



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

CENTRO DI RICERCHE EDUCATIVE SU INFANZIE E
FAMIGLIE - CREIF

GIUGNO 2020

CENTRI.UNIBO.IT/CREIF

Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19

RIFLESSIONI PEDAGOGICHE SUGLI EFFETTI DEL LOCKDOWN E DELLA PRIMA FASE DI RIAPERTURA



Note sul diritto d'autore

Tutti i contenuti (in via esemplificativa e non esaustiva si citano immagini, testo, audio, file, metadata, contenuti del sito, organizzazione del materiale, codice di script, grafica, testi, tabelle, immagini, suoni, podcast, video), presenti all'interno della seguente pubblicazione dal titolo "Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. RIFLESSIONI PEDAGOGICHE SUGLI EFFETTI DEL LOCKDOWN E DELLA PRIMA FASE DI RIAPERTURA" curata dalla Professoressa Alessandra Gigli e sostenuta dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, sono protetti ai sensi della vigente normativa in materia di Diritto d'Autore. I contenuti sono resi disponibili e accessibili nel rispetto dei diritti di proprietà intellettuale dei legittimi titolari.

I dati personali presenti in questa pubblicazione (ad esempio, indirizzo mail, telefono, numero di fax) possono essere utilizzati dagli utenti del portale solo per finalità connesse alle attività istituzionali di didattica e di ricerca e ai procedimenti amministrativi. Sono vietati l'utilizzo dei dati pubblicati per finalità di marketing, commerciali in assenza di preventivo consenso da parte dell'interessato e l'attività di spamming. Eventuali violazioni saranno segnalate alle autorità competenti.



Quest'opera è distribuita con
Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 2.5 Italia.

Credits

L'immagine di copertina proviene dal sito dell'ONG Telefono Azzurro: <https://azzurro.it/coronavirus/>

Le immagini contenute in questa pubblicazione sono libere da Copyright e raccolte dalle seguenti fonti: www.flaticon.com, www.freepik.com, www.unsplash.com, www.icmontessoriano.edu.it, www.lacarovanadeipacifici.it, creativesystemsthinking.wordpress.com.

Gli autori delle foto e delle immagini possono in qualunque momento richiedere la rimozione delle loro opere scrivendo a: a.gigli@unibo.it

Impaginazione e grafica a cura di:

Marta Noharet, Chiara Borelli, Alessandro Soriani, Alessandra Gigli

Indice

Premessa.....	5
ALESSANDRA GIGLI, RESPONSABILE SCIENTIFICO CREIF	
Autori.....	9
PRIMA PARTE.....	13
1.1 "Tentazioni virali": prima, durante, dopo.	14
MARIAGRAZIA CONTINI	
1.2 Essere genitori ai tempi del Covid-19: disagi, bisogni, risorse. I primi dati di una rilevazione.	18
ALESSANDRA GIGLI	
1.3 Vecchi temi per nuovi scenari: infanzia e dolore ai tempi della sindrome Covid-19.	24
SILVIA DEMOZZI	
1.4 Nessuno (digitalmente) indietro? Le sfide di una scuola forzata alla non-presenza.....	31
ALESSANDRO SORIANI	
1.5 Ripensare il concetto di “screen time” nel contesto del Covid-19: un riposizionamento epistemologico.	35
DAVIDE CINO	
1.6 L’educazione ai tempi del Coronavirus (e dopo): risultati preliminari di una ricerca qualitativa condotta con i professionisti dell’educazione.	40
NICOLETTA CHIEREGATO	
1.7 La nostra relazione con la Natura: dalle cause dell’attuale pandemia, agli orizzonti di possibilità quanto mai <i>inattuali</i> dell’educazione esperienziale nature-based.	48
CHIARA BORELLI	
1.8 Il sostegno alla famiglia e alla genitorialità: prassi educative tra continuità e discontinuità.....	54
ALESSANDRO D’ANTONE	
1.9 Esperienza genitoriale in condizioni di povertà assoluta ai tempi del coronavirus: il racconto di una vita confinata, tra bisogni e segnali di speranza.....	60
CLAIRE LAJUS	
1.10 La comunità educante ai tempi del Covid-19.....	66
MARTA ILARDO	
1.11 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.	71
SABRINA ARDIZZONI, IVANA BOLOGNESI, MARTA SALINARO, MARIANGELA SCARPINI	

1.12 Infanzie, famiglie, personale dei servizi prescolari al tempo del Covid-19. Quale co-educazione possibile?.....	80
ANNA PILERI	
1.13 L'emergenza sanitaria e il digiuno dalle abitudini: occasione per nuovo nutrimento o per altre dipendenze?	87
RITA CASADEI	
1.14 Marzo 2020. Il sentimento della perdita e la proiezione nel futuro nelle parole di alunne/i di scuola secondaria di primo grado di Bologna. <i>"...e adesso scrivo le mie memorie su questo quadernino prima che la vita me lo possa negare"</i>	92
STEFANIA LORENZINI	
1.15 Con lo sguardo dei bambini e delle bambine.	100
MARIANGELA SCARPINI	
SECONDA PARTE	110
2.1 L'arte per esprimere le emozioni	111
2.2 "Pochi ma buoni": lavorare in piccoli gruppi per rinforzare il senso di interdipendenza e l'acquisizione delle competenze sociali	113
2.3 Naturalmente integrati.....	115
2.4 Il corpo al centro della scena educativa	118
2.5 Avere care le domande. Idee per un'educazione al pensiero.....	120

Premessa

Alessandra Gigli, Responsabile Scientifico CREIF

Siamo un gruppo di ricercatori e ricercatrici, docenti, pedagogisti e pedagogiste riuniti in un centro di ricerca che da anni si dedica allo studio delle famiglie e della condizione dell'infanzia.

Studiamo, riflettiamo, insegniamo su questi temi cercando di esplorare l'attualità, di osservare i fenomeni con uno sguardo sempre attento alla salvaguardia dei diritti di bambini e bambine, intenti a sostenere le funzioni educative genitoriali, senza giudicare e senza pretese di indicare la retta via.

La nostra "mission" è anche quella di sostenere la qualità dei servizi educativi e scolastici per consolidare la capacità riflessiva e gli strumenti educativi dei professionisti, affinché possano rapportarsi adeguatamente alle differenze di genere, culturali e sociali di cui le famiglie possono essere portatrici.

Negli ultimi anni ci siamo occupati, in particolare, della relazione tra famiglie e insegnanti/educatori, la cosiddetta alleanza educativa; delle pratiche educative per l'esercizio del pensiero complesso già dalla prima infanzia; dell'utilizzo delle nuove tecnologie di comunicazione in famiglia. Temi, questi, con risvolti educativi già piuttosto emergenti nell'ultimo decennio.

Poi è arrivata pandemia Covid-19 ed il lockdown che hanno accentuato notevolmente l'attualità dei nostri temi di studio, oltre alle ben note conseguenze sanitarie, sociali, economiche e psicologiche e ambientali. Il periodo di reclusione forzata è stato per molti di noi una occasione di grande fermento: non ci siamo fermati, non del tutto...

Nel nostro gruppo, abbiamo condiviso interrogativi, ipotesi, riflessioni e ci ha unito l'urgenza di comprendere meglio quanto stava accadendo nelle case, nelle famiglie, nei servizi educativi, nella scuola e, soprattutto, l'impatto sulla qualità della vita delle nuove generazioni.

Alcuni di noi si sono attivati con azioni di ricerca e indagini, altri si sono coinvolti in dibattiti pubblici e seminari in rete, altri ancora hanno osservato i fenomeni con la lente di ingrandimento delle proprie specifiche tematiche di studio.

Ed eccoci alla cosiddetta fase 2, la parziale riapertura, e con essa l'impellenza di ridisegnare nuovi scenari in una realtà profondamente e repentinamente trasformata: il mondo dei servizi educativi e scolastici e quello delle famiglie sono stati, e sono tutt'ora, in grande fermento per prefigurare una "ripartenza" che sembra tanto più urgente quanto più complessa.

È proprio dall'interazione con questi soggetti (educatori, insegnanti, genitori, pedagogisti), e per sostenerli nella fase difficile che stanno vivendo, che è maturata l'idea di raccogliere le tracce del lavoro svolto in questi mesi per dare spazio a ciò che ciascuno ha ritenuto interessante dire.

Nella **prima parte** di questo dossier, presentiamo un "mosaico" di approfondimenti tematici, dati di ricerca, riflessioni e proposte di taglio pedagogico che vuole essere una testimonianza a più voci, ci auguriamo utile, per arricchire il dibattito su infanzia, scuola, famiglie che, in questo periodo, è stato dominato dalla questione sanitaria e gestionale (e poco da quella pedagogica).

L'indice dei contributi è certamente "eclettico": molti sono i temi trattati, numerose le prospettive e gli "affondi" proposti. Tuttavia, siamo consapevoli di non aver trattato tutte le questioni possibili e ci scusiamo se abbiamo trascurato qualche tematica o punto di vista.

Nella **seconda parte**, scendendo più nel terreno delle prassi, proponiamo alcuni concetti chiave che, a nostro avviso, dovrebbero orientare la qualità delle proposte educative, oltre l'emergenza sanitaria.

Inevitabilmente ci si preoccupa molto di salvaguardare la salute della popolazione, ma riteniamo che ci siano anche altre dimensioni, altrettanto importanti, da integrare per progettare adeguatamente le "nuove fasi" di riapertura.

La riflessione pedagogica, che non si spaventa davanti alla complessità e si nutre di progettualità e di innovazione, ha il dovere di esprimersi pubblicamente per salvaguardare la "qualità educativa", in questo particolare momento dominato da esigenze sanitarie.

Per questo, nel ripensare il futuro a breve termine (anche solo quello dei servizi educativi estivi) riteniamo necessario che vengano considerati ed integrati quattro elementi, ciascuno fondamentale per disegnare nuovi orizzonti di senso:



TUTELA DELLA SALUTE



ESIGENZE DELLE FAMIGLIE



SALVAGUARDIA DELLE PROFESSIONALITÀ



DIRITTI DELL'INFANZIA

Sul tema della **tutela della salute**, secondo le direttive emesse dagli organi competenti, la riorganizzazione dei servizi sta procedendo, ormai senza particolari esitazioni, nell'individuazione di protocolli di prevenzione: diagnostica tempestiva, utilizzo di dispositivi di protezione individuale, sanificazioni, contenimento in piccoli gruppi. Due variabili appaiono più incerte: la necessità di atteggiamenti di autocontrollo individuale di tutti (ma che non si può pretendere dai minori di 5 anni) e il bisogno di investimenti per migliorare l'edilizia scolastica, le aree verdi e una cospicua presenza di personale educativo. Mentre il primo aspetto ci riguarda da vicino, in quanto professionisti dell'educazione, il secondo aspetto trascende il nostro ambito ed è, crediamo, precisa responsabilità politica. Ci auguriamo che ai tanti proclami seguano azioni concrete...

Il secondo tema emergente è quello delle **esigenze delle famiglie** che sono prevalentemente quelle di salvaguardare la salute, di affidare i figli per poter svolgere attività lavorative, di non dover investire ulteriori risorse economiche per permettere ai figli di accedere a proposte educative di qualità e integrarli fin da piccoli in comunità educanti.

Le risposte che, lentamente e in modo un po' frammentato, gli enti preposti alla gestione delle offerte educative (anche se in modo non uniforme sul territorio nazionale) stanno elaborando per accogliere queste esigenze sono, per ora, servizi educativi estivi organizzati per accogliere il maggior numero di bambini e bambine possibile (ma certamente inferiore a quello degli anni precedenti), aperti in fasce orarie utili per risolvere il problema della conciliazione con i tempi del lavoro (anche se con orari di apertura ridotti rispetto agli anni precedenti) e a costi facilitati (disponibilità di rette più basse o bonus economici).

Ad oggi, con le imminenti riaperture di questi servizi, molte energie sono assorbite dalla gestione degli aspetti sanitari e sono ancora poche o tardive le risposte sul piano della qualità dell'offerta formativa. Nei territori in cui si è già lavorato, con strumenti pedagogici, per mettere a punto anche questo ultimo aspetto, si è cercato di:

- offrire ai genitori informazioni e certezze sul piano pedagogico e organizzativo;
- garantire la possibilità alle famiglie di essere ascoltate e di interagire con il personale educativo;
- condividere le programmazioni per incrementare la fiducia e le certezze sulla qualità della proposta educativa,
- provvedere alla formazione del personale su tutti questi aspetti.

Ci auguriamo che questi esempi di buone prassi si possano diffondere capillarmente sul territorio nazionale.

In merito alla **salvaguardia delle professionalità educative**, è bene ricordare che l'impatto dell'epidemia nel settore è stato piuttosto pesante: destabilizzazione, incertezza massima sulle possibilità e i tempi di riapertura, necessità di innovazione repentina senza punti di riferimento e informazioni precise, rischio di perdere posti di lavoro e di snaturare l'identità professionale, reddito ridotto (e in certi casi azzerato) per molti lavoratori del privato sociale.

Riteniamo che il personale altamente qualificato che popola i servizi educativi e scolastici del nostro paese (che da decenni è protagonista di percorsi virtuosi di formazione e di controllo della qualità del lavoro svolto) sia da considerare come un "patrimonio comune", da proteggere e consolidare, non da squalificare, sfruttare e marginalizzare.

In primo luogo, quindi, vogliamo ribadire l'opportunità di coinvolgere attivamente questi professionisti (educatori, pedagogisti, insegnanti) nelle scelte che si stanno compiendo, attraverso modelli autenticamente partecipativi di ri-progettazione.

Prendersi cura di questo “capitale sociale” significa anche offrire loro opportunità di formazione e di sostegno pedagogico.

Vanno, inoltre, salvaguardate le specifiche funzioni professionali, seppur nella necessità di reiventare alcuni modelli di funzionamento consolidati, ma non adatti all'epoca Covid-19.

Ultimo, ma non per importanza, è il tema dei **diritti dell'infanzia e dell'adolescenza** che rischiano, oggi ancora di più, di passare in secondo piano.

La pandemia e il lockdown, che come ogni crisi ha sempre due facce, ha provocato anche qualche effetto positivo sulla vita dei minori: ad esempio il rallentamento dei tempi di vita, una maggiore cura da parte delle figure parentali, una maggiore responsabilizzazione, il rinforzo del senso civico, imparare a rispettare nuove regole.

Tuttavia, gli effetti negativi, che è più appropriato chiamare “fattori di rischio”, sono stati sicuramente cospicui.

Come sottolineato in molti dei contributi della prima parte del dossier, bambini e bambine, ragazzi e ragazze sono stati sottoposti ad una inevitabile maggiore esposizione mediatica; hanno subito una deprivazione motoria; hanno interrotto (salvo i casi più fortunati) il rapporto con la natura e con gli spazi aperti; hanno vissuto una chiusura relazionale e un distacco dagli ambienti di socializzazione con i pari e con figure significative (come insegnanti ed educatori); hanno assorbito vissuti ansiogeni, di paura e in certi casi di angoscia; hanno “incontrato la morte”, anche solo attraverso le immagini dei media; in molti casi, hanno subito le conseguenze dell'aumento delle disuguaglianze sociali e i disagi del digital divide.

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.

Non possiamo perdere questa occasione per portare alla luce e, finalmente, rispondere efficacemente ai bisogni, che sono oggi sempre più attuali, delle nuove generazioni.

In sintesi, i diritti che dovremmo garantire sono: socializzare in modo sano; sperimentare e fare esperienze stimolanti; ridare centralità alla dimensione corporea; sviluppare relazioni significative con adulti e pari; giocare liberamente ed apprendere dall'esperienza fuori da logiche di “performance”; stare all'aria aperta; essere accompagnati per trovare risposte alle grandi domande dell'esistenza; vivere in ambienti sereni che sappiano accogliere (non negare o camuffare) le emozioni; avere sostegno dalla società se la famiglia non è funzionale; essere educati a una coscienza ecologica e a una visione del futuro maggiormente sostenibile. Quello che aspetta i bambini e le bambine nel prossimo futuro è uno scenario di socialità limitata dal distanziamento fisico e dominata dalla paura del contagio: è compito degli adulti aiutarli a riconquistare di tali diritti dando loro fiducia e prospettive di senso. In particolare, coloro che (insegnanti, educatori, genitori) avranno la responsabilità quotidiana di gestire gli aspetti della prevenzione sanitaria nei setting educativi dovranno farlo senza creare un clima ansiogeno o repressivo: si tratta, invece, di comunicare protezione e sicurezza, invitarli a “stare in relazione”, farli sentire “a casa” nei gruppi e nei luoghi dell'educazione, lasciarli esplorare, sperimentare, esprimersi.

Non è attualmente possibile pensare in modo realistico alla ripartenza (per il nuovo anno scolastico) dei servizi per la prima infanzia e delle scuole: nella certezza che siano due cose di primaria importanza, non possiamo azzardare ipotesi per mancanza di elementi fondamentali sull'evolversi della pandemia e sulle decisioni del governo.

Alla luce di quanto detto fin qui, ci auguriamo di poter contribuire al lavoro di **riprogettazione pedagogica** dei servizi che stanno per ripartire (i primi servizi educativi estivi apriranno la prossima settimana) anche **attraverso le proposte metodologiche** che costituiscono l'ultima parte di questo dossier.

Tali proposte sono organizzate attorno a cinque concetti chiave (come mostra la figura che segue) esposti in modo sintetico e corredati da brevi esempi di attività educative possibili (che ovviamente necessitano di un adeguamento in relazione alle età dei minori coinvolti).



Per concludere a nome di tutto il gruppo, che ringrazio per il generoso e disinteressato impegno, voglio esprimere il nostro augurio affinché questo difficile periodo venga superato al meglio e che sia trasformato in una opportunità di rinnovamento; con parole più autorevoli, “La creatività nasce dall’angoscia, come il giorno nasce dalla notte oscura. È nella crisi che nasce l’inventiva, le scoperte e le grandi strategie” (Albert Einstein).

[Torna all'indice](#)

Autori

Mariagrazia Contini

Già professoressa ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna.
Attualmente regista e documentarista.



Alessandra Gigli

Ricercatrice confermata di Pedagogia Generale e Sociale nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna, dove insegna Pedagogia delle Famiglie, Pedagogia Generale e Sociale, Progettazione dei servizi educativi, Pedagogia della Comunicazione e della Gestione dei conflitti.

Per approfondimenti su temi di ricerca e pubblicazioni:

<https://www.unibo.it/sitoweb/a.gigli>



Silvia Demozzi

Professoressa associata di Pedagogia Generale e Sociale nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna, dove insegna Pedagogia dell'infanzia, Educazione alle relazioni di coppia e di famiglia, Riflessività e deontologia pedagogica.

Per approfondimenti su temi di ricerca e pubblicazioni:

<https://www.unibo.it/sitoweb/silvia.demozzi>



Ivana Bolognesi

Professoressa associata di Pedagogia Generale e Sociale nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna, dove insegna Pedagogia interculturale.

Per approfondimenti su temi di ricerca e pubblicazioni:

<https://www.unibo.it/sitoweb/ivana.bolognesi>



Stefania Lorenzini

Ricercatrice confermata in Pedagogia Generale e Sociale nel Dipartimento di Scienze Dell'Educazione, Università di Bologna, dove insegna Pedagogia interculturale.

Per approfondimenti su temi di ricerca e pubblicazioni:

<https://www.unibo.it/sitoweb/stefania.lorenzini4>





Anna Pileri

Professoressa aggiunta e responsabile del Coordinamento di Ricerca e Reti Internazionali nel Dipartimento di Psicologia, IUSVE di Venezia-Mestre, dove insegna Metodi della ricerca qualitativa, Psicopedagogia interculturale, Pedagogia speciale. Collabora da lungo tempo con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna.

Per approfondimenti su temi di ricerca e pubblicazioni:

<https://iusve.glauco.it/ppd/carriera.jsp?d=343>

Rita Casadei

Ricercatrice confermata di Pedagogia Generale e Sociale nel Dipartimento di Scienze Dell'Educazione, Università di Bologna, dove insegna Pedagogia della devianza e della marginalità, Educazione attraverso la corporeità.

Per approfondimenti su temi di ricerca e pubblicazioni:

<https://www.unibo.it/sitoweb/rita.casadei>



Sabrina Ardizzoni

Docente a contratto presso il Dipartimento di Storia Culture Civiltà dove insegna Lingua e cultura cinese, e presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna dove insegna Didattica dell'Italiano come L2 per gli studenti sinofoni. Mediatrice linguistico-culturale nelle scuole con gli studenti e le famiglie provenienti dalla Cina. Oltre agli ambiti linguistici e traduttivi, si interessa di sociologia dell'educazione e inclusione socio-educativa delle minoranze.

<https://www.unibo.it/sitoweb/sabrina.ardizzoni>

Marta Ilardo

Dottoressa di Ricerca in Scienze Pedagogiche e assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Bologna. I suoi principali interessi di ricerca riguardano i temi che indagano il rapporto tra violenza, potere e i contesti educativi; le pratiche di partecipazione giovanile; le pratiche filosofiche per la formazione di bambini e adolescenti al pensiero critico, creativo ed etico.

<https://www.unibo.it/sitoweb/marta.ilardo>



Claire Lajus

Dottoressa di Ricerca in Scienze Pedagogiche, affiliata all'Equipe EFIS (Education Familiale et Interventions Sociales auprès des familles) del CREF (Centre de Recherche Education et Formation) - Université Paris Nanterre.

I suoi principali interessi di ricerca riguardano la *mixité* familiare, l'educazione familiare in contesti interculturali (genitorialità, pratiche e atteggiamenti educativi, trasmissione identitaria e culturale, discriminazioni etnico-razziali), nonché la ricerca narrativa.

<https://uparis10academiaedu.academia.edu/>



Alessandro Soriani

Assegnista di ricerca nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna. I suoi interessi di ricerca riguardano l'alfabetizzazione e l'educazione ai media, le riflessioni pedagogiche sul medium videoludico, l'influenza delle tecnologie sulla scuola e fra i giovani, l'inclusione didattica.

<https://www.unibo.it/sitoweb/alessandro.soriani>



Alessandro D'Antone

Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia, dove è esercitante in insegnamenti di Pedagogia Generale e Sociale. È docente a contratto di Pedagogia Generale e Sociale in Corsi di ambito sanitario. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la famiglia come sistema educativo e il sostegno alla famiglia e alla genitorialità, il curriculum formativo e il profilo professionale dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogo, il lavoro e l'Educazione degli Adulti.

<http://personale.unimore.it/Rubrica/dettaglio/adantone>



Mariangela Scarpini

Dottoressa di Ricerca in Scienze Pedagogiche, SSD M-Ped/01, e professoressa a contratto presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna. I suoi interessi di ricerca sono rivolti in particolare all'educazione al pensiero riflessivo e complesso con riferimenti al metodo montessoriano, alla Philosophy for Children e alle Neuroscienze. È tutor coordinatrice per i Tirocini della LMCU in Scienze della Formazione Primaria, insegnante di Scuola Primaria (Montessori), formatrice, Teacher Expert P4C.

<https://www.unibo.it/sitoweb/mariangela.scarpini>



Marta Salinaro

Dottoressa di Ricerca in Scienze Pedagogiche, cultrice della materia in Pedagogia Generale e Sociale, affiliata al CeMIS (Centre for Migration and Intercultural Studies) - University of Antwerp (Belgium). I suoi principali interessi di ricerca riguardano lo studio dei fenomeni interculturali e le differenti forme di inclusione sociale nelle società complesse e nei diversi contesti socio-educativi; nonché la valorizzazione delle competenze pedagogiche e interculturali delle figure professionali che operano con i migranti.



Davide Cino

Dottorando di ricerca in Educazione nella Società Contemporanea presso l'Università di Milano-Bicocca. I suoi principali interessi di ricerca riguardano l'infanzia e la genitorialità online. È cultore della materia in Pedagogia della Famiglia presso l'Università di Milano-Bicocca e in Pedagogia dell'infanzia e delle famiglie presso l'Università di Bologna.

<https://www.unimib.it/davide-cino>





Nicoletta Chierгато

Dottoranda in Scienze Pedagogiche nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna, settore scientifico disciplinare Pedagogia Generale e Sociale. I suoi interessi di ricerca sono rivolti in particolare all'educazione di genere, alle pratiche filosofiche con e per l'infanzia e l'adolescenza, al rapporto fra educazione e politica, all'empatia come life skill.

<https://www.unibo.it/sitoweb/nicoletta.chierгато>

Chiara Borelli

Dottoranda in Scienze Pedagogiche presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna, settore scientifico disciplinare Pedagogia Generale e Sociale. È insegnante di scuola dell'infanzia e primaria, docente presso University Studies Abroad Consortium (sede di Reggio Emilia) e formatrice in corsi di aggiornamento per insegnanti in servizio. I suoi principali interessi di ricerca riguardano l'ambito dell'educazione nature-based e la pedagogia del corpo.

<https://www.unibo.it/sitoweb/chiara.borelli4>



Torna all'indice

PRIMA PARTE

1.1 "Tentazioni virali": prima, durante, dopo.

Mariagrazia Contini

Abstract

Riflettere sul tempo del Covid-19: analizzando alcune “tentazioni”, ovvero stereotipi, rigidità, arroganze e fragilità del nostro pensare-sentire che ci accompagnano da “prima” e, “durante” e “dopo” la chiusura, hanno continuato e continuano a essere presenti come possibili inibizione al cambiamento. Possibili, non necessarie!



Prima

Era prevedibile. Ma non lo avevamo previsto. Eravamo abituati a sentirci predire un futuro “a rischio”. Per la distruzione dell’equilibrio ecologico, come per le disuguaglianze sociali; per i milioni di persone costrette a fuggire dai loro Paesi insanguinati e terrorizzati, come per lo spreco del non-necessario che finiva per inquinare l’acqua e il suolo di tutta la Madre Terra. Ma eravamo convinti che quelle predizioni non riguardassero le nostre vite.

Gli effetti del loro realizzarsi ricadevano già sulle popolazioni che eravamo abituati a considerare “in difficoltà”: erano gli “altri” e le loro guerre, le inondazioni, le morti per fame e per malattie – curabili – dei loro bambini, richiamavano la nostra attenzione per i pochi minuti che i notiziari dedicavano loro. Qualche volta ci commuovevamo, ma dipendeva, in genere, dalla qualità filmica del servizio. Dagli abili primi piani di un bambino sofferente o morto, oppure del volto straziato di una madre. Ma poi si procedeva oltre. Non eravamo noi, non erano i nostri bambini.

E per il futuro dei nostri, minacciato, sarebbero certamente sopraggiunte nuove “scoperte” a riparare i danni, anzi a prevenirli. Con il denaro e la tecnica si potevano, ad esempio, costruire città sotterranee o grattacieli-giardino sempre più alti; con gli aerei velocissimi si poteva andare altrove per nuotare nelle acque ancora cristalline di isole remote. E per le malattie, c’erano tutti i tipi possibili di farmaci, nonché i protocolli clinici e chirurgici dei centri sanitari di eccellenza. Di che preoccuparsi, dunque? Della voce isolata di qualche scienziato o di una fanciulla con sindrome di Asperger? Meglio non pensarci e impegnare le energie a guadagnare più denaro, per avere, per consumare, per sfruttare in tutti i modi più gratificanti le risorse della Terra, lì, a nostra disposizione, nelle foreste, nei mari e nel sottosuolo.

Un'ubriacatura che aveva cancellato il senso del limite, inscritto nella condizione umana, e che si era portato via, con sé, la consapevolezza della nostra finitudine, il rispetto per la natura e la solidarietà e la pietas per gli "altri" umani.

Facendo ricerca nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia (da Parigi a Caltagirone!) con un gruppo di pedagogisti del Dipartimento di Scienze dell'educazione di Bologna, avevamo individuato e segnalato un problema di fondo, che riguardava i "nostri" bambini e bambine. Venivano adultizzati. Assimilati ai modelli dominanti degli adulti con i quali dividevano tempi frenetici, sempre "pieni" di attività, privi di vuoti, di pause, di attese. Avevamo scoperto che non riuscivano ad avere desideri: avevano tutto ancor prima di sentir nascere un desiderio, avevano troppo e troppo presto. Costretti alla performance nelle attività sportive, da subito, senza possibilità di "giocare e basta", erano competitivi, più a loro agio con gli adulti che con i coetanei, ma ancor di più con l'I Pad.

Tendenzialmente sordi alle regole e ai no, abituati a negoziare per modificare le regole e i no che si facevano sentire, non tolleravano la frustrazione a cui reagivano con pianti e grida: finché gli adulti non cedevano. Perché gli adulti, per la prima volta nella storia - per fortuna - li volevano felici i "loro" bambini: ma credevano che, per renderli tali, si dovessero eliminare la frustrazione e qualunque forma di sofferenza dalla loro vita. E che fosse possibile.

Credevano anche, gli adulti, che la scarsità di tempo trascorso in famiglia fosse intrinseca alla necessità di guadagnare, per procurare agi a sé stessi e ai figli e che – potendo – avrebbero preferito stare maggiormente insieme, i coniugi tra di loro, e con i loro figli, per parlarsi di più, per giocare, per ridere: per conoscersi meglio, per godersi la reciproca compagnia. Ma che, comunque, l'importante era la "qualità" del tempo condiviso, non la "quantità" (e in merito a che cosa definisse la qualità, ognuno aveva la propria "scuola di pensiero"!).

Durante

Poi, all'improvviso, la minaccia si è tradotta in evento reale: un virus sconosciuto e letale si andava diffondendo in tutto il mondo, "perfino" nel nostro, e i dispositivi e i farmaci a disposizione, anche quelli "d'eccellenza" non riuscivano ad arrestarne l'avanzata.

La scienza medica, nelle sue varie branche, veniva altrettanto all'improvviso interpellata e gli scienziati sostituivano i personaggi politici e gli "opinionisti" nei talk-show. Interrogati da giornalisti "eccitati" per la possibilità di moltiplicare all'infinito i "dibattiti" nelle loro trasmissioni radiofoniche e televisive, gli scienziati sembravano balbettare, si contraddicevano tra di loro, dimostravano che la scienza procede facendo ricerca, sperimentazione, verifiche e dunque, non può offrire certezze (come sembravano poter fare molti politici e opinionisti, prima!), esprime dubbi e chiede tempo.

Intanto, tutti a casa, poiché l'unico dato certo era che il virus si trasmetteva nel contatto ravvicinato, nel respirarsi addosso, attraverso le migliaia di invisibili goccioline che abitano il nostro respiro.

E tutti significava davvero tutti.

È cessato il rumore del traffico nelle strade, il viavai delle persone sotto i portici, il vociare dei bambini nei parchi, nelle scuole, nei servizi educativi e dei giovani a scuola, all'università, nei locali della cosiddetta movida. Non c'erano più i turisti incolonnati dietro la guida e con il naso in su oppure ai tavoli all'aperto a mangiare le nostre specialità. Non si poteva andare al cinema, a teatro, al ristorante, in chiesa, nei negozi, non si poteva invitare o essere invitati a cena dagli amici. Tutti a casa.

Un'iniziale, confusa forma di euforia da vacanza generalizzata, ha ceduto rapidamente il posto a vissuti di ansia e perfino di angoscia, come ci hanno spiegato gli studiosi: perché l'accadere di un evento spaventoso e non previsto - non spiegabile, non affrontabile - si traduce in trauma. E il trauma genera angoscia. Che chiede di essere elaborata.

Ma a questo punto è scattata la principale tentazione virale del "durante": fare finta che non ci fosse motivo di angosciarsi, vivere quel tempo silenzioso e dilatato "riempiendolo" di messaggi e video sui social network, e "ubriacandosi" di attività di per sé positive, ma in quantità e modalità frenetiche, dalla pulizia ossessiva delle case alla preparazione di pane, pizze, dolci e manicaretti di ogni tipo...

E i bambini? Per loro, si chiedevano soprattutto indicazioni su come mantenerli occupati, come farli giocare, come “tenerli buoni” oltre alle ore che, durante il giorno, trascorrevano davanti a qualche schermo. E su come non farli accorgere di quanto stava accadendo.

“Ma bisogna dirglielo ai bambini che c’è il corona-virus?” era il titolo della mia prima intervista a un quotidiano e l’interrogativo si è riproposto molte volte, in altri contesti.

La comprensione empatica per le madri, cui toccava ovviamente il carico più gravoso di cura dei figli e di “smart working” a casa, mi impediva di rispondere con altre domande che, però, avevo in mente e nel cuore: “ma ai bambini siriani, lo diranno che c’è la guerra? E se non hanno una casa, sono più fortunati dei nostri, perché stanno all’aperto?”

Era già difficile, peraltro, spiegare che, contrariamente a quanto si diceva, il virus non era affatto “democratico” solo perché colpiva asiatici ed europei, ricchi e poveri, uomini e donne.

In realtà, era un rivelatore-generatore di diversità e dunque, quali suggerimenti potevo offrire, su come “intrattenere” i bambini non sapendo se abitavano in tanti in 50mq o in pochi in una grande casa con giardino; se in famiglia c’erano strumenti tecnologici o meno; se le educatrici o insegnanti erano in grado di realizzare una qualche forma di didattica a distanza che non fosse assegnare compiti da svolgere ai grandi e inviare una favola scritta ai più piccoli? Se non sapevo, soprattutto, quale atmosfera affettiva e relazionale ci fosse nelle loro case, nei rapporti fra i loro genitori e dei genitori con i bambini! Se c’era “abbastanza” serenità, desiderio di stare insieme, piacere di giocare, parlare e condividere un silenzio affettuoso tra grandi e tra grandi e piccoli. O se c’erano tensioni, litigi, violenze fisiche ed emozionali...

I miei interrogativi risultavano sgraditi, bisognava dire, mentre morivano mille persone al giorno, che tutto sarebbe andato bene, e darsi appuntamenti per aperitivi da consumare virtualmente insieme...

Si può certo, anzi si deve avere comprensione per questi atteggiamenti-comportamenti che aiutavano ad affrontare tanta paura e inquietudine, ma va detto, anche, che essi esprimevano la grande tentazione di rimuovere anziché “attraversare” l’esperienza difficile del Covid-19.

E attraversarla sarebbe stato l’unico modo per affrontarla, decifrarne le origini e i significati, elaborarla e rendere pensabile qualche cambiamento: individuale e collettivo. Ma la maggioranza l’ha subita, a denti stretti, aspettando solo che finisse. E i genitori, protestando perché i figli non potevano tornare al nido, a scuola di cui avvertivano tanto la mancanza, loro, i genitori. E infine chiedendo che bimbe e bimbi del nido e della scuola dell’infanzia avessero “almeno” un ultimo giorno insieme prima delle vacanze, soprattutto quelli che dovevano passare dal nido alla scuola dell’infanzia e da questa alla primaria.

Perché era un “rito”, un momento simbolico di crescita e non era giusto che i loro bambini ne fossero privati: se avevano *tutto* (e di più), dovevano avere anche quello.

Nidi e scuole, dal canto loro, denunciavano tutti i problemi di sempre: di incuria, di sovraffollamento, di carenza di educatrici e insegnanti e di spazi inadeguati, oltre che insufficienti; problemi accentuati negli ultimi anni da tagli “feroci” a tutte le istituzioni scolastico-educative, fino all’università. Dunque, nelle condizioni strutturali in cui si trovano servizi, scuole, università (pubbliche!) era molto pericoloso rincontrarsi tutti insieme, non parliamo dei bimbi dei nidi che non si possono “distanziare” e che, magari asintomatici portatori del virus, poi sarebbero stati affidati a nonni anziani! Ma perdurando la tentazione della rimozione, la protesta è continuata al grido di: liberate i bambini! Sempre e solo i “nostri”, ovviamente!

Dopo

Finché la libera uscita, con cautela mascherina e guanti, è stata autorizzata! Tutti fuori, dunque? Non proprio.

In più di due mesi in casa, avevamo assunto nuove abitudini; indossare scarpe normali anziché pantofole risultava impegnativo, come rimettere i jeans anziché la tuta, come sentire di nuovo il rumore del traffico e vedersi venire incontro, sotto i portici, tante persone: da cui mantenere le distanze, osservando, con diffidenza, se indossavano correttamente la mascherina. Come camminare a lungo dopo essere stati per lo più seduti o sdraiati; come salire su un autobus, sfiorati, raggiunti(?) dal respiro di molti, peggio, da un eventuale starnuto (primavera, tempo di allergie) di qualcuno che in un attimo si sarebbe trovato isolato: perché tutti sarebbero scesi alla prima fermata! E mi è capitato di sentire più di un bambino di tre anni

chiedere alla madre, mentre giocava nel parco, finalmente “liberato”: andiamo a casa?, quando andiamo a casa?

Diceva Elasti, (Claudia De Lillo) la fine giornalista e blogger madre di tre ragazzi, che era come se tutti avvertissimo di aver perso la corazza sociale di prima: con la quarantena, la corazza sembrava essere diventata un guscio fragile, insufficiente a proteggerci dal virus e dal rapporto non facile con gli altri, con l'aggressività e l'indifferenza che l'individualismo, dominante da tempo, portava con sé.

E allora, la prima tentazione virale del dopo era questa: rimanere dove si era - mugugnando e anchilosati - ma restare lì, in quello spazio claustrofobico, in quel tempo sospeso, in quella solitudine che erano diventati, comunque, una “cuccia”. Rassicurante e deresponsabilizzante, lontani dallo sguardo degli altri. Intanto, la domanda che ora veniva rivolta agli “esperti” era: ne usciremo migliorati o peggiorati?

Era una domanda poco sensata poiché, non avendo attraversato ed elaborato l'esperienza del Coronavirus, e quindi non avendo imparato nulla, non potevamo che uscirne come eravamo entrati.

E allora, ecco la mania che tutto potesse tornare come prima: dai cinema ai teatri ai concerti, dai bar ai negozi e ai ristoranti, dai viaggi in auto e in aereo, soprattutto, in Italia e nel mondo... Dimenticando, di nuovo rimuovendo che in quell'elenco – fitto eppure incompleto - c'era lo stile esistenziale delle popolazioni ricche che, deforestando spreco e inquinando, era all'origine anche del virus. Dimenticando che l'organizzazione delle strutture scolastico-educative, di prima, erano a dir poco inadeguate e che l'introduzione dello smart working non equivaleva certo a superare il problema della conciliazione lavoro fuori casa- pratiche di cura familiari, delle donne. Dimenticando quante e quali erano le ingiustizie e le disuguaglianze sociali di prima che il virus aveva rivelato e incentivato e ascoltando il cinismo di chi fingeva di dar voce allo scontento della “gente”, aizzando la rabbia sociale, la contrapposizione, la chiusura di ciascuno all'interno del proprio perimetro: di privilegio o di impotenza disperata.

Di nuovo, poche le voci in contro tendenza, quelle del Papa, di pochi adulti saggi, di molti giovani inascoltati. Le loro parole chiedono giustizia e pace, rispetto per la nostra Madre Terra, solidarietà sociale, attenzione e sostegno alle strutture e attività di cura - sanitaria e educativa – e di ricerca e formazione: ovvero una revisione radicale della scala dei valori che non veda sempre e solo il profitto al primo posto, con il rischio incombente, pur se rimosso, che sia una catastrofe o un piccolo virus a rivelarne la precarietà, oltre che l'assurdità.

Poche anche le voci, altrettanto inascoltate, di chi, avendo a cuore l'educazione, chiede che si rifletta sui modelli del “prima” a cui si vuole tornare: alle giornate dei piccoli trascorse in gran parte al nido e poi con nonni o baby-sitter, fino all'incontro serale con genitori affannati dal lavoro, stressati dalla fatica. Non sono da “liberare”, quei piccoli, dal *troppo* che avevano in termini di oggetti, attività, spostamenti e dal *pochissimo* che avevano di tempo disteso, di spazio vuoto in cui far germinare il desiderio, di comunicazione e scambio affettivo con i genitori?

“Prima”, a queste riflessioni seguivano commenti all'insegna del “sarebbe bello ma è troppo difficile, come si fa?” Ora sappiamo che il difficile è stato possibile, anzi necessario e contrariamente a ogni ragionevole aspettativa, non solo il nostro Paese, ma il mondo intero si è dovuto fermare, chiudendo tutto per un lungo periodo. Dunque, il difficile è possibile.

Si tratta di comprendere - con l'esercizio critico del pensiero - le nostre individuali e collettive “tentazioni”, e le loro ricadute sulla esistenza nostra, dei nostri figli, di tutti gli *altri*. E, se si vuole, dire basta. Cambiando passo. “Desiderandolo”, il cambiamento!

1.2 Essere genitori ai tempi del Covid-19: disagi, bisogni, risorse. I primi dati di una rilevazione.¹

Alessandra Gigli

Abstract

Il contributo presenta una prima analisi dei dati risultanti da una rilevazione che ha coinvolto circa 800 genitori nella compilazione di un questionario finalizzato a comprendere l'impatto dell'emergenza Covid-19 nelle famiglie italiane. Il questionario, riservato solo a genitori, contiene 27 domande a risposta chiusa e 2 domande a risposta aperta, suddivise in tre sessioni: la prima dedicata ai dati anagrafici, condizioni abitative e lavorative, alla composizione del nucleo familiare e alle caratteristiche del gruppo di soggetti conviventi nel periodo del lockdown; la seconda dedicata ad indagare le relazioni di coppia (riservata solo a chi trascorre questo periodo in coabitazione con il/la partner; la terza intitolata "Tra le mura domestiche: come l'emergenza sanitaria ha cambiato la quotidianità in famiglia" è focalizzata sulla descrizione da parte dei genitori delle nuove abitudini, dei vissuti, dei bisogni, delle risorse, e del clima emotivo nel nucleo convivente. I dati, qui presentati in termini generali, saranno in seguito analizzati con strumenti statistici e presentati in un report più completo. L'obiettivo di questo contributo è contribuire oggi, ad emergenza ancora attiva, ad una maggiore comprensione del fenomeno in atto con l'auspicio che possa essere stimolo e base per ulteriori indagini, riflessioni e approfondimenti.



Introduzione

Per i nuclei familiari contemporanei mantenere un equilibrio relazionale, conciliare le esigenze della vita lavorativa con quelle del lavoro di cura familiare, condividere equamente il carico di responsabilità tra partner e funzionare bene dal punto di vista educativo, è una vera e propria scommessa quotidiana (Gigli, 2007, 2010, 2016; Formenti, 2008, 2014; Contini 2010; Corsi, Stramaglia, 2009).

Le analisi svolte nell'ultimo decennio nell'ambito della pedagogia delle famiglie sottolineano quanto il compito dei genitori sia in questa epoca particolarmente complesso *“per svolgere adeguatamente il loro ruolo, i genitori di oggi devono investire una quota d'impegno, competenze ed energie, smisuratamente maggiori rispetto a quelle dei*

¹ <https://oaj.fupress.net/index.php/rief/just-accepted>

loro predecessori, in un momento in cui tali elementi sono richiesti contemporaneamente anche dal mondo del lavoro, dalla gestione delle questioni quotidiane dell'andamento familiare, dalla cultura globalizzata e dalla società "Liquida" (Bauman Z., 2000) che richiede sempre maggiore "presenza". (Gigli 2016, p.9)

Il potenziale educativo delle famiglie oggi si può esplicitare attraverso la loro capacità di accompagnare i giovani, sin dalla prima infanzia, in percorsi di crescita "umana" che insegnino a comunicare adeguatamente, ascoltare, riconoscere e tollerare le differenze, esprimersi in modo efficace, assumersi l'impegno del confronto e tollerare le frustrazioni del compromesso e del conflitto, agire in base a un sistema valoriale di riferimento che abbia un alto significato etico.

Tra le condizioni che caratterizzano una famiglia funzionale, un elemento fondamentale è la capacità di garantire solidità e continuità delle relazioni interpersonali, facendo efficacemente fronte ai cambiamenti e alle crisi: di fronte a un evento destabilizzante, e all'inevitabile momento di disorganizzazione, le famiglie dovrebbero poter reagire con la ricerca di soluzioni per poi raggiungere un nuovo equilibrio organizzativo.

I fattori che rendono le famiglie maggiormente capaci di far fronte agli eventi critici in modo adeguato e resiliente (con meccanismi adattivi e di coping), vedono in primo piano la capacità di utilizzare al meglio le risorse (personali, di gruppo e sociali) disponibili nel loro sistema e che sono riconducibili agli stili di funzionamento, al modo in cui sono gestiti e integrati i bisogni di unità e stabilità con quelli di crescita, trasformazione e autonomia.

L'esito più o meno positivo dei meccanismi di adattamento dipende anche da una serie di fattori che entrano in gioco contestualmente, come ad esempio: l'intensità e la gravità delle difficoltà generate da ogni particolare evento critico; i modelli di costruzione del significato, le aspettative, le regole implicite ed esplicite che vigono per i membri della famiglia e nel contesto sociale in cui essi sono inseriti. (Gigli, 2007)

Sappiamo bene che, per far efficacemente fronte ad un evento critico, ogni famiglia, qualsiasi sia la sua morfologia, deve poter attingere sia alle risorse personali dei singoli membri (come la personalità, l'equilibrio, la salute, il livello di istruzione, la posizione lavorativa, la sicurezza economica, ecc.), sia a risorse di gruppo come la coesione, l'adattabilità, le capacità di comunicare efficacemente, gestire i conflitti, sostenersi emotivamente e la consapevolezza delle dinamiche relazionali in atto. (Fruggeri, 1999)

Ulteriori elementi, di fondamentale importanza, sono le risorse sociali, ossia le risorse di cui le famiglie possono usufruire nell'ambito della loro comunità di appartenenza, delle reti sociali informali e formali, tra cui i servizi sociali, sanitari e culturali, nonché misure di sostegno più concrete. È dall'interazione di questi elementi che si genera, pertanto, l'esito della crisi.

Le analisi, finalizzate a comprendere la portata dell'evento epocale in atto, non possono, quindi prescindere dalla considerazione di tutti questi fattori.

L'epidemia di Covid-19, tutt'ora in atto, è certamente uno degli eventi più impattanti che segna i percorsi esistenziali delle ultime generazioni, quelle cresciute nel boom economico, non toccate prima direttamente da fenomeni bellici, carestie o eventi distruttivi di carattere globale.

L'interruzione forzata delle abitudini sociali, la privazione della libertà di movimento, l'interruzione dei servizi educativi e scolastici, il blocco del sistema produttivo, il pericolo oggettivo di contagio e il continuo susseguirsi mediatico di informazioni contenenti messaggi ansiogeni e immagini luttuose, l'incertezza delle informazioni e il proliferare di *fake news*, sono solo alcuni degli aspetti più evidenti che stravolgono la vita quotidiana.

Nel nostro gruppo di studiosi, riuniti nel Centro di Ricerche Educative su Infanzia e Famiglie (CREIF) del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna, l'interesse per gli avvenimenti recenti ha suscitato un dibattito e la necessità di attivarsi per cercare di comprendere più da vicino l'impatto dell'emergenza Covid-19 sui nuclei familiari italiani. Nato nell'emergenza, è stato realizzato un questionario², che poi è stato diffuso attraverso l'unico canale possibile in questo periodo: la rete web.

La rilevazione, si è svolta dal 31 marzo 2020 (quindi dopo circa due settimane dell'attivazione del *lockdown*) fino alla fine di aprile.

² Il questionario "Essere genitori ai tempi del Covid-19: disagi, bisogni, risorse" è stato creato e diffuso da Alessandra Gigli. Hanno collaborato con preziosi consigli e suggerimenti: S. Demozzi, N. Chiericato, C. Lajus, M. Scarpini e M. Trentini.

In questo contributo, dato che non è ancora possibile fornire una analisi statistica approfondita dei dati, sarà presentata soltanto una prima lettura generale dei dati raccolti nelle prime settimane di rilevazione. Ci auguriamo possa contribuire ad una maggiore comprensione del fenomeno in atto, e che, soprattutto possa offrire da stimolo e come base per ulteriori indagini, riflessioni e approfondimenti.

La rilevazione e i primi dati

Il questionario, riservato solo a genitori, contiene 27 domande a risposta chiusa e 2 domande a risposta aperta, suddivise in tre sessioni:

- la prima dedicata ai dati anagrafici, condizioni abitative e lavorative, alla composizione del nucleo familiare e alle caratteristiche del gruppo di soggetti conviventi nel periodo del *lockdown*;
- la seconda dedicata ad indagare le relazioni di coppia (riservata solo a chi trascorre questo periodo in coabitazione con il/la partner);
- la terza intitolata “*Tra le mura domestiche: come l'emergenza sanitaria ha cambiato la quotidianità in famiglia*” è focalizzata sulla descrizione da parte dei genitori delle nuove abitudini, dei vissuti, dei bisogni, delle risorse, e del clima emotivo nel nucleo convivente.

Gli inviti alla compilazione sono stati inviati tramite social network, messaggistica istantanea, passa parola, ottenendo una sorprendente adesione spontanea (nelle prime 48 ore si sono ottenute circa 500 compilazioni). Il campione di convenienza è composto dal circa 800 genitori.

I ben noti limiti metodologici delle rilevazioni con campione di convenienza emergono con evidenza analizzando alcune caratteristiche dei partecipanti, soprattutto per ciò che emerge nelle categorie anagrafiche di genere, titolo di studio, stato lavorativo e regione di residenza.

Il campione risulta formato da persone tra i 31 e i 40 anni per il 41%, tra i 41 e i 50 anni per il 40%, solo il 5.6% ha meno di 30 anni, e meno dell'1% più di 60 anni.

Dal punto di vista del genere si nota una fortissima, e forse scontata, dominanza femminile: il 90% sono madri, e solo il 10% padri; il livello di istruzione è piuttosto alto: il 58% ha la laurea, il 34% il diploma.

Anche lo stato lavorativo rivela una composizione piuttosto omogenea con la presenza della categoria di lavoratori dipendenti per il 74% del totale del campione, di cui il 56% è dipendente a tempo pieno, il 18% a tempo parziale; solo il 14% è libero professionista e il 7% disoccupato/a.

Riguardo alla situazione lavorativa nell'emergenza 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 prevalentemente (72%) delle regioni del Nord Italia (55% Emilia Romagna, 13% Lombardia; 2.6% Piemonte; 1.6% Veneto); il 10.6% nelle regioni del Centro (7% Toscana e Marche); meno dell'1% in tutte le altre regioni.

Complessivamente il 76% è coniugato o ufficialmente convivente e di questi il 68% risiede in casa con il partner durante l'emergenza Covid-19.

Riguardo all'età dei figli la distribuzione è la seguente: il 25% ha figli di età compresa tra i 3 e i 6 anni, un altro 25% tra i 7 e gli 11 anni; il 19% ha figli minori di 3 anni e il 11% maggiori di 18; i figli in età adolescenziale sono circa il 18% (di cui l'11% ha tra i 12 e i 15 anni e il 7% tra i 16 e i 18 anni).

La situazione abitativa ci offre il seguente quadro: la maggioranza ha abitazioni piuttosto confortevoli (il 37% vive in più di 100 mq; il 32 in abitazioni tra gli 80 e i 100mq); i nuclei che vivono il meno di 60 mq sono solo il 5%, mentre il 25% vive in spazi tra i 60 e gli 80mq.

Il campione, insomma, è composto da mamme con alto livello di istruzione, lavoratrici dipendenti, che in questa emergenza possono svolgere lavoro da casa, che abitano in case tendenzialmente confortevoli e che hanno il proprio partner a casa con loro e che, a sua volta lavora da casa.

Le risposte ottenute, quindi, risentono di questa situazione di partenza che non lascia presagire particolari disagi o difficoltà insite nel contesto, come potrebbe essere, ad esempio, per quei genitori che sono rimasti senza reddito o che rischiano il posto di lavoro, o che devono recarsi al lavoro nonostante la chiusura delle scuole, o che sono in situazione di monogenitorialità, o che hanno situazioni abitative meno confortevoli.

Le convivenze nel lockdown

La quasi totalità del campione (88%) afferma di trascorrere l'emergenza Covid-19 con tutti i componenti del nucleo familiare sotto lo stesso tetto; solo il 7% delle famiglie ha un componente lontano o in altra

abitazione e soltanto 1% vive l'emergenza da solo. In quanto al numero dei soggetti conviventi nella situazione di *lockdown*, si rileva che: il 40% dei nuclei è composto da 4 persone; il 39% da 3 persone; il circa 10% da 5 persone e il 3% da 6 persone.

La composizione dei nuclei in attuale coabitazione, invece, si delinea nel modo seguente: è presente solo un figlio nel 44% dei casi, 2 figli nel 46%, 3 figli nel circa 10%; oltre al partner (presente nel 69% dei nuclei), durante l'emergenza Covid-19 convivono altri parenti (cognati, fratelli, ecc.) solo nel 3% delle famiglie e uno o più nonni/e nel 8%.

Il rapporto tra partner

Nella sezione del questionario dedicata alla relazione con il/la partner (campione di 527 soggetti) osserviamo che il 79% conferma che c'è una totale presenza quotidiana: il 14% afferma che il/la partner sta a casa lo stesso tempo di prima dell'emergenza e solo il 7% che è più assente di prima.

In merito alla relazione con il/la partner si rilevano le seguenti risposte che delineano una situazione piuttosto positiva. Le opzioni che hanno ottenuto più risposte molto/moltissimo sono: rassicurante; condividiamo di più i compiti familiari; siamo più coesi.

Per ciò che concerne i desideri dei partecipanti relativi ai comportamenti del partner che potrebbero facilitare il superamento della situazione di emergenza, si nota (grafico 2) che la maggiore richiesta riguarda un maggiore predisposizione alla comunicazione (unico indicatore in cui le risposte si superano quelle no), meno nervosismo, più ottimismo e atteggiamenti più affettuosi. Ricordiamo che il 90% del campione è composto da donne: l'opzione che esprime il desiderio che il partner si dedichi di più ai figli e quella che desidera che stia meno connesso superano il 40% delle risposte affermative, mentre non sembra particolarmente sentito il bisogno di maggiore presenza nelle faccende di casa e la cucina.

Tra le mura domestiche: come l'emergenza sanitaria ha cambiato la quotidianità in famiglia.

In questa sessione la prima domanda chiedeva "Quanto pensi che in questa situazione nella tua famiglia si vivano disagi" e le risposte mostrano che solo il 16% segnala molto disagio e il 5% moltissimo; la maggior parte delle risposte (53%) si attesta sull'opzione abbastanza e un quarto dei rispondenti sceglie niente /poco.

Riguardo alle opinioni sugli stati d'animo e i vissuti che i partecipanti osservano nelle proprie famiglie nel periodo di emergenza, le risposte alla domanda "Nella tua famiglia, in questa situazione, osservi prevalentemente" offrono un quadro di generale positività. Le scelte più ricorrenti sono nell'ordine: partecipazione; coesione; disponibilità; pazienza; nostalgia; empatia; gentilezza.

Alla richiesta di esprimersi in merito alle difficoltà vissute dal nucleo familiare, i rispondenti hanno indicato che le maggiori difficoltà risiedono nella conciliazione degli impegni professionali con quelli familiari, la gestione degli aspetti emotivi e la gestione della vita scolastica dei figli. Sono vissuti con un minore grado di difficoltà sia gli aspetti organizzativi, sia quelli economici, sia la cura di parenti anziani o malati.

Essere genitori nell'emergenza Covid-19

Alcune domande del questionario erano finalizzate ad indagare i vissuti del genitore rispondente nella relazione con i figli. Nello specifico, alla domanda "Come genitore, in questo momento, quanto senti il bisogno di:" le scelte più ricorrenti riguardano, in primo luogo, il bisogno di stare all'aria aperta e di fare attività in natura (63% di risposte molto/moltissimo), in seconda istanza frequentare amici e parenti (52% di risposte molto/moltissimo), in terza posizione il bisogno di avere più tempo e spazio per sé stessi (40% di risposte molto /moltissimo). Sorprendentemente, i bisogni relativi alle dimensioni più concrete della quotidianità (aiuti per il lavoro familiare o aiuti economici) non sono particolarmente sentiti da questi genitori. Questo quadro si spiega, probabilmente, anche in relazione alla composizione del campione che, come già detto, è formato prevalentemente da persone con altro grado di istruzione, con lavoro garantito e con spazi abitativi piuttosto confortevoli.

Alla richiesta specifica di quantificare il livello di difficoltà vissuta in vari aspetti della quotidianità e nella relazione con i figli, le risposte hanno privilegiato: il fatto di saperli isolati dai loro coetanei, interpretabile forse come una interpretazione proiettiva, una preoccupazione per loro, più che una vera difficoltà quotidiana. Seguono le opzioni che indicano la loro continua richiesta di attenzione, la gestione delle

nuove tecnologie, e la gestione delle dinamiche relazionali interne alla famiglia. Non suscitano particolari difficoltà, invece, la gestione delle attività scolastiche e dei tempi e degli spazi, forse per i motivi già detti in merito alle caratteristiche peculiari del campione.

Le risposte ottenute alla richiesta di indicare quali risorse sono ritenute più utili per far fronte alla situazione di emergenza sanitaria e al *lockdown* sono prevalentemente orientate sul fronte psicologico 35% (capacità personali di mantenere il controllo e avere ottimismo) e relazionale 25% (la condivisione del carico problematico con persone care). Sono meno sentite risorse concrete e disponibili nella rete web (22%). La domanda prevedeva la possibilità per i rispondenti di inserire liberamente altre risorse sentite come importanti e, seppure la categorizzazione di queste opzioni non è stata ancora portata a termine, appare evidente che le risposte più ricorrenti riguardano la possibilità di disporre di uno spazio aperto dove poter stare a contatto con la natura e dove i bambini possono uscire a giocare.

La scuola on line

Riguardo alla scuola, invece, il dato sullo svolgimento regolare della didattica *on line* (riservato a genitori con figli in età scolare) ottiene circa la metà di risposte molto/moltissimo (48%) e una buona percentuale di risposte abbastanza (22%): la situazione appare nel complesso positiva (ricordiamo che il dato si riferisce prevalentemente a regioni del Centro Nord e non può essere ritenuto indicativo della situazione nazionale). I genitori valutano in buona parte che l'atteggiamento degli insegnanti sia piuttosto comprensivo e solidale per quanto non sembrano creare spazi di comunicazione extracurricolare con gli studenti. L'uso del registro elettronico sembra piuttosto diffuso, ma l'opinione sul fatto che i genitori ricevano comunicazioni precise e puntuali divide il campione in modo equo su risposte niente/poco, abbastanza e molto /moltissimo. Un dato netto, invece, riguarda il fatto che le scuole abbiano cercato di aiutare gli alunni non provvisti di strumenti per la connessione online: si può anche ipotizzare che queste opinioni siano relative al primo periodo (le prime due settimane di emergenza) in cui, probabilmente le scuole non sono state in grado di muoversi in questa direzione. Ci si augura che, quantomeno, si siano prontamente rilevate le eventuali situazioni critiche e si sia successivamente cercato di colmare questo *gap*.

Aspetti costruttivi della pandemia

Per finire, si è cercato di indagare quanto e quali aspetti di questa esperienza potessero essere valutati come positivi. I dati dimostrano che i partecipanti all'indagine hanno saputo cogliere anche dei risvolti costruttivi sono concentrate prevalentemente sul fatto che l'emergenza abbia insegnato ad apprezzare aspetti della vita quotidiana prima dati per scontati (65% di risposte molto/moltissimo) e, in ugual misura, aiutino a valorizzare l'importanza delle relazioni sociali (61% di risposte molto/moltissimo). Altre opzioni che hanno totalizzato un ottimo grado di accordo (intorno al 50% di risposte molto/moltissimo) sono relative alla funzione coesiva dell'epidemia, vista anche come una occasione utile a stimolare atteggiamenti collaborativi, solidali e denotati da senso civico. Si apprezza molto anche la possibilità, quasi irripetibile, di trascorrere più tempo con i propri congiunti.

Riflessioni conclusive

Questa prima lettura dei dati raccolti, con i limiti più volte citati riguardo alla composizione del campione che la rendono sociologicamente non rappresentativa, restituisce il punto di vista di una categoria specifica di genitori: la stragrande maggioranza del campione infatti è composta da madri, tra i 30 e i 50 anni, con alto livello di istruzione, che vivono in coppia, che hanno un lavoro da dipendente che ha permesso lo *smartworking*.

L'emergenza, e le relative limitazioni, sono vissute con la famiglia riunita (in genere con uno o due figli in casa la maggioranza dei quali tra i 3 e gli 11 anni) in abitazioni confortevoli senza particolari problemi logistici e organizzativi, anche riguardo la disponibilità di dispositivi e reti per la connessione web.

Le risposte ottenute, relative alle prime due settimane di *lockdown*, nella sezione del questionario dedicata alla relazione con il/la partner offrono un quadro piuttosto positivo. Le parole più scelte per descrivere la relazione con il/la partner in questo periodo esprimono coesione, collaborazione e sostegno.

Le richieste prevalenti nei confronti del/della partner riguardano una maggiore disponibilità alla comunicazione, meno nervosismo, più ottimismo, atteggiamenti più affettuosi e il desiderio che il/la partner si dedichi di più ai figli e stia meno connesso/a.

In genere non si rilevano vissuti di disagio in famiglia; la descrizione degli stati d'animo che i partecipanti osservano nelle proprie famiglie nel periodo di emergenza sono: partecipazione, coesione, disponibilità, pazienza, nostalgia, empatia, gentilezza.

Le maggiori difficoltà risiedono nella conciliazione degli impegni professionali con quelli familiari, la gestione degli aspetti emotivi e la gestione della vita scolastica dei figli.

È interessante notare come il bisogno più sentito dai genitori è quello di stare all'aria aperta e di fare attività in natura, in secondo luogo frequentare amici e parenti, in terza posizione il bisogno di avere più tempo e spazio per sé stessi. Sorprendentemente, i bisogni relativi alle dimensioni più concrete della quotidianità non sono particolarmente sentiti.

La quantificazione delle difficoltà vissute nei vari aspetti della quotidianità e nella relazione con i figli, vedono prevalere risposte che indicano il fatto di saperli isolati dai loro coetanei, la loro continua richiesta di attenzione, la gestione delle nuove tecnologie, e la gestione delle dinamiche relazionali interne alla famiglia. Non suscitano particolari difficoltà, invece, la gestione delle attività scolastiche e dei tempi e degli spazi.

Le risorse ritenute più utili per far fronte alla situazione sono le capacità personali e la condivisione del carico problematico con persone care.

Riguardo alla scuola, la situazione appare nel complesso positiva sia per il regolare e diffuso svolgimento della didattica on line, sia per l'atteggiamento comprensivo e solidale degli insegnanti. Un dato meno positivo segnala che le scuole non abbiano cercato di aiutare gli alunni non provvisti di strumenti per la connessione online.

I dati dimostrano che i partecipanti all'indagine hanno saputo cogliere anche dei risvolti costruttivi nella situazione, ritenendo che l'emergenza abbia insegnato ad apprezzare aspetti della vita quotidiana prima dati per scontati, che aiutino a valorizzare l'importanza delle relazioni sociali e che l'epidemia abbia rappresentato per le famiglie un'occasione utile a stimolare atteggiamenti collaborativi, solidali e denotati da senso civico. I partecipanti hanno apprezzato molto anche la possibilità, quasi irripetibile, di trascorrere più tempo con i propri congiunti.

Riferimenti

Contini M. (a cura di) (2010), *Molte infanzie molte famiglie*, Carocci, Roma.

Corsi M., Stramaglia M. (2009), *Dentro la famiglia*, Armando, Roma.

Formenti L. (2008), "Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica", in *Rivista di Educazione Familiare*, 1 pp. 78-91.

Formenti L. (a cura di) (2014), *Sguardi di famiglia*, Guerini, Milano.

Fruggeri L. (1999), *Famiglie*, Carocci, Roma.

Gigli A. (2007), "Quale pedagogia per le famiglie contemporanee?", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, pp. 7-17.

Gigli A. (2010), "Molte famiglie: quelle normali e... le altre", in M. Contini (a cura di), *Molte infanzie molte famiglie*, Carocci, Roma.

Gigli A. (2016), *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*, Ed. Junior, Bergamo.

1.3 Vecchi temi per nuovi scenari: infanzia e dolore ai tempi della sindrome Covid-19.

Silvia Demozzi

Abstract

L'emergenza Coronavirus ha riportato in superficie temi esistenziali "scomodi" con cui l'infanzia, da sempre, si trova a fare i conti. Il concetto di limite, l'esperienza della temporalità e dell'irreversibilità della vita, il confronto con il dolore proprio e altrui sono alcune delle questioni che, per mesi, hanno popolato la quotidianità delle nostre case imponendo, agli adulti, di soffermarvisi con più attenzione, affrontando anche qualche tabù e tracce di resistenza. Di riflesso, bambini e bambine hanno abitato questi stessi contesti e hanno trovato risonanza per le loro "grandi domande": non sono domande nuove, per loro, ma sono domande che, spesso, non solo non trovano risposta ma rischiano di non trovare nemmeno terreno per essere espresse e formulate.

Il contributo si interroga sull'opportunità di "ritornare" alle domande esistenziali dell'infanzia e di prepararsi, nei contesti educativi, ad una ripartenza (anche) emotiva. Una strada in questa direzione è rappresentata dalle pratiche filosofiche con l'infanzia che offrono opportunità di confronto, non solo e non tanto sui temi della morte e del dolore, ma soprattutto sull'intrecciarsi di essi con le esistenze di ciascuno e sulla loro rilevanza all'interno di un percorso di educazione e "progettazione" alla vita.



Premessa

L'emergenza Coronavirus ha riportato in superficie temi esistenziali "scomodi" con cui l'infanzia, da sempre, si trova a fare i conti. Il concetto di limite, l'esperienza della temporalità e dell'irreversibilità della vita, il confronto con il dolore proprio e altrui sono alcune delle questioni che, per mesi, hanno popolato la quotidianità delle nostre case imponendo, agli adulti, di soffermarvisi con più attenzione, affrontando tabù e tracce di resistenza. Di riflesso, bambini e bambine hanno abitato questi stessi contesti e hanno trovato risonanza per le loro "grandi domande": non sono domande nuove, per loro, ma sono domande che, spesso, non solo non trovano risposta, ma rischiano di non trovare nemmeno terreno per essere espresse e formulate. Il contributo si interroga sull'opportunità di "tornare" alle domande esistenziali

dell'infanzia e di prepararsi, nei contesti educativi, ad una “*ripartenza* (anche) *emotiva*”. Una strada in questa direzione può essere rappresentata dalle pratiche filosofiche con l'infanzia: un'opportunità di confronto, non solo e non tanto sui temi della morte e del dolore, ma soprattutto sull'intreccio di essi con le esistenze di ciascuno e sulla loro rilevanza all'interno di un percorso di educazione e “progettazione” alla vita.

Il mito di Eco: una condanna al silenzio delle emozioni

Il mito di Eco (Ovid. Met. III 356-401), ninfa delle montagne, racconta che Zeus sfruttò la convivialità della ninfa per intrattenere sua moglie Era e distrarla, così, dalle sue scappatelle amorose. Una volta accortasi del raggio, Era, adirata con la ninfa, la punì togliendole l'uso della parola e condannandola a ripetere solo le ultime parole che udiva. Eco, in questa profonda condizione di silenzio, cominciò a vagare in solitudine e, nel suo peregrinare, incontrò e si innamorò del giovane Narciso. Non potendogli confessare il suo amore, riusciva a ripetere solo le ultime parole che lui le rivolgeva: esasperato dall'insensatezza di questo atteggiamento, Narciso fuggì per sempre. Presa dalla disperazione, Eco iniziò a cercarlo, lasciandosi morire di fame. Di lei restò la voce e fu trasformata dagli Dei in una roccia.

Il mito di Eco ci racconta di una condanna, per la ninfa, a rimanere imprigionata entro confini di silenzio, non solo delle proprie parole, ma anche delle proprie emozioni, impossibilitata ad esprimerle e, soprattutto, a vedersi negata la speranza di una relazione in cui, queste stesse emozioni, siano accolte e trovino risonanza. Eco ripete quello che ode della voce altrui ma non può esprimere, invece, quello che sente dentro di sé: desideri, paure, emozioni. Ripercorrendo il mito attraverso le pagine di Henry Thomas (2003), si affaccia, nelle parole dell'autore, un accostamento di questa narrazione a ciò che, a volte, succede quando gli adulti si trovano ad affrontare le emozioni dei/delle bambini/e. Spesso, infatti, affrontare le emozioni infantili è un compito assai gravoso, che pone gli adulti di fronte alla necessità, per offrirsi in una relazione che sia autenticamente di aiuto, di mettere in discussione alcuni presupposti profondamente radicati nelle loro rappresentazioni del “prendersi cura”.

Prima di chiederci perché si faccia così fatica ad affrontare le emozioni dei più piccoli, cerchiamo di capire cosa è successo in seguito all'emergenza sanitaria.

La pandemia, come nella famosa fiaba di Andersen (1837/2012), ha messo a nudo le nostre fragilità universali, chiedendoci – come società, come comunità, come singoli – di fare i conti con le grandi “questioni esistenziali”. Sono questioni con cui l'infanzia, da sempre, si confronta ma che trovano, al contempo, – per il loro coefficiente di complessità – da parte di una quota di società adulta, una certa resistenza nell'affrontarle. Il dolore, la malattia, la morte ci hanno accompagnato per mesi nei numeri e nelle immagini e, in alcuni casi, ci hanno fatto visita direttamente attraverso la perdita di persone care. Lo “spettacolo” continuo, la paura del “fuori”, lo spettro del nemico invisibile hanno abitato e fatto da sfondo alle giornate sempre uguali nelle nostre case: quelle dimore in cui, forse per la prima volta, gli adulti si sono trovati di fronte alla pienezza dell'infanzia, non potendo più sfuggire ai suoi interrogativi più scomodi. Domande che, a differenza di quanto è successo alla ninfa Eco, non possono rimanere senza risposta o, per meglio dire, non possono cadere inascoltate (o ripetute uguali a sé stesse), su di un terreno che non è pronto per accoglierle e farle fiorire.

I limiti dell'analfabetismo emozionale e il rischio di un “lockdown” emotivo

La convivenza forzata tra adulti e bambini (ma anche tra adulti stessi) in molti casi è stata gestita mettendo in campo risorse e spirito di resistenza (e, spesso, “una buona dose” di resilienza); una gestione questa che, però, non è stata a costo zero per nessuno e, nella migliore delle condizioni, ha richiesto di fare i conti con le competenze comunicative e emotive di ciascuno, spesso generando dei veri e propri “cortocircuiti”, del tutto inaspettati. Non possiamo non richiamare qui il lavoro di Mariagrazia Contini (1992) sulla pedagogia delle emozioni, una riflessione pioniera in tempi in cui la cultura pedagogica, forse, non era ancora pronta ad accogliere il mondo emotivo nelle sue riflessioni. Una riflessione poi più volte richiamata e consolidata e che, oggi, ci aiuta a leggere quello che può essere successo all'interno delle nostre case. I “cortocircuiti”, direbbe forse Contini, non sono nemmeno troppo inaspettati, considerato il generale analfabetismo emotivo in cui molte generazioni adulte si trovano ad abitare. E cosa aspettarsi, dunque, nel caso della relazione con l'infanzia, se non una reazione di fuga (o di rifiuto o, peggio ancora,

di disinteresse), di fronte allo sguardo di un bambino che interroga l'adulto, spesso senza mettere in parola, sul senso dell'esistenza e, soprattutto, sui suoi limiti?

Come ricorda Contini, «*si è provveduto a svalutare, fino a negarla, la capacità stessa dell'infanzia di provare "vero" dolore, ("veri" emozioni o sentimenti, in generale) ottenendo come risultato l'anestetizzarsi di tanti bambini e bambine nei confronti dei loro vissuti emotivi*» (2004, p. 8). Ma per non mettere in "lockdown", oltre che le giornate, anche le emozioni, l'infanzia ha bisogno di avere al suo fianco adulti che siano in grado di accogliere il portato di quegli interrogativi e che, soprattutto, lo accettino e ne riconoscano diritto di cittadinanza. Se manca tale condizione, ricorda Alice Miller (1982), allora il bambino sceglie di non vivere più quell'emozione, mettendola, aggiungiamo noi, "in quarantena". Negare le emozioni e, nel caso specifico di cui stiamo parlando, le sofferenze dell'infanzia non porta – per lo meno sul lungo periodo – alcun vantaggio per nessuno (nell'immediato, di fatto, può togliere molti adulti dall'imbarazzo legato all'essere per primi in difficoltà).

Tra la volontà di proteggere e la "retorica" della resilienza

Gestire le emozioni dei bambini – soprattutto quelle negative e difficili – è da sempre una grande sfida per gli adulti che hanno responsabilità educative. In parte perché, come abbiamo appena visto (Contini, 1992, Contini 2004), sono gli adulti stessi ad avere un rapporto complicato con le emozioni e, in parte, perché l'infanzia, nella sua rappresentazione più vulnerabile e frangibile, richiama un nostro istinto di protezione. Molto banalmente, però, le emozioni non sono un qualcosa da cui proteggere o difendere (il rischio – peraltro – sarebbe quello di "gettare dalla finestra" anche quelle positive), quanto un qualcosa, ormai da molti pedagogisti (e non solo) riconosciuto (Iori 2006; Fabbri, 2010; Rossi, 2016; Mortari, 2017 per citarne solo alcuni), come connaturato all'esistenza umana e profondamente intrecciato con i processi cognitivi (Damasio, 2000). È forse bene interrogarsi, quindi, su quali significati attribuiamo, noi adulti, alle emozioni "negative" – come riempiamo, ad esempio, le parole dolore, morte, tristezza? – e, ancora, su quali comportamenti dei bambini e delle bambine vi associamo. Siamo certi che questi comportamenti siano associabili a "etichette" universali? Quanto delle nostre paure, ansie, preoccupazioni di adulti riversiamo nell'approcciarci, ad esempio, al dolore infantile? Le emozioni non sono un virus da cui dobbiamo guarire o far guarire: c'è una bella differenza, infatti, tra l'ignorarle o il sottovalutarle – pur nelle buone intenzioni – e l'accogliere adeguatamente e con la giusta postura (Mortari, 2015).

Prima di dedicare ancora qualche riflessione su cosa potrà succedere, dal punto di vista emotivo, alla cosiddetta "ripartenza" nelle scuole e nei servizi educativi, spendiamo alcune righe per riflettere su un rischio ulteriore che scende in campo quando parliamo di emozioni, di infanzia e, in particolare, di sofferenza e dolore. Succede che gli adulti che non riescono ad accogliere le emozioni dei bambini non tentino di negarle, ma agiscano mossi da un retro-pensiero che ha a che fare con una cieca fiducia nella "forza" infantile, finendo per affidarsi (e delegare) alla sua "connaturata" resilienza. Scrive Contini (2004) che dietro al concetto di resilienza, sapientemente approfondito in ambito umanistico (Cyrlunik 2000; Malaguti 2005), come capacità di reagire positivamente a vicende drammaticamente difficili, si possa annidare la strada per un aggiramento del dolore infantile.

Ora, è indubbio che i bambini siano dotati di forza: la spinta biologica alla sopravvivenza tende a esprimersi al massimo grado in chi ha la vita davanti e non dietro le spalle; è probabilmente anche per questo che la maggior parte dei bambini dimostra una sorprendente disponibilità a riprendere il gioco, il sorriso, la curiosità, rapidamente, dopo aver subito un arresto doloroso. Ma anziché dedurre che la sofferenza sia già superata, meglio, dimenticata, ci si dovrebbe porre sulle sue tracce, per tentare di scoprire dove si è nascosta e sotto quali spoglie, per stanarla e aiutarla a "prendere forma", ovvero a connotarsi in termini di significato, anziché permanere come magma dolorosamente indicibile. (Contini, 2004, p. 8)

Accogliere la sofferenza, a favore di resilienza (Demozzi, 2010) e non, di converso, sottovalutarla in virtù della resilienza, è un obiettivo educativo importante che richiama una riflessione e una progettazione che tengano conto dell'opportunità di offrire spazi per esprimere (in maniera diversificata) ed elaborare i vissuti più significativi – in primis, i più dolorosi.

³ Con questa riflessione non si intende affatto criticare il concetto di resilienza quanto piuttosto cercare di mettere in guardia rispetto ad un suo uso improprio, nonché richiamare al rischio di un suo "abuso" spesso retorico.

“Quando riapriamo? Ma, soprattutto: come?”

Nell'attuale confusione ed incertezza rispetto alla riapertura dei servizi educativi (in particolare nella fascia 0-6 anni) – fatto salvo il momento estivo con la sperimentazione dei cosiddetti centri estivi “in sicurezza” – molte educatrici ed insegnanti (di diverso grado educativo e scolastico)⁴ si stanno interrogando, non senza pochi timori, più che sul *quando* riaprires, sul *come*. Pare abbastanza condivisa, infatti, la preoccupazione di non saper gestire – proprio a livello emotivo – un rientro (o un inizio) in scuole e servizi dopo il “trauma” (alcuni lo chiamano così) del lockdown. La preoccupazione, ovviamente, è tutt'altro che priva di fondamento perché nutrita di vissuti dolorosi personali e della consapevolezza, legata alle competenze della professione, che il passaggio da un “nido ovattato” a una comunità – per di più in cui tutto sarà ridisegnato sotto l'egida del distanziamento – non potrà che necessitare di un accompagnamento sapiente, alimentato da gradualità e delicatezza. Due – relativamente a questo punto – sono le preoccupazioni principali: gestire i vissuti emotivi dei bambini e delle bambine legati al “rientro” (o all'inizio) dopo un periodo di isolamento sociale (“*Non so se sono sufficientemente preparata*” – dice un'educatrice di nido); farlo rispettando delle condizioni (mascherine e visiere, impossibilità o minimizzazione del contatto, un eccesso di controllo vs uno sguardo che accompagna stando “due passi indietro”, ecc.) entro le quali sembra impossibile inscrivere la propria professionalità ma, soprattutto, la postura di una relazione di aiuto (“*Costruire una relazione che non passi attraverso la carne... Come si fa?*” – chiede un'insegnante di scuola primaria).

“*Dovremo trovare il modo per esserci a distanza*”: è questa la grande consapevolezza che accomuna educatrici ed insegnanti – ossia la necessità di individuare e/o costruire ex novo una serie di competenze da mettere in campo per garantire – accanto agli obiettivi più strettamente di apprendimento – una relazione educativa che sia effettivamente di cura, pur e soprattutto in tempo di (post?) pandemia.

Reinventarsi una relazione di aiuto: innovare entro i confini della deontologia pedagogica

Abbiamo visto che concedere ai bambini di esprimere i propri vissuti senza timore (e senza lo spettro di un giudizio o di una svalutazione da parte dell'adulto) è un primo passo per offrire loro un supporto a favore sia dell'alfabetizzazione emotiva sia dell'elaborazione degli stessi. È importante, dunque, lavorare sulla costruzione di un contesto (fisico ma, in tempo di distanziamento, soprattutto relazionale) in cui siano possibili espressione e contenimento delle emozioni. Questo presupposto è già alla base dei nostri servizi educativi e delle nostre scuole (della maggioranza per lo meno): la sfida, oggi, è quella di cercare di garantirne la sussistenza in condizioni del tutto nuove (tutt'ora incerte e costantemente in divenire) e di sfruttare l'occasione emergenziale per “sperimentare”, “innovare”, “riconsiderare”. Come ha detto un coordinatore pedagogico incontrato durante la ricerca, “*abbiamo l'occasione di lavorare su diversi aspetti di un paradigma pedagogico che forse ha bisogno di una rinfrescata*”. Sì, ma come? Come farlo senza abdicare, appunto, al ruolo e alla responsabilità educativi, finendo per offrire un servizio prettamente assistenziale che, non solo svisciva la preparazione di qualità di una professione, ma soprattutto non giova ad uno sviluppo armonico di bambini e bambine? Come, quindi, garantire una presenza educativa che non sia di solo “controllo dei protocolli” e di assistenza, ma anche sguardo imprescindibile che accompagna sapiente l'esperienza educativa, in grado di accogliere anche vissuti dolorosi e ingombranti?

Ciò da cui non si può prescindere, anche reinventandosi da capo una professione, è il mantenere la barra dritta su quella che viene definita *deontologia pedagogica* (Contini, Demozzi, Fabbri, Tolomelli, 2014): quell'impegno di ciascuno e ciascuna con responsabilità educative a far sì che i soggetti incontrati sul proprio percorso non ne vengano danneggiati, affinché le disuguaglianze non vengano accentuate e i

⁴ Il riferimento qui è ad alcune riflessioni emerse durante i focus group avviati da alcune ricercatrici del CREIF (Centro di Ricerche Educative su Infanzie e Famiglie) dell'Università di Bologna con educatrici, insegnanti e coordinatori per indagare le modalità di attivazione della rete di collaborazione fra famiglia e altri contesti educativi durante il periodo di lockdown e individuare eventuali pratiche virtuose e bisogni formativi. Per una lettura dei primi risultati di rimanda al contributo, pubblicato in questo stesso dossier, di Nicoletta Chiericato.

⁵ È ovvio che sia necessario ripartire: per i professionisti, per le famiglie e, non dimentichiamolo, soprattutto per ragazzi e bambini; ma è altrettanto importante interrogarsi su cosa comporta, dal punto di vista educativo, una riapertura a determinate condizioni, il che significa, necessariamente, riflettere sul *come*, oltre che sul *quando*.

rischi di esclusione vengano arginati. “*Fare spazio al possibile per tutti, nessuno escluso*” recita Contini (2014, p. 36), ovvero sia prefigurare percorsi, progetti, rappresentazioni che includano le differenze, le valorizzino nelle loro potenzialità e impediscano che gli spazi della comunità educativa diventino, parafrasando don Milani, un ospedale che cura i sani e fa morire gli ammalati (Scuola di Barbiana, 1996).

Per una pedagogia delle emozioni

Un contesto educativo che accoglie l'espressione delle emozioni senza rivelarsi giudicante è un contesto in cui si lavora (e si è lavorato) sull'alfabetizzazione dei sentimenti. Felicità e infelicità, “sorelle gemelle” per il filosofo Nietzsche, convivono, coesistono e si sperimentano nel loro intreccio costante: un'esperienza educativa autentica non le banalizza, bensì ricerca – nella loro espressione e connessione – una direzione di senso da cui poter partire per progettare esistenze in dialogo con la propria parte emotiva (Contini, 1988).

La ripartenza di scuole e servizi – comunque si realizzerà – non potrà dunque prescindere da un lavoro sui vissuti emotivi, accompagnato dalla consapevolezza – come abbiamo visto – che “trattare” di emozioni difficili reca con sé una buona quota di problematicità. Si dovrà pensare per questo ad un accompagnamento (formazione) dei professionisti in modo da supportarli nelle loro legittime preoccupazioni, offrendo strumenti di riflessione e operatività che resistano al tentativo di ignorare le emozioni dei bambini o di banalizzarle. Una relazione e un contesto educativi di aiuto accompagnano nell'attraversamento dei vissuti, anche dei più dolorosi, non attendono che i soggetti, lasciati in balia dei propri sentimenti, facciano ricorso a risorse esclusivamente individuali per superarli.

Accogliere, arginare, contenere il dolore: interventi che non prevedono, per chi vi si impegna in termini educativi, la gratificazione narcisistica del raggiungimento di un “successo” e tuttavia da perseguire come massima espressione di significato del proprio agire, perché, come recita il verso di Emily Dickinson, ‘se io potrò impedire/ a un cuore di spezzarsi/ non avrò vissuto invano’. (Contini, 2004, p. 10)

Pratiche filosofiche per convivere con l'incertezza rafforzando il senso di comunità

Prima di concludere (e con l'intenzione di offrire un piccolo spunto anche operativo), ribadiamo l'importanza, per una “ripartenza (anche) emotiva” (Iori, 2020), di individuare spazi e posture educativi che offrano l'opportunità di “tornare” alle domande esistenziali dell'infanzia (cui sono connessi, indissolubilmente, i suoi vissuti cognitivi ed emotivi).

Una strada in questa direzione è rappresentata dalle pratiche filosofiche con bambini e bambine che offrono opportunità di confronto, non solo e non tanto sui temi della morte e del dolore, ma soprattutto sull'intreccio di essi con le esistenze di ciascuno e sulla loro rilevanza all'interno di un percorso di educazione e “progettazione” alla vita. La sfida per gli adulti è quella dell'ascolto autentico, strada tutt'altro che lineare. Ha a che fare con la capacità di *so-stare* in ascolto sulla soglia del mondo dell'infanzia: un'attitudine per nulla semplice poiché è complessa la traduzione di ciò che vedono, gli sguardi adulti, degli universi bambini. È difficile, infatti, riuscire, pur negli intenti della cura, a preservare “l'alterità” dell'infanzia; è nell'ottica del rispetto come “ospitalità”, suggerisce Mortari (2015), che l'adulto può cercare di accogliere autenticamente la soggettività dei bambini.

Tra le varie proposte di filosofia con l'infanzia, ci rifacciamo qui a quella originaria (Lipman, 2005)⁶, non solo e non tanto per il primato che detiene, ma perché riteniamo che il tipo di percorso che avvalorata, nonché le ragioni epistemologiche che vi sottendono, siano quanto di più vicino e coerente con la nostra idea di “dare voce all'infanzia”, ai suoi pensieri e alle sue emozioni. La pratica filosofica, inoltre, in tempo di distanziamento fisico e necessità di “reinventare” un lavoro sulla relazione (seppur a distanza), può essere un modo per “esperire” la relazione con l'altro – attraverso un lavoro di messa in comunione delle

⁶Il riferimento è alla *Philosophy for Children* di M. Lipman e A.M. Sharp. Per un maggiore approfondimento sulle origini e sul metodo si rimanda direttamente all'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) della Montclair State University, <https://web.archive.org/web/20101218030732/http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/whatis.shtml>.

idee, delle emozioni e dei ragionamenti, un modo (ovviamente più complicato, quando non anche impossibile con i piccolissimi), in cui saranno proprio le domande ad “aprire porte” e “abbattere muri”⁷. È di questi giorni un articolo uscito on line dal titolo “*How philosophy can help children cope with uncertain times*”⁸ (D’Olimpio, 2020), scritto da una filosofa dell’educazione che si interroga sulle stesse nostre domande. Di fronte alle incertezze e ai vissuti generati dalla pandemia e alla consapevolezza che lo scenario potrebbe ripresentarsi nei mesi e negli anni a venire, sostiene la docente che si debba lavorare con le domande, poiché le competenze legate attorno allo sviluppo di un pensiero critico e etico insieme potrebbero rivelarsi “vitali”. Inoltre, la predisposizione di spazi di riflessione in comunità, stimolati dalle domande emerse proprio dalla pandemia (“*Perché non posso andare a scuola?*”; “*Perché devo stare chiuso in casa?*”; “*Perché per ‘salvare’ i nonni, devo stare loro lontana?*”; “*Perché l’altro è ‘pericoloso’ in quanto contagioso?*” ...), porta l’attenzione sul valore di un’assunzione collettiva di responsabilità, rafforzandone il senso di appartenenza pur nel paradosso della distanza.

Per concludere

In giorni di dolore e di lutto “negato” (l’ultimo saluto non è solo un rito religioso, bensì rappresenta, anche nella sua forma laica, il momento simbolico dell’inizio del lutto e ricopre un valore insostituibile per l’elaborazione del dolore legato a una perdita), la sensazione è stata soffocante e molte persone si sono trovate a vivere la condanna di Eco, silenziata nelle parole e nell’espressione delle sue emozioni. La ripartenza di scuole e servizi, come abbiamo visto, non può che andare in tutt’altra direzione, proprio privilegiando la libera espressione dei vissuti di bambini e bambine. Senza abbracci, e proprio nel paradosso di un nuovo modo di vivere la relazione “ripensando” il ruolo della corporeità, vanno individuate strategie di vicinanza relazionale, nel piccolo e nel grande gruppo, vanno ridisegnati i linguaggi e gli alfabeti, affinati gli sguardi che indicano – pur da un metro di distanza – tutta la prossimità di cui un’azione educativa può essere capace.

Educatrici, insegnanti e professionisti dell’educazione vanno per questo accompagnati nella ricostruzione ideale e reale della ripartenza, assicurati nell’esercizio della propria professionalità, pur nella consapevolezza che, almeno per un po’, nulla sarà più come prima; ma anche nella sfida che, forse, fuor di retorica, da questo cambiamento si possa anche cogliere l’occasione per ridisegnare le cornici entro cui, a volte adagiandosi sul “pilota automatico”, si è sempre svolto il lavoro educativo. Non un “tornare indietro” di cui molti avvertono la minaccia (anche a buona ragione!), ma un “andare avanti nonostante” e, forse, uno scoprire che è arrivato il tempo di sperimentare l’innovazione.

Tutto questo, però, non può essere calato dall’alto, né per i professionisti, né per le famiglie. Ripensare la ripartenza e accompagnarla non può prescindere, infatti, da un percorso partecipato in cui, a più livelli, siano chiare le intenzioni, negoziate le aspettative e condivise le responsabilità. Come diceva qualcuno, o ci salviamo insieme o non nessuno si salverà.

Riferimenti

- Andersen, H. C. (2012). *Fiabe e storie*. Milano: Feltrinelli. (Opera originaria pubblicata nel 1837)
- Contini, M. (1988). *Figure di felicità, orizzonti di senso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini, M. (2004). Davanti al dolore dei bambini. *Bambini*, aprile 2004, 8-10.
- Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., Tolomelli, A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: Franco Angeli.
- Cyrułnik, B. (2000). *Il dolore meraviglioso. Diventare adulti sereni superando i traumi dell’infanzia*. Milano: Frassinelli.
- D’Olimpio, L. (2020). How philosophy can help children cope with uncertain times. *Theconversation.com*. <https://theconversation.com/how-philosophy-can-help-children-cope-with-uncertain-times-140122>.

⁷ Con ciò non si vuol dire che nella pratica filosofica il corpo sia assente: la pratica, infatti, avviene in un contesto – quello della comunità di ricerca filosofica – che ha dei confini ben definiti entro i quali i soggetti in dialogo sono a partire dai loro corpi e dalla relazione tra essi.

⁸ Come può la filosofia aiutare i bambini in tempo di incertezze?

- Damasio, A.R. (2000). *Emozioni e conoscenza*. Milano: Adelphi. (Opera originaria, Descartes' Error. New York: Putnam Publishing, 1994)
- Demozzi, S. (2010). Quando l'infanzia incontra la malattia. In Contini M. (a cura di), *Molte infanzie molte famiglie* (77-97). Roma: Carocci.
- Fabbri, M. (2010). I bambini e il dolore: accettazione e attribuzione di senso. *Infanzia*, 4/2010, 245 – 249.
- Iori, V. (2006). *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*. Milano: Guerini.
- Iori, V. (2020). Serve un decreto ad hoc per la "ripartenza emotiva" dei bambini. *Huffingtonpost.it*, 23-4-2020, https://www.huffingtonpost.it/entry/serve-un-decreto-ad-hoc-per-la-ripartenza-emotiva-dei-bambini_it_5ea13a11c5b699978a336c4d.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e pensiero.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza: come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erikson.
- Miller, A. (1982). *Il dramma del bambino dotato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ovidio Nasone, P. (1994). *Le metamorfosi*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.
- Rossi, B. (2016). *Pedagogia della felicità*. Milano: Franco Angeli.
- Scuola di Barbiana (1996). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Thomas, H. (2003). *Il dolore infantile nel mito. Dalla mitologia alla psicoanalisi*. Roma: Ed. Ma.Gi.

[Torna all'indice](#)

1.4 Nessuno (digitalmente) indietro? Le sfide di una scuola forzata alla non-presenza.

Alessandro Soriani

Abstract

In seguito al blocco reso necessario dalla pandemia, gli istituti scolastici si sono trovati nella condizione di dover elevare le tecnologie a strumento unico e privilegiato per comunicare con famiglie e studenti. Questo cambiamento ha fatto emergere con maggior evidenza una serie di difficoltà – prima già presenti – che, attraverso il contatto umano del luogo scuola e della relazione vis-à-vis, erano più o meno controllate: si fa riferimento, in particolare, alla difficoltà di alcuni insegnanti e di alcuni genitori di mantenere i contatti con famiglie non italofone o con famiglie in situazioni socio-economiche svantaggiate. Il contributo intende offrire un inquadramento delle diverse problematiche cercando di mettere in evidenza come certe azioni intraprese dalla scuola, ma anche certe forme di condivisione delle informazioni fra genitori, possono creare o accentuare situazioni di divario digitale (specialmente nei confronti dei nuclei familiari più in difficoltà). Si desidera, inoltre, suggerire alcune strategie per poter attuare un cambio di prospettiva e superare questa scollatura attraverso un approccio inclusivo.



Contesti digitali di comunicazione scuola-famiglia

Gli equilibri comunicativi fra scuola e famiglia sono sempre stati, anche prima della situazione di emergenza causata dalla pandemia, un argomento piuttosto delicato. Nonostante molti istituti si siano attrezzati, nel corso di questi anni, implementando sistemi di comunicazione con le famiglie attraverso siti ufficiali, e-mail istituzionali, messaggi dal registro elettronico o tramite telefonate dirette, soluzioni come il quaderno delle comunicazioni – da controfirmare – o l'incontro davanti al cancello, rimangono le modalità preferite e quelle considerate fra le più autentiche ed efficaci. E tuttavia, i contesti comunicativi non si esauriscono qui: social network, chat di gruppo e messaggi privati scambiati fra genitori, fra insegnanti, ma anche fra studenti, contribuiscono ad allargare i confini di questo campo di riflessione.

In questo contesto, le tecnologie si sono collocate come uno spazio “terzo” (Gutiérrez, Mendoza, & Paguyo, 2012; Rivoltella & Rossi, 2019) dove poter dar luogo a forme comunicative di carattere integrativo e ibrido, a cavallo – in alcuni casi – fra ufficialità e ufficiosità: uno spazio, in cui i limiti fra ciò che è ufficiale e ciò che non lo è sono indefiniti almeno quanto il carattere del tipo di comunicazione che possono accogliere.

Vale la pena, a tal proposito, spendere due parole per chiarire meglio la complessità e la varietà di queste situazioni. Le scuole mettono a disposizione, in maniera ufficiale, contesti digitali comunicativi come ad esempio:

- piattaforme online del registro elettronico, alla quale i genitori possono accedere con password propria;
- e-mail istituzionali a disposizione di studenti e di insegnanti;
- piattaforme LCMS per permettere didattica a distanza (come *Google Classroom*, *Edmodo* o *Moodle*);
- suite online per il lavoro e la comunicazione intra classe (come *Google Drive* o *Office 365*).

Gli attori del mondo della scuola, però, non si avvalgono semplicemente di questi spazi. Esiste una pletera di altri strumenti non ufficiali, i quali sono spontaneamente utilizzati da studenti, genitori ed insegnanti, come ad esempio:

- messaggi su indirizzi di posta elettronica privati;
- messaggi tramite servizi di Instant Messaging (come *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*, ecc...);
- gruppi di chat o di discussione su social network.

All'interno di queste due tipologie di contesti digitali, possono darsi dinamiche comunicative che si collocano in un'ampissima varietà di sfumature fra due polarità: formali – ovvero, aventi a che fare con faccende strettamente scolastiche – e informali – riguardanti altri oggetti di discussione (Soriani, 2019).

La comunicazione mediata da tecnologie durante il lock-down

Con la chiusura delle scuole, gli equilibri comunicativi sopra citati, già piuttosto articolati, hanno subito un'ulteriore perturbazione che ha portato le tecnologie ad essere investite di un ruolo ancora più importante e privilegiato; se prima del lock-down, le TICE (tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dell'educazione), erano considerate uno strumento di supporto alla didattica e dalla progettazione e un modo per rinforzare la comunicazione con studenti e genitori, nel post Covid-19 non solo sono diventate l'unico medium per una didattica a distanza ma anche l'unico strumento attraverso il quale è possibile un'interazione con alunni e famiglie.

Questo improvviso e del tutto inaspettato cambiamento ha costretto il mondo della scuola, le famiglie e gli studenti stessi a una dura prova: rinegoziare il ruolo delle TICE nel quotidiano delle dinamiche relazionali intorno al mondo dell'educazione formale. Durante il lock-down, infatti, educatrici ed insegnanti di ogni ordine e grado hanno speso non poche energie nel rimodulare le modalità di erogazione di forme di DaD (didattica a distanza), cercando – a lato – di attivare forme di relazioni educative a distanza (READ) e contemporaneamente comunicare queste scelte con le famiglie. Uno sforzo enorme e, aggiungiamo, un risultato encomiabile, visti i tempi così stretti, vista la reticenza di un supporto rapido ed efficace da parte delle Università e del Ministero e viste le condizioni così eterogenee dei contesti con le quali ogni istituto ha dovuto confrontarsi.

I genitori e le famiglie, d'altro canto, sono stati protagonisti, oltre che di un costante e paziente supporto ai loro figli (reso difficoltoso da una quantità di variabili che sarebbe impossibile elencare interamente), anche di un'opera di condivisione di informazioni e di continuo contatto con altri genitori e con alcuni insegnanti. Simili intrecci comunicativi sono, di norma, sempre attivi durante il regolare anno scolastico ma, soprattutto nei primi mesi di emergenza, hanno visto incrementare la loro frequenza. Contrariamente a quanto si pensi, pur presentando oggettive criticità, gli scambi relazionali attraverso spazi non formali sono considerati dai genitori come un supporto molto importante, in grado di offrire una costante sensazione di vicinanza ed empatia con altri pari.

La situazione legata a tutti questi repentini e profondi cambiamenti, purtroppo, ha fatto emergere con maggior evidenza una serie di difficoltà e di problematiche prima già presenti ma che, attraverso il contatto umano del luogo scuola e della relazione vis-à-vis, rimanevano più controllate e sotto maggior osservazione: si fa riferimento, in particolare, alla difficoltà di alcuni insegnanti e di alcuni genitori di mantenere i contatti con famiglie non italofone o con famiglie in situazioni socio-economiche svantaggiate. Difficoltà che si configurano come un "nuovo" modo di intendere il concetto di *digital divide*: un divario digitale nascosto, manifesto solo nella non-relazione, legato a doppio filo con il livello di inclusione delle nostre scuole e della nostra società.

Le problematiche emerse nell'emergenza: un divario digitale "relazionale"

Il termine divario digitale, in origine nato per dare un nome alla differenza che esiste fra chi ha e chi non ha accesso alle tecnologie digitali, si è espanso andando a comprendere qualunque forma di discriminazione o di «diseguaglianza, barriera, limitazione esistente nell'accesso alle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione» (Zanetti, 2010, p. 59). Le cause di questa problematica, così complessa nella sua interezza, non sono da imputare alla semplice possibilità o impossibilità di accesso ai dispositivi ma, piuttosto, a «un sistema di diseguaglianze di natura sociale» (ibid., p.61).

Come dire che la fonte principale di un dis-rapporto con la tecnologia – dis-rapporto che causa un divario, una non-comunicazione – non è la tecnologia stessa, ma piuttosto il livello di mediazione, di partecipazione ed inclusione che si viene a creare intorno all'esperienza d'uso intorno a quella tecnologia. Esperienza che vede nel rapporto fra famiglie e scuola, e fra famiglie ed altre famiglie, lo snodo principale. Da una serie di interviste di gruppo⁹ svolte insieme a genitori ed insegnanti di diverse scuole (da quella dell'infanzia a quella secondaria di primo grado) sono emersi alcuni elementi che vale la pena illustrare e ricollocare in termini di divario digitale "relazionale".

Fra le difficoltà espresse dai partecipanti della ricerca, si possono elencare alcuni elementi, due in particolare, che interessano in maniera specifica la partecipazione alla didattica a distanza dei loro figli: il primo riguarda difficoltà tecniche e logistiche, il secondo riguarda invece la carenza in termini di competenze digitali. La carenza di competenze digitali da parte dei genitori si traduce in una oggettiva difficoltà nel monitorare le attività proposte ai propri figli da parte dei loro insegnanti: il fatto di non essere in grado di entrare nel registro elettronico, ad esempio, o nel sito scolastico per consultare gli eventuali aggiornamenti può essere causa di una scarsa partecipazione del ragazzo o del bambino. Per difficoltà tecniche e logistiche si intendono fattori quali il possesso di sufficienti dispositivi per permettere a tutti i membri della famiglia di poter connettersi in maniera autonoma o la possibilità di accedere ad una rete internet sufficientemente performante. Non tutte le famiglie, infatti, dispongono di una connessione Wi-Fi con contratto a forfait: alcuni studenti, specialmente quelli provenienti da famiglie che si trovano in condizioni economicamente svantaggiate, sono costretti a collegarsi attraverso rete mobile, con evidenti limiti di qualità e di tempi.

Parallelamente, vi sono anche una serie di elementi problematici che non si riflettono immediatamente sulla DaD ma che interessano invece la sfera delle dinamiche comunicative fra genitori ed insegnanti. Ne elenchiamo tre, fra quelli più rilevanti.

In primis la carenza di protocolli comunicativi che regolino la comunicazione e la diffusione di informazioni fra i rappresentanti di classe ed altri genitori: l'assenza di questo tipo di supporto da parte della scuola si traduce in una forma di comunicazione genitore-genitore che pur essendo fonte di vicinanza e di supporto reciproco (cosa da non trascurare!) finisce per far ricadere sulle spalle dei rappresentanti gran parte del lavoro, traducendosi, oltre che in un potenziale sovraccarico, anche in forme di organizzazione comunicazionale molto diverse fra loro. Se, per esempio, nel caso di una classe con genitori molto uniti, può diventare un elemento di forza e di maggior coesione, nel caso in cui dovessero esserci genitori meno partecipi o meno inclusi nella comunità, si traduce immediatamente in un ulteriore fattore di esclusione.

Secondo, lo scoglio della lingua. Quella della lingua, nel caso di genitori non in grado di esprimersi, né di comprendere correttamente l'italiano, è una potente barriera partecipativa: pur essendo inclusi nei gruppi di chat o nelle mailing list, infatti, alcuni genitori si trovano nelle condizioni di non riuscire a comprendere, letteralmente, le informazioni scambiate e condivise da altri genitori. Questo genera frustrazione sia nei genitori che con comprendono il significato dei messaggi che ricevono, sia in quelli che non percepiscono nessuna reazione da parte dei primi.

In ultima istanza, le differenze di riferimenti culturali. Nuclei familiari che provengono da paesi differenti e con riferimenti culturali diversi da quelli presenti in Italia sono impegnati in una serie di compiti molto complessi, resi ancor più difficoltosi dalla situazione Covid-19. Ad esempio, per alcune famiglie

⁹ Le interviste sono state raccolte nell'ambito di una ricerca attualmente ancor in corso, svolta dall'autore di questo contributo e supervisionata dalla prof.ssa Elena Pacetti, avente l'obiettivo di indagare l'influenza delle tecnologie sulle dinamiche fra genitori e fra insegnanti.

appartenenti a questa categoria, la scolarizzazione dei figli in età 0-5, può essere considerata con approcci molto differenti: se per alcune potrebbe non rappresentare una priorità a causa anche del fatto che in Italia non si tratta di scuola dell'obbligo, per altre l'assenza di partecipazione e di interesse può significare un totale ed incondizionato affidamento all'istituzione scolastica, verso cui si nutre la massima fiducia (Bolognesi, 2010). Questo scarto di prospettiva va certamente considerato e contemplato dato che può essere fonte di non-partecipazione e non relazione attraverso contesti digitali da parte di alcuni genitori e, aggiungiamo, di esclusione.

Quali attenzioni si possono adottare?

Raggiungere un livello di inclusione scolastica soddisfacente in un momento di emergenza come quello appena vissuto (e, facciamo presente, come quello che si presenterà al momento del rientro) deve essere la priorità verso la quale focalizzarsi. Adottare un approccio inclusivo non significa chiedere ai soggetti ed alle famiglie in difficoltà di adattarsi ma, piuttosto, andare loro incontro, supportarli e costruire una rete comunicativa che non li faccia passare tra le maglie, spesso troppo larghe, di pratiche consolidate e tarate su famiglie benestanti ed attente alla scolarizzazione dei loro figli.

La scuola da sola non può farcela: l'azione deve essere portata avanti insieme alla comunità. Se il tessuto comunitario intorno alla scuola è inclusivo, aperto alla diversità, pronto all'aiuto ed al supporto, allora questo tipo di problematiche sarà, forse, un po' più facile da risolvere. Si tratta di implementare dunque, una comunicazione (che contempli anche le TICE) aperta, continua, inclusiva, che vada al ritmo e che risponda ai bisogni dei soggetti più in difficoltà.

Quello che la scuola e gli insegnanti possono fare è fare attenzione a creare le condizioni perché questa inclusione possa darsi, ponendo attenzione ad alcune strategie che qui suggeriamo:

- organizzare occasioni di formazione e confronto per genitori ed insegnanti sui temi più importanti per la comunità, come ad esempio formazioni sulle Competenze Digitali¹⁰ o sull'importanza dell'Educazione alla Cittadinanza Digitale¹¹;
- formalizzare con chiarezza i protocolli comunicativi fra scuola e genitori, e fra genitori ed altri genitori. Contemplando (se la necessità lo detta) magari anche canali comunicativi non formali ma che possono facilitare i più nella partecipazione;
- coinvolgere genitori nella co-costruzione di tali regolamenti e protocolli comunicativi, trovando, successivamente, le giuste modalità per comunicarli;
- affidarsi a mediatori interculturali, o a genitori della stessa nazionalità di quelli più in difficoltà, già inseriti nel tessuto scolastico che possano fungere da "tutor-ponti" culturali;
- sottolineare, infine, l'importanza di un'idea di tecnologia che sia "calda", in grado cioè, di veicolare ed influenzare le relazioni.

Riferimenti

- Bolognesi, I. (2010). Le famiglie immigrate e i servizi per la prima infanzia: modelli di cura e strategie educative a confronto. Bisogni, richieste e mediazioni in un'ottica interculturale. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica*, 5(1).
- Gutiérrez, K., Mendoza, E., & Paguyo, C. (2012). Third space and sociocritical literacy. In J. A. Banks (Ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education* (pp. 2160–2162). Los Angeles: Sage.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (Eds.). (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano, Torino: Pearson Italia.
- Soriani, A. (2019). *Sottobanco. L'influenza delle tecnologie sul clima di classe*. Milano: FrancoAngeli.
- Zanetti, F. (2010). Nuove tecnologie e disuguaglianze digitali. Processi di inclusione ed esclusione nella rete. In L. Guerra (Ed.), *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica* (pp. 57–70). Parma: Edizioni Junior.

Torna all'indice

¹⁰ Per maggiori informazioni consultare il progetto DIGCOMP ad opera della Commissione Europea: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>

¹¹ Per maggiori informazioni consultare il progetto ad opera del Consiglio d'Europa, Digital Citizenship Education: <https://www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education/home>

1.5 Ripensare il concetto di “screen time” nel contesto del Covid-19: un riposizionamento epistemologico.

Davide Cino

Abstract

Il contributo verte su una riflessione critica pedagogicamente orientata in merito al concetto di “screen-time”. Laddove le frizioni teoriche, metodologiche ed epistemologiche di tale costrutto siano state più volte sottolineate in letteratura, l’idea di governare il tempo che i bambini spendono con i media digitali continua a funzionare come imperativo morale implicito per molte famiglie. L’emergenza sanitaria del Covid-19, in tal senso, ci ha posti di fronte a contingenze senza precedenti che, nonostante le loro problematicità, possono fungere da stimolo riflessivo per problematizzare posizioni essenzialiste in merito all’uso dei dispositivi tecnologici nel contesto domestico. L’utilizzo dei media digitali a fini scolastici, lavorativi, educativi e di tempo libero, infatti, ha probabilmente visto negli ultimi mesi un incremento per molti (benché *selezionati*) nuclei familiari. Interrogativi lineari circa l’appropriatezza dell’utilizzo delle tecnologie in merito al tempo speso online, pertanto, richiedono un riposizionamento epistemologico che coinvolga, a un tempo, ricercatori, educatori e famiglie.



Introduzione

Le sfide senza precedenti poste dall’emergenza sanitaria del Covid-19 ci hanno costretti a un ripensamento del nostro tipico rapporto con le tecnologie, la cui frequenza e intensità di utilizzo è per molti aumentata.

Il tempo speso online o, in generale, con i media digitali, è stato tuttavia causa di controversie, soprattutto per quel che concerne l’utilizzo e l’esposizione dei bambini ai media.

Non sono mancate, a tal proposito, indicazioni in merito a una serie di “buone prassi” che invitassero i genitori a limitare l’uso dei media da parte dei figli, auspicabilmente intrattenendoli con letture, attività artistiche e creative¹². Pur non mettendo in dubbio la valenza pedagogica delle succitate esperienze, reputo in questa sede necessario sottolineare come tali narrazioni, qui menzionate a scopo meramente illustrativo, riecheggino un’opinione diffusa secondo cui -anche in circostanze straordinarie- il “buon” genitore debba far fronte proattivamente alle mille sfide della quotidianità continuando a governare il

¹² Si veda, a titolo di esempio, l’articolo “Bambini a casa durante il coronavirus: limitiamo l’uso di tv, tablet e smartphone”, disponibile al link seguente: <https://www.msn.com/it-it/salute/benessere/bambini-a-casa-durante-il-coronavirus-limitiamo-luso-di-tv-tablet-e-smartphone/ar-BB135GCA>

rapporto tra bambini e tecnologie. Tale imperativo morale poggia le basi sulla convinzione, spesso implicita, secondo cui il tempo speso con i media possa deterministicamente comportare dei danni al benessere psicofisico della prole, omettendo la possibilità che, al contrario, tale fruizione possa invece essere foriera di benefici.

In che modo, inoltre, limiti temporali socialmente statuiti e moralmente attesi possono dirsi validi in una situazione in cui interi nuclei familiari si sono trovati costretti a passare molto del loro tempo di fronte a uno schermo?

In questo contributo rifletterò brevemente dapprima sulla natura storicamente e moralmente situata dell'aspettativa sociale secondo cui un "buon" genitore debba limitare il tempo di esposizione della prole ai media, per poi riagganciarmi al quadro teorico delle tre "C" -*child, content, context*- quali importanti variabili intervenienti da considerare prima di attribuire nessi causali ai potenziali effetti -di qualsivoglia natura- derivanti del rapporto tra infanzia e tecnologia (Lauricella, Blackwell, & Wartella, 2017).

Bambini, schermi e "media panic": *nihil sub sole novum*

La governance della relazione tra bambini e media ha profonde radici storico-culturali che poggiano sulla figura moralmente connotata del "buon genitore" a cui è delegato tale compito (Caronia, 2010). Dalla diffusione su ampia scala del libro in stampa e dei "penny newspapers", fino ai moderni smartphones e tablet, ogni media ha comportato infatti un'ondata di panico morale rispetto ai potenziali effetti nefasti che il loro utilizzo avrebbe avuto sui bambini, chiamando in causa la responsabilità genitoriale quale principale variabile per mediare i rischi di tale fruizione (Wartella, 2019).

Secondo Drotner (1999), i discorsi sociali sui rischi dei media rappresentano un dilemma della modernità. L'autrice propone la nozione di "media panic" quale termine ombrello atto ad indicare la pletera di preoccupazioni e ansie con cui genitori e adulti in genere si interfacciano rispetto all'incorporazione dei media nella vita dei bambini. I "media panic", suggerisce ancora Drotner, hanno inoltre delle caratteristiche che li accomunano: i media rappresentano il fulcro delle preoccupazioni discusse; le discussioni hanno una forte coloritura emotiva e una decisa polarizzazione morale, descrivendo il medium o la pratica mediatica come moralmente "buona" o "cattiva"; la discussione tende a coinvolgere il mondo adulto in generale e, nello specifico, quegli adulti che più frequentemente si prendono cura dei bambini (e.g. genitori, insegnanti, etc.), omettendo spesso le opinioni dei soggetti di cui si discute (i.e. i giovani).

Le preoccupazioni attorno alla relazione tra bambini e media poggiano sul concetto di *rischio*. La cultura occidentale pone particolare enfasi sul tema del rischio quale occorrenza socialmente indesiderabile, rimarcando il ruolo preventivo e protettivo del genitore (Thomas, Stanford, & Sarnecka, 2016), ed espandendo il range di panici e dilemmi morali a tutta una vasta gamma di aree che i genitori devono controllare, tra i quali rientrano i media digitali. Tale attitudine riflette, inoltre, l'imperativo morale della genitorialità intensiva, secondo cui i genitori sono i principali responsabili di tutta una serie di traiettorie di sviluppo della prole repute più o meno funzionali (Romagnoli & Wall, 2012). La filosofia dell'*intensive parenting*, tuttavia, è stata messa in discussione per il suo proporre standard spesso irraggiungibili che enfatizzano eccessivamente la responsabilità individuale del singolo genitore, il quale rischia di essere etichettato come "negligente" se si discosta da questo corpus di aspettative in merito al suo ruolo di cura e protezione (Formenti, 2019).

La letteratura sulla fruizione dei media digitali in famiglia suggerisce che i genitori avvertano il peso di tale imperativo morale. Il concetto di "screen time", nella fattispecie inteso come il tempo speso da bambine e bambini di fronte a uno schermo, ne è un chiaro esempio.

L'esposizione agli audiovisivi, infatti, rappresenta un'area di governance in cui responsabilità individuale e direttive sociali si incrociano, spesso partendo -come nota Caronia (2010) - da indicazioni di soggetti autorevoli che sanciscono modelli pedagogici cui i genitori sono chiamati ad attenersi. Il limite di due ore quale tempo massimo di esposizione ai media statuito dell'American Academy of Pediatrics alla fine negli anni '90 ne è un esempio (Caronia, 2010). Benché tali indicazioni siano state successivamente aggiornate (AAP, 2015), parzialmente riconoscendo le problematiche insite nel concetto di "screen time" in un contesto domestico e sociale sempre più digitalizzato, la loro introiezione -anche implicita- ha svolto e continua a svolgere il ruolo di imperativo morale di riferimento implicito per molti genitori.

Un esempio di quanto indicazioni di questo tipo siano divenute parte di un discorso comune e dato per scontato sulla buona genitorialità viene da uno studio condotto da Blum-Ross e Livingstone (2020) su paure e speranze dei genitori contemporanei rispetto al futuro digitale della prole e al loro ruolo in questo processo. Le autrici, intervistando un campione di famiglie londinesi di differente background, hanno trovato come idee implicite rispetto a un limite socialmente accettabile di esposizione temporale agli audiovisivi fossero indirettamente e spesso acriticamente presenti nelle narrazioni dei genitori sulle loro prassi genitoriali, i quali valutavano in termini negativi e screditanti le proprie strategie educative di fruizione dei media in quanto non sufficientemente rigide.

Sulla stessa linea, una ricerca condotta da Green e colleghi (2019) con genitori di bambini sotto i 5 anni di età ha riportato da parte dei primi sentimenti improntati al senso di colpa (“techno-guilt”) in merito all’utilizzo delle tecnologie digitali da parte della prole, temendo di essere additati come genitori non-sufficientemente buoni. Questa porzione di conoscenza implicita rispetto all’appropriatezza di talune scelte di mediazione genitoriale dell’utilizzo dei media rispetto ad altre è indice del consolidarsi di un discorso echeggiante un determinato “dover essere” sociale (i.e. essere un genitore che stabilisce parametri e limiti alla fruizione dei media in ambito domestico). Il discorso morale sullo screen time, tuttavia, è stato storicamente controbilanciato da un discorso sulle opportunità: se da un lato gli oppositori di qualsivoglia dispositivo mediatico ne hanno ciclicamente sottolineato i potenziali rischi, i proponenti, d’altro canto, hanno enfatizzato i possibili effetti positivi in termini di opportunità di apprendimento formale e informale derivanti da un uso “appropriato” (ovvero, socialmente desiderabile) degli stessi, sancendo se e in che misura l’utilizzo dei media sia da intendersi come accettabile o meno (Wartella & Jennings, 2001). Complessivamente, in un susseguirsi di corsi e ricorsi storici che hanno coinvolto ogni medium, l’utilizzo a fini didattici ed educativi è stato storicamente incoraggiato e accettato, laddove l’uso dei media durante il tempo libero sanzionato socialmente (Wartella & Robb, 2008). Analogamente, i genitori sono sempre stati individuati quali principali soggetti responsabili di tale utilizzo, facendo ricadere su di loro il fardello di un’educazione ai media adeguatamente in linea con le aspettative sociali.

Quando lo schermo diviene indispensabile: un’occasione per riposizionare lo sguardo

Le circostanze degli ultimi mesi hanno coinvolto le nostre società in una vera e propria crisi. Le crisi, tuttavia, possono offrire importanti stimoli di riflessione per meglio interrogarsi sui modi -spesso dati per scontati- con cui abbiamo implicitamente guardato a un dato “problema” (Fabbri, 2015). Le nostre concezioni implicite -spesso di natura essenzialista- rispetto al rapporto tra bambini e media digitali possono pertanto essere rivisitate alla luce dell’attuale situazione, operando un riposizionamento epistemologico dello sguardo che poggiamo sulle famiglie contemporanee (Formenti, 2014).

La storia ci insegna che i media digitali sono stati, sono e con ragionevole certezza continueranno -in modalità differenziate- ad esser parte del contesto familiare. L’emergenza sanitaria del Covid-19 ha comportato per molti un incremento nell’utilizzo dei media, rendendo i confini tra usi educativi e ricreativi meno netti, e la governance degli stessi particolarmente complicata per i genitori. Interrogativi *lineari* e *deterministici* rispetto agli effetti di questa fruizione hanno scarsa utilità pratico-metodologica e insufficiente sofisticatezza teorica, soprattutto se le risposte riecheggiano posizioni polarizzate o eccessivamente focalizzate sui rischi speculativi che ne derivano, o -viceversa- sulle opportunità messianiche che ci si aspetta.

Una via di mezzo risulta invece intellettualmente più onesta. Non sappiamo ancora per certo quali “effetti” l’incremento nell’utilizzo dei media degli ultimi mesi abbia avuto sui bambini, né se ne abbia avuto uno. La ricerca in materia sta muovendo i primi passi in questa direzione. Quel che sappiamo è che ogni sforzo di generalizzazione finirebbe col tradire una postura epistemologica curiosa, aperta e sistemica, che tenga in considerazione, fra le altre, tre importanti variabili (le cosiddette tre “C”): il bambino (*child*); il contenuto (*content*); il contesto (*context*) (Lauricella, Blackwell, & Wartella, 2017).

Il focus sul *bambino* è un primo monito atto a ricordarci che ogni bambino è unico e differente, in termini cognitivi, emotivi, sociali e non solo.

Il focus sul *contenuto* ci ricorda che non è tanto il tempo speso di fronte ad uno schermo, quanto la qualità dei contenuti con cui i bambini si interfacciano a far la differenza, consci del fatto che lo stesso concetto

di “contenuto di qualità” è culturalmente e moralmente orientato e necessita di essere compreso, forse più di altri, in termini ineluttabilmente situazionali e storicizzati.

Infine, il focus sul *contesto* (inteso come contesto allargato) serve a sottolineare che l’esperienza dei bambini con i media dipende da tanti fattori contestuali (e.g. non soltanto cosa si guarda/si fa con i media, ma anche dove, con chi, in quali circostanze), le cui differenti variazioni contribuiscono all’eterogeneità di un oggetto epistemico -quello di bambini e media- che poco si presta a semplificazioni e generalizzazioni.

È poi importante ricordare che, benché le aspettative sociali suggeriscano che il tempo che i bambini spendono con i media debba sempre essere controllato, l’attività esplorativa dei bambini online in solitudine, anche quando comporta una dose di rischio, può avere effetti pedagogicamente rilevanti. Le ricerche in materia, infatti, sottolineano come l’incontro col rischio non si traduca necessariamente in un pericolo effettivo, e che rischi e opportunità online siano positivamente correlati (Livingstone, et al., 2011). Tanto online, quanto offline, l’esplorazione attiva e la familiarizzazione con un ambiente possono favorire lo sviluppo di competenze e conoscenze che non si acquisirebbero se quell’ambiente non venisse esplorato, anche in solitudine.

Conclusioni

Un elenco di buone prassi da seguire tradirebbe lo spirito di questo contributo. In che modo, dunque, tradurre nella pratica le considerazioni di cui sopra? Una possibile via può essere quella di interrogarci su ciò che è dato per scontato, rivisitando e problematizzando le nostre epistemologie.

Le credenze in merito agli effetti negativi dell’esposizione ai media sono infatti culturalmente sedimentate e fanno parte di un vocabolario implicito. La ricerca sull’argomento è, ad oggi, eterogenea, e non potrebbe essere altrimenti: l’uso delle tecnologie può tanto comportare rischi, quanto aprire le porte a una serie di opportunità. Il focus sulle tre “C” sopra menzionate, tuttavia, può aiutarci ad andare oltre le polarizzazioni essenzialiste, interrogandoci sul ruolo giocato da tutta una serie di variabili individuali e sociali.

Il problema, infatti, non è tanto capire come fare a limitare il consumo di media digitali di bambini e adolescenti, quanto interrogarsi sul perché tale consumo sia inquadrato aprioristicamente come fonte di un problema; su che tipo di rappresentazioni culturali e identità sociali e morali si contribuisca a costruire e rinforzare nell’avallare una narrazione di questo tipo. L’obiettivo non è, dunque, capire cosa i genitori abbiano fatto di giusto o sbagliato per limitare tale consumo, ma come i soggetti del nucleo familiare abbiano vissuto e (ri)valutato l’uso dei media durante e dopo l’emergenza, se e che tipo di opportunità e/o conflittualità questi abbiano generato, che apprendimenti impliciti ed espliciti ne siano scaturiti.

La sfida per studiosi, educatori, pedagogisti e anche genitori giace nel superare la frizione concettuale che nasce quando cerchiamo di spiegare fenomeni complessi, di natura eminentemente sistemica, omettendo proprio una lettura sistemica degli stessi.

Riferimenti

- American Academy of Pediatrics. (2015). Growing up digital: Media research symposium . Washington, DC: AAP. Retrieved from https://aap.org/en-us/Documents/digital_media_symposium_proceedings.pdf.
- Blum-Ross, A. & Livingstone, S. (2020). *Parenting for a digital future. How hopes and fears about technology shape children's lives*. New York: Oxford University Press.
- Caronia, L. (2010). La governance dei media in famiglia come arena morale ed educativa: aspetti teorici, metodologici e primi risultati di una ricerca. *RPD - Journal of Theories and Research in Education*, 5(1), 1–20.
- Drotner, K. (1999). Dangerous media? Panic discourses and dilemmas of modernity. *Paedagogica Historica*, 35(3), 593-619.
- Fabbri, M. (2015). *Controtempo: una duplice narrazione fra crisi ed empatia*. Padova: Edizioni Junior.
- Formenti, L. (2014). *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*. Milano: Guerini e Associati.
- Formenti, L. (2019). Reinterpretare la negligenza genitoriale in una cornice critica: uno studio autoetnografico. *La Famiglia*, 253/263, 230-249.

- Green L., Haddon L., Livingstone, S., Holloway D., Jaunzems, K., Stevenson, K., & O'Neill B. (2019). *Parents' failure to plan for their children's digital futures*. London School of Economics & Political Science, London, UK.
- Lauricella, A. R., Blackwell, C. K., & Wartella, E. (2017). The “new” technology environment: The role of content and context on learning and development from mobile media. In *Media exposure during infancy and early childhood* (pp. 1-23). Springer, Cham.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *EU kids online: final report*. EU Kids Online, London School of Economics & Political Science, London, UK.
- Romagnoli, A., & Wall, G. (2012). 'I know I'm a good mom': Young, low-income mothers' experiences with risk perception, intensive parenting ideology and parenting education programmes. *Health, Risk & Society*, 14(3), 273-289.
- Thomas, A., Stanford, P., & Sarnecka, B. (2016). No child left alone: Moral judgments about parents affect estimates of risk to children. *Collabra: Psychology*, 2(1), 1-14.
- Wartella, E. (2019). Smartphones and tablets and kids – Oh my, oh my. In Donohue, C. (Ed.). (2019). *Exploring Key Issues in Early Childhood and Technology: Evolving Perspectives and Innovative Approaches*. London: Routledge.
- Wartella, E., & Jennings, N. (2001). New members of the family: The digital revolution in the home. *Journal of Family Communication*, 1(1), 59-69.
- Wartella, E., & Robb, M. (2008). Historical and recurring concerns about children's use of the mass media. In Calvert S.L. & Wilson B.J. (Eds.) *The handbook of children, media, and development* (pp. 7-26). Hoboken, NJ: Blackwell Publishing.

[Torna all'indice](#)

1.6 L'educazione ai tempi del Coronavirus (e dopo): risultati preliminari di una ricerca qualitativa condotta con i professionisti dell'educazione.

Focus sull'alleanza educativa nella fascia 0-6 anni.

Nicoletta Chierogato

Abstract

Negli ultimi mesi – a seguito delle misure restrittive imposte dall'emergenza sanitaria per il Coronavirus – si sono moltiplicati appelli al grido di “*genitori esasperati?*”, “*bambini e famiglie dimenticati?*”. Il Centro di Ricerche Educative su Infanzie e Famiglie dell'Università di Bologna ha voluto interrogarsi sul senso e sulle motivazioni di tali messaggi, avviando un percorso di ricerca di tipo qualitativo teso ad indagare le modalità di attivazione della rete di collaborazione fra famiglia e altri contesti educativi durante il periodo di *lockdown* e avente l'obiettivo di individuare pratiche virtuose ed eventuali bisogni formativi. L'articolo presenta i risultati preliminari dei *focus group* realizzati con professionisti dell'educazione, con un approfondimento sull'alleanza educativa nella fascia 0-6. Emergono evidenze e riflessioni su quali siano state le azioni che hanno agevolato la ridefinizione della relazione fra famiglie e servizi/scuole, quali i limiti e le difficoltà incontrati e quali elementi si ritiene debbano guidare la progettazione della ripartenza.



Introduzione

Negli ultimi mesi – dopo che in tutta Italia, con il DPCM 4 marzo 2020 e successivi provvedimenti collegati, è stata decretata la chiusura dei servizi educativi e delle scuole di ogni ordine e grado – si sono levati e moltiplicati appelli al grido di “*genitori esasperati?*”, “*bambini e famiglie dimenticati?*”.

Famiglie e professionisti dell'educazione hanno chiesto con forza una maggiore attenzione ai diritti dei bambini¹³, dei ragazzi e dei loro nuclei familiari.

¹³ In questo articolo è stato scelto l'uso del solo genere maschile per facilitare la lettura del testo. Ogni volta che questo viene utilizzato è da intendersi riferito ad entrambi i generi, salvo sia diversamente indicato.

Il Centro di Ricerche Educative su Infanzie e Famiglie dell'Università di Bologna (CREIF) ha voluto interrogarsi sul senso e sulle motivazioni di tali appelli, avviando un percorso di ricerca di tipo qualitativo teso ad indagare le modalità con cui, alla luce delle restrizioni imposte dall'emergenza sanitaria per il Coronavirus, la rete di collaborazione fra famiglia ed altri contesti educativi si è attivata. L'attenzione si è concentrata sulle risposte che i servizi e le scuole - al di là delle specifiche responsabilità di tipo politico e istituzionale - hanno elaborato per incontrare e sostenere le famiglie.

La ricerca - tuttora in corso - ha esplorato, grazie alla voce di chi quotidianamente è professionalmente impegnato sul campo, le criticità e le opportunità emerse durante la c.d. "fase 1", con l'obiettivo di individuare e diffondere pratiche virtuose e di delineare possibili percorsi di formazione, in risposta ai bisogni emersi.

L'alleanza educativa alla base dell'azione educativa

Il tema dell'alleanza e della corresponsabilità educativa fra contesti formali, non-formali, informali e famiglie è da molti anni al centro della riflessione pedagogica (Davies, 2000; Contini, 2012; Moss, 2014; Gigli, 2016; Amandini *et al.*, 2019; Pati, 2019).

Il modello ecologico di Bronfenbrenner (1979/1986) ha rappresentato uno dei punti di avvio di un ampio filone di ricerca scientifica centrato sulla rilevanza delle connessioni esistenti fra i diversi contesti di vita e nel corso degli anni - a più riprese - è stata confermata l'importanza della "co-educazione" (Rayna *et al.* 2010) e della continuità fra gli ambiti d'esperienza: un'educazione integrata (European Commission, 2014) promossa da una comunità educante.

I benefici che questo legame è in grado di apportare al percorso di crescita e sviluppo di bambini e ragazzi sono stati dimostrati dalle ricerche scientifiche (El Nokali *et al.*, 2010; Pirchio *et al.*, 2013; Powell *et al.*, 2010), a conferma della centralità del "bridging", della costruzione di ponti fra diversi contesti educativi (Amandini *et al.*, 2019) in ottica di corresponsabilità.

L'alleanza educativa fra famiglie e servizi/scuola si fonda sia sulla continuità e frequenza degli scambi comunicativi, sia sulla qualità di questi (Capperucci, Ciucci, Baroncelli, 2018).

Fra gli elementi che contribuiscono ad una buona connessione vi è in primo luogo il reciproco riconoscimento del ruolo educativo di ciascun soggetto coinvolto nella relazione, elemento chiave per una comunicazione "a doppio senso" fondata sul rispetto.

È poi importante che vi sia consapevolezza delle rappresentazioni, dell'idea di educazione, di insegnante/educatore, di genitore che ciascuno ha. Non solo è necessario riconoscere il contributo educativo di altri soggetti, ma anche il proprio e altrui sistema di credenze: nel rispetto dei confini etici delineati dalla deontologia pedagogica, la mediazione si rivela quindi cruciale.

Partecipazione, ascolto, confronto, rispetto, reciprocità, fiducia, condivisione, mediazione sono alcune delle parole chiave dell'alleanza educativa, che richiede anche una specifica responsabilità - in termini di competenza emotiva e di comunicazione e gestione della relazione - da parte del professionista dell'educazione.

Cosa è successo dunque a questa connessione durante il periodo di chiusura dei servizi educativi e delle scuole? Quanto fatto fino al momento del *lockdown* in ottica di promozione della corresponsabilità educativa ha aiutato ad affrontare l'emergenza, permettendo di ridisegnare la relazione in tempi così eccezionali? Come si sono riconfigurati i servizi e come si è ridefinito il ruolo professionale dell'educatore e dell'insegnante, affinché le famiglie si sentissero meno esasperate, sovraccariche, impreparate, abbandonate e non si perdessero continuità, frequenza e qualità della relazione?

È da queste domande che il gruppo di ricerca ha deciso di partire, ponendosi l'obiettivo di indagare - con un approccio di tipo qualitativo - i vissuti e le percezioni di alcune delle figure professionali coinvolte nella relazione educativa e di delineare possibili percorsi di formazione e di accompagnamento a loro rivolti, in vista della ripartenza prevista per il mese di settembre.

Aspetti metodologici dell'indagine

La prima fase della ricerca si è articolata in cinque *focus group* realizzati in modalità "a distanza", nel periodo 20 maggio - 10 giugno 2020. L'iniziativa è stata promossa - nel mese di maggio 2020 - attraverso il

network di contatti dei membri del CREIF e i partecipanti agli incontri sono stati selezionati sulla base della disponibilità spontaneamente offerta.

I territori coinvolti sono stati quelli di Bologna, Cervia (RA), Chiaravalle (AN), Faenza (RA), Modena, Ravenna, Unione dei Comuni della Bassa Romagna, Unione dei Comuni della Romagna Faentina e Unione dei Comuni delle Terre d'Argine.

Ciascun gruppo è stato formato secondo criteri di omogeneità rispetto alla tipologia di servizio o al grado scolastico. Sono stati realizzati: 1 *focus group* per educatrici e collaboratrici di nidi d'infanzia, 1 per insegnanti di scuola d'infanzia, 1 per coordinatori pedagogici di servizi educativi 0-6 anni, 1 per insegnanti della scuola primaria e 1 per insegnanti della scuola secondaria di II grado, per un totale di 28 soggetti coinvolti (26 F, 2 M). Non è stato invece possibile organizzare alcun incontro con gli insegnanti della scuola secondaria di I grado, a causa delle limitate disponibilità ricevute.

Ai fini di una migliore validità descrittiva, tutti gli incontri sono stati video o audio-registrati e sono stati gestiti dal medesimo moderatore (pedagogista CREIF), con almeno un altro membro del CREIF in qualità di osservatore.

Ad ogni partecipante ai *focus group* è stato inoltre richiesto di rispondere in forma anonima, nei giorni precedenti la data di incontro e tramite questionario online, ad alcune domande-stimolo sul tema dell'alleanza educativa. Le risposte fornite hanno rappresentato lo spunto per l'avvio del dialogo e per la formulazione di nuove domande.

Risultati preliminari e discussione

Le riflessioni emerse durante i *focus group* hanno innanzitutto evidenziato che il significato attribuito al concetto di alleanza educativa all'interno dei servizi della fascia 0-6 pare essere diverso da quello che caratterizza i gradi scolastici successivi.

Dalle parole delle educatrici, delle insegnanti e dei coordinatori pedagogici dei servizi prescolastici emerge la fotografia - nel periodo pre-emergenza sanitaria - di una relazione con le famiglie piuttosto solida e strutturata, di un rapporto alimentato dalla comune tensione alla crescita e allo sviluppo globale del bambino. All'interno di una collaborazione orientata al raggiungimento di un obiettivo condiviso, il tempo dedicato all'alleanza educativa servizio-famiglia non è vissuto dal personale educativo (e - nella percezione di quest'ultimo - anche dalle famiglie) come un tempo "aggiuntivo", ma come un tempo che "fa parte" dell'azione educativa co-costruita.

Con l'inizio della scuola primaria gli obiettivi sembrano invece "specializzarsi": nel percepito della maggior parte delle insegnanti, la scuola diventa depositaria (ed erogatrice) del "sapere" e del "saper fare", mentre alla famiglia rimarrebbe la responsabilità dell'educazione al "saper essere". Riflettendo ad ampio raggio sul tema della relazione con le famiglie - indipendentemente dalle restrizioni imposte dall'emergenza sanitaria - la quasi totalità dei partecipanti ai *focus group* ha manifestato la convinzione che le famiglie si concentrino prevalentemente sulla dimensione performativa della scuola, ovvero su quella legata al trasferimento di contenuti e conoscenze di base. L'alleanza pare dunque tradursi in momenti di confronto e riscontro sugli apprendimenti disciplinari, in maniera funzionale al miglioramento della prestazione scolastica, non allo sviluppo globale della persona, della sua autonomia e delle sue competenze trasversali. In tale ottica, il tempo dedicato all'alleanza pare diventare un tempo "in più", di cui le famiglie - secondo le insegnanti - farebbero forse a meno se i risultati fossero allineati alle loro aspettative. Un impegno vissuto con maggiore fatica.

Da punti di partenza così diversificati hanno ovviamente preso avvio considerazioni diverse sul senso del patto di corresponsabilità educativa e sulle possibili azioni da intraprendere durante il periodo dell'emergenza sanitaria.

In questa sede verranno riportate le evidenze preliminari relative all'alleanza educativa nella fascia 0-6, mentre si rimanda al successivo report di ricerca per risultati completi ed approfonditi.

Anche all'interno dei servizi 0-6 anni gli elementi di *dis-alleanza* (Contini, 2012), di disallineamento di obiettivi e prospettive si presentano come ineliminabili. Anzi, come confermano in particolare le educatrici, sono connaturati alla relazione educativa stessa, che - soprattutto in questa fascia d'età - è in continuo divenire anche in ragione delle diverse fasi dello sviluppo attraversate dai bambini. A volte le distanze sono strutturali, altre volte - presentandosi in corrispondenza di particolari passaggi di vita del

bambino - sono transitorie. Ai professionisti dell'educazione è in ogni caso richiesto di saper sostare in queste dis-alleanze, decifrare il senso delle incomprensioni (Morin, 2001), comprendere le cornici socio-culturali all'interno delle quali si pongono, per poi attivarsi in un processo di continuo ripensamento dell'azione educativa. In questo, le educatrici e le insegnanti incontrate sentono di “*spendersi molto*”.

I partecipanti ai *focus group* hanno raccontato diverse modalità di avvicinamento/ri-avvicinamento alle famiglie durante il periodo di *lockdown*.

Per le famiglie che – già prima della sospensione - vivevano il servizio con aspettative molto alte di delega delle responsabilità educative, la sua interruzione ha spesso generato un senso di abbandono e di rabbia: nei casi in cui, infatti, i servizi avevano assecondato le richieste delle famiglie, rischiando di arrivare a sostituirsi al loro ruolo educativo, queste sembrano aver vissuto con elevata frustrazione la lontananza imposta e si sono riferite ai servizi esprimendosi con parole come “lassismo”; “menefreghismo”, “incompetenza”. È stato dunque importante riprendere i fili della relazione, garantendo presenza, ma rimarcando il rispetto dei reciproci ruoli.

Laddove, invece, le potenziali dis-alleanze risiedevano - già prima del *lockdown* - nel diverso significato attribuito dalle famiglie e dai servizi al concetto di benessere dei bambini e delle bambine, il periodo di sospensione – se valorizzato nei suoi elementi positivi - ha potuto rappresentare una preziosa possibilità, quella di poter fare esperienza di come a volte i desideri delle famiglie si sovrappongano o prevalgano sui reali bisogni dei bambini. Vivere la relazione con i propri figli con tempi così inusualmente ampi ha permesso alle famiglie di poter coltivare la relazione con loro all'interno di spazi e di momenti di gioco prima assenti o molto limitati, di poterli osservare con attenzione, tempi e sguardo diversi, di ascoltare in modo più profondo le loro emozioni. Ha anche richiesto una diversa responsabilizzazione per i genitori, che più spesso si sono trovati a dire dei “no” consapevoli e necessari per il bene dei figli.

Questo quanto emerge dalle parole dei partecipanti ai *focus group*. Lungi però dal voler proporre una visione riduttiva ed edulcorata dei nuovi tempi familiari – che molto spesso hanno in realtà messo a dura prova i genitori, tanto da farli sentire esasperati e abbandonati - e dal pensare che la ridefinizione delle relazioni possa essere avvenuta (quando è avvenuta) in modo automatico, la ricerca ha voluto approfondire quali siano state le azioni che hanno agevolato questa trasformazione e quali – invece – i limiti e le difficoltà incontrati.

Come è stato possibile – da parte dei servizi – far sentire la propria presenza e la propria disponibilità, sostenendo le famiglie nel loro ruolo genitoriale e valorizzando le loro risorse? Per quali motivi è invece accaduto che alcune famiglie si siano sentite sole e sovraccariche di compiti e responsabilità?

La comunicazione sembra aver svolto un ruolo fondamentale. Le famiglie si sono sentite ascoltate e supportate quando questa è stata gestita con modalità tempestive, snelle e dirette, quando ai video (con proposte di attività, letture, etc.) e alle video-chiamate delle educatrici si è aggiunta la disponibilità dei pedagogisti per iniziative di sostegno alla genitorialità. La possibilità di mantenere vive le relazioni in modo semplice ha potuto realizzarsi con vari strumenti, dall'App Padlet a Classroom, dalla e-mail di sezione alle chat Whatsapp di sezione, con la presenza delle educatrici e gestite da un moderatore (questo - ovviamente - senza prescindere dal consenso informato e unanime di tutti i soggetti coinvolti). Quando – al contrario – i tempi sono stati rallentati da passaggi burocratici o da altri tipi di *impasse* organizzativi, la percezione della distanza si è acuita. Anche l'aspetto della continuità sembra dunque essere stato cruciale: nei casi in cui il contatto con le famiglie ha subito battute d'arresto di qualche settimana – ad esempio a causa di tempi tecnici particolarmente lunghi per poter organizzare piattaforme di comunicazione ritenute adeguate, sufficientemente strutturate e tutelanti - la sua riattivazione è stata motivo di ansie e timori da parte delle educatrici e delle insegnanti stesse. L'aver pensato “*cosa sarà successo nel frattempo nelle famiglie? Sono pronta e preparata per affrontarlo?*” ha - a volte - affaticato la ripresa della relazione.

Quando il contatto con le famiglie è mancato, i sentimenti di impotenza e abbandono hanno riguardato anche il personale educativo, che ha sentito l'allontanamento dai bambini come uno strappo violento e innaturale e che – nell'assenza di feed-back da parte delle famiglie – ha faticato ad attribuire valore a quanto stava facendo per garantire continuità nell'azione e nella relazione educativa.

Inoltre, la comunicazione si è rivelata particolarmente efficace quando realizzata all'interno di una cornice di ascolto e reciprocità. È stato grazie a questo tipo di atteggiamento che – ad esempio - le famiglie

preoccupate per le modalità del passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria hanno potuto ascoltare le rassicuranti testimonianze di insegnanti della scuola primaria oppure che le famiglie dei bambini stanchi e frustrati dal vedere il servizio “entrare a casa loro”, senza poter interagire, hanno avuto la possibilità di scegliere se condividere con altre famiglie e compagni momenti della propria vita familiare, affinché si potesse stabilire un canale di comunicazione attiva, non solo passiva. Dunque, una comunicazione bi-direzionale e non standardizzata, che si è progressivamente definita nei contenuti e nei modi in funzione dei bisogni emergenti e con il coinvolgimento di molteplici attori della rete territoriale. In linea con quest'ultima evidenza, anche la capacità di riprogettare l'azione educativa e di riprogettarsi in modo flessibile nel ruolo di educatrice o di insegnante sono emersi come elementi particolarmente importanti ai fini del mantenimento di una relazione positiva con le famiglie. Riprogettare l'azione educativa ha significato individuare nuove attività, nuovi mediatori e ridefinire alcuni obiettivi. Ripensarsi nel proprio ruolo professionale ha per esempio significato – per le insegnanti e le educatrici – ridefinire i confini della relazione, offrendo a volte (quando ritenuto necessario) una disponibilità di tempo e di reperibilità diversa (spesso maggiore) di quanto avvenisse precedentemente.

Fra gli elementi che hanno agevolato questa nuova dimensione dell'alleanza educativa vi è stata - secondo i partecipanti ai *focus group* - la maggiore conoscenza reciproca, resa possibile dalla modalità “a distanza” dell'azione educativa: il servizio - con le sue routine, i suoi gesti, i suoi nomi - è entrato nelle case dei bambini e delle bambine e le case - con i loro spazi, i loro oggetti, i loro abitanti - sono entrate nel servizio.

Due sono invece gli elementi che i professionisti incontrati hanno evidenziato come principali limiti ad un'efficace relazione con le famiglie.

Il primo è rappresentato dalla difficoltà di conciliazione dei tempi di lavoro e di vita personale per una professione che continua ad essere prettamente al femminile. Le educatrici e le insegnanti - spesso anche madri - si sono ritrovate a gestire più compiti: lavoro “da remoto”, gestione della vita domestica e cura/supporto ai figli a casa per l'intera giornata. Questo ha spesso influito sulla possibilità di essere a disposizione delle famiglie con tempi ampi e distesi.

Sono poi emerse alcune criticità legate alla non uniformità nei modi e nei tempi di risposta alla situazione imprevista che si è presentata. A volte tale disomogeneità ha caratterizzato gruppi di lavoro operanti all'interno del medesimo servizio/scuola, ma più spesso è emerso si sia trattato di una difficoltà legata alla gestione del sistema integrato dei servizi, dove sono contemporaneamente presenti soggetti pubblici e privati del Terzo Settore. Laddove il ricorso al Terzo Settore era stato guidato più da logiche economiche che di garanzia di qualità dei servizi, sembrerebbero essersi mostrati con più evidenza i limiti operativi. Le diverse modalità di gestione del personale dipendente, ad esempio - con educatrici/insegnanti comunali o insegnanti statali retribuite e in servizio e personale delle cooperative in cassa integrazione - hanno contribuito a generare una risposta non omogenea nei confronti delle famiglie. Ogni *focus group* si è concluso con una riflessione da parte dei partecipanti su quali consapevolezza, saperi, volontà il periodo di *lockdown* avesse lasciato loro e su ciò che ritenevano importante in vista della riapertura dei servizi, sotto il profilo educativo in generale e in relazione al tema dell'alleanza educativa in particolare.

Come è stato detto da uno dei coordinatori pedagogici incontrati, il periodo di sospensione “*ha segnato ed insegnato*”. Ha insegnato che la tecnologia può essere “sdemonizzata” e che può *servire*, nel senso che può essere *al servizio* di finalità educative e può favorire un avvicinamento alle famiglie. Ha reso maggiormente consapevoli che queste hanno capacità e potenzialità per svolgere il ruolo educativo a loro richiesto e ciò ha aiutato e aiuterà a contenere il “senso di titanismo pedagogico” manifestato a volte da educatrici e dai servizi. Ha reso possibile una grande produzione di materiale e di documentazione, che potrà essere valorizzata e capitalizzata nei mesi a venire, anche a beneficio delle famiglie. L'essere stati “obbligati” alla sperimentazione, a ripensare i servizi in funzione dei nuovi limiti imposti, ha reso a tratti il lavoro più motivante e generativo, per tutti: servizi e famiglie. Le difficoltà incontrate hanno dimostrato l'importanza di un sostegno psicologico specifico per le famiglie e hanno spesso rinsaldato i gruppi di lavoro, facendo emergere le capacità resilienti di ciascun membro: “*siamo state e ci siamo ritrovate gruppo*” hanno detto le educatrici e le insegnanti. Il lavoro di equipe armonico, coordinato e strutturato ha permesso anche di reagire più efficacemente alle richieste delle famiglie. Ma, come hanno evidenziato alcune insegnanti, se

non lo si è in situazione di “normalità”, non ci si può certo improvvisare gruppo di lavoro coeso e compatto in una situazione di difficoltà così prolungata. Anche quando l’equipe non è particolarmente salda, è in una certa misura possibile ricompattare le righe e ritrovarsi a reagire ad emergenze contingenti e di breve periodo, ma la tenuta nel medio e lungo periodo si fonda su basi più solide e strutturate.

Quanto alla riapertura dei servizi e alla loro ripartenza – elemento, questo, considerato di assoluta importanza e priorità da parte di tutti i partecipanti ai *focus group* – i professionisti incontrati hanno ritenuto che vi siano alcuni elementi cruciali ai fini dell’alleanza educativa.

Sono certamente necessarie chiare indicazioni sui tempi e sulle regole di riavvio dei servizi, ma viene sottolineato come siano altrettanto fondamentali la consapevolezza e la condivisione dei rischi che – dal punto di vista educativo - la ripartenza con le caratteristiche al momento previste presenta. Le restrizioni imposte, infatti, sembrano minare il cuore dei progetti pedagogici, fondati sulla promozione dell’autonomia e di uno sviluppo armonico e globale dei bambini; il rischio è quello di trasformare i servizi e le scuole in luoghi di accudimento e assistenza. Inoltre, mentre per la scuola dell’infanzia il lavoro in gruppi con rapporti numerici adulto/bambini 1:5 viene vissuto come un’opportunità, l’organizzazione in nuclei 1:3 prevista per i servizi 0-3 sembra presentare ulteriori criticità. Da un alto, per le insegnanti della scuola dell’infanzia incontrate, il rapporto standard attualmente in vigore di 1:25 non consente di rispettare i bambini nella loro individualità e di accompagnarli gradualmente all’interno del gruppo, quindi l’organizzazione in gruppi 1:5 viene vista come un’inaspettata (quanto richiesta) possibilità e come un supporto per un rientro graduale, dopo una sospensione così lunga del servizio educativo. D’altro lato, per i nidi d’infanzia lavorare in gruppi 1:3 fissi potrebbe invece rappresentare un rischio sia per i bambini, sia per le educatrici. I primi potrebbero ritrovarsi a restringere – invece di allargare – il ventaglio dei loro riferimenti sociali e il servizio potrebbe non essere più un luogo per “*imparare a stare bene con tante persone*”, ma – al contrario – fonte di un eccessivo (e disfunzionale) attaccamento a poche figure di riferimento. Il personale educativo si potrebbe invece trovare privato della possibilità di contare sul confronto e sull’appoggio delle colleghe in situazioni particolarmente critiche, dove a volte è necessario che un’educatrice si “allontani” da una relazione che non riesce ad essere gestita in modo positivo e costruttivo, per poi rientrarvi gradualmente. Tale elemento aumenta anche il rischio di *burn-out*.

Pur nella consapevolezza che si tratti di soluzioni necessarie per la tutela della salute collettiva, diventa importante chiarire che questa situazione deve essere circoscritta il più possibile nel tempo. Viene inoltre sottolineata l’importanza di una chiara comunicazione dalle istituzioni alle famiglie, in modo che queste ultime siano consapevoli dei limiti presentati da questo tipo di offerta. Le famiglie dovrebbero sapere che non troveranno “il servizio che hanno lasciato” e che questo non dipende da scelte dell’equipe educativa o del servizio, ma da limiti imposti a livello legislativo. Una comunicazione chiara e trasparente aiuterebbe ad alimentare lo spirito di fiducia reciproca e di corresponsabilità.

Anche le educatrici e le insegnanti manifestano il bisogno di essere accompagnate alla ripresa, perché loro per prime hanno bisogno di metabolizzare ed accettare il cambiamento, ripensandosi in una veste diversa - per quanto transitoria - da quella per cui si sono formate e nella quale si identificano. Sentono inoltre il bisogno di essere formate, non solo sugli aspetti di riorganizzazione della loro azione educativa, ma anche su come incontrare ed affrontare i vissuti emotivi che i bambini e le bambine porteranno al nido o alla scuola dell’infanzia. Emergono con forza e insistenza richieste di poter fruire di occasioni di dialogo e di confronto reali, di formazione e di figure di ascolto che possano permettere ai professionisti di verbalizzare le loro emozioni e rielaborarle.

Conclusioni

Le evidenze emerse dai *focus group* non possono essere generalizzate ed è importante considerare che – per avere un quadro più completo ed affidabile – è opportuno estendere la ricerca sia in termini temporali – indagando anche quanto accadrà nelle prossime settimane in seguito al riavvio di alcuni servizi educativi (centri estivi a carattere ludico-ricreativo) – sia in termini di campione, includendo – oltre alla voce dei professionisti – quella delle famiglie. Questo è ciò che la ricerca, tuttora in corso, ha l’obiettivo di fare nel suo proseguimento.

Vi sono tuttavia alcuni elementi che appaiono fin d’ora rilevanti.

È infatti emerso come una risposta disomogenea – nei tempi e nelle modalità - dei servizi e delle scuole abbia contribuito alla percezione di abbandono e al senso di frustrazione da parte delle famiglie (ma anche, come si è visto, da parte dei professionisti dell'educazione).

Da un lato è importante riconoscere che l'incertezza sull'orizzonte temporale della situazione venutasi a creare ha contribuito – in particolare nelle prime settimane – all'elaborazione di strategie di adattamento diversificate: quella che sembrava un'emergenza temporanea di pochi giorni si è trasformata in una situazione di ben più ampia portata. Questo ha generato una varietà di risposte, lungo un *continuum* fra chi riteneva fosse necessario trovare un sicuro riparo da una tempesta di passaggio e chi si preparava a fronteggiare le conseguenze di un cambiamento percepito come permanente. Quando la risposta dei servizi e delle scuole è stata tempestiva e guidata da una chiara intenzionalità educativa – ovvero quando non è stata pensata per riempire un vuoto di presenza, ma è stata orientata a riprogettare l'azione e la relazione educative in funzione delle nuove condizioni e dei nuovi bisogni – la connessione fra servizi/scuole e famiglie ha mantenuto (o – a volte – guadagnato) in termini di qualità ed efficacia. Una comunicazione trasparente, chiara, diretta, bidirezionale – dove la voce di tutti i soggetti ha trovato spazio e accoglienza - e un lavoro strutturato di equipe, già consolidato prima del periodo di *lockdown*, hanno rappresentato elementi di facilitazione e hanno anche permesso alle famiglie di fare emergere le loro possibilità e potenzialità. Nei casi in cui ciò, invece, non si è realizzato, le distanze preesistenti all'emergenza sanitaria si sono acuite.

Ciò che ora appare più importante è far ripartire i servizi educativi e scolastici: l'educazione – evento di natura eminentemente relazionale - ha bisogno di corpi, di sguardi, di feedback non filtrati da uno schermo. Dai *focus group* è emerso il bisogno di una ripresa le cui caratteristiche restrittive siano il più possibile limitate nel tempo, una ripartenza “accompagnata” – per famiglie e professionisti – e progettata dal punto di vista dei bisogni formativi, che non si presentano essere solo di tipo organizzativo.

Le testimonianze dei professionisti incontrati evidenziano però un ulteriore elemento: mentre alcune difficoltà in tema di alleanza educativa sono emerse in conseguenza all'emergenza sanitaria - e sono dunque destinate dissolversi nel breve/medio periodo – in altri casi (la maggioranza, se ci si riferisce alle testimonianze dei partecipanti ai *focus group*) le misure di *lockdown* non hanno fatto altro che accendere i riflettori su componenti critiche della relazione educativa già presenti in forma latente, anche se spesso non viste, ignorate o rimosse.

Averne acquisito ancora più consapevolezza dovrebbe spingere coloro che si occupano professionalmente di educazione e di politiche educative ad interrogarsi sulle motivazioni ed agire affinché le difficoltà che precedevano (e che permarranno oltre) l'emergenza Covid-19 possano trovare una risposta sistemica e strutturata. C'è ancora da fare per promuovere una reale e solida alleanza educativa: servizi e famiglie si trovano tutt'oggi divise dai significati attribuiti ai concetti di benessere, diritti e sviluppo armonico dell'infanzia; a volte – e non solo per distanze di tipo culturale - il ruolo dei servizi non è pienamente compreso e condiviso. Educatori, insegnanti e coordinatori pedagogici rivendicano più spazi e più momenti di incontro con le famiglie, occasioni in cui non si parli solo di aspetti organizzativi, ma di educazione, dove si crei e si co-costruisca cultura d'infanzia. A beneficio di tutti, anche – ma non esclusivamente – per chi parte da situazioni di svantaggio.

La difficoltà con cui ci si è dovuti confrontare negli ultimi mesi può rappresentare uno stimolo per capire e conoscere, cambiare e riprogettare.

Riferimenti

- Amadini, M.; Ferrari, S.; Polenghi, S. (a cura di) (2019). *Comunità e corresponsabilità educative. Soggetti, compiti e strategie*. Lecce: Pensamultimedia.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino (Edizione originale, *The ecology of human development*, Cambridge, MA - USA: Harvard University Press, 1979).
- Capperucci, D.; Ciucci, E.; Baroncelli A. (2018). Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2/2018, 231-253.
- Contini, M.G. (a cura di) (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Davies, D. (2000). Building partnerships that work. *Principal*, 80(1), 32-34.

- El Nokali N.E., Bachman H.J., Votruba-Drzal E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*, 2010, n. 81 (3), 988-1005.
- European Commission (2014). *Proposals for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf.
- Gigli, A. (2016). *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Azzano San Paolo (Bg): Junior.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari alla conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Moss P. (2014): Creare le condizioni per costruire un'alleanza educativa con le famiglie. In M. Guerra, E. Luciano (a cura di). *Costruire partecipazione: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Azzano San Paolo (Bg): Junior, 17-32.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educative*. Scholé: Brescia.
- Pirchio S., Tritrini C., Passiatore Y., Taeschner T. (2013). The Role of the Relationship between Parents and Educators for Child Behaviour and Wellbeing. *International Journal about Parents in Education*, n. 7, 145-155.
- Powell D.R., San Juan R.R., Son S., File N. (2010). Parent-School Relationships and Children's Academic and Social Outcomes in Public School Pre-Kindergarten. *Journal of School Psychology*, n. 48, 269-292.
- Rayna S., Rubio M. N., Scheu H. (a cura di) (2010). *Parents-professionnels: la coéducation en question*. Toulouse: Érès.
- Zaninelli, F. L. (2019). Famiglie, bambini e insegnanti: verso un'idea integrata di educazione, di benessere e di sviluppo tra contesti. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1/2019, 35-51.

[Torna all'indice](#)

1.7 La nostra relazione con la Natura: dalle cause dell'attuale pandemia, agli orizzonti di possibilità quanto mai *inattuali* dell'educazione esperienziale nature-based.

Chiara Borelli

Abstract

Il contributo parte dalla constatazione del ruolo che il rapporto disfunzionale tra specie umana e natura ha avuto nell'emersione e nella diffusione del Covid-19, per poi aprire scenari di possibilità basati sul ripensamento degli attuali rapporti di potere tra uomo e natura, mente e corpo, virtuale e tangibile. L'invito è a pensare in direzione di una educazione esperienziale nature-based che rimetta al centro il contatto con la natura in quanto bisogno fondamentale dell'essere umano: solamente una *inattuale* visione eco-logica (e non ego-logica o antropocentrica) può aiutarci ad uscire dalla crisi e a non ricadere nelle medesime dinamiche che l'hanno generata.



Il Covid-19 e la necessità di un'ottica sistemica

L'attuale pandemia ci ha costretti a scontrarci violentemente con la forza del legame di interdipendenza tra uomo e natura, e quindi anche tra uomo e uomo e altre specie animali. L'emergenza sanitaria è diventata velocemente emergenza sociale, ed è urgente riflettere in modo approfondito sulle cause profonde di tutto questo, e ancor di più sulla strada da intraprendere. Una visione sistemica ed ecologica sembrerebbe l'unica possibile per poter comprendere il presente e immaginare scenari futuri e, dal punto di vista pedagogico, la proposta è quella di ripartire dall'educazione esperienziale in natura, che risulta quanto mai "inattuale" (Bertin, 1977). Non si può prescindere da un'ottica educativa orientata a ricucire la frattura col mondo naturale, frattura che pare essere concausa dell'emergenza sanitaria.

Da alcune recenti ricerche italiane e internazionali emerge, infatti, come sia sempre più evidente ed innegabile la correlazione tra i livelli di inquinamento e la diffusione del Covid-19. Zhu e colleghi (2020) spiegano come ci sia una relazione statisticamente significativa tra l'esposizione ad alte concentrazioni di PM2.5, PM10, CO, NO2 e O3 e il rischio di infezione da Covid-19. Frontera e colleghi (2020), oltre a ricordare l'ormai dimostrato collegamento tra malattie respiratorie e inquinamento dell'aria, riflettono

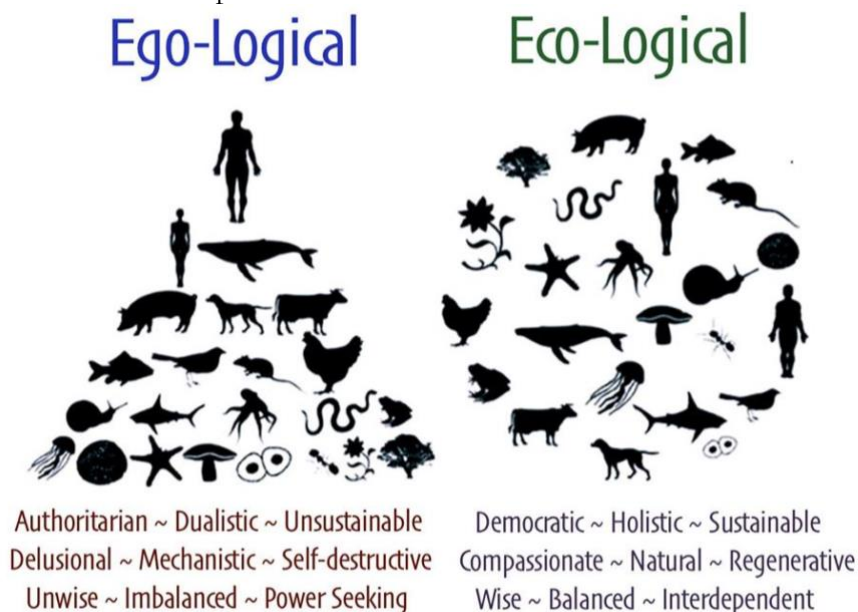
sulla situazione attuale e in particolare sul principale punto in comune tra le nazioni maggiormente colpite dal virus, Cina e Italia, cioè un livello particolarmente alto di agenti inquinanti dell'aria. Gli studiosi ipotizzano che l'aria molto inquinata, insieme a determinate condizioni climatiche, aiuti le particelle virali a permanere nell'aria, favorendo così una diffusione indiretta che si aggiunge a quella che avviene tramite contatto umano.

Non solo: lo studio particolarmente articolato di Coccia (2020) si spinge oltre. Coccia, basandosi su un campione di 55 capoluoghi di provincia italiani e sui dati degli individui infettati al 7 Aprile 2020, afferma che l'ampia e accelerata diffusione del Covid19 nel Nord Italia mostri una forte associazione con l'inquinamento di queste città, misurato in numero di giorni in cui vi è stato un eccesso dei limiti di PM10 o di ozono. Inoltre, i risultati mostrano che la variabile dell'inquinamento dell'aria in città sembra essere maggiormente predittiva della diffusione dell'infezione rispetto ai contatti interpersonali, prendendo in considerazione il periodo iniziale della pandemia. Questi risultati mostrano, pertanto, che le dinamiche di trasmissione accelerata di Covid-19 sono dovute soprattutto al meccanismo di trasmissione dall'aria inquinata all'uomo, piuttosto che da persona a persona.

Riflettendo, infatti, sul legame di interdipendenza tra uomo e natura, si nota il rischio di un circolo vizioso: se è ormai evidente il ruolo del maltrattamento dell'ambiente nella diffusione della pandemia presente (e di altri possibili problemi futuri), sta diventando sempre più chiaro come le conseguenze indirette del Covid-19 rischino di aggravare ulteriormente la situazione. Nonostante i primi studi sull'impatto della pandemia sull'ambiente sperassero nel lockdown per abbassare finalmente i livelli di inquinamento, purtroppo è diventato presto evidente che un periodo così breve di riduzione delle emissioni non è sufficiente affinché l'impatto benefico sia significativo (cfr. Zambrano-Monserrate, Ruano e Sanchez-Alcalde, 2020, Muhammad, Long e Salman, 2020). Anzi, sembra che le conseguenze sull'ambiente possano risultare devastanti: oltre ad una ripresa piuttosto rapida delle emissioni che sta cancellando i pochi effetti positivi del lockdown, è sotto gli occhi di tutti l'utilizzo massiccio e spesso sconsiderato di dispositivi usa e getta (*ibidem*).

Come siamo passati in soli due mesi dai Fridays for Future all'invasione di guanti e mascherine usa e getta in tutte le strade e le piazze delle nostre città? Se, come ormai diverse ricerche sembrano dimostrare, il maltrattamento dell'ambiente è una delle principali cause di diffusione del virus, come mai resta così limitata l'attenzione all'evidente circolo vizioso tra maltrattamento dell'ambiente e conseguenze sulla nostra salute (oltre a quella della natura) in cui rischiamo di cadere se non prendiamo immediatamente provvedimenti decisi ed efficaci?

Al di là degli interessi economici e politici in campo, che indubbiamente giocano un ruolo preponderante, questa cecità suggerisce una diffusa mancanza di visione sistemica. Siamo abituati a pensarci al di fuori della natura, lontani da essa e in posizione dominante, in una dicotomia che deriva da un marcato antropocentrismo e delirio di onnipotenza dell'essere umano.



Christopher Chase, 2014

L'attuale situazione pandemica ci ha dato l'ennesima dimostrazione del fatto che la nostra dominanza sulla natura sia una mera illusione: è innanzitutto nel nostro interesse prendere atto della struttura sistemica di cui siamo parte. Avere una visione sistemica ed ecologica non è questione di "buonismo", ma di buon senso; anzi, atteggiamenti ambientalisti di facciata fondati su una supposta benevolenza dell'essere umano nasconderebbero probabilmente una sorta di "neocolonialismo" travestito da missione ecologista, a cui sottenderebbe la medesima logica di uomo dominante e natura sottomessa.

È ora di attuare l'*inattuale*

Nell'attuale società liquida, incerta, schiacciata da processi di individualizzazione (Bauman, 2008), paura del futuro e paura dell'altro, in quest'epoca di crisi costante, globale, "multidimensionale" (Morin, 2015), forse "è l'educazione stessa che potrebbe portare, se solo trovasse le forze rigeneratrici, il suo contributo specifico alla rigenerazione sociale e umana" (*ibidem*, p. 46). Per trovare queste forze, il mondo educativo non può appoggiarsi sui "canoni dell'attuale" (Bertin, 1977), ma dovrà necessariamente andare "controtempo" (Fabbri, 2014, p. 11), porsi in modo "distonico" (Farné, 2018, p. 28) rispetto ai modelli dominanti dell'oggi. "L'idea pedagogica, in quanto tale, deve essere inattuale: altrimenti non sarebbe idea, ma costume, prassi, ideologia. In quanto inattuale essa non coincide né deve coincidere con le tendenze prevalenti nel presente, con le motivazioni e le sollecitazioni che questo fa valere, con i suoi problemi più urgenti e manifesti. In quanto idea, essa dà evidenza, in primo luogo, alle eventuali incongruenze, parzialità, unilateralità di tali tendenze, ed eventualmente ne smonta l'enfasi e ne denuncia la retorica; in secondo luogo fa valere istanze alternative, misconosciute, conculcate, deformate o mistificate dell'attualità" (Bertin, 1977, pp. 5-6).

L'idea pedagogica di cui abbiamo particolare bisogno oggi – proprio per il suo carattere inattuale – è l'educazione esperienziale in natura.

Se l'"attuale" è urbanizzato, cementificato, inquinato, sovraffollato, trafficato... l'educazione in natura, invece, spinge ad uscire (in certi casi a scappare!) da tutto ciò, in cerca di natura selvaggia, riposo per i sensi, respiri a pieni polmoni, solitudine, pace.

Se l'attuale è tecnocrazia, virtualità, dipendenza dai dispositivi, sedentarietà, staticità... nell'educazione in natura si recupera l'esperienza reale, la concretezza, il movimento, la fatica, la tangibilità: mai come oggi appare fondamentale e urgente dare importanza alla dimensione esperienziale (cfr. Dewey, 2011, 2014) per combattere la tendenza a intellettualizzare tutto, prima di tutto l'educazione.

Laddove l'attuale è individualizzazione, solitudine, diffidenza, paura dell'altro, prevalenza dei bisogni e desideri individuali su quelli collettivi, talvolta sopraffazione... l'educazione in natura, per le situazioni di sfida e di rischio a cui sottopone, mette necessariamente di fronte all'interdipendenza che di fatto sussiste tra le persone, e tra uomo e mondo naturale.

Se l'attuale è "tempo senza attesa" (Zavalloni, 2008, p. 14), è frenesia, è velocità a tutti i costi, è fretta di finire, fretta di arrivare primi, è fast-food, fast-education... l'educazione in natura è aspettare che ci sia il vento buono per la vela, è avere la pazienza di attendere il compagno di cammino, è entrare nei ritmi lenti e ciclici della natura.

L'attuale è dominio del pensiero sulla corporeità, è figlio del "*cogito ergo sum*" e della separazione netta tra corpo e mente, che vede la seconda in una posizione dominante. L'educazione in natura è corpo. È sperimentare i propri limiti attraverso il corpo, è sentire il caldo e il freddo e le intemperie e il bel tempo sulla propria pelle e nelle ossa, è fare fatica e sentire i muscoli e i tendini e come questi reagiscono ai vari sforzi a cui li si sottopone, è sentire il corpo dell'altro. Il corpo in natura è un corpo attivo, vivo, che sperimenta, prova, impara, percepisce, suda, trema, tocca, si relaziona...

L'attuale è senso di onnipotenza dell'essere umano, che si sente padrone del mondo circostante, spesso maltrattandolo e abusandone. L'educazione in natura, invece, pone di fronte a situazioni rischiose e difficili, che obbligano a scontrarsi con i propri limiti.

L'educazione esperienziale in natura è, pertanto, inattuale: è altro e oltre i canoni dell'attuale, poiché apre a dimensioni di possibilità diverse e nuove rispetto a ciò che domina la quotidianità.

Oggi più che mai – alla luce delle accentuazioni delle dinamiche dell'attuale causate dalla pandemia – c'è bisogno di ripartire da qui, da un'educazione che rimetta al centro il rapporto con la natura.

La parola chiave è *contatto*, in tutte le sue sfaccettature: vicinanza, prossimità, centralità della dimensione sensoriale, corporeità, cura (con-tatto)... Si tratta di (ri)avvicinarsi alla natura proprio attraverso quel corpo e quei sensi che sono stati tanto assopiti e anestetizzati durante il periodo di lockdown e di distanziamento forzato.

L'indagine condotta da Alessandra Gigli riguardo all'impatto del Covid-19 sulle famiglie (cfr. contributo di Gigli nel presente Dossier), evidenzia come moltissimi genitori, nel restare due mesi abbondanti chiusi in casa, abbiano sentito un bisogno impellente e una forte mancanza del contatto con la natura, per sé stessi e per i figli.

Questo non dovrebbe sorprenderci: ormai da diversi anni le ricerche psicologiche hanno dimostrato che il contatto con la natura porta notevoli benefici (Barton e Pretty 2010; Bowen e Neill, 2013; Cason e Gillis, 1994; Gill, 2014; Hattie, Marsh, Neill e Richards, 1997; Muñoz, 2009; Neill e Richards, 1998; Rickinson et al., 2004; Stott, Allison, Felter e Beames, 2015; Wilson e Lipsey, 2000). In particolare, l'incremento nel benessere psico-fisico riguarda i seguenti ambiti: salute corporea, benessere psichico, attenzione ecologica all'ambiente, competenze sociali e relazionali, autostima.

Non mancano indagini su questi temi anche in ambito pedagogico (Bortolotti, 2019; Farné e Agostini, 2014, Farné, Bortolotti e Terrusi 2018; Gigli, 2018; Guerra, 2015; Melotti e Cani, 2018; Schenetti, Salvaterra e Rossini, 2015); inoltre, da diversi decenni, numerose esperienze a livello nazionale e internazionale stanno mostrando l'efficacia di questo genere di proposte in differenti setting educativi e con varie tipologie di utenti.

È come se queste evidenze scientifiche provassero a evocare a gran voce la necessità di ricucire insieme le parti del sistema spezzate e allontanate dalla visione dicotomica che tiene uomo e natura separati, con il primo in posizione di dominio. Ed è tramite il contatto diretto e attraverso il corpo che dovremmo tentare di rimettere insieme i cocci: l'educazione esperienziale in natura può essere la chiave di volta in questo momento cruciale, in quanto può aiutarci a "iscrivere in noi:

La *coscienza antropologica*, che riconosce la nostra unità nella nostra diversità;

La *coscienza ecologica*, ossia la coscienza di abitare, con tutti gli esseri mortali, una stessa sfera vivente (biosfera). Il conoscere il nostro legame costituzionale con la biosfera ci porta ad abbandonare il sogno prometeico del dominio dell'universo per alimentare, al contrario, l'aspirazione alla convivialità sulla Terra;

La *coscienza civica* terrestre, ossia la coscienza della responsabilità e della solidarietà per i figli della Terra;

La *coscienza dialogica*, che nasce dall'esercizio complesso del pensiero e che ci permette nel contempo di criticarci tra noi, di autocriticarci e di comprenderci gli uni gli altri" (Morin 2001, p. 78).

Riflessioni conclusive

L'educazione esperienziale in natura, pertanto, sembra rispondere a molti dei bisogni attuali, sia emergenziali sia a lungo termine:

- Il bisogno di distanziamento e di spazi aperti per diminuire il rischio di contagio;
- Il bisogno di vitamina D e di movimento per rinforzare la salute fisica;
- Il bisogno di rilassamento e di abbassamento dei livelli di stress psichico;
- Il bisogno di presa di coscienza ecologica per ridurre i danni ambientali (tra cui, ad esempio, l'inquinamento dell'aria) ed abbassare il rischio di future pandemie o simili;
- Il bisogno di ricongiungimento della dicotomia che si è instaurata tra Uomo e Natura, ma anche tra mente e corpo.

Ma anche il bisogno di "resistenza", *continianamente* intesa: "la resistenza può intercettare domande e bisogni in ombra, ma forti, di educazione, da parte dei soggetti e della collettività, e individuare percorsi e contenuti, per corrispondervi, che riescano a guadagnare più spazio, più voce, più luce" (Contini 2009, p. 23). L'educazione esperienziale in natura può, in questo senso, divenire una forma di resistenza, come opposizione contro l'esistente che marcisce su sé stesso, come rilancio di un'educazione che incontra i bisogni reali, che sta in ascolto profondo degli educandi e dei loro corpi, che sta attenta a non trasformare il distanziamento fisico in lontananza relazionale, che ragiona e progetta in ottica sistemica ed ecologica.

Riferimenti

- Barton J., & Pretty, J. (2010). What is the Best Dose of Nature and Green Exercise for Improving Mental Health? A multi-study analysis. *Environmental Science and Technology*, 44(10), pp. 3947-55
- Bauman, Z. (2008). *Individualmente insieme*. Parma: Diabasis.
- Bertin, G. M. (1977). *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerrini.
- Bowen, D.J., & Neill, J. T. (2013). A Meta-Analysis of Adventure Therapy Outcomes and Moderators. *The Open Psychology Journal*, 6, pp. 28-53.
- Cason, D., & Gillis, H.L. (1994). A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. *The Journal of Experiential Education*, 17 (1), pp. 40-47.
- Coccia, M. (2020). Factors determining the diffusion of COVID-19 and suggested strategy to prevent future accelerated viral infectivity similar to COVID. *Science of the Total Environment*, 729(2020) <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.138474>
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: CLUEB.
- Dewey, J. (2011). *Experience and Nature*. Vancouver: Read Books Ltd.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Fabbri, M. (2014). *Controtempo. Una duplice narrazione fra crisi ed empatia*. Parma: Edizioni Junior Spaggiari.
- Farné, R., & Agostini, F. (a cura di) (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Edizioni Junior - Spaggiari.
- Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (a cura di) (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Frontera, A., Martin, C., Vlachos, K. & Sgubin, G. (2020). Regional air pollution persistence links to COVID-19 infection zoning. *Journal of Infection*, <https://doi.org/10.1016/j.jinf.2020.03.045>
- Gigli, A. (2018). L'avventura education nell'ambito del lavoro socio-educativo: riflessioni pedagogiche ed esperienze. In R. Farné, A. Bortolotti & M. Terrusi (a cura di), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 119-138). Roma: Carocci.
- Gill, T. (2014). The Benefits of Children's Engagement with Nature: A Systematic Literature Review. *Children, Youth and Environments*, 24(2), pp. 10-34.
- Guerra, M. (a cura di) (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Hattie, J., Marsh, H.W., Neill, J.T., & Richards, G.E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out-of-Class Experiences That Make a Lasting Difference. *Review of Educational Research*, 67(1), pp. 43-87.
- Melotti, G., Cani, D. (2018). L'educatore prende il largo: la barca a vela come laboratorio di formazione. In R. Farné, A. Bortolotti & M. Terrusi (a cura di), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 241-264). Roma: Carocci.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Muhammad, S., Long, X. & Muhammad, S. (2020). COVID-19 pandemic and environmental pollution: A blessing in disguise? *Science of the Total Environment*, 728(2020) <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.138820>
- Muñoz, S. (2009). *Children in the Outdoors. A literature review*. Forres: Sustainable Development Research Centre, Horizon Scotland-The Enterprise Park. Disponibile in: <https://www.ltl.org.uk/wp-content/uploads/2019/02/children-in-the-outdoors.pdf>
- Neill, J.T., & Richards, G.E. (1998). Does Outdoor Education Really Work? A Summary Of Recent Meta-Analyses. *Australian Journal of Outdoor Education*, 3(1), pp. 1-9.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Sanders, D. et al. (2004). *A review of Research on Outdoor Learning*, National Foundation for Educational Research and King's College London. <https://www.informalscience.org/review-research-outdoor-learning>.
- Schenetti, M., Salvaterra, I., & Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.

- Stott, T., Allison, P., Felter, J., & Beames, S. (2015). Personal development on youth expeditions: a literature review and thematic analysis. *Leisure Studies*, 34(2), pp. 197-229.
- Wilson, S.J., & Lipsey, M.W. (2000). Wilderness challenge programs for delinquent youth: a meta-analysis of outcome evaluations. *Evaluation and Program Planning*, 23, pp. 1-12.
- Zambrano-Monserrate, M. A., Ruano, M. A. & Sanchez-Alcalde, L. (2020). Indirect effects of COVID-19 on the environment. *Science of the Total Environment*, 728(2020) <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.138813>
- Zavalloni, G. (2008). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*. Bologna: EMI.
- Zhu, Y., Xie, J., Huang, F. & Cao, L. (2020). Association between short-term exposure to air pollution and COVID-19 infection: Evidence from China. *Science of the Total Environment*, 727(2020) <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.138704>.

[Torna all'indice](#)

1.8 Il sostegno alla famiglia e alla genitorialità: prassi educative tra continuità e discontinuità.

Alessandro D'Antone

Abstract

Il contributo affronta la ridefinizione di due servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità, il servizio di Educativa Domiciliare e quello di Spazio Neutro, nel corso dell'Emergenza sanitaria Covid-19. Avvalendosi di dati qualitativi e narrativi (elaborati e fruibili in ambiente digitale), di supervisioni pedagogiche d'équipe (svolte in presenza, precedentemente alla fase di *lockdown*) e di percorsi formativi in servizio (svolti a distanza, nel corso della fase di *lockdown*), il lavoro restituisce linee interpretative ed elementi progettuali che affrontano il rapporto fra continuità e discontinuità in due direzioni distinte e complementari. Da un lato, affrontando le possibilità di cura e sostegno educativi con le famiglie in assenza di una strutturazione fisica e materiale, simbolica e rituale, capace di scandire i tempi e gli spazi, le regole e le relazioni degli interventi. Dall'altro, riferendo i nuclei del conflitto e della neutralità come disposizioni pratico-teoriche che, a partire da percorsi formativi svolti a distanza, siano preparatorie all'elaborazione di interventi sostenibili in una fase successiva del servizio.



Premessa

Nei servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità la forte precarietà delle possibilità di intervento o la loro impossibilità nel corso della fase di *lockdown* hanno messo in evidenza – in maniera ancora più radicale – l'importanza della *continuità* che i progetti educativi devono garantire per e con le famiglie. Nell'Educativa Domiciliare¹⁴ si tratta, tra l'altro, della continuità delle transizioni e dei ricambi tra educatore e famiglie, tra progettualità intenzionale e educazione spontanea, tra la dimensione interna

¹⁴ Il servizio di Educativa Domiciliare organizza l'attivazione di progetti educativi in famiglie ove sia presente almeno un minore (o un neo-maggiorenne), prevedendo una serie di transizioni fra l'educatore e il sistema familiare tramite un lavoro che, in linea generale, preveda tanto la cura educativa nei confronti del minore quanto un più ampio sostegno alla genitorialità (cfr. D'Antone, 2018, 2020).

e quella esterna dei dispositivi familiari. Nello Spazio Neutro¹⁵ è presente una continuità istituzionale scandita dall'atto coattivo dell'Autorità Giudiziaria che, entro la crisi e il conflitto operativi nelle prassi e nella struttura, così come nei discorsi e nei significati impliciti ed espliciti delle famiglie, accoglie le differenze, gli scarti e i disequilibri in una dimensione comune, pedagogicamente pensata e progettata per favorire l'incontro tra genitori e figli ma anche, più complessivamente, tra membri di sistemi familiari vulnerabili o multiproblematici (Malagoli Togliatti, Rocchietta Tofani, 2002; Milani, 2018).

D'altro canto, una tale tensione non può sottostimare, come fosse un mero "incidente di percorso", la necessità oggettiva di una *discontinuità* nell'intervento; una discontinuità che, tuttavia, necessita di essere attivamente elaborata e tematizzata per evitarne traduzioni meccaniche nell'inerzia e nel disimpegno.

In un lavoro pubblicato precedentemente all'Emergenza sanitaria Covid-19 (cfr. D'Antone, 2019) è stata discussa ed elaborata la necessità di problematizzare, con sguardo clinico e critico-riflessivo, le prassi degli educatori implicati in servizi di Educativa Domiciliare e di Spazio Neutro. Come è noto, si tratta di servizi educativi preposti al sostegno della famiglia (così come delle *famiglie* al plurale – Gigli, 2016; Cerrocchi 2018b) e della genitorialità, attivati e mediati dal Servizio Sociale territoriale e, in alcuni casi¹⁶, presidiati dall'Autorità Giudiziaria, che richiedono alle figure educative che vi sono implicate un coinvolgimento e un impegno peculiari: *coinvolgimento e impegno* (Bertin, Contini, 2004; Fabbri, 2012) che hanno subito alterazioni significative nel corso della fase di *lockdown* e che si sono riprodotti nella coscienza e nelle prassi degli educatori, dei pedagogisti e delle figure di coordinamento preposte ai servizi medesimi. Per renderne conto, pur sinteticamente, faremo riferimento alle determinazioni spazio-temporali che ne caratterizzano gli aspetti procedurali e operativi.

Il servizio di Educativa Domiciliare dispone spazi e tempi di "transizione" che non si esauriscono nell'osservazione degli assetti familiari e nella valutazione delle competenze genitoriali, ma ineriscono al rapporto fra strutture *interne* della famiglia (nelle quali si riflettono e si riproducono, come in una sorta di "teatro interno", le complesse storie interiorizzate dai membri – Olivieri Stiozzi, 2014, p. 122) e realtà sociali, configurando l'educatore che vi è implicato come una *figura ponte* (D'Antone, 2018, 2020) che opera con minori e adulti, a partire dai *setting* (Dozza, 2000, 2018) spontanei di vita, in funzione di prevenzione e accompagnamento, educazione e recupero, in rapporto ai differenti contesti educativi per il sociale presenti sul territorio (Cerrocchi, Dozza, 2018).

Il servizio di Spazio Neutro dispone spazi e tempi di "incontro" che sappiano tenere insieme, entro uno spazio pensato e progettato per favorire la relazione tra un minore e una figura adulta di riferimento¹⁷, un aspetto di vigilanza e protezione – a tutela del minore entro incontri che possono risultare, in virtù delle storie familiari, problematici da affrontare e potenzialmente forieri di malessere – e una prassi pedagogicamente orientata di cura educativa rivolta ai nodi più significativi delle relazioni genitoriali e parentali. Ne emerge la definizione di un *tempo pedagogico* – segnato dal carattere istituzionale e procedurale della struttura di servizio, dall'artificialità dell'organizzazione spaziale e ambientale e dalla scansione degli appuntamenti in termini di frequenza e durata – che si risolve in termini progettuali ed esperienziali (Massa, 1986, pp. 213-214) in un processo complesso di risignificazione e ridefinizione di ruoli e rapporti familiari.

¹⁵ Il servizio di Spazio Neutro è preposto all'attivazione di "incontri protetti" o "incontri vigilati" tra una figura adulta di riferimento e un minore in presenza della figura educativa, in seguito a perturbazioni del sistema familiare che ne abbiano alterato gli equilibri (*ibidem*).

¹⁶ Nel caso del servizio di Spazio Neutro, l'atto coattivo dell'Autorità Giudiziaria è generalmente presente; nel caso del servizio di Educativa Domiciliare, il coinvolgimento del Tribunale per i Minorenni o del Tribunale Ordinario è subordinato alla presenza di problematiche particolarmente marcate che presentino una rilevanza penale.

¹⁷ Il servizio di Spazio Neutro (spesso identificato come servizio di "incontri protetti" o di "incontri vigilati") presenta una casistica molto ampia e composita: generalmente, questo servizio è preposto alla progettazione di incontri fra un minore e la figura genitoriale per la quale non è stato stabilito l'affidamento, in seguito a separazioni conflittuali e giudiziali. Su un piano generale, tuttavia, lo Spazio Neutro si rivolge alla complessità dei sistemi familiari predisponendo forme di incontro duali e gruppal, tra minori e figure adulte di riferimento, in seguito non soltanto a separazioni conflittuali ma anche a condizioni di incuria e maltrattamento, violenza e abuso, abbandono o morte, così come di affido familiare o comunitario – con la conseguente implicazione di più sistemi familiari non legati da vincoli biologici di parentela. Per una trattazione più distesa si rimanda a: D'Antone, 2018, 2020.

La struttura del lavoro nel contesto

Per affrontare una tale complessità pratica, in accordo con la Cooperativa Sociale Pangea (in provincia di Reggio Emilia) è stato elaborato uno strumento¹⁸ di carattere clinico e narrativo, strutturato e fruibile in ambiente digitale (cfr. D'Antone, 2019), che avesse lo scopo di problematizzare la dimensione d'équipe dei servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità potenziandone gli aspetti revisionali e formativi, accanto a quelli più tradizionalmente logistici e organizzativi. All'interno dello strumento, innervato dalla concezione pedagogica di *setting* (Dozza, 2000, 2018; Cerrocchi, 2018a) e affine a un'impostazione di *clinica della formazione* (Massa, 1987, 1990), ciascun educatore può, individualmente, illustrare i caratteri principali di una situazione educativa problematica in termini di descrizione generale del progetto, condivisione di difficoltà e vissuti negativi e restituzione di potenzialità e buone prassi, per poi confrontarsi con i colleghi sul tema specifico in una dimensione sociale.

L'ambiente *online*, in quanto tale, non è stato ritenuto sufficiente nell'implementazione strutturale di prassi volte alla supervisione pedagogica e alla formazione in servizio; per questo motivo, è stato ripensato come un primo *step* per l'organizzazione in piccolo gruppo di micro-équipe dedicate alla problematizzazione del materiale narrativo raccolto in ambito digitale. Da settembre 2019 fino a febbraio 2020, precedentemente dunque alle misure di prevenzione e contenimento rese necessarie dall'Emergenza sanitaria Covid-19, le narrazioni restituite dalle figure educative sono state tematizzate con questa modalità.

A fronte della fase di *lockdown*, tuttavia, i bisogni espressi dal servizio educativo sono radicalmente cambiati: il venir meno della dimensione corporea e materiale dell'accadere educativo, il carattere necessariamente ambiguo delle disposizioni locali (in un quadro più generale, espressione anche della normativa Regionale e Nazionale) in condizioni emergenziali e la preoccupazione – del servizio, delle figure educative e di coordinamento, delle famiglie coinvolte nei diversi progetti – nel garantire continuità e partecipazione agli interventi, hanno determinato un inevitabile distanziamento degli educatori dalla prassi professionale. Lo specifico “caso”, nella sua irriducibile complessità strutturale ed esistenziale, non è più stato percepito come un'urgenza specifica nella misura in cui non era possibile garantire la *continuità* spazio-temporale, simbolica e rituale degli appuntamenti, delle transizioni e degli incontri: un tale distanziamento¹⁹ – peraltro, su un piano più generale, necessario per sviluppare un approccio clinico e critico-riflessivo alla prassi professionale – si è tradotto in percorsi di formazione in servizio dialetticamente emergenti dal lavoro svolto in precedenza ma, al contempo, espressione di *discontinuità* tanto nella progettazione degli interventi, quanto nelle pratiche revisionali che li accompagnano.

I nodi rilevati e trattati

In un lavoro recentemente pubblicato²⁰, oltre a una ridefinizione dei *setting* manifesti e dei dispositivi sottesi alle prassi educative familiari, sono stati problematizzati alcuni nodi emersi dai percorsi di supervisione e di formazione, proponendone una sintesi critica che tenesse insieme i due (distinti e complementari) livelli discorsivi. La prassi, beninteso, è sempre stata presente come disposizione fondativa e “punto di arrivo” di entrambe le tipologie di percorso, seppur a livelli di astrazione differenti

¹⁸ Il progetto di strutturazione dello strumento è stato elaborato entro l'Assegno di Ricerca (Senior) “Messa a punto in ambiente digitale di materiali di analisi e di formazione in servizi di Educativa familiare” (2018/2019) da Alessandro D'Antone – Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia – e cofinanziato dalla Regione Emilia-Romagna e dalla Cooperativa Sociale Pangea di Rubiera-Scandiano (in provincia di Reggio Emilia), nell'ambito del Fondo Sociale Europeo-Programma Operativo 2014/2020, Digital Humanities and Social Sciences. La Tutor Scientifica dell'Assegno, in qualità di Professore Associato di Pedagogia generale e sociale, è stata la Prof.ssa Laura Cerrocchi; la Referente Aziendale, in qualità di Responsabile dei servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità, è stata la Dott.ssa Anna Colombini. La messa a punto dello strumento, che si è avvalsa anche di un'*expertise* di carattere informatico, ha visto una stretta collaborazione tra l'assegnista e l'équipe dei servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità della Cooperativa stessa aprendo, a partire dal progetto, a un'ulteriore attività di ricerca e supervisione educative.

¹⁹ Rispetto al rapporto tra prassi e teoria nella ridefinizione delle culture di servizio si vedano, fra gli altri: Baldacci, Colicchi, 2016.

²⁰ Le riflessioni che proponiamo in questa sede riprendono, declinandoli nelle condizioni di attuazione sperimentate nel corso dell'Emergenza sanitaria Covid-19, alcuni aspetti affrontati in: D'Antone A. (2020). *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità: contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

– così come richiesto dal servizio educativo medesimo. Su questo, però, torneremo fra poco – considerando che, in questa sede, avizzeremo alcune precisazioni relative all’Emergenza sanitaria Covid-19.

Due fra i nodi maggiormente ricorrenti e trasversali sono stati rappresentati dal *conflitto* (con il proprio corrispettivo in termini di *potere*) e dalla *neutralità* (con il proprio corrispettivo in termini di *implicazione*).

Il *conflitto* è stato analizzato e tematizzato non tanto nelle proprie ricadute angoscianti, involutive o disgregative, quanto nel proprio carattere co-evolutivo (Vygotskij, 1956/2007) di dialettica del riconoscimento *dell’altro* (Recalcati, 2018) e di decentramento all’interno di uno scarto *dall’altro* (Jullien, 2012/2014): questi aspetti hanno dato luogo a un ripensamento della prassi educativa come contrassegnata da “atletica affettiva” (Massa, 2001, pp. 37), dunque dalla necessità di imparare a tematizzare le proprie emozioni (Contini, 1992) all’interno del rapporto con l’alterità, ma anche dall’esercizio del potere (Massa, 1987) come dinamica complessa e bidirezionale. Da un lato, il potere come asimmetria nella relazione educativa, necessariamente da elaborare per non incorrere nell’imposizione e nell’abuso da parte dell’educatore; dall’altro, il potere come dinamica di manipolazione e costrizione che lo stesso sistema familiare o alcuni dei suoi membri possono esercitare nei confronti dell’educatore.

La *neutralità* è stata analizzata nei propri caratteri di ambiguità: non è possibile garantire un’estraneità della figura educativa al sistema familiare con cui lavora ma, allo stesso tempo, dinamiche di indifferenziazione possono condurre a risvolti confusivi e invischiati a detrimento tanto della prassi educativa, quanto dell’accoglienza dell’intervento da parte delle famiglie. Da un lato, la neutralità è stata tematizzata in termini di “giusto distanziamento” (Tramma, 2003/2018, pp. 102-103; Cerrocchi, 2018a) e, dall’altro, come “modulata vicinanza” (Ulivieri Stiozzi, 2019, p. 157), in una dialettica di implicazione sociale che sappia tenere insieme l’asimmetria dei ruoli e la progettazione di *setting* paritari d’incontro (Dozza, 2000). Durante la fase di *lockdown* – in modi diversi rispetto alle sue articolazioni interne e all’andamento delle compatibilità normative e di adesione progettuale da parte delle famiglie – il servizio di Educativa Domiciliare ha sostituito il dialogo con i genitori tradizionalmente svolti in casa o in giardino, in carcere o nelle stanze del Servizio Sociale, con appuntamenti telefonici; le attività con i minori, solitamente preparate nelle loro camere o al parco, in piscina o presso il Centro Giovani, sono state sostituite con un confronto e la proposta di compiti e attività svolti a distanza, immaginando di “riprendere il filo del discorso” una volta terminate le misure di contenimento.

Il servizio di Spazio Neutro ha implementato, ove possibile, pratiche di video-chiamata a distanza (già utilizzate in alcuni casi particolari) per garantire continuità nelle relazioni anche nella misura in cui non fosse possibile progettare l’incontro in uno spazio neutrale (rispetto al Servizio Sociale e alle dimore private delle figure adulte di riferimento): uno spazio che, prima ancora di essere *fisico*, rappresenta un contesto *mentale* pensato e progettato per *quello* specifico incontro.

Il conflitto e la neutralità si sono delineati dunque come determinazioni peculiari del lavoro educativo familiare, tematizzate non tanto nella loro specifica emergenza nel corso dei mesi di discontinuità del servizio (la fase di *lockdown* ha rallentato la progettualità ma non ha esaurito il suo portato educativo; è stata troppo breve per sistematizzare l’assenza della corporeità nella cultura del servizio, ma altrettanto circoscritta per smarrire l’ancoraggio a una prospettiva, pur controllata e tutelante, di ripresa), quanto nel loro carattere cruciale che spesso si smarrisce all’interno della frenesia di prassi educative molteplici, frammentarie e sostanzialmente individuali (cfr. D’Antone, 2018).

Conclusioni: linee di intervento e terreni di progettualità educativa

In merito al rapporto tra continuità e discontinuità²¹, scrive Riccardo Massa (1986, p. 215):

Per questo in pedagogia la discontinuità non è un termine semplicemente complementare in negativo, o semplicemente opposto e contraddittorio a quello di continuità, ma il nesso dialettico reale che lo fonda e su cui si fonda a un tempo. Se non ci fosse discontinuità, che bisogno ci sarebbe di una continuità educativa?

²¹ Sul rapporto tra continuità e discontinuità, in termini anche di ristrutturazione e riorganizzazione, si vedano anche: Cerrocchi, 2018a e lavori precedenti.

La natura di “nesso dialettico” è emersa in modo decisivo all’interno del percorso formativo in servizio, svolto nel corso della fase di *lockdown*. Come abbiamo anticipato, la necessità espressa dagli educatori e dalle figure di coordinamento è andata nella direzione di distanziarsi come *équipe* dalla prassi professionale (e dal suo corrispettivo in termini di supervisione e revisione pedagogiche) con l’intenzione di problematizzare, a un diverso livello di astrazione, alcuni nodi determinanti del lavoro educativo stesso. All’interno di questo percorso formativo il materiale narrativo raccolto in ambiente digitale ha rappresentato il fondamento di ciascun incontro, ma la scansione degli appuntamenti – alla quale si è accompagnato un progressivo cambiamento di fase relativamente alle misure di contenimento sanitario – ne ha determinato un utilizzo disomogeneo: se nei primi incontri si è preferita una modalità formativa classica (il blocco repentino degli incontri in presenza ha reso preferibile la sistematizzazione teorica dei nodi concettuali più rilevanti), col procedere del percorso l’attenzione ai singoli casi si è fatta più stringente (la potenziale praticabilità dell’incontro “di persona” ha reso nuovamente attuale un ritorno clinico e critico sulle singole prassi).

Le linee di evoluzione del progetto, sulla scorta dell’esperienza di discontinuità (educativa e formativa) sperimentata dall’*équipe*, si articolano dunque *a)* sull’implementazione sempre più strutturale nella cultura di servizio di pratiche di supervisione e formazione a valenza pedagogica, parallele e complementari sia alla prassi professionale che alle riunioni di *équipe*, *b)* che si avvalgano di modalità miste (di supervisione e formazione) e ibride (in presenza e a distanza, anche tramite l’ausilio dello strumento digitale nella sua progressiva problematizzazione sulla base delle necessità rilevate dall’*équipe*) di analisi critico-riflessiva del lavoro educativo: questo, sia nel caso di una ripresa complessiva del “lavoro sul campo”, che di eventuali misure emergenziali che determinino ulteriori modifiche e ripensamenti dei progetti educativi.

Riferimenti

- Baldacci, M. & Colicchi, E. (Eds.). (2016). *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2007). *La pedagogia come attività razionale*. Roma: Editori Riuniti.
- Bertin, G.M. & Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bertin, G.M. (1968). *Educazione alla ragione, lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Cambi, F. (2006). Analisi della famiglia d’oggi: linee di interpretazione e di intervento. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 22-27.
- Catarsi, E. (2008). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Cerrocchi, L. & Dozza, L. (Eds.). (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi, L. (2018a). La relazione educativa: variabili esterne e interne. In L. Cerrocchi & L. Dozza (Eds.). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 49-73). Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi, L. (2018b). La famiglia come ambiente e/o sistema educativo. In L. Cerrocchi & L. Dozza (Eds.). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 97-110). Milano: FrancoAngeli.
- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- D’Antone, A. (2018). *La famiglia come sistema educativo. Analisi e messa a punto del setting di educativa familiare a valenza pedagogica*. Bari: Adda.
- D’Antone, A. (2019). Messa a punto in ambiente digitale di materiali di analisi e di formazione in servizi di Educativa familiare: l’*équipe* come contesto formativo e revisionale nei servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità. In L. Cerrocchi, M. Ladogana & A. D’Antone (Eds.). *Educare alla vivibilità nella famiglia e nella scuola. Riflessioni, esperienze e pratiche educative* (pp. 95-106). Bergamo: Zeroseiup.
- D’Antone, A. (2020). *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità: contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Demozzi, S. (2011). *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*. Pisa: ETS.
- Demozzi, S. (2014). Scrivere il pensiero. Narrare di sé tra etica e riflessività. In M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri & A. Tolomelli. *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza* (pp. 83-115). Milano: FrancoAngeli.

- Dozza, L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (Ed.). *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti* (pp.47-90). Roma: Carocci.
- Dozza, L. (2018). Professioni educative per il sociale: progettualità e setting educativo. In L. Cerrocchi & L. Dozza (Eds.). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 26-48). Milano: FrancoAngeli.
- Engels, F. (1971). *L'origine della famiglia, della proprietà privata e dello Stato*. F. Codino (Ed.). Roma: Editori Riuniti.
- Fabbri, M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, M. (2016). L'educazione permanente e lo sguardo neuroscientifico. Terza età e questione giovanile. In L. Dozza & S. Ulivieri (Eds.). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 261-269). Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, M. (2018). *Oltre il disagio. Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Fruggeri, L. (1997). *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico-sociali*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Gigli, A. (2007). *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*. Pisa: ETS
- Gigli, A. (2016). *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Parma: Junior.
- Iori, V. (Ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Jullien, F. (2012). *L'écart et l'entre*. Paris: Galilée (trad. it. *Contro la comparazione. Lo "scarto" e il "tra". un altro accesso all'alterità*, Milano, Mimesis, 2014).
- Malagoli Togliatti, M. & Rocchietta Tofani, L. (2002). *Famiglie multiproblematiche. Dall'analisi all'intervento su un sistema complesso*. Roma: Carocci.
- Manacorda, M.A. (1971). *Marx e la pedagogia moderna*. Roma: Editori Riuniti.
- Mantegazza, R. (2001). *Unica Rosa. Cinque saggi sul materialismo pedagogico*. Milano: Ghibli.
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Massa, R. (2001). *Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*. F. Antonacci & F. Cappa (Eds.). Milano: FrancoAngeli.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Orsenigo, J. (2018). *Famiglia. Una lettura pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Perillo, P. (2018) *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perticari, P. (2018). Introduzione alla pedagogia nera. In K. Rutschky. *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile* (2nd. ed., pp. 21-179). Milano-Udine: Mimesis.
- Recalcati, M. (2018). *Ritratti del desiderio* (2nd. ed.). Milano: Raffaello Cortina.
- Riva, M.G. (2014). Pratiche educative familiari e costruzione della soggettività. Persone e famiglie nella società della dipendenza, del narcisismo e della violenza. In L. Formenti (Ed.). *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative* (pp. 41-56). Milano: Guerini.
- Saraceno, C. & Naldini, M. (2013). *Sociologia della famiglia* (3rd ed.). Bologna: Il Mulino.
- Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo* (3rd. ed.). Roma: Carocci.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2014). La famiglia come «teatro interno». Trasformare l'eredità del passato per fondare nuovi patti educativi. In L. Formenti (Ed.). *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative* (pp. 119-134). Milano: Guerini.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2019). Verso una modulata vicinanza: ascolto del trauma infantile e formazione agli affetti nel lavoro educativo. In E. Biffi & E. Macinai (Eds.). *Ombre e ferite dell'educazione. Violenza e maltrattamento sui minorenni* (pp. 143-160). Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. (1997). *Educare al femminile* (2nd ed.). Pisa: ETS.
- Volpini, L. (2017). *Valutare le competenze genitoriali. Teorie e tecniche* (2nd. ed.). Roma: Carocci.
- Vygotskij, L.S. (1956). *Pensiero e linguaggio* (trad. it. Firenze-Milano, Giunti, 2007).

1.9 Esperienza genitoriale in condizioni di povertà assoluta ai tempi del coronavirus: il racconto di una vita confinata, tra bisogni e segnali di speranza.

Claire Lajus

Abstract

Il contributo propone lo studio di caso di una storia familiare durante e dopo il *lockdown* a partire dal racconto di vita di una madre proveniente dal Camerun, con due figli adolescenti. L'analisi della narrazione biografica consente di cogliere il modo in cui i genitori in situazione di povertà assoluta hanno vissuto l'impatto del confinamento dovuto alla crisi di Covid-19 riguardo ai compiti genitoriali tenendo conto delle interazioni con i vari ambienti di vita (servizi socioeducativi, famiglia allargata, amicizie, quartiere). Quindi, si riflette sui modi possibili di rinforzare il sostegno alla genitorialità tramite dispositivi innovativi come l'*affiancamento familiare* (Bastianoni, 2012). Con l'aumentare della povertà assoluta nelle famiglie e la prospettiva di un perdurare della situazione di crisi sociale nei prossimi anni, lo sviluppo di interventi educativi fondati sulla solidarietà tra soggetti della società civile, con l'azione congiunta e la supervisione dei servizi socioeducativi, appare una risorsa innovativa da sviluppare.



Il contributo nasce, durante il *lockdown*, dall'incontro tra la sottoscritta e MJ, una madre originaria dal Camerun, single e in situazione di forte svantaggio socioeconomico. Da questo incontro si è avviato un percorso di *affiancamento familiare*. Attraverso il racconto biografico di questa madre, il presente scritto rende conto dell'esperienza genitoriale in tempi di Covid-19 in situazione di povertà assoluta. Si mettono così in luce bisogni e risorse della famiglia coinvolta, soffermandosi su una forma innovativa di sostegno alla genitorialità, per accompagnare le famiglie più fragili basandosi sul principio di *comunità educante*.

L'Italia è uno dei paesi europei con il maggior numero di famiglie in stato di povertà assoluta (nel 2018 questo fenomeno riguardava il 7% delle famiglie italiane, Istat). Le condizioni di svantaggio economico sono direttamente correlate con la povertà minorile e educativa. Infatti, per i minori, la situazione di povertà è correlata alla mancanza delle opportunità di imparare, sperimentare, formarsi e sviluppare competenze. Il fatto di essere una famiglia monogenitoriale ma anche l'origine straniera del genitore e

L'assenza di diplomi sono alcuni dei principali fattori che influenzano la povertà educativa (Musella & Capasso, 2018). In tali condizioni, assolvere le funzioni genitoriali diventa un compito arduo. Con le misure di confinamento in casa, la chiusura delle scuole e dei servizi educativi, il distanziamento sociale e l'organizzazione degli interventi socioeducativi a distanza, le misure prese per far fronte all'emergenza sanitaria dovuta alla pandemia di Covid-19 hanno modificato il contesto di vita di queste famiglie con importanti implicazioni sulla vita familiare. Il rapporto di Save the Children afferma che "all'aggravarsi della deprivazione materiale dovuta all'emergenza Covid-19 si aggiunge la deprivazione educativa e culturale dei bambini e adolescenti, dovuta alla prolungata chiusura delle scuole e degli spazi educativi della comunità ed al confinamento a casa." (Save the Children, 2020, p.4). Ma che cos'ha significato per le famiglie più svantaggiate attraversare questo periodo? Come hanno affrontato la vita confinata in casa con i figli? Che effetto il *lockdown* ha avuto sulla loro percezione della genitorialità? Quali sono stati i bisogni e le risorse emersi durante quel periodo?

Narrazione biografica ed esperienza genitoriale

Basandosi sulla narrazione biografica, questo scritto costituisce un tentativo di cogliere il significato dell'esperienza umana e di darle un senso di ordine (Atkinson, 2001). Così facendo, si intende dar voce ai *genitori invisibili*, i genitori ai margini, con l'obiettivo di osservare attraverso lo sguardo di una madre, che cosa ha rappresentato l'esperienza dell'emergenza sanitaria nella vita quotidiana familiare. Pur restituendo un'immagine parziale di un fenomeno la cui complessità meriterebbe l'attuazione di un'indagine più approfondita, implicando l'insieme degli attori coinvolti (figli, operatori dei servizi psicologici, socioeducativi e scolastici, ecc.), questo testo contribuisce a delineare una realtà delle famiglie aventi affrontato la crisi del *lockdown* in condizioni di svantaggio estremo. Focalizzandosi sull'esperienza di un soggetto e limitandosi a un unico punto di vista, gli spunti di riflessione che emergono dall'analisi del racconto biografico offrono una prospettiva unilaterale che invita a implementare l'indagine svolgendo un ulteriore approfondimento della questione trattata. La storia di vita consente di contestualizzare le circostanze in cui è avvenuto l'evento del *lockdown* e come il percorso migratorio della persona intervistata spieghi il modo in cui essa percepisca e affronti la crisi. Dopo aver descritto la sua storia di vita, l'analisi di contenuto dell'intervista consente di soffermarsi su alcuni aspetti salienti emersi durante la crisi sanitaria riguardo a: l'esperienza della precarietà, la vita quotidiana, i rapporti con i figli, la monogenitorialità, la rete sociale e il bisogno di sostegno genitoriale.²²

La storia di vita di MJ23

MJ è originaria del Camerun. Proveniente da una famiglia benestante, con un padre ingegnere e una madre insegnante, ha vissuto un'infanzia e un'adolescenza tranquilla. Viveva in una casa padronale in una città del sud del Camerun. Ha studiato fino alla scuola media e a 18 anni ha lasciato il suo paese di origine "per cercare una vita migliore". Ha raggiunto una delle sue sorelle in Francia dove ha vissuto per un anno, fin quando questa sorella si è trasferita in Svizzera. A 19 anni, MJ ha lasciato la Francia per andare a lavorare nel meridione d'Italia dove aveva trovato un lavoro di animatrice in campi estivi. Lo stesso anno, l'incontro con un amico bolognese la porta a trasferirsi a Bologna dove vive ormai da 30 anni. Si è rapidamente inserita professionalmente e ha sempre lavorato, fino a tre anni fa, quando ha perso il lavoro consecutivamente a una profonda depressione. Da allora, la sua situazione lavorativa e psicofisica è andata peggiorando. Presa in carico dal servizio d'igiene mentale, oggi MJ si sente ancora fragile però porta avanti la sua ricerca di lavoro con tenacia. Infatti, nei mesi precedenti alla crisi sanitaria dovuta alla pandemia da Covid-19 aveva trovato un lavoro come badante. Questo periodo lavorativo si è interrotto dopo il decesso della persona che accudiva, a ridosso del *lockdown*.

MJ ha due figli di 18 e 12 anni. Il padre del primogenito è originario del Camerun. Ha lasciato madre e figlio quando quest'ultimo aveva 2 anni. Poco tempo dopo, MJ ha incontrato il padre del secondogenito, un uomo autoctono. La loro storia coniugale è stata segnata dai conflitti e la coppia si è separata quando il figlio aveva 7 anni. Da allora, MJ ha continuato a crescere i figli da sola. Descrive i padri come poco

²² Ampio spazio è stato lasciato ai brani di intervista in modo da dare rilievo al linguaggio dell'intervistata. I brani sono stati scelti per il loro contenuto dall'autrice in accordo con la partecipante all'intervista.

²³ Nel rispetto della privacy della persona intervistata, le iniziali utilizzate sono a rappresentare le iniziali di un nome di fantasia.

presenti. Il padre del figlio più grande non ha mai contribuito al mantenimento del figlio che vede raramente. Invece, il padre del secondogenito ha versato gli alimenti e ha fatto visita al figlio regolarmente fino a quando il figlio è andato a vivere da lui, in un altro quartiere della città, durante la crisi depressiva della madre. Da quel momento, MJ è seguita dai servizi sociali e il figlio minore, che frequenta il primo anno di scuola media, è preso in carico dai servizi educativi con un dispositivo di sostegno educativo a domicilio. Il figlio maggiore segue il III° anno di Istituto Tecnico.

Prima del *lockdown*, benché abbia ritrovato una relativa stabilità, MJ si trovava in una situazione di grande precarietà. A fine febbraio, a causa di problemi con la sua compagna, il padre le affida il figlio per alcuni giorni. Proprio in quel periodo, mentre l'epidemia di Covid-19 è già presente sul territorio italiano, viene indetto il provvedimento regionale di chiusura delle scuole in Emilia-Romagna. Il 9 marzo il *lockdown* è deciso in tutta Italia. In quel frangente, MJ si trova a vivere in casa con i figli, senza reddito e con l'impossibilità di uscire di casa per cercare lavoro.

Dalla precarietà alla perdita della speranza a causa del lockdown

Mentre MJ si trovava già in una situazione di grande precarietà, le misure di confinamento introdotte dal DPCM del 9 marzo hanno segnato un evento drammatico nella sua vita. Dal suo racconto, si evince che lei abbia vissuto le limitazioni di uscire di casa come l'arresto completo di ogni possibilità di riuscire a trovare lavoro. Afferma: "Per me c'era stato la perdita del lavoro e in più, la speranza di non trovarne uno subito, la NON speranza... Non trovarne uno subito. Quindi, con tutti gli uffici chiusi, non potevo fare neanche la domanda di disoccupazione, non potevo fare niente, tutto chiuso, uffici chiusi. Sono rimasta ... più della precarietà in cui già mi trovavo, già ero nella precarietà e mi son trovata piombata di più." Per MJ, l'inevitabilità del protrarsi dello stato di disoccupazione durante il confinamento ha significato l'impossibilità di progettarsi nel futuro. Questo senso di caduta in un'immobilità paralizzante si avverte nel modo in cui la madre affronta la vita di tutti i giorni. Lei dice: "Poi, questa sensazione di non valere nulla perché non fai niente. Ti alzi non sai che cosa devi fare oggi. Un giorno è come l'altro. Il tempo ce l'hai libero però non sai neanche come occuparlo. Non perché non lavoro, perché ci sono tante donne che non lavorano, è perché non ho i soldi che mi procura il lavoro. Quindi, è una situazione ... di emergenza la mia. Un'emergenza conclamata, e che hai visto anche tu a casa mia. Faccio fatica a fare le cose. (...) Questo Coronavirus è stata- ... la goccia che ha fatto traboccare il vaso. E con questo Coronavirus, non si... non... anche se prima era difficile trovare il lavoro, adesso non c'è proprio speranza." L'assenza di lavoro associata alla vita confinata mina la sua autostima. In tali circostanze, i più semplici gesti della vita quotidiana diventano molto difficili e le relazioni tra madre e figli ne risentono.

La vita quotidiana confinata in casa: mondi separati sotto lo stesso tetto

MJ dispone di un alloggio sociale. L'appartamento vetusto ha due camere e, da quando il figlio minore è tornato a vivere con la madre, ogni figlio dorme nella propria camera. MJ dorme sul divano nel salone che fa anche da cucina. Nella stanza non ci sono né sedie né tavolo. MJ ha dovuto spostare l'unico tavolo che aveva in camera del figlio minore per consentirgli di avere una postazione per il PC, per seguire le lezioni on-line nei mesi di insegnamento a distanza ma anche per giocare ai videogiochi. Dall'inizio del *lockdown* i figli hanno cominciato a passare gran parte del tempo in camera dove svolgono la maggior parte delle attività, di giorno come di notte (ci dormono, mangiano, fanno lezione, studiano e videogiocono). Escono dalla camera solo per andare in bagno o per prendere qualcosa da mangiare che si portano poi in camera. La madre descrive una casa divisa in due mondi: quello virtuale dei videogiochi dei figli e quello reale della loro povertà. Spiega i cambiamenti avvenuti durante il *lockdown*:

MJ: Concretamente, è cambiato proprio tutto.

C: e quindi, questi giorni come li hai vissuti con i ragazzi?

MJ: Ah, li ho vissuti in casa, con i ragazzi. Loro, il loro tempo passa diversamente dal mio perché loro hanno l'interesse con i loro amici nel computer.

C: a fare i videogiochi?

MJ: sì, passan-, possono passare delle ore, non se ne accorgono neanche di me. Sono io che ... loro vivono, hanno questo mondo qua. Io invece, ho la realtà.

C: uhm

MJ: e la realtà è ... è dura. Perché non hai neanche da mangiare.

(...)

C: Magari potresti raccontarmi come si svolgono le giornate, le tue giornate e i momenti con i ragazzi?

MJ: Le mie giornate ... sono ... C'è ben poco da dire. Mi alzo la mattina e non ho niente da fare e rimango sul- a poltrire. Finché mi stanco ancora di essere a poltrire, mi alzo un po', passo un po' per terra, però non faccio le pulizie a fondo (...) perché in camera, lì, è chiusa, l'altra camera è chiusa.

C: Uhm, le camere dei ragazzi.

MJ: dei ragazzi. Sono lì.

C: Ma tu quando ti alzi, loro sono già svegli o li svegli tu?

MJ: No, si sveglia P. prima e dopo ritorna, rientra in camera. Vanno nel loro computer.

Durante il confinamento, pur vivendo nella stessa casa giorno e notte, madre e figli hanno vissuto delle *vite parallele*. La madre soffre di questa separazione e si sente sola ed esclusa dal mondo dei figli. Presa dall'immobilismo dato dalla sua situazione esistenziale, non trova le forze per abbattere i muri che si sono alzati tra loro.

MJ: Mi sento inadatta perché non, non sono il genitore che li procura sostegno. Adesso perché vado a prendere un po' di cibo alla Caritas, perché ho avuto i buoni spesa (...)

C: Per gestire la vita di tutti i giorni, per esempio, la casa, o il tempo con loro, di che...

MJ: Il tempo con loro non lo passano con me. / C: Avresti bisogno di qualcosa?

MJ: Avrei bisogno di stare un po' con loro, però loro non me lo permettono perché hanno i loro interessi. Mi cacciano via. Mi cacciano dalle loro camere."

Con il *lockdown*, le difficoltà di MJ sono peggiorate dal punto di vista della gestione del tempo e delle routine in casa e delle paure nella gestione dei compiti educativi. In questo contesto particolarmente svantaggiato, l'essere l'unico genitore in casa comporta un aumento delle fragilità.

Il peso della monogenitorialità

L'assenza attuale di aiuto materiale da parte dei padri così come la carenza di sostegno educativo da parte loro aggravano il senso di solitudine di MJ e la sua percezione dell'incapacità a far fronte ai compiti genitoriali. Nel percorrere la propria storia di vita, la madre sottolinea lo scarto che esiste tra la propria infanzia e quella dei figli. Lei è consapevole dell'impatto che la configurazione familiare e la situazione precaria hanno sui figli. Si immedesima nel disagio che queste condizioni provocano in loro. Infatti, sembra che la differenza di esperienza tra la sua e quella dei figli marchi un'ulteriore rottura nella continuità del percorso familiare. MJ dice: "Quando vedo i miei figli, mi fanno tanto di quella pena perché io non ho vissuto la situazione che stanno vivendo loro. (...) Ho avuto delle solidità dell'infanzia, della gioventù. Quindi, no, questa precarietà che vivono i miei figli con me... Non riesco a ... a capire. (...) Adesso, per i miei figli mi dispiace molto." In confronto alla propria esperienza passata, con la carenza di mezzi materiali per sopperire ai bisogni primari dei figli e con il sentimento dell'assenza di un supporto da parte dei padri, MJ prova un senso di inadeguatezza rispetto al suo ruolo genitoriale.

C: "Nel rapporto con i ragazzi, come ti senti tu come mamma?"

MJ: Inadeguata. Adesso, inadeguata, perché se non produco, vedo che loro vedono che io sono lì, a poltrire, non ho niente da fare. Non vado a lavorare e mi lamento dei soldi. Loro lo vedono, se ne accorgono. E hanno un genitore, sono solo io, non ne hanno due. Quindi sono io il loro, la loro risorsa. E se non sono una risorsa, anche loro sono ... immagino ... non vorrei essere al loro posto, perché io non sono mai stata in quel posto lì come figlia, e non vorrei essere al loro posto."

Rete sociale: tra solitudine e solidarietà durante il lockdown

Le misure di confinamento hanno accentuato il senso di isolamento sociale di MJ. Da una parte, non può contare sulla presenza dei suoi parenti. I membri della famiglia allargata sono dispersi in varie parti del mondo, tra il Camerun e alcuni paesi europei, e nessuno vive in Italia. Con il costo dei viaggi e, in particolare, la chiusura delle frontiere per diversi mesi, la famiglia non può riunirsi. Lei racconta: "Ho chiesto a una di loro di venire qua a trovarmi, a vedere come mi trovavo, e che psicologicamente avevo bisogno di un appoggio familiare. E, a parte che con il Covid-19 era tutto chiuso, e mi ha detto mia sorella: "Anche se veniamo, cosa possiamo fare? Posso lasciare dare 100 oppure 200 euro ma cosa

possiamo fare per cambiare la tua situazione?" Anche se alcuni fratelli e sorelle hanno organizzato una colletta per darle un aiuto economico, le manca un supporto affettivo. Da un'altra parte, i rapporti di amicizia sono stati danneggiati dalle conseguenze economiche del confinamento. A proposito dei suoi amici, MJ dichiara: "Non ce li ho più perché ognuno sta per conto proprio, nella propria difficoltà, che rimane là. Invece vorrei dividerla." La fine del *lockdown* ha permesso di riallacciare dei legami e la madre ha iniziato a cercare nella presenza di amici, come un'amica che la aiuta a fare le pulizie in casa, una figura terza che possa mediare la relazione con i figli. La vicinanza che è nata dopo il nostro incontro ha facilitato l'avvio di una forma di affiancamento familiare come via possibile di sostegno genitoriale.

L'affiancamento familiare come risorsa al sostegno genitoriale

Il caso di MJ mette in luce la globalità dei bisogni di una famiglia monogenitoriale che vive uno svantaggio e un isolamento sociale estremi e particolarmente accentuati durante il *lockdown*. Oltre ai bisogni legati agli aspetti materiali della vita, la madre esprime il bisogno di sostegno nei compiti genitoriali non sempre risolvibili autonomamente in assenza di co-genitori o di figure disponibili, della rete familiare e sociale. Si evidenzia, quindi, l'esigenza di ridurre l'isolamento e l'esclusione di sé e dei propri figli. Lei stessa dice: "Ho bisogno di aiuto in tutto e per tutto. Ho bisogno dell'amicizia. Ho bisogno dei soldi. Ho bisogno del lavoro. Ho bisogno del sostegno emotivo. Ho bisogno...ho bisogno di aiuto (...). Ho bisogno di un appoggio, ho bisogno di qualcuno che mi può accompagnare e che mi può aiutare. Da sola non ce la faccio." Un dispositivo di sostegno socioeducativo e supporto psicologico è già attuato per accompagnare i componenti della famiglia. Tuttavia, l'evento del *lockdown* e l'impatto che ha avuto sulla loro vita quotidiana e sul loro equilibrio psicofisico ha acuitizzato i loro bisogni. In tali circostanze, e tenendo conto del racconto di MJ, pare importante rinforzare il tipo di intervento attualmente in atto. Così, dall'incontro con MJ è nata tra noi l'idea di attuare una forma di sostegno alla genitorialità *dal basso*. Benché socialmente isolata, questa famiglia vive nel quartiere di una città, all'interno di una comunità fatta di altre famiglie. È proprio là, in queste risorse, che può trovare appoggio, affidandosi al principio di solidarietà e di inclusione che caratterizza una *comunità educante*. Il dispositivo di *affiancamento familiare* (Maurizio, 2007, 2015) si inserisce in questa proposta di promozione di una cultura della solidarietà dell'inclusione e della partecipazione attiva. Affiancare una famiglia prevede degli interventi relazionali rivolti a l'intero sistema familiare da parte di un altro nucleo familiare non professionale così come la vicinanza fisica tra le famiglie per "favorire il ripristino del funzionamento familiare del nucleo in difficoltà con azioni rivolte al - e svolte nel - suo contesto di vita" (Bastianoni, 2012, p.216). Questo intervento ha scopo preventivo e di riduzione delle separazioni evitabili dei figli dalla propria famiglia di origini. Per essere efficace, il dispositivo si fonda sul paradigma di rete in un'alleanza educativa tra la famiglia, i servizi e la famiglia affiancante.

Conclusioni

La crisi sanitaria ha aggravato la deprivazione di famiglie già in situazione di povertà, aumentando allo stesso tempo i loro bisogni educativi. In condizione di confinamento, per questi genitori in grave precarietà, la gestione dell'educazione dei figli, tra lavoro scolastico e tempo libero, momenti di socializzazione con i pari, con i parenti e con la comunità in generale, si è rivelata particolarmente difficile. Di fronte all'aumentare del numero di famiglie povere e della complessità dell'attuazione di misure sufficienti ed efficaci per accompagnare tutte le famiglie, il ricorso a dispositivi innovativi come l'affiancamento familiare rappresenta una risorsa imprescindibile. Partendo dal basso e dal coinvolgimento di famiglie *comuni*, questo dispositivo fa appello al principio di solidarietà alla base dai rapporti umani all'interno di una stessa comunità. Questa forma di cittadinanza attiva fa leva sul principio di *empowerment* per consentire alle famiglie fragili di ritrovare il potere di agire che l'onda della crisi del Covid-19 ha spazzato via. *Comunità educante* significa anche comunità che cura e sostiene, proprio perché è capace di creare un tessuto sociale e una rete sufficientemente solida da consentire alle famiglie più colpite dalla crisi attuale di trovare l'appoggio necessario per attraversare questo momento e trovare le forze per ridisegnare delle progettualità possibili.

Riferimenti

- Atkinson R. (2001). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milan: Cortina Raffaello.
- Bastianoni P. (2012). Il sostegno alla genitorialità fragile: il progetto di affiancamento familiare. *Minori giustizia*, 1, 212-219.
- Istat, (2019). Le statistiche dell'Istat sulla povertà- Anno 2018. https://www.istat.it/it/files//2020/06/REPORT_POVERTA_2019.pdf
- Maurizio R., Perotto N. & Salvadori G. (2015). *L'affiancamento familiare. Orientamenti metodologici*. Roma: Carocci.
- Maurizio R. (2007). *Dare una famiglia a una famiglia*. Egea
- Morabito C. (2020). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Save the Children.
- Musella M. & Capasso, S. (2018). *Povertà minorile ed educativa. Dinamiche territoriali, politiche di contrasto, esperienze sul campo*. Napoli: Giannini.

[Torna all'indice](#)

1.10 La comunità educante ai tempi del Covid-19.

Marta Ilardo

Abstract

Al fianco della scuola troviamo le specificità, i ruoli, le finalità che definiscono le attività e il mondo dell'extrascuola e dell'educazione informale. Negli anni si è infatti costituita una politica unitaria e integrata del sistema formativo (scolastico ed extrascolastico) che dissemina sul territorio una rete ampia di ambienti educativi, competenze e professioni che, assieme, definiscono ciò che costituisce una comunità educante.

Questa breve riflessione si propone come uno spunto per provare a ripensare il ruolo chiave del sistema formativo integrato all'interno dei profondi mutamenti sociali, culturali ed educativi dettati dall'emergenza Coronavirus.



Le garanzie di una comunità educante

L'offerta formativa ed educativa della maggior parte dei nostri territori nazionali è una realtà complessa, non certo priva di problematicità, ma fondamentale nel garantire e promuovere “la centralità culturale” dell'educazione in ogni ambito e momento dell'esistenza.

La politica integrata del sistema formativo si è concretizzata nel tempo, grazie all'impegno di tante figure professionali che hanno saputo rispondere alle esigenze di un contesto sociale e politico eterogeneo e sempre più complesso. Nel tempo, abbiamo visto l'evolversi dei modelli educativi mentre sul territorio di consolidava una rete ampia di luoghi dedicati e capaci di unire scuole, territori, spazi culturali, biblioteche, cinema, famiglie e istituzioni. Contemporaneamente, mentre il sistema formativo integrato prendeva forma, emergevano anche le prime ambiguità di un modello non sempre in grado di preferire

l'inclusione all'esclusione culturale, la partecipazione culturale all'isolamento culturale. E non per una "cattiva" gestione delle risorse educative, ma per ragioni più articolate che confluiscono ancora oggi dentro scelte di natura economica, politica e che, talvolta, riguardano da vicino l'organizzazione sociale e culturale degli spazi cittadini.

Sono narrazioni che conosciamo, e che tuttavia (per fortuna), raccontano meglio i buoni esiti del lavorare in rete e che si sono spesso riusciti a tradurre in crescita culturale, umana, formativa per moltissimi ragazzi e ragazze, in particolare grazie all'impegno e alla "resistenza" di tanti e tante professionisti/e (Baldacci, 2003). Per avere un esempio fra tanti, basta ricordare l'esperienza di tanti pedagogisti ed educatori che da anni difendendo la cultura dell'infanzia e dell'adolescenza, promuovendo l'apertura degli spazi integrati - dai nidi, le associazioni sportive ai perimetri dei quartieri cittadini- e sostengono la complessità di un processo educativo che chiama in campo il ruolo di tanti professionisti.

Il sistema formativo integrato ha così raggiunto traguardi importanti, riuscendo a "compiersi" nella difficile conciliazione di ambiti e finalità educative specifiche con ambienti e professionisti specifici. Accettando la sfida di una politica unitaria e integrata delle diverse agenzie, inoltre, è stato possibile rinnovare i punti di contatto tra le attività scolastiche a quelle extrascolastiche. Mettendo a fuoco molteplici e specifiche risorse, i diversi luoghi dell'educazione hanno così rinforzato il proprio significato culturale, migliorando la qualità della relazione che l'educazione può e deve intrattenere con la città e il tessuto cittadino.

In questo modo, in molte regioni italiane, e in particolare in Emilia-Romagna, si è consolidato un sistema educativo in grado di tutelare e ampliare finalità pedagogiche trasversali (quelle che abbracciano l'agire educativo in senso ampio), e finalità pedagogiche specifiche (quelle che definiscono la peculiarità dei diversi ambienti e contesti educativi) di una molteplicità di ambienti educativi. Un processo, quest'ultimo, che riguarda da vicino anche la battaglia culturale che abbraccia l'idea di una comunità educante eterogenea, interculturale, plurale.

Alcuni dei risultati che si sono ottenuti nel corso degli ultimi anni, influenzando il modo di pensare e praticare l'educazione, non sono banali e vanno restituiti. Non solo perché riguardano gli esiti più felici favoriti dalla "politica unitaria e integrata dei servizi educativi", ma perché ci restituiscono una fotografia dell'attualità faticosamente conquistata e da tutelare.

Vale la pena, dunque, citarne alcuni:

- ha contribuito ad arginare e a ridurre la dispersione scolastica (mettendone in evidenza origini, cause, problematiche, possibili soluzioni);
- ha promosso l'inclusione scolastica e l'educazione alle differenze come promotore dell'integrazione interculturale;
- ha favorito una migliore alleanza educativa tra famiglie, insegnanti, istituzioni;
- ha incoraggiato l'ingresso di progetti didattici di ampio respiro: dall'educazione al pensiero critico, all'outdoor education;
- sul piano epistemologico ha contribuito a definire una nuova visione di ciò che intendiamo con "giovinezza" e "seconde generazioni" e a rompere rappresentazioni stereotipate;
- ha valorizzato la dimensione corporea, emozionale, ludico- creativa, meditativa dell'educazione;
- ha favorito la partecipazione dei giovani nei contesti urbani in modo attivo e creativo;
- ha diminuito le disuguaglianze scolastiche che dialogano con le disuguaglianze urbane allargando un ventaglio di proposte su tutto il territorio, soprattutto nelle zone più a rischio di dispersione.

Potrei certamente andare avanti nell'argomentazione mettendo in evidenza anche le infinite problematiche che educatrici e educatori, ragazze e ragazzi incontrano nell'esperienza educativa favorita dagli ambienti extrascolastici. Decido, invece, di fermarmi agli aspetti di "positività" per una ragione precisa, e che coincide con l'esigenza di mettere a fuoco cosa significa promuovere e sostenere un'educazione che "sconfina" i perimetri scolastici, e cosa può dunque significare l'arresto (anche momentaneo) delle attività che promuovono questo "sconfinamento".

Durante l'emergenza Covid-19, infatti, possiamo immaginare che (dove possibile) siano state la scuola e le famiglie a farsi carico di alcune delle dimensioni educative che da tempo vedono l'intreccio e la collaborazione di scuola, extrascuola, e tanti altri luoghi fondamentali che costituiscono l'educazione informale. Sto pensando a tutte le funzioni di sostegno alle attività scolastiche promosse dalle realtà socioeducative presenti nei territori; alle funzioni dei centri sportivi, delle biblioteche, di tutte quelle associazioni che contribuiscono a ripensare la città come luogo collettivo e plurale di costruzione culturale.

In modo particolare, penso ai luoghi di socializzazione destinati ai più giovani (le case di accoglienza pomeridiana per fare un esempio) e che dei più giovani temono la dispersione (prima scolastica e poi, purtroppo, sociale). Insomma, sto facendo riferimento a quella rete di spazi pedagogici dedicati alle giovani generazioni (prime, seconde e a venire...), e che, a fianco alla scuola, non contribuiscono solo alla definizione della "politica unitaria" del sistema educativo attuale, ma hanno il grande compito di ampliare la proposta formativa, di tutelare e supportare le famiglie, di incoraggiare la costruzione di spazi di cittadinanza, di difendere il senso di una cultura educativa diffusa e moltiplicata sul territorio.

Ecco, a partire proprio dal ruolo dell'extrascuola in tutto ciò che concerne la promozione dell'integrazione e dell'educazione partecipativa intensa in questi termini, in questa sede desideriamo invitare a ripensare la centralità di questi spazi.

Tutela dei soggetti, tutela degli ambienti

La diffusione di una cultura dell'educazione su un terreno ampio e variegato di strutture (scolastiche e non), tra le altre cose, ha moltiplicato i nostri sguardi sulle giovani generazioni. L'occasione di dedicarsi alla cura dei soggetti all'interno di un più ampio e diversificato perimetro di azione, ha consentito di rispondere in modo più attento ed efficace all'eterogeneità dei nostri destinatari tenendo conto della complessità che caratterizza lo scenario sociale e politico in cui abitiamo. Come afferma Hannah Arendt, d'altronde, il "dove" dei nostri percorsi esistenziali riguarda da vicino l'occasione di realizzare una comunità partecipante, legata da un sentimento di responsabilità collettività, solo se gli spazi di condivisione conservano la loro apertura e la loro visibilità sociale.

In tale prospettiva, la cura dei soggetti che incontriamo si muove (e si deve muovere) parallelamente alla cura degli ambienti che prefiguriamo e immaginiamo per loro e la loro crescita. Proteggere i luoghi dell'educazione diventa così, in primo luogo, la nostra possibilità (e responsabilità) di garantire a tutti/e - nessuno escluso - uno spazio dentro il quale realizzarsi, crescere ed emancipare sé stessi. E di farlo tra gli altri, ovvero tra le specificità e le singolarità dei percorsi esistenziali che hanno rispetto e cura delle differenze.

In questo senso, domandarsi a chi decidiamo di rivolgere le nostre proposte educative, con strumenti, metodi e percorsi pedagogici specifici, non è dunque soltanto un compito intrinseco del fare educazione - sempre rivolta a qualcuno per il suo essere intenzionale (Bruner, 1983, p. 283) - ma un modo per esplorare l'esigenza di contesti specifici, adatti a bisogni particolari.

Questo genere di riflessioni è ciò che ci consente poi di ripensare l'ambiente educativo come il luogo dove abbiamo occasione di conoscere in profondità i nostri destinatari, provando a capire chi sono e cosa pensano, dove immaginano di crescere e come desiderano (e se lo desiderano) diventare adulti. L'extrascuola vista in quest'ottica, e per le sue peculiarità, è sempre stata il luogo privilegiato dove poter osservare l'emergere di alcuni tratti di fragilità e potenza delle giovani generazioni, tratti che spesso a scuola si rivelano in altro modo o si non rivelano affatto. Vuoi per l'informalità del contesto, vuoi per i tratti di familiarità che incoraggiano la socializzazione e l'emergere di molti desideri, aspettative, problemi che riguardano da vicino il mondo dei più giovani.

Da questo punto di vista, la filosofia che supporta il sistema integrato riguarda anche la finalità pedagogica che ha a cuore l'amplificazione degli spazi in cui i giovani possono realizzarsi proiettandosi attivamente nel futuro.

Come ci apparivano i nostri destinatari, ieri. E oggi?

Se rivolgiamo lo sguardo alla nostra attualità e allarghiamo il campo ad una visione globale delle generazioni più giovani, vediamo come la crisi delle responsabilità educative tanto interpellata e

denunciata dalla letteratura (Pietropolli Charmet, 2003; Recalcati, 2011), sia oggi sostenuta da episodi e narrazioni che ci raccontano di adulti incapaci di prendersi cura dei più giovani; di adulti che tradiscono i loro giovani non riuscendo più a garantire nemmeno la promessa di un possibile nuovo futuro. Accanto a questa rappresentazione poco rassicurante di un mondo adulto profondamente in crisi (Zagrebelsky, 2016), ci sono loro, i più giovani, “orfani di autorità” e di un futuro migliore. Attualmente, orfani anche di spazi, luoghi e tempi a loro dedicati.

Se da una parte siamo circondati da rappresentazioni di un mondo adulto poco rassicurante, dall'altra si rinforza sempre più l'idea che, nell'assenza e nella “crisi dell'autorità” (Riva, 2004), le generazioni più giovani (in particolare nel mondo occidentale) abbiamo perso ispirazione e tenacia, non riconoscendo più alcuna traccia di un futuro da immaginare e da costruire per il loro progetto esistenziale. Una diffusa insicurezza che sui diversi piani del vivere sociale - politico/domestico/sociale - rende sempre più distante la possibilità di rivendicare un discorso socio-politico incoraggiante a vantaggio, invece, di una sempre più profonda disillusione che, in alcuni casi, scivola nella rinuncia progressiva alla partecipazione della vita pubblica e sociale e all'avvicinamento a realtà aggregative, talvolta violente e ideologiche.

L'insieme delle narrazioni di questi ultimi anni, spiega molto bene in cosa consista questa perdita di fiducia nelle istituzioni e nella collettività delle ultime generazioni. Le pagine dei giornali sono inoltre piene di storie che condividono preoccupazione per la scarsa progettualità e l'impoverimento delle autonomie dei soggetti più giovani in ogni campo- da quello formativo a quello relazionale -, ragazzi e ragazze sempre più immobili e disincantati nel mare “tiepido” delle loro passioni, quasi da poter sostenere, come riflette Mariagrazia Contini, che “lo scorrere della loro stagione si snoda nell'assenza di passioni [...]” (2018). E oggi? Come sono cambiate le preoccupazioni e le autonomie dei più giovani con l'emergenza sanitaria? Quale mondo futuro immaginano in questa fase di ripartenza?

Questi interrogativi specifici desiderano in primis sollecitare il tentativo di decentrare il nostro sguardo e le nostre rappresentazioni a partire da un primo esercizio: accogliere il “peso” e la molteplicità dei significati delle domande che potremo ricevere dai giovani ai quali ci dedichiamo.

Stiamo facendo riferimento ad un cammino educativo che sappia dunque cogliere, nel suo farsi esperienza, anche le esigenze e i bisogni educativi emergenti del nostro tempo per determinare i nostri prossimi obiettivi. Questa operazione non può certo rinunciare, per dirlo con le parole del filosofo Stiegler, al processo preliminare di indagine e di osservazione dell' “eredità del passato” come una premessa indispensabile “affinché possa emergere per le nuove generazioni la possibilità di un'esperienza futura” (Stiegler, 2014, p.31).

Dystopian future, utopia future...

Non possiamo sapere e non sappiamo ancora esattamente che cosa sia cambiato nel mondo dei più giovani con l'emergenza sanitaria e la conseguente e inevitabile riorganizzazione degli ambienti educativi. Per questa ragione, anche il mondo adulto ha il dovere deontologico di interrogarsi e prepararsi ad accogliere nuove problematicità e nuove esigenze educative. Soprattutto se riconosciamo tra i nostri compiti di ricercatori e pedagogisti, quello di posizionare il nostro sguardo e il nostro pensiero “al servizio del problema che la realtà ci pone davanti” (Mortari, 2019). Avviandomi alla conclusione di questa breve riflessione, dunque, l'invito è quello di offrire uno sguardo anche ai modi in cui ci collocheremo nuovamente nei contesti. Consapevoli che il modo in cui rivolgiamo le nostre proposte educative e progettiamo i nostri contesti, riguarda un certo modo di fare cultura e educazione che deve poter prevedere l'inatteso.

A proposito dei diversi modi in cui possiamo decidere di avvicinarci ai nostri destinatari, provando a d ascoltarli, capirli, tutelarli, vi invito a dare uno sguardo a una recente vignetta del New York Times, resa pubblica il 29 Maggio. L'illustrazione rappresenta un giovane seduto sotto un albero, impegnato a pensare e a strappare i petali di una margherita al ritmo del consueto “m'ama non m'ama”, ma al suono di “Dystopian future, utopia future; dystopian future, utopia future...”²⁴. A un primo e rapido sguardo mi sono figurata l'immagine di quel ragazzo nella realtà dei nostri parchi e delle nostre piazze e mi si sono rivelate almeno due esigenze educative: l'esigenza di moltiplicare gli spazi di condivisione e l'urgenza di

²⁴ ([New York times_29 Maggio 2020](#))

riconsegnare voce all'inquietudine delle domande che già da tempo interrogano il futuro dei più giovani e il futuro del mondo, ma che negli ultimi mesi hanno molto probabilmente acquisito tonalità più cupe. Se decidessimo di riprendere il nostro lavoro "come prima", senza abbracciare il cambiamento che si è verificato e si sta verificando, vedo l'emergere di almeno due rischi per il procedere dei cammini esistenziali dei più giovani.

Il primo rischio riguarda la rinuncia sempre più definitiva al cambiamento che trova conforto nell'illusione della casualità degli eventi (abbandonando il proprio destino ai petali di una margherita). Il secondo rischio riguarda la propagazione di domande inascoltate e destinate all'isolamento perché scomode e faticose (chi saprebbe oggi rispondere con fiducia a questa domanda: dystopian future o utopian future?) Ecco, se oggi è possibile immaginare (e rappresentare) i nostri giovani isolati e non del tutto convinti di poter prefigurare "il possibile di domani" (Contini, 2009), credo sia nostro compito riconsiderare la rilevanza di alcune questioni pedagogiche: abbiamo un piano di formazione culturale ed educativo in grado di accompagnare le generazioni più giovani in direzione di un futuro utopico e non necessariamente distopico? Per dirla meglio, abbiamo margine di azione per riposizionare la scelta e la responsabilità al principio della progettualità educativa ed esistenziale, in particolare dei nostri giovani? Possiamo credere che i giovani abbiano tutte le carte in regola per desiderare il cambiamento anche a queste difficili e incerte condizioni?

Crediamo di sì, e crediamo la risposta possa trovare collocazione nei luoghi abitati dalle molte reti associative che già da tempo (già ben prima del Covid-19) sono coinvolte con determinazione e professionalità nel dialogo quotidiano con la marginalità e con le esperienze problematiche di chi, tra i giovani, non sente di avere opportunità di scegliere e di agire con responsabilità.

Perché gli ambienti dell'educazione tornino a "sconfinare" nei perimetri della vita cittadina, oltre che scolastica, è necessario che il senso della "riapertura" possa coincidere (anche) con il recupero (e il rinnovo, in termini di risorse) della comunità e della ricchezza che deriva dalle politiche unitarie.

Riferimenti

- Baldacci, M. (2003), *Pedagogia del sistema formativo integrato*, in Cerini G., Silla M.P.; Spinosi M. (a cura di), *Enti Locali e scuola*, Tecnodid, Napoli. Contini (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Clueb, Bologna.
- Bruner, J. S. (1983). *Education as social invention*, *Journal of Social Issues*, 9 (4), 129–141. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1983.tb00179.x>
- Pietropolli Charmet, G. (2003). *Tentare la morte* in E. Rosci (a cura di), *Fare male farsi male. Adolescenti che aggrediscono il mondo e se stessi*, Milano, FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2019), *Aver cura di sè*, Raffaello cortina, Milano. Recalcati, M. (2011). *Cosa resta del padre, la paternità in epoca ipermoderna*, Milano, Raffaello Cortina.
- Stiegler
- Riva, M.G. (2012). *Giovani oggi: riflessioni pedagogiche tra crisi del modello d'autorità e sindrome narcisistica*. *Education Sciences & Society*, 3(1).
- Stiegler, B. (2014). *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*, Orthotes Editrice, Napoli.
- Zagrebelsky, G. (2016). *Senza adulti*. Milano Einaudi Editore.

1.11 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.

Sabrina Ardizzoni, Ivana Bolognesi, Marta Salinaro, Mariangela Scarpini

Abstract

I nuovi spazi virtuali della scuola a distanza attivati durante l'emergenza dell'epidemia da Covid-19 hanno indotto scuole e famiglie a sperimentare nuove forme di didattica, di comunicazione e di relazione tra tutti i soggetti coinvolti.

Quale ruolo hanno svolto i genitori nella didattica a distanza? Quali strategie le scuole hanno adottato per creare un contatto loro? E cosa è avvenuto nelle famiglie appartenenti a status socio-culturali diversi, marginali e svantaggiati?

A partire da questi interrogativi e attraverso l'utilizzo di alcuni strumenti di rilevazione (questionari, interviste, analisi di blog e di gruppi social di genitori), il contributo intende proporre un'indagine preliminare su alcuni aspetti che stanno caratterizzando le relazioni scuole-famiglie in questi primi mesi di emergenza. Lo scopo è quello di portare alla luce alcune questioni, criticità, ma anche punti di forza, e di proporre una prima analisi e riflessione pedagogica a partire dai dati raccolti.



Premessa

I nuovi spazi virtuali della scuola a distanza, attivati durante l'emergenza dell'epidemia da Covid-19²⁵, hanno indotto scuole e famiglie ad adottare nuove forme di comunicazione, di didattica e di relazione. Durante l'emergenza, la nostra quotidianità si è profondamente modificata, un virus inaspettato ci ha costretto a riflettere non solo riguardo al legame diretto tra pandemie, cambiamenti climatici e perdita di biodiversità (Pievani, 2020; La Posta 2020), ma anche alle tante contraddizioni insite nel sistema sociale e culturale e ai limiti del nostro sistema produttivo e consumistico.

²⁵ Per Covid-19 si intende la malattia causata dal nuovo Coronavirus SARS-CoV-2. "CO" sta per corona, "VI" per virus, "D" per disease e "19" indica l'anno in cui si è manifestata. (Ministero della Salute 2020)

Nel nostro paese, la scuola è stata la prima istituzione ad essere colpita dalle misure restrittive e sarà l'ultima a riaprire. Pertanto, la didattica a distanza (DaD)²⁶, comparsa timidamente nelle prime settimane di chiusura, è diventata uno strumento essenziale per il mantenimento delle relazioni dei bambini e adolescenti con la scuola e coi pari: una pratica che ha dovuto, necessariamente, fare affidamento sulle famiglie diventate un punto determinante per la sua realizzazione, ma che, nel contempo, hanno espresso numerosi elementi di criticità.

Nella maggioranza dei casi, le madri si sono rivelate quelle più coinvolte nella cura dei figli, pertanto sono proprio loro che hanno dovuto integrare le incombenze familiari e il lavoro (fuori e dentro casa) con il sostegno al percorso scolastico.

Questa breve premessa, certamente non esaustiva, ci sembra necessaria per dare la misura della complessità dell'impatto socio-culturale, oltre che a quella sanitaria ed economica, già oggetto di disamina da parte della società e dei media, in cui si è collocata l'erogazione e fruizione della didattica a distanza all'interno delle famiglie e di quale sia stato il loro ruolo (e delle donne in particolare) nella fase di chiusura totale, una chiusura che ovviamente avrà conseguenze rilevanti sulla socialità e le relazioni, sospese, di bambini e adolescenti.

L'indagine intende fornire alcuni primi risultati di un percorso di ricerca che è tuttora in fase di svolgimento e che ha l'obiettivo di proporre una lettura di quali siano state le relazioni insegnanti-famiglie su due ambiti: la fruizione da parte dei bambini (lezioni, attività individuali, compiti) e la partecipazione dei genitori agli incontri (assemblee, colloqui, ecc.) che la scuola ha messo in campo per avere un confronto con le famiglie.

Nello specifico, i principali interrogativi che hanno generato i diversi percorsi di questa indagine sono: quale ruolo hanno svolto i genitori nella didattica a distanza? Quali strategie le scuole hanno adottato per creare un contatto con le famiglie? E cosa è avvenuto nelle famiglie appartenenti a status socio-culturali diversi, marginali e svantaggiati?

Si è cercato di dare risposta a questi interrogativi attraverso l'utilizzo di alcuni strumenti di rilevazione (questionario, *focus group*, analisi di *social network*) e, in parallelo, si è portata avanti una breve indagine su ciò che è stato approntato in alcune scuole in Cina. L'analisi del contesto cinese è utile sia per capire quali soluzioni sono state avviate in un paese che ci ha preceduto di qualche mese nella lotta al Covid-19, sia per immaginare un tavolo di confronto che ci aiuti ad approfondire la riflessione su quanto è avvenuto in Italia.

Dunque, lo scopo è quello di portare alla luce alcune questioni, criticità, ma anche punti di forza, e di proporre una prima analisi e riflessione pedagogica a partire dai dati raccolti.

La didattica a distanza nel contesto cinese e italiano: il punto di vista degli insegnanti

In questa parte del contributo intendiamo svolgere un approfondimento, seppur breve, riguardo allo svolgimento della didattica nel contesto cinese e in quello italiano, con particolare riferimento alla relazione con le famiglie.

La didattica a distanza nel contesto cinese

A seguito dell'epidemia di SARS nel 2002-2003, quando per la prima volta è stata percepita la vulnerabilità della didattica in presenza, a fronte di una minaccia sanitaria, la Cina ha implementato delle piattaforme di reti che raccolgono le istituzioni didattiche statali e le agenzie di formazione private. Negli ultimi dieci anni la didattica digitale ha assunto un aspetto rilevante nel panorama formativo cinese. La piattaforma social Wechat che integra programmi e mini-programmi sviluppati da aziende private e pubbliche ha dato vita a una proliferazione di risorse didattiche a pagamento, dalle video-lezioni alle ripetizioni individuali o di gruppo²⁷, sia da computer, sia da cellulare. Tutta la società, dai bambini agli adulti, è avviata a questo sistema da anni.

²⁶ Per didattica a distanza, definita qui con l'acronimo DaD, si intende l'insieme delle attività svolte anche grazie all'utilizzo dei dispositivi tecnologici (computer, smartphone, tablet), che permettono a studenti e insegnanti di proseguire il percorso scolastico anche se "fisicamente" distanti. Ministero dell'Istruzione - Nuovo Coronavirus (17/06/2020).

²⁷ I costi variano dai tre ai venti euro l'ora, ma molte lezioni sono gratuite.

Il 30 gennaio 2020, quando lo stato ha dichiarato la chiusura delle città per il controllo del Covid-19, il Ministero dell'Istruzione ha preannunciato che il semestre di primavera non sarebbe iniziato e che le vacanze di Capodanno sarebbero state prolungate.

Ha messo in rete risorse virtuali per l'istruzione accessibili sia dalla televisione (in alcune Province, come Anhui, Zhejiang, Fujian, Hebei, etc), sia da internet o dalle app del cellulare. Si tratta delle *kongzhong ketang*, *sky-class* (aule aeree), piattaforme gestite a livello provinciale che mettono in condivisione lezioni *online* per il programma completo di 12 anni di scuola dell'obbligo. Ogni piattaforma, a livello locale, ha messo a disposizione i libri di testo gratuitamente in formato elettronico. Collegandosi al sito con le proprie credenziali fornite dalla scuola, gli studenti accedono alle lezioni registrate dai loro insegnanti, o da altri insegnanti, lezioni-modello che servono anche ai docenti come esempio di didattica virtuosa²⁸. Possono anche accedere direttamente alla propria aula, dove possono seguire una lezione in diretta con i loro insegnanti e i loro compagni. Il tutto gestito in autonomia.

Già, autonomia. Quanto sono autonome le bambine e i bambini cinesi? I genitori intervistati affermano che uno degli aspetti positivi delle lezioni asincrone è che gli studenti possono imparare ad essere più autonomi. Ma questo sembra più un desiderio che una realtà. Nei fatti, l'assistenza degli adulti è necessaria per controllare che i figli seguano le lezioni regolarmente, per la gestione dei tempi e per l'aiuto nello svolgimento nei compiti. Come emerge dalle interviste e dall'osservazione di alcuni gruppi *social*, è frequente incontrare espressioni come "Noi genitori stiamo impazzendo", "Non vediamo l'ora che ricomincino le lezioni", manifestazioni di un certo stress emotivo da parte delle famiglie. Se non si tratta di problemi legati alla mancanza dei mezzi tecnologici – in Cina è molto frequente che bambini anche in giovane età abbiano un cellulare o un tablet personale – si segnalano enormi difficoltà per numerose famiglie, sia per incapacità tecnica degli adulti di gestire il mezzo informatico, sia per il fatto che molti adulti, anche nel periodo di chiusura, erano impegnati in attività lavorative e i bambini venivano lasciati in autogestione. La situazione più drammatica si è verificata nelle case di quei bambini "lasciati indietro", i *left-over children*, ossia bambini e bambine, soprattutto in età prescolare o dei primi anni della primaria, che vengono affidati alle cure di nonni nelle aree rurali mentre i genitori lavorano nelle città. Ma anche in città, la cosiddetta "classe media" è stata messa di fronte a una sfida che non tutti hanno affrontato serenamente: chi non riusciva a trovare la "finestra giusta" per la consegna dei compiti, chi non riusciva a scaricare la lezione, molti genitori hanno manifestato una certa ansia, non diversamente da quelli in Italia. La situazione delle istituzioni scolastiche in Cina riflette le difformità territoriali che lo sviluppo economico della Cina contemporanea ha acuito²⁹.

Il 4 febbraio il Ministero dell'Istruzione ha emanato tre documenti nei quali forniva alcune linee-guida per il lavoro a livello scolastico, ma anche istruzioni pratiche per gli insegnanti e per le famiglie³⁰.

Il 12 febbraio 2020, quando è stata emanata la comunicazione ufficiale sull'interruzione della didattica in aula e l'avvio della didattica a distanza (*ting ke bu ting xue*), il Direttore del Dipartimento per l'istruzione di base del Ministero dell'Istruzione, Lü Yugang, ha dichiarato: "Il numero di studenti delle scuole primarie e secondarie in Cina è elevato, e le caratteristiche dell'età, lo sviluppo fisico e mentale e le condizioni cognitive degli studenti nei diversi distretti scolastici sono diverse, per cui il lavoro di cessazione delle lezioni dovrebbe essere svolto da una pianificazione unificata a livello provinciale, in base alle condizioni locali e al sistema scolastico."

La mappa di distribuzione dell'utilizzo della DaD fornita da un'agenzia privata, la Shenzhen China Investment Consulting Co., visualizza bene la disparità nel macroambito geografico: se le regioni costiere, soprattutto al Sud, Sud-Est e al centro, incluso il Sichuan, hanno risposto bene alla DaD, le regioni occidentali sono rimaste escluse: Tibet, Xinjiang, Ningxia e Hainan non sono state molto coinvolte, benchè le scuole siano state chiuse anche in quelle zone³¹. Secondo i dati forniti dalla stessa

²⁸ Qui si può vedere la lezione di lingua: "Sta per piovere" per i bambini della prima classe della primaria di Wuhan. Accessibile senza credenziali. https://ke.qq.com/act/wuhanlive202001_pc/index.html?id=35892 (10/06/2020).

²⁹ Circa un terzo dei bambini che seguono il ciclo di istruzione obbligatoria si trova in zone rurali.

³⁰ "Linee-guida per l'organizzazione e la gestione della didattica online nelle scuole superiori durante il periodo di controllo epidemiologico"; "Circolare sul processo di digitalizzazione per il proseguimento della didattica e dell'insegnamento durante il periodo di controllo epidemiologico"; "Alcune considerazioni importanti riguardanti il lavoro degli insegnanti responsabili durante il periodo di controllo epidemiologico".

³¹ <http://www.ocn.com.cn/reports/17941wangluojiaoyu.shtml> (5/06/2020).

fonte, la provincia che ha risposto per prima alla richiesta di digitalizzazione dell'educazione è stato il Guangdong, dove le scuole primarie si sono collegate in rete già dal 17 febbraio. Tra la fine febbraio e primi di marzo hanno iniziato il Jiangsu, il Zhejiang e poi Pechino. Famiglie e studenti hanno manifestato un certo disagio di fronte al ritardo, ma hanno riconosciuto le difficoltà organizzative a fronte dell'emergenza sanitaria.

Tutte le scuole recuperano il ritardo facendo lezioni anche di sabato e domenica e, dopo la riapertura, prolungheranno le attività in aula nel periodo delle vacanze estive.

Dagli uffici didattici territoriali, le questioni emerse inizialmente sono state soprattutto legate all'aspetto sanitario (la prevenzione al Covid-19, il danno alla vista causato dall'utilizzo prolungato dello schermo, la mancanza di esercizio fisico, ma anche il pericolo di dipendenza da computer). Seguendo i consigli degli uffici didattici territoriali e del Ministero, le scuole hanno anzitutto stabilito i tempi per le lezioni: 20-30 minuti per le lezioni in sincrono, 10-15 per quelle in asincrono.

Tra le scuole intervistate, ad esempio, le scuole dell'obbligo di Shenyang, nel Liaoning, accedono tutte alla piattaforma online "Shenyang *cloud-school* (*Shenyang yunke*)". Ogni settimana i genitori ricevono via QQ o Wechat³² un messaggio con il programma delle lezioni.

Gli insegnanti e i genitori intervistati hanno individuato dei punti di criticità nella DaD, ma anche dei punti di forza, come il già citato esercizio dell'autonomia da parte di bambini che sono sempre più deresponsabilizzati nel sistema scolastico cinese delle scuole di città; integrazione e messa in rete delle risorse didattiche; aumento dell'offerta della didattica integrativa, da trasferire anche dopo il riavvio della didattica in presenza.

La didattica a distanza nel contesto italiano

La situazione in Italia presenta delle specificità e delle differenze rispetto al contesto cinese. In primo luogo, è fondamentale notare la distanza rispetto ai punti di partenza. Nel decennio precedente, infatti, sono state promosse, da parte del MIUR³³, azioni mirate ad incrementare la digitalizzazione nelle scuole di base di cui il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD rappresenta l'operazione più evidente³⁴. Tuttavia, le azioni del PNSD sono principalmente tese ad incrementare le competenze e l'utilizzo del digitale, ma nelle classi, in presenza; di fatto non si era mai sperimentata, in maniera massiva, una forma di didattica che coinvolgesse la tecnologia e il suo utilizzo totalmente a distanza negli ordini di scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, fatte salve alcune esperienze di classe capovolta³⁵ o altri casi virtuosi legati, ad esempio, al programma eTwinning³⁶.

Le analisi riportate in questa parte del contributo si basano sull'elaborazione dei dati raccolti dal questionario "Scuole e famiglie nella didattica a distanza: la voce degli insegnanti" che è stato diffuso in Italia tra maggio-giugno 2020. Il questionario, proposto dal CREIF (Centro di Ricerche Educative su Infanzie e Famiglie) del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, raccoglie le risposte di circa 2000 insegnanti di Scuola dell'infanzia e primaria di tutte le regioni italiane.

Il questionario ha avuto il principale scopo di conoscere come i docenti hanno realizzato la DaD e quali strategie e strumentazioni tecnologiche hanno messo in campo per il coinvolgimento dei genitori e per il raggiungimento di tutti gli alunni appartenenti alla propria classe.³⁷

La motivazione principale che ha spinto alla realizzazione della DaD, secondo il campione indagato, è stato quello di mantenere una relazione con il gruppo classe e con i singoli alunni/e (più del 90%, dato che tende a salire fino al 98% se consideriamo solo la fascia della Scuola dell'infanzia); meno dell'1,4% ha dichiarato di essere stato spinto principalmente dalla necessità di continuare a presentare gli argomenti prefissati. Tutte le insegnanti si mostrano chiaramente consapevoli del fatto che, per la realizzazione di

³² Si tratta di due applicazioni per messaggistica molto diffusi in Cina, poco utilizzati in Italia.

³³ <https://www.miur.gov.it/>

³⁴ Piano Nazionale Scuola Digitale https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf (10/06/2020).

³⁵ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. *Piano Nazionale Scuola Digitale* (15/06/2020).

³⁶ L'eTwinning è un "gemellaggio elettronico" che si costruisce come la più grande *community* delle scuole in Europa e non solo. <https://www.etwinning.net/> (15/06/2020).

³⁷ I risultati della ricerca saranno pubblicati in forma e diffusi in una fase successiva della ricerca. Il presente contributo si propone di utilizzare i dati in forma meramente esplorativa, analizzando solo alcuni dei dati raccolti.

questa forma di didattica, è stata necessaria la partecipazione attiva degli adulti. Infatti, quasi il 100% del campione ha dichiarato che le famiglie hanno svolto un ruolo fondamentale nel loro essere “ponte” tra figli e insegnanti non solo per permettere ai bambini e alle bambine di stare in contatto tra di loro e con le maestre, ma anche per gestire e supervisionare aspetti tecnici come caricare gli elaborati sul registro elettronico, per permettere la realizzazione delle lezioni in differita (dall’accendere il computer al ricercare il *link* ecc.), o in diretta (videokonferenze *online*, lezioni sincrone, ecc.) fino a seguire i figli nello svolgimento delle attività individuali (compiti autentici o ri-spiegazione dei contenuti). All’interno di questa complessità contingente, ma anche strutturale, le famiglie appartenenti a ceti socio-culturali medio bassi sono state quelle più penalizzate. Per provare a contrastare elementi di disuguaglianza e per tentare di costruire alleanza con le famiglie, il corpo docente si è attrezzato sfruttando gli strumenti tecnologici come mezzi di relazione per cercare i modi più efficaci per tenere i contatti con tutti: la piattaforma di videoconferenze l’hanno fatta da padrone con un 82% di preferenze, seguite dall’utilizzo delle *chat* come Whatsapp (circa il 74%), e le telefonate dal numero personale (circa il 70%) nel caso di bambini o bambine più difficili da raggiungere, ma necessariamente da raggiungere! Dunque, possiamo affermare che è stata una didattica a distanza, ma per la vicinanza! Ne è convinta anche la psicologa Daniela Lucangeli, che ribadisce come non siamo di fronte ad una tecnologia capace di sostituire la relazione o l’adulto di riferimento, ma ad una tecnologia che consente la connessione con l’altro e con la scuola, oltre che con i propri maestri e i propri compagni (in Ceci 2020).

Come precedentemente indicato, gli insegnanti sottolineano che, al fine di raggiungere tutti gli alunni della propria classe, sono state utilizzate molteplici strategie. Tuttavia, nonostante questa attenzione, alcuni bambini sono stati faticosamente coinvolti. Per esempio, solo il 33% del campione di insegnanti delle classi IV e V della scuola primaria dichiara di avere avuto contatti con l’intera classe, un dato che scende col diminuire dell’età, fino ad arrivare al 6% dichiarato dagli insegnanti della Scuola dell’infanzia. Anche le interviste ad alcuni mediatori e insegnanti di italiano L2 evidenziano una forte criticità rivolta a bambini e bambine di origine straniera, soprattutto di recente ingresso in Italia, ma non solo. Tale criticità ci spinge a chiederci: perché un così evidente scarto tra l’impegno degli insegnanti e il raggiungimento dell’obiettivo di coinvolgere l’intero gruppo classe?

Per rispondere a questo interrogativo si possono ipotizzare due interpretazioni. Da una parte la responsabilità di questa distanza potrebbe essere imputata principalmente alle famiglie, per gli elementi riportati sopra, oppure per un loro disinteresse verso il percorso scolastico dei figli. Tra le principali motivazioni riportate, il campione attribuisce al disinteresse delle famiglie la causa primaria della difficoltà del coinvolgimento degli alunni; alla Scuola dell’infanzia questo dato raggiunge il 48,6% e scende progressivamente fino al 43% delle ultime classi della Scuola primaria. Le altre motivazioni addotte sono le scarse competenze informatiche o culturali e nelle difficoltà linguistiche. Dall’altra, si potrebbe anche avanzare una seconda lettura, che vede implicata la modalità di relazione tra la scuola e le famiglie. Questo punto di vista, quindi, chiama in causa l’alleanza educativa con i genitori, volta alla costruzione di relazioni efficaci, di comprensione e di impegno reciproco. Quando la scuola riesce ad avere cura degli “interstizi”, ha più possibilità di realizzarsi come strumento di emancipazione, di superamento delle disuguaglianze per il raggiungimento dell’obiettivo regolativo di “aprire orizzonti di possibilità, per tutti, nessuno escluso” (Bertin, Contini 2004).

La didattica a distanza in famiglia: il punto di vista dei genitori

Per definire il punto di vista dei genitori e conoscere il loro ruolo rispetto all’impegno scolastico dei figli, sono stati analizzati gli scambi di post di genitori all’interno di un gruppo Facebook, unitamente alla raccolta di testimonianze di alcune madri all’interno di *focus group* (svolto da remoto).

Genitori su Facebook: cosa pensano e cosa scrivono

Con l’obiettivo di rilevare alcune tematiche che hanno caratterizzato la relazione scuola-famiglia è stata avviata una indagine preliminare attraverso la consultazione di post e commenti inseriti da genitori ed insegnanti in un gruppo Facebook ad accesso pubblico che conta circa 14.636 membri iscritti, dedicato alla condivisione di proposte, scambi di opinioni e criticità relative al mondo scolastico e, nello specifico, alla assegnazione di compiti e al funzionamento della scuola italiana.

Ad una prima ricognizione degli argomenti affrontati nel gruppo nei mesi di Aprile e Maggio 2020, nel pieno del *lockdown* (confinamento) scaturito dall'emergenza pandemica da Covid-19 e di attivazione della didattica a distanza, sono state individuate cinque macro-tematiche ricorrenti e strettamente correlate, relative a: sentimenti e stati d'animo dei genitori; bambini e insegnanti nella DaD; tecnologia e DaD; valutazione e DaD; tempi e DaD; proposte e critiche relative alla DaD.

La maggior parte dei commenti esaminati relativi a quel periodo riporta i sentimenti e gli stati d'animo di genitori in riferimento alla DaD. Questi vertono principalmente sul senso di frustrazione e fatica data dal conciliare la vita familiare e lavorativa con quella della scuola a distanza dei figli, sulla responsabilità di sostituirsi all'insegnante nel guidare e affiancare i figli nell'apprendimento a distanza di nuovi contenuti o nel fargli mantenerne un "allenamento" rispetto a ciò che era stato svolto precedentemente a scuola, che richiede competenze didattiche e di insegnamento proprie della professione di docente.

Ciò viene spesso esplicitato attraverso parole di rabbia e insofferenza alle richieste avanzate dagli insegnanti, manifestando particolare difficoltà ad accedere ai contenuti, non trattati in modo esaustivo, e renderli fruibili ai figli. Un elemento di discussione ricorrente è infatti dato dall'utilizzo delle tecnologie, dove i genitori lamentano lacune a comprendere il funzionamento di alcune piattaforme, a problemi tecnici dati da connessioni lente o portali che si bloccano, a computer rallentati perché con memoria piena e alla mancanza di competenze specifiche dell'adulto di riferimento – come genitori, nonni o baby-sitter – che, in questa situazione emergenziale, si prende cura dei bambini.

Un altro elemento di confronto tra i genitori rispetto ai loro vissuti è stata la mancanza di autonomia del bambino all'utilizzo del *computer* in cui il tema dell'organizzazione familiare (affiancamento dei genitori nei compiti, tempo dedicato alla DaD) trova una importante connessione. Molti segnalano la difficoltà a garantire il giusto supporto ai figli nella partecipazione alle video-lezioni, soprattutto quando i figli sono più di uno ed è un unico pc in famiglia che deve essere ripartito tra le esigenze di tutti (*smart working* dei genitori e video-lezioni spesso con orari coincidenti). Alle figure di riferimento viene richiesto di dedicare ore all'affiancamento del bambino nella comprensione dell'utilizzo tecnologico della DaD, a garantire la sua presenza durante la video-lezione e per l'aiuto agli esercizi richiesti da svolgere spesso in pochi giorni dalla consegna e in quantità maggiore rispetto al solito. La tematica della gestione del tempo trova concordi alcuni insegnanti e genitori che riscontrano come la mancanza di conoscenza dello strumento DaD da parte di alcuni insegnanti non abbia permesso di rimodulare la proposta formativa, in cui le ore di didattica a distanza non dovrebbero essere le stesse di quelle svolte normalmente nell'ambiente scolastico e la richiesta di esercizi modulata alla situazione di emergenza vissuta, sul piano sanitario, psicologico e organizzativo. Il ricorso a metodologie non adattate alla didattica a distanza ha fatto aumentare ansie, fragilità e diseguaglianze e, spesso, ha lasciato indietro bambini e famiglie con particolari bisogni.

Anche il tema della valutazione è stato soggetto a commenti da parte dei genitori, che rilevano un abuso della richiesta di verifiche e interrogazioni che, invece di essere funzionali all'apprendimento, hanno demotivato i bambini non avvicinandoli allo studio e alla conoscenza. In collegamento a queste osservazioni, i genitori hanno definito l'ambiente scolastico come ciò che sollecita la performance a discapito del percorso e delle singole specificità.

L'alleanza educativa che viene sollecitata dai genitori nei confronti degli insegnanti e, più in generale, del contesto scolastico, richiede quindi di esaminare le singole situazioni familiari, di riadattare la programmazione e gli interventi formativi in base ai bisogni rilevati, stimolando l'interesse dei bambini, attraverso messaggi di fiducia e comprensione, evitando di accentuare il rischio di dispersione di soggetti fragili.

In questo scenario non va dimenticata la particolare situazione emotiva e psicologica che ogni famiglia ha affrontato durante il *lockdown* e alla limitazione sul piano sociale e relazionale, che è elemento imprescindibile della crescita dei bambini e della condizione umana. Riguardo a ciò, alcuni genitori hanno sottolineato come ci sia stata scarsa vicinanza e mancanza di comprensione da parte di alcuni insegnanti che si sono mostrati intransigenti o poco collaborativi quando i bambini non sono riusciti a stare al passo con le richieste delle attività da svolgere. Tale situazione viene lamentata dai genitori con un mancato assolvimento del "patto educativo" tra scuola e famiglia previsto dal contesto scolastico, che sembra aver dato, negli ultimi anni, maggiore spazio a logiche aziendali anziché ad aspetti educativi e umani.

La richiesta di una maggiore umanità e sensibilità da parte dei dirigenti scolastici trova concordi insegnanti e genitori, che in alcuni post evidenziano la burocratizzazione della scuola come causa di alcune delle problematiche sollevate.

Un altro elemento di discussione è dato dalla necessità di aiuti economici e tecnici a chi si trova in condizione di marginalità. Alcuni genitori segnalano grandi differenze tra regioni e contesti scolastici nella possibilità di accedere a sostegni, sia per la disponibilità di strumenti quali pc e connessione a internet, sia per un supporto educativo a bambini con particolari bisogni. La discrezionalità nella attuazione delle indicazioni ministeriali da regione a regione ha in questo senso aumentato, durante la fase del *lockdown*, una disomogeneità nella proposta formativa delle scuole nei diversi territori e una frammentarietà negli interventi da parte degli istituti e dei singoli insegnanti.

Tra le proposte riportate dai genitori in alcuni commenti si evidenzia la necessità di riflettere ancora una volta sugli scopi della scuola, a cui è richiesto di mettersi in ascolto degli studenti, dei loro bisogni e delle loro potenzialità, e di verificare che ciascun alunno stia ricevendo il sostegno e l'intervento necessario. Ciò che viene avanzato e condiviso da più genitori è quello di promuovere nei contesti scolastici una "cultura della DaD", che sia frutto di sperimentazioni, formazioni e testimonianze da parte del personale insegnante, affinché siano definite al meglio le competenze necessari e le strategie più idonee per poter fronteggiare ogni tipo di emergenza (sanitaria, calamità naturale, climatica, economica) con responsabilità e cura per il benessere di ogni individuo.

Madri, lavoratrici e "quasi insegnanti": alcune riflessioni di un gruppo di donne

Nel *focus group* è emerso un certo grado di affaticamento da parte delle madri, che in tempi relativamente brevi si sono dovute adattare alle richieste delle insegnanti per quanto riguarda la fruizione della didattica in presenza e lo svolgimento di esercizi assegnati.

In sintesi, va sottolineato che è emersa una grande eterogeneità delle proposte didattiche sia in termini organizzativi (orari, frequenza, durata) sia in termini di proposta di insegnamento (sincrona, asincrona, frontale, lavoro di gruppo). Altro aspetto individuato da questo gruppo di genitori è la scarsa, in alcuni casi nulla, condivisione di tutta l'organizzazione con le famiglie: la scuola ha richiesto collaborazione e partecipazione attiva senza interrogarsi su come i genitori avrebbero potuto rispondere alle richieste e soprattutto senza capire se ne avevano le possibilità in termini di competenze (culturali e sociali). Un esempio tra tutti è la gestione del tempo. Le madri coinvolte hanno più volte sottolineato come gli orari di erogazione della didattica, in modalità sincrone, siano stati decisi in modo unilaterale dalle insegnanti senza tenere presente che la lezione si sarebbe dovuta inserire all'interno di un'organizzazione familiare di lavoro domestico e lavorativo dei genitori, già molto complessa. Altro aspetto rilevante per queste madri è stata la mancanza di valutazione sui tempi di attenzione dei bambini che della DaD sono molto inferiori rispetto ad una didattica in presenza. Ovviamente questi dati iniziali saranno approfonditi con lo svolgimento di altri *focus group* e di interviste a genitori.

L'assenza delle famiglie immigrate

Nelle indagini sui *social* italiani e sui *focus group* coi genitori, grande assente è stata la voce dei genitori stranieri. Sulle piattaforme pubbliche, forme collettive di negoziazione dove l'italiano è la lingua veicolare, i genitori, soprattutto le mamme, sono spesso osservatori silenziosi. Contattate direttamente tramite intervista individuale e indirettamente, tramite i mediatori linguistici e gli insegnanti di italiano come L2³⁸, ciò che alcune madri hanno espresso è, in realtà, allineato con quanto rilevato nelle famiglie italiane. Nel primo periodo di chiusura, l'estrema preoccupazione per la situazione sanitaria ha fatto passare la scuola in secondo piano. Molte famiglie che non avevano a disposizione gli strumenti tecnologici, li hanno ricevuti dalla scuola, ma in taluni casi li hanno restituiti, per l'incapacità degli adulti a manovrarli. Molti sono i bambini esclusi dalla DaD: i padri continuavano a lavorare e le madri non erano in grado di seguire i figli nelle operazioni tecnologiche richieste. I bambini e le bambine sono stati avvantaggiati dalla presenza in famiglia di fratelli o sorelle maggiori, o cugini, che hanno svolto il ruolo di sostegno ai più piccoli, anche se di pochi anni. Dove è stato possibile, alcune scuole hanno attivato i mediatori o i facilitatori di lingua italiana in percorsi individuali a distanza, ma, soprattutto i bambini scarsamente

³⁸ Sul ruolo culturale dei mediatori come figure-ponte, si veda Ardizzoni 2012.

italofoni, nel periodo di chiusura sono stati esclusi sia dalla scuola, sia dal contatto coi pari e questo si configura come un problema, alla ripartenza, sia di ordine formativo, sia di ordine sociale, oltre a compromettere il già fragile equilibrio dell'alleanza della scuola con le famiglie immigrate (Bolognesi 2016).

Conclusioni

Riprendendo gli interrogativi della ricerca possiamo trarre alcune iniziali riflessioni.

Partiamo dal primo: Quale ruolo hanno svolto i genitori nella didattica a distanza?

Il ruolo dei genitori è stato fondamentale per lo svolgimento della didattica a distanza, senza di loro non sarebbe stato possibile per le insegnanti procedere nello svolgimento di tutte le attività che caratterizzano l'insegnamento (lezioni, esercizi, compiti, ecc.). Questo è riconosciuto sia dalle insegnanti che dagli stessi genitori. Questo coinvolgimento ha fatto emergere uno sguardo critico da parte delle famiglie verso gli insegnanti e la scuola. I genitori, nei vari strumenti utilizzati (gruppo Facebook, interviste, blog, *focus*) hanno espresso pareri non solo su come è stata svolta la didattica a distanza in termini di competenze digitali (uso piattaforme, applicazioni, ecc.) e di strategie (lezione frontale, lavoro in gruppo, compiti adeguati, ecc.), ma anche in termini organizzativi riguardo al tempo: tempo di coinvolgimento dei figli (quanto riesce a stare attento un bambino davanti allo schermo? Quanto tempo può durare una lezione?) e tempo familiare (quali possono essere gli orari più opportuno in cui "impegnare" il genitore nella didattica? Come condividere questo impegno con la scuola?). Le famiglie si sono trovate a collaborare con tante modalità di insegnamento. Da un lato, hanno dovuto adattarsi ad insegnanti che hanno riproposto, nella didattica a distanza, quello che svolgevano in presenza. Dall'altro, invece, si sono trovati coinvolti da insegnanti che, essendosi interrogati su cosa fare, hanno costruito insieme a loro l'organizzazione della didattica caratterizzata da strategie comunicative re-inventate, capaci di tenere viva la relazione e la comunicazione con alunni e famiglie. La situazione cinese, se da una parte ha creato le stesse reazioni da parte delle famiglie, dall'altra, la diffusione tempestiva di direttive e indicazioni, l'abitudine già radicata all'uso delle tecnologie e la comunicazione frequente del fatto che si trattava di una situazione temporanea, ha contribuito ad alleggerire l'impatto emotivo, anche se non ha necessariamente alleggerito il carico materiale.

Con il secondo interrogativo "Quali strategie le scuole hanno adottato per creare un contatto con le famiglie?" si è voluto entrare nel merito di ciò che costituisce, o dovrebbe costituire, l'alleanza scuola-famiglia. Ci sembra di poter dire, da questi primi dati, che questa situazione di emergenza ha portato alla luce tutte le criticità che, da sempre, caratterizzano questa alleanza: difficoltà comunicative, mancanza di conoscenza reciproca e di condivisione di intenti educativi. Un esempio tra tutti è dato dalla scarsità di presenza di assemblee dei genitori per concordare le modalità di attuazione della DaD: nella scuola Primaria ne sono state organizzate il 23%, mentre nella scuola dell'infanzia il 29%.

L'ultimo interrogativo intende approfondire il tema della dispersione scolastica: "Quanto questa situazione di emergenza ha inciso su famiglie appartenenti a status socio-culturali diversi, marginali e svantaggiati?" Al momento non abbiamo dati su cosa è accaduto nelle famiglie povere, italiane e immigrate, e in quelle che vivono situazioni di disagio socio-culturale. Nella seconda fase della ricerca intendiamo comunque recuperare le loro testimonianze.

Possiamo però anticipare che i genitori, insegnanti, mediatori e facilitatori linguistici coinvolti in questa indagine hanno avuto la chiara percezione di non essere stati sempre in grado di contattare questa tipologia di famiglie e che perciò molti bambini non hanno potuto portare avanti il loro percorso scolastico. Nella realtà cinese, dove a maggio le scuole hanno già riaperto, la maggiore preoccupazione è rivolta al tema della valutazione degli apprendimenti e alla prosecuzione di un percorso orientato al superamento degli esami. Non ci sono dati ufficiali sui bambini e le bambine escluse dal percorso scolastico, né tantomeno di coloro che alla riapertura della scuola non si sono presentati e che, forse, non si presenteranno. E questo rappresenta un dato difficile da acquisire.

Come si comporterà la scuola e le insegnanti quando questi alunni e i loro genitori si presenteranno a settembre alla riapertura? Quale accoglienza sarà riservata a chi non è stato raggiunto o non si è "voluto" far raggiungere? E quali parole e pensieri saranno utilizzati per descrivere questa loro assenza?

Ancora una volta, anche durante una emergenza sociale come questa, gran parte delle istituzioni scolastiche sono riuscite ad avvicinarsi solo a chi era già in possesso degli strumenti tecnici, delle competenze culturali e delle risorse economiche per stare al passo della didattica a distanza. Non è responsabilità dei singoli insegnanti, o della volontà di ciascuno, ma del sistema istituzionale e della mancanza di politiche educative e sociali che, ci auguriamo, siano attuate al più presto.

Riferimenti

- Ardizzoni, S. (2012). *Scritti di mediazione, cultura e lingua cinese*. Bologna: Libreria Bonomo Editrice.
- Bertin, G.M. & Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bolognesi, I. (2016). *Coinvolgere i genitori nella scuola multiculturale*. Rivista Italiana di Educazione Familiare N. 2-2016, pp. 81-93. DOI: 10.13128/RIEF-19523
- Ceci, M.P. (16/03/2020). *Il prof ti viene a prendere attraverso la webcam*. https://scuola24.ilsole24ore.com/art/scuola/2020-03-13/il-prof-ti-viene-prendere-attraverso-webcam-133022.php?uuid=ADK8C6C&refresh_ce=1.
- INDIRE. *Flipped Classroom – La classe capovolta*. <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/flipped-classroom> (15/06/2020).
- La Posta, L. (4/06/2020). *Legame diretto tra pandemie, inquinamento e perdita di biodiversità*. <https://www.ilsole24ore.com/art/l-onu-legame-diretto-pandemie-inquinamento-e-perdita-biodiversita-ADV0CMV>
- Ministero dell'Istruzione - Nuovo coronavirus (17/06/2020). *Didattica a distanza*. <https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza.html>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. *Piano Nazionale Scuola Digitale*. https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf. (10/06/2020).
- Ministero della Salute. (17/06/2020) *Covid-19 – Che cos'è il Nuovo coronavirus*. <http://www.salute.gov.it/portale/nuovocoronavirus/dettaglioFaqNuovoCoronavirus.jsp?id=228&lingua=italiano>.
- OCN- CIconSulting (2020) *A Report on the Development of China's Cyber Education Industry-Febbraio 2020*. <http://www.ocn.com.cn/reports/17941wangluojiaoyu.shtml>
- Pievani T., *Coronavirs: an evolutionary look*, in IL BO-Live, UniPadova (23 marzo 2020) <https://www.youtube.com/watch?v=JY-zCOknYP4>
- Wang J. (2020) *“Ting ke bu ting xue: Cloud in supporto della didattica di Wuhan per la prima classe della scuola primaria: Lezione 14”* in *Tencent: cloud per la didattica delle scuole di Wuhan*. https://ke.qq.com/act/wuhanlive202001_pc/index.html?id=35892 (10/06/2020).

1.12 Infanzie, famiglie, personale dei servizi prescolari al tempo del Covid-19. Quale co-educazione possibile?

Anna Pileri

Abstract

Il contributo presenta i risultati di un primo *step* di ricerca-azione svolta durante il *lockdown* nell'ambito del progetto internazionale RICE la "Rete Internazionale delle Città dell'Educazione". La ricerca, che coinvolge un campione rilevante di dirigenti, coordinatori, insegnanti e genitori dei Comuni di Belluno, di Feltre e di Borgo Valbelluna, è finalizzata sia a indagare in che modo i protagonisti coinvolti hanno riorganizzato la propria professione e la propria vita familiare in questo periodo di emergenza, sia a fare emergere quali prassi di co-educazione sono state messe in atto e in che modo, con peculiare attenzione agli aspetti che sono risultati favorevoli insieme a quelli, invece, più critici. A tale scopo, sono stati utilizzati i seguenti dispositivi: *focus group* e questionario online.



Introduzione

“Cosa facciamo qui? Con quale speranza? A che scopo?”

Levi Strauss

Gli scenari attuali, caratterizzati da una crescente complessità, richiedono ricerche e progettualità capaci di cogliere le esigenze dei contesti educativi e scolastici nell'intento di delineare prospettive in grado di rispondere anche a situazioni inattese o di emergenza, come quella che stiamo attualmente sfidando a seguito del Coronavirus. Emergenza che ha stravolto la quotidianità di ciascuno all'improvviso, trovandosi a dover affrontare una situazione di confinamento per quasi tre mesi con la vita professionale e familiare da riorganizzare in un quadro di preoccupazione sanitaria, economica e sociale senza precedenti. Il virus, irrompendo laddove tutto era programmato e prevedibile, ci ha ricordato la possibilità dell'imprevisto. In tale scenario da un lato abbiamo i servizi prescolari che si sono visti spiazzati e nella condizione di dover pensare, in tempi rapidissimi, a nuovi modi per portare avanti il progetto educativo e didattico, per raggiungere i bambini e le bambine e coinvolgere i genitori. Dall'altra riva del fiume, vi sono famiglie che si sono trovate nell'arduo compito di conciliare i tempi di lavoro con quelli di cura dei

figli, con nidi e scuole dell'infanzia aperte solo virtualmente e dovendo gestire molteplici difficoltà anche di natura economica. Di qui la necessità di assumere un impegno attraverso la presente ricerca, impegno che nei territori bellunesi si era già avviato poco prima del *lockdown* attraverso il progetto di ricerca-azione RICE³⁹ la “Rete Internazionale delle Città dell'Educazione” siglato a Ottobre scorso fra l'Università di Mons, il Comune di Belluno, il Comune di Feltre e il Comune di Borgo Valbelluna e vari partner fra cui l'Università IUSVE di Venezia Mestre, il Dipartimento di Scienze dell'Educazione G. M. Bertin, Università di Bologna, Istituti comprensivi⁴⁰ ecc. Un partenariato impegnato nella realizzazione di città dell'educazione inclusive, capaci di cogliere, accogliere, comprendere e rispondere alle esigenze dei suoi cittadini attraverso iniziative formative, culturali e sociali pensate e realizzate in rete alle risorse locali, nazionali e internazionali. Tutto ciò con peculiare attenzione ai bisogni educativi speciali, alle situazioni di disabilità e di vulnerabilità socio-economica, sostenuti da un progetto che, essendo in rete con altre città dell'educazione⁴¹, costituisce un'occasione proficua di dialogo, di supporto e di scambio scientifico internazionale. In questa direzione riteniamo essenziale progettare ogni azione di ricerca in linea con i principi della co-educazione che pone peculiare attenzione all'infanzia attraverso un'alleanza fra scuola-famiglie-città atta a migliorare il presente e le prospettive future, creando così i presupposti per contrastare le condizioni di marginalità e di esclusione.

Ma cosa è accaduto al progetto di co-educazione e al suo disegno a seguito dell'emergenza sanitaria? Cosa è stato necessario rivedere alla luce di una situazione così inattesa? Come “fare rete e comunità” al tempo del Covid-19? Il progetto RICE, comprendendo la metodologia della ricerca-azione, si delinea flessibilmente in relazione ai bisogni emergenti, cercando di individuare strategie per affrontare le criticità. L'emergenza sanitaria ha reso necessario rivedere la domanda di ricerca e anche i dispositivi alla luce di una situazione che poneva ulteriori istanze rispetto a quelle da cui eravamo partiti. Nessuno della nostra équipe⁴² avrebbe potuto presagire un tale spiazzamento. Tuttavia, ci siamo adoperati affinché le azioni di ricerca previste potessero essere comunque svolte, seppur in modalità online, per contribuire a rilevare e a comprendere insieme alle insegnanti, ai genitori, ai coordinatori pedagogici, ai dirigenti e ai politici, i bisogni più urgenti alla luce di quanto stava avvenendo, cercando di attivare e condividere riflessività generativa di nuove prospettive.

***Fil rouge* teorico della co-educazione**

La co-educazione nasce all'interno dell'Educazione Nuova e risulta fra gli aspetti chiave di questo movimento cui si ispireranno non solo le scuole di primo e secondo grado ma, in particolare, i servizi rivolti alla prima infanzia dapprima all'estero, in particolare in Francia, e più recentemente, grazie all'impulso pedagogico di Jean Pierre Pourtois, anche in Italia.

Si tratta di una tendenza educativa che difende il principio di corresponsabilità dei vari attori coinvolti nel processo educativo: genitori, educatori, insegnanti, bambini, cittadini, condividono le responsabilità associate ai loro ruoli, partecipando a una cittadinanza attiva e democratica e imparando a vivere insieme valorizzando le reciproche differenze.

Amadou Hapate Bâ, scrittore ed etnologo malese, noto per aver lottato nella difesa delle culture orali e nella ricerca di un dialogo pacifico fra i popoli, affermava che “*Occorre tutto un villaggio per educare un bambino*”. Questa nota citazione esprime la nozione-perno della coeducazione, ovvero, la volontà di promuovere un “vivere-insieme” regolato dagli attori stessi. È l'idea che il sogno del villaggio Wolof, dove l'educazione di un bambino è concepita come “affare di tutti”, possa trovare nella problematicità del quadro storico attuale una traduzione concreta, lasciando un grande margine di azione agli attori e

³⁹ Responsabili del Progetto RICE : I Proff. Nicola Giacopini e Anna Pileri sono Responsabili per lo IUSVE di Venezia Mestre, la Prof.ssa Mara Padovan è Responsabile della rete cittadina, la Dott.ssa Piera Pasqualetto è Responsabile tecnico-progettuale. La Prof.ssa Roberta Caldin e sua Delegata Prof.ssa Valeria Friso sono Responsabili del progetto per il Dipartimento di Scienze dell'Educazione G. B. Bertin, Univesità di Bologna. I Proff. Jean Pierre Pourtois e Huguette Desmet sono Responsabili del progetto per l'Università di Mons.

⁴⁰ Sono coinvolti nel progetto gli Istituti Comprensivi Statali: I.C. 3 di Belluno, I.C. 1 di Mel e Lentiai di Borgo Valbelluna, I.C. 1 di Feltre, la Direzione Scuole Paritarie FISM provinciale di Belluno, L'Istituto Caburlotto- Venezia sede di Lentiai.

⁴¹ Martinica, La Réunion, Spagna, Francia, Belgio, Grecia ecc.

⁴² L'équipe di ricerca, coordinata dall'autrice, è composta da Valeria Friso, Davide Marchioro, Paola Ottolini, Marco Sanavio, Christian Crocetta, Beatrice Donadini, Chiara Sperandio.

mirando, con vigore, all'obiettivo di coinvolgere i bambini nel loro processo educativo, rendendoli responsabili e autonomi quali futuri cittadini in una società democratica.

L'approccio co-educativo, spesso inteso in termini di alleanza educativa, oggi è certamente uno dei paradigmi *trend*, anche controverso, per chi si occupa (a diverso titolo) di infanzie, famiglie e servizi educativi, che trova un *place* sempre più rilevante nella riflessione pedagogica (Rayna, Rubio & Scheu, 2010) e nella ricerca (Francis, 2009; Bolognesi 2015; Pileri, 2015, 2017; Pourtois & Desmet, 2015). Esso richiama non solo *buone prassi di collaborazione partenariale* tra famiglie e servizi, ma delinea la necessità di prospettive politiche, pedagogiche, etiche e sociali fondate sulla collaborazione e la partecipazione sia in senso verticale, cioè all'interno dei servizi (personale-genitori-coordinatori), sia in senso orizzontale, cioè in rete con le risorse del contesto e della cittadinanza.

Molteplici indagini (Cyrułnik & Pourtois, 2007; Beljonne, 2015) sottolineano che se i genitori sono coinvolti nella vita educativa e scolastica dei loro figli migliorano notevolmente i loro processi di apprendimento e di inclusione. Tale coinvolgimento comporta, imprescindibilmente, la necessità di progettualità pensate per i bambini insieme alle famiglie (Moss, 2006). Progettare insieme richiede un ribaltamento di prospettiva culturale da parte di chi educa e di chi insegna abdicando al ruolo di protagonismo, ripensando all'educazione e all'insegnamento in termini co-educativi e cercando di co-costruire alleanze, senza prescindere, come sottolinea Contini (2012), dall'individuazione e dall'analisi delle dis-alleanze. Il presente progetto è ispirato e si pone in linea con questa tendenza educativa assumendo all'interno del suo disegno d'indagine il principio di partenariato, non solo coinvolgendo le famiglie ma anche la città e le sue molteplici risorse. Pertanto la co-educazione può costituire una risorsa e una sfida perché implica la costruzione di nuove cornici di senso che possono orientarci a capire la complessità che stiamo vivendo, stimolando nuove potenzialità educative per affrontarla.

L'emergenza attuale invita a rivolgere lo sguardo nel presente con consapevolezza e speranza verso il futuro, a ripensare alla comunicazione, ai linguaggi e alle strategie di co-educazione e di inclusione. Sollecita a ribaltare paradigmi, a rinunciare al ruolo di protagonismo, ad aprirci al dissenso, a individuare nuovi modi di interagire, di partecipare, di coinvolgere e di essere coinvolti, affinché nessuno sia lasciato indietro, in particolare in questo momento di maggior fragilità.

La ricerca-azione al tempo del Covid-19

Come anticipato, la metodologia intrapresa attiene alla ricerca-azione che si distingue per la sua vocazione di "motore del cambiamento" (Pourtois, 1981) poiché, ricorsivamente, essa include l'individuazione di strategie e la sperimentazione di dispositivi formativi e didattici promotori dell'auspicata evoluzione. Per la realizzazione di questo primo *step* d'indagine, avvenuto in piena fase di *lockdown*, ci siamo avvalsi di metodi diffusi in ambito pedagogico cercando di "adattarli" alle specificità del contesto educativo di riferimento e praticando una riflessione costante che portasse a connettere le azioni con i problemi educativi emersi a seguito dell'emergenza sanitaria. In proposito, riprendo il pensiero di Baldacci (2001) che richiama alla necessità di reperire tutte le connessioni che esistono tra la ricerca stessa e le problematiche educative a cui essa tenta di fornire risposte: "Secondo questa interpretazione, se una ricerca non ha connessione alcuna con i problemi delle pratiche educative non appartiene all'ambito della ricerca pedagogica" (p. 7).

Innanzitutto in questa prima fase di analisi, finalizzata a conoscere, a decifrare i contesti e a promuovere riflessività, ci siamo avvalsi del metodo attivo del *focus group* coinvolgendo un campione⁴³ significativo di genitori, insegnanti, educatrici, coordinatrici pedagogiche, dirigenti e politici. I *focus group* sono stati realizzati online e, tranne uno, per gruppi omogenei. Le domande stimolo sono state le medesime, ma con alcuni necessari adattamenti e modulazioni a seconda dei gruppi di riferimento. Gli incontri sono stati occasione preziosa anche per la costruzione del questionario che sarà somministrato entro Luglio 2021 e darà modo di coinvolgere un campione più ampio di partecipanti. La scelta di far interagire due tipologie di dispositivi, in linea con Bogdan e Biklen (2007), riguarda la possibilità/opportunità che essi possano correlarsi (ad approcci *bottom-up* e *top-down*), integrando all'analisi qualitativa la tipologia

⁴³ Il campione dei partecipanti è il seguente: 35 genitori, 50 insegnanti, 7 Coordinatrici pedagogiche, 6 Dirigenti e 4 Politici del territorio bellunese.

quantitativa secondo il paradigma *Mixed method approach* (Creswell, 2013). Di seguito vengono presentate alcune domande stimolo poste ai partecipanti dei vari *focus group*.

Analisi tematica dei focus group

La presente tabella (Tab. 1) riassume i temi principali e ricorrenti emersi in ciascun gruppo coinvolto nei focus. Interessante è notare che alcuni nuclei tematici non solo sono ricorrenti all'interno del medesimo gruppo, ma emergono anche nei diversi gruppi seppur con sfumature e precisazioni differenti che attengono ai ruoli eterogenei. Si tratta di una prima analisi, non esaustiva, che necessita di essere integrata dei dati che saranno raccolti-prodotti attraverso il questionario.

Domande stimolo

Cosa significa per voi la co-educazione?

Come la perseguite nei vostri contesti educativi e scolastici?

Quali risorse co-educative sono già in atto? Quali fragilità occorre tenere presenti?

Quali bisogni sentite più urgenti?

Alla luce dell'attuale emergenza pandemica come supportate le famiglie?

Come supportate i bambini e le bambine in questo periodo?

Come favorite l'inclusione dei bambini e delle bambine con BES o disabilità?

Cosa pensate dell'uso delle tecnologie digitali e dei media?

Come ipotizzate sarà il rientro al nido e a scuola?

Tabella 1- *Analisi tematica degli aspetti ricorrenti nelle risposte di ciascun gruppo*

Insegnanti	Genitori	Coordinatrici	Dirigenti e Politici
Trovare un nuovo accordo con le famiglie	Il confinamento ha reso ancora più evidente l'importanza dei nidi e delle scuole dell'infanzia	Rilevanza di curare la comunicazione con le famiglie	Occorre la corresponsabilità fra tutti gli enti coinvolti nella coeducazione
Necessità di seguire obiettivi comuni	Difficoltà a partecipare dovute al lavoro e all'assenza di reti, in particolare durante il confinamento	Molte famiglie migranti non avevano le tecnologie per seguire la DaD	Fondamentale lavorare con le famiglie
Bisogno di cooperare	Alcuni genitori non parlano la lingua italiana	Sono state messi a disposizione pc, ma si ritiene che non tutti ne hanno fatto richiesta	Necessità di continuità educativa fra nidi e scuole dell'infanzia
Difficoltà da parte di alcuni genitori a partecipare alle iniziative della scuola	Necessità di essere coinvolti in altri modi	Pensare a nuovi modi di coinvolgere le famiglie	L'emergenza ha evidenziato ulteriormente il bisogno di alleanza con le famiglie
Occorre trovare nuovi modi di coinvolgere le famiglie	Il coinvolgimento attraverso la piattaforma può essere un'alternativa per i genitori che non possono essere presenti	Bisogno di condividere obiettivi comuni anche fra équipe	Diffondere buone prassi e progetti che funzionano
I bambini migranti che avevano difficoltà di comprensione e di espressione della L2 prima del confinamento sono ancora più in difficoltà a causa dell'isolamento dovuto al Covid-19.		Occorrono altre strategie per coinvolgere famiglie migranti	Occorre ripianificare tutto
			Occorre ripensare alla comunità soprattutto quando diventa virtuale

<p>Bisogno di mediatori linguistico-culturali durante il <i>lockdown</i></p> <p>Non è stato possibile raggiungere tutti i bambini e i genitori attraverso la DaD</p> <p>La DaD ha comportato molto lavoro anche creativo per caricare video, materiali e lavorare in diretta con i bambini nelle classi virtuali</p> <p>L'emergenza pandemica ha consentito di fare più rete fra insegnanti non solo della medesima sezione, ma di tutto il plesso</p> <p>Per organizzare la DaD insegnanti ed educatrici sono state in stretto rapporto fra loro, con frequenti incontri <i>on line</i> e chiamate</p> <p>Le comunicazioni scuola famiglia sono avvenute <i>online</i> e, in alcuni casi, sono state settimanali</p> <p>Pur non considerando la DaD come sostitutiva, viene comunque descritta come importante risorsa che ha consentito di stare in contatto con i bambini e i genitori</p> <p>Molta preoccupazione per il rientro dopo il <i>lockdown</i></p> <p>Preoccupazione per i vissuti dei bambini confinati in casa</p>	<p>Le insegnanti stanno facendo il possibile</p> <p>I genitori si sentono supportati dalle insegnanti</p> <p>Nessuno può essere lasciato indietro</p> <p>Le insegnanti comunicano settimanalmente con i genitori usando la piattaforma e il telefono</p> <p>Le insegnanti inviano attività, materiali e apprezzano i video e i materiali inviati da casa</p> <p>Il <i>lockdown</i> ha anche permesso la condivisione di un tempo in famiglia</p> <p>Bisogno urgente di tornare alla normalità</p> <p>Bambini in crisi a causa del confinamento</p> <p>La DaD è difficile da seguire per i più piccoli</p> <p>La DaD richiede molto impegno anche da parte dei genitori</p> <p>Bisogno di socialità</p> <p>Bisogno di informazioni per il rientro</p> <p>Preoccupazione per il distanziamento fra bambini</p>	<p>La difficoltà di comprensione e di comunicazione con le famiglie migranti in questo momento è ancora più difficile, in pochi seguono la DaD</p> <p>Preoccupazione in merito al possibile aumento di pregiudizi rispetto alle persone migranti a seguito del Covid-19</p> <p>Il confinamento mette a rischio la relazione con alcune famiglie</p> <p>Preoccupazione per l'inclusione dei bambini con bisogni educativi speciali e con disabilità</p> <p>Le norme sanitarie e di distanziamento comporteranno modalità differenti nella gestione educativa e didattica</p> <p>Preoccupazione per il rientro</p> <p>Timore di non poter dare continuità alle strategie inclusive implementate in questi anni</p> <p>Preoccupazione per la salute della comunità, in particolare per educatrici e insegnanti non giovani</p> <p>Prima dell'emergenza alcuni esperti ABA ecc. andavano a casa del bambino con</p>	<p>Occorre far crescere la comunità in maniera diversa, in maniera migliore</p> <p>Necessità di alleanza anche fra Comune, Istituti comprensivi e istituzioni</p> <p>Le insegnanti hanno fatto un grande lavoro con le famiglie e i bambini durante il confinamento</p> <p>L'emergenza Covid-19 ha aumentato la complessità di alcune situazioni già svantaggiate</p> <p>Preoccupazione per i processi inclusivi di alcuni bambini e famiglie durante il <i>lockdown</i></p> <p>Preoccupazione per le situazioni più fragili durante il confinamento</p> <p>Trovare il modo per raggiungere tutti i bambini, i ragazzi e le loro famiglie in questa emergenza</p> <p>Occorrono più spazi per i genitori</p> <p>Occorre avere chiaro il progetto educativo</p> <p>La coeducazione è scritta nel POF, ma occorre ancora perseguirla e ripensarla a causa del Covid-19</p>
--	--	---	---

Preoccupazione per la gestione del distanziamento fra bambini	Preoccupazione per i protocolli sanitari	disabilità, ora con il confinamento le famiglie non hanno questi supporti	Il Covid-19 ha creato nuove povertà
Preoccupazione per la gestione dei momenti di cura al rientro, in particolare al Nido	Preoccupazione per il futuro	Occorre pensare ora al rientro	Nulla potrà essere come prima, il Covid-19 ha segnato tutto e tutti
Alcuni bambini sono in crisi, altri hanno forti emozioni quando vedono le insegnanti online	Bisogno di essere accompagnati per il rientro al nido e a scuola	L'educazione è cura, cura che passa attraverso la relazione, il contatto, non è possibile educare al distanziamento	Non possiamo lasciare indietro nessuno
Bisogno di sapere quale riorganizzazione prevederà la riapertura dei nidi e scuole	Bisogno di un saluto di fine anno in presenza	Rischio di tornare a un modello di medicalizzazione dei servizi zero-sei	Nell'emergenza stanno anche nascendo risorse sociali che vanno incentivate e diffuse
Bisogno di essere coinvolte nella riorganizzazione in vista della riapertura	Bisogna trovare strategie per affrontare i momenti di eventuale quarantena in futuro	Le cure igieniche non possono prendere il sopravvento sulle cure educative	Nascono nuove reti solidali
Bisogno di essere rassicurate circa le responsabilità in caso di contagio	Cosa accadrà quando riapriranno nidi e scuole e ci sarà un caso di Covid-19?	Pensare a molteplici soluzioni flessibili	Mettere a sistema e diffondere quanto stiamo apprendendo in questo momento di crisi
Bisogno di essere preparate e di preparare i genitori al rientro	Le insegnanti lavoreranno con più preoccupazione al rientro	Preparare il personale e le famiglie al rientro	Il Covid-19 stimola a trovare le risorse per migliorare
Bisogno di normalità	Ci sarà più sospetto e i rapporti extrascolastici fra bambini e genitori ne risentiranno	Avere a disposizione più personale collaboratore e insegnanti per far fronte all'emergenza	Prepararsi bene per le nuove fasi che ci attendono
Fare tesoro di quanto si sta apprendendo in questo periodo	Che ne sarà della normalità dei rapporti?		Non possiamo farci cogliere impreparati in futuro
Questa emergenza attiva risorse e desiderio di migliorare	Come tornare alla normalità con il distanziamento?		Volontà e desiderio di ricominciare facendo meglio
	Come sarà il Nido e la scuola al rientro?		

Discussione dei risultati e conclusioni

Da una prima lettura dei risultati possiamo cogliere alcune ricorrenze tematiche trasversali, in particolare, è possibile notare come l'impatto dell'emergenza sanitaria sia presente e permei in modo significativo quasi tutte le risposte, anche quelle relative a domande prive di riferimenti all'emergenza. Questo, oltre a segnalare il bisogno di collegare i quesiti alla situazione di confinamento in atto e ai relativi vissuti di

ciascun partecipante, sottolinea la necessità di condividere e di esprimere percezioni sulle prassi educative, didattiche, istituzionali, familiari, politiche ecc. messe in campo in questo periodo in un quadro di corale cambiamento e imprevedibilità. Tutti i partecipanti sono accomunati dall'attuale incertezza di prospettiva, emerge, infatti, apprensione e attesa poichè il Governo non ha ancora decretato in che modo riapriranno nidi e scuole dell'infanzia a Settembre. In tutti i gruppi, infatti, si coglie preoccupazione circa la riapertura dei servizi educativi e scolastici e sulle modalità che la caratterizzeranno e, non secondariamente, il bisogno di ricevere informazioni quanto prima per poter essere coinvolti nell'accompagnare tale processo, ciascuno nel proprio ruolo, ma in sinergia ed intreccio partenariale. 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. Per concludere Bauman (2009), con grande lungimiranza, aveva affermato che il cambiamento e l'incertezza sono le uniche certezze. Queste riflessioni ci invitano, dunque, ad apprendere a camminare sulle sabbie mobili (Bauman, 2006) cogliendo sensibilmente i tratti che caratterizzano l'attuale incertezza, tramutandola in sfida educativa e in apertura al possibile. Anche Frabboni (2006) in proposito afferma che l'educazione è sfida e un'utopia, sfida che serve a metterci in movimento per trasformare la complessità in opportunità.

Riferimenti

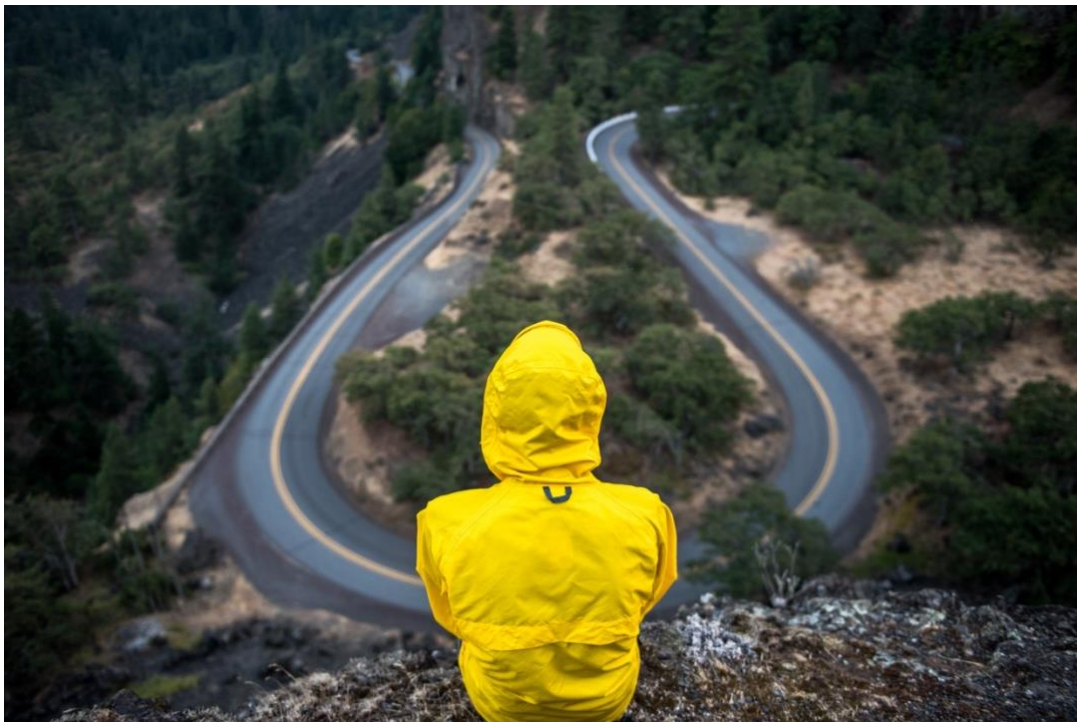
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Mondadori: Milano.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*, Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2006). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. NewYork: Pearson Education Inc.
- Bolognesi, I. (2015). Engaging children and migrant parents in the learning process at school. *European research project EMPAC*. AIFREF 2015, Bilbao: Universidad del país Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (Upv/Ehu).
- Contini, M. (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carrocci.
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks-California: SAGE.
- Cyrułnik, B. & Pourtois, J.P. (2007). *Ecole et resilience*. Paris: Odile Jacob.
- Epstein, J.L. (2009). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Frabboni, F. (2006). *Dove l'educazione è sfida e utopia: la Facoltà di Scienze della formazione*. Bologna:CLUEB.
- Francis, V. (2009). Ecole et familles : favoriser les conditions d'une relation propice au soutien des compétences parentales, in Fondation d'Auteuil. *Familles et professionnels de l'action sociale Eduquer ensemble*. (pp. 225-241), Lyon : Chroniques Sociales.
- Gigli, A. (2019) *Information and Communication Technologies in school-family communication and parental involvement in children's schooling: data from a research.*, « Pedagogia Più Didattica», Vol. 5, n. 2, ottobre 2019.
- Moss, P. (2006). "Structures, Understandings and Discourses: possibilities for re-envisioning the early years childhood worker". *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30-41.
- Pileri, A. (2017). *Co-educare attraverso una prospettiva inclusiva. Il progetto RICE a Treviso in L'educativo nelle professioni*. Studium Educationis, n. 3. Padova.
- Pourtois, J.P., Delhay G. (1981). *L'école: connotations et appartenance sociale*. Revue française de pédagogie.
- Pourtois, J.P. & Desmet, H. (éds) (2015). *L'éducation émancipatrice. De la co-éducation école-famille à la Cité de l'éducation*. Paris : Education et Formation PUF.
- Rayna, S., Rubio, M.N., Scheu, H. (éds) (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Toulouse: Éirés.

1.13 L'emergenza sanitaria e il digiuno dalle abitudini: occasione per nuovo nutrimento o per altre dipendenze?

Rita Casadei

Abstract

L'emergenza sanitaria che stiamo attraversando è arrivata come un'onda: ha travolto e scaraventato in una realtà sconosciuta. Ha colpito nella sua globalità la sfera esistenziale di ciascuno, con una violenza tale da restituire con acuta immediatezza la rete di interdipendenza in cui la vita si situa. Nell'esperienza individuale si è colta l'unità interdipendente tra corpo-mente-spirito, e nella più ampia rete collettiva si è sperimentato come sia reale la dimensione di interconnessione umana, naturale, sociale. Alla luce di questa realtà – non nuova ad una certa prospettiva filosofico-scientifica, ma fino ad ora, evidentemente, poco considerata – si intende proporre una riflessione in ordine alla questione della capacità di accettare, attraversare e cavalcare (come opportunità) la condizione di dinamica trasformazione come traccia specifica della condizione umana. Riflettere su come meglio caratterizzare l'impegno di un pensiero e di un'azione pedagogica responsabile ossia capace di sostenere la complessità e rispondere alla trasformazione delle richieste educative con lettura critica e azione efficace.



L'altro di noi

Arrivano notizie di una preoccupante epidemia, in corso nella lontana Cina. Si pensava fosse un problema confinato e confinabile a quella contrada geografica, a quel sistema sanitario, a quella popolazione. Ovviamente, in molti saremo stati colpiti dalla vicenda, ma forse veramente in pochi avremmo messo in conto che di lì a breve nessun confine politico-geografico avrebbe agito da scudo tenendo lontana l'epidemia da casa nostra e dalle nostre abitudini.

A pandemia avvenuta, l'unico scudo difensivo è stato l'assumere responsabilmente condotte di vita diverse, e assumerle collettivamente nell'interesse reciproco. Abbiamo dunque appreso che al concetto di proprio più propriamente appartiene alla condizione umana quello di reciprocità, e che *l'altro o Altro* abita con noi, è parte costitutiva del nostro esistere.

Rispetto agli eventi determinati dalla pandemia, una prima riflessione ricade sul come spesso le notizie siano percepite in modo distorto, superficiale e distante dalla realtà. Anche se viviamo in una modalità di

continua e presunta connessione ai media dell'informazione, non sempre i messaggi vengono elaborati in effettiva ed efficace informazione; piuttosto, le notizie rimangono suoni che per via di una incessante esposizione ad essi finiscono in molti casi con il generare una sorta di progressiva assuefazione che raramente ci permette di decodificarli in modo significativo. In una condizione di impermeabilità e refrattarietà alla autentica comunicazione, le notizie, il più delle volte, finiscono con il rimbalzare sul timpano dell'abitudine e dell'indifferenza, impedendoci di percepirne il senso e concorrendo all'insorgere di una sordità che degenera, spesso, in incapacità di decodifica responsabile e critica oltreché in anestesia emotiva alla dimensione dell'*altro*. Un impreciso, quanto frainteso, concetto di *altro* è alla base di una disposizione inadeguata per osservare la vita in tutta la sua complessità; infatti, se si percepisce l'*altro* come qualcosa di separato da sé si consolidano non solo uno sguardo, ma anche un pensiero ed una condotta devianti dalla concretezza e dalla realtà dell'esistenza. Deviando - senza averne la percezione - si finisce con il disperdere il senso (come significato e direzione) del proprio esserci ed agire nel mondo, ignorando quella condizione matrice dell'esistere che è fondata sull'*essere con, essere per, essere in relazione*. Da una prospettiva pedagogica questo è molto grave. Se consolidiamo il concetto per cui "altro" è ciò che non ci riguarda nell'immediato, che non ci conviene e lo assumiamo opposto al concetto di proprio, si insinua la corrotta illusione di poter mettere confini e difendere tutto ciò che può garantire il proprio beneficio, guadagno, proprietà, sicurezza, prestigio, pensiero et al. Ma come ci ricorda la lettura di Raimon Panikkar il termine *altro* - se letto anche a partire dalla considerazione della sua etimologia latina - porta a riconoscere la necessità della reciprocità: infatti, in latino, *alter* si riferisce all'altro di due. La lettura panikkariana ci consente di riconoscere alla dimensione dell'*Altro* quella complessità, vastità, universalità di sguardi ed esperienze traducibili come ricerca di incontro e accoglienza⁴⁴ dell'altro, del "non conosciuto", che non può mai darsi nei termini di estraneità, disgiunzione e separazione (Panikkar 2002).

La percezione del tutto nella parte

Sul principio di interdipendenza si fonda anche il paradigma olistico, la cui declinazione in ambito pedagogico, rinnova l'impegno a considerare la complessità sistemica del soggetto-persona in stretta considerazione della sua identità ecologica e della sua indissolubile connessione con ogni forma vivente. Questo tema è già ben presente nel modello pedagogico montessoriano che merita, ora più che mai, una sua rivitalizzazione, sia teorica sia operativa. Da questa prospettiva ci si può disporre a considerare che le questioni esistenziali (educative, sanitarie, ecologiche, sociali, culturali, economiche) non possono essere studiate, capite e affrontate separatamente, in quanto costituenti una rete sistemica, fatta di interconnessioni e interdipendenza. Quando ci riferiamo alla realtà della crisi educativa, piuttosto che a quella economica, sociale, ambientale etc. dovremmo comprendere bene che queste sono tutte sfaccettature di un'unica realtà. Ciò che si presenta urgente è una nuova percezione; siamo chiamati ad avere il coraggio di cambiare radicalmente la visione di noi stessi, del mondo, aprirci all'esperienza di una nuova percezione delle cose più aderente alla reale condizione del nostro esistere nel mondo, del nostro essere parte del Cosmo. Su questa frequenza sembrano convergere - almeno a livello di intenti sul piano teorico - alcune istituzioni sociali promuovendo agende di intervento come quelle dedicate all'educazione

⁴⁴ La capacità di stare nell'apertura e nella complessità - che sono alla base della ricerca di senso e della realizzazione dell'umano - ben si connettono alla disponibilità di costruire sempre nuove direzioni di senso, attraverso quell'attitudine al dialogo dialogale, non dialogico. Secondo l'impostazione di Raimon Panikkar la dialogalità preserva dalla soverchia della dialogicità - che è mero esercizio di una logica che insegue l'oggetto-verità - valorizzando un mondo plurale, in cui poter riconoscere le diversità e riconoscersi anche di fronte all'indicibile, in un atteggiamento di accoglienza. Attraverso il dialogo dialogale i confini tra culture, uomini ed esperienze si possono ridisegnare nell'incontro e nella costruzione di un tempo comune. In questo senso il tempo non è solo riferito alla progettualità per la vita, ma anche riferito al lasciare tempo alla vita affinché essa faccia esperienza dentro ciascuno, affinché ciascuno si senta il luogo della vita, la possa ospitare con il corpo e lo spirito. In questo senso l'esperienza estetica, di cui anche la prospettiva deweyana parla, può essere letta come apprendimento incarnato, discernimento vissuto, emozione illuminata. E' attivazione di un pensiero, parola e gesto elevati che possano accogliere tutte le diversità; da questa prospettiva si tratta di un processo creativo, di "pulizia del futuro": ripulire le rappresentazioni del futuro per condividere l'immaginazione del nuovo. L'educazione è chiamata a garantire discorsi, azioni e luoghi riflessivi di ricerca, di ricomposizione di posture esistenziali espressione di futuri possibili inediti, espressione della capacità di lasciare lo sguardo che vuole anticipare e far sì che il cammino della ricerca sia rivoluzionario. Questo implica uno sguardo che è ascolto attento e generoso; comprendere l'Altro è di fatto un gesto di generosità, in cui l'io si pone in apertura con l'altro, in considerazione dell'altro e a servizio dell'altro.

alla sostenibilità (UNESCO, 2017). Si è infatti compresa la necessità di orientarsi verso la costituzione di una società sostenibile il cui modo di vivere non ostacoli più – interferendo – con la capacità intrinseca della natura di sostenere la vita, riorganizzando, conseguentemente, in chiave interdisciplinare il contributo degli specifici ambiti del sapere in direzione di una rinnovata scienza, conoscenza, sensibilità e coscienza. A partire dallo specifico contributo dei diversi ambiti di ricerca e dei campi di esplorazione scientifica si comprende la necessità di convergere in direzione di unitarietà. Questo nuovo orientamento ed impegno della scienza non può intendersi scollato da una trasformazione nella visione del mondo e dalle implicazioni sul piano filosofico, politico, e spirituale. E, quindi, educativo. Decisivo, a questo proposito, è stato il contributo di Kuhn alla revisione del paradigma scientifico che include non solo concetti e tecniche, ma anche valori, che lungi dall'essere confinati in posizioni periferiche vanno a costituire il fondamento e la forza direttrice della stessa scienza, caratterizzata da un progresso non necessariamente lineare, ma soggetto a trasformazioni paradigmatiche rivoluzionarie (Kuhn, 1975). Un quadro concettuale che integra le molteplici dimensioni in un quadro di unitarietà - connessione e interdipendenza – si pone la questione della non linearità della vita, a partire da cui abbandonare ogni obsoleto paradigma deterministico per abbracciare una prospettiva di apertura al cambiamento, all'impermanenza e alla crisi come segno di ineluttabile dinamicità e trasformazione.

Sotto questa prospettiva, a cui lo sguardo pedagogico si unisce, il concetto di crisi come rottura e opportunità non resta più a titolo di slogan, ma diviene richiamo urgente e sfida concreta. L'esperienza della pandemia da Covid-19 ha segnato la nostra esperienza esistenziale – sotto molti aspetti.

E da questo punto vorrei ora portare una seconda riflessione.

Nutrirsi per la respons-abilità

L'irruzione violenta dell'epidemia ha costretto ad un brusco arresto delle nostre più radicate abitudini. Dall'andare a scuola all'andare a fare la spesa, dall'andare a trovare parenti ed amici all'andare al lavoro, dal non avere restrizioni imposte al dover accettarne il vincolo e l'osservazione in un inesplorato clima emergenziale di altissimo rischio e pericolo – individuale e collettivo. La pandemia ha imposto dall'oggi al domani un drastico cambiamento nelle abitudini, se non addirittura un taglio netto rispetto ad esse. La rapidità con cui questo cambiamento si è imposto ci ha anche obbligato a constatare un aspetto forse ignorato, negletto della vita: l'impossibilità di differire dall'esistere, di differire dall'agire. Ci sono momenti – soprattutto quelli per i quali non ci sentiamo pronti – che arrivano senza preavviso e ci richiedono respons-abilità, ovvero l'abilità di rispondere, affrontando l'inevitabile. Con la pandemia abbiamo sperimentato un improvviso digiuno dall'abitudine, dalla visione e gestione delle cose date per scontate. La pandemia non ha fatto sconto su niente e a nessuno. Anzi, ha sovvertito valori e priorità, obbligando ad una rapida riconsiderazione di scenari, rappresentazioni, assunzioni che, probabilmente, campeggiavano nel nostro immaginario come inamovibili certezze, associate sicurezze, talvolta, banali ovvietà. Siamo stati posti davanti ad un dato di verità: incertezza, imprevedibilità, impermanenza sono condizioni costitutive, naturali dell'esistere e del vivere. La gravità della motivazione – la pandemia – ci fa leggere queste condizioni in modo prevalentemente negativo; ma possiamo essere educati ed educarci ad assumere uno sguardo diverso e considerarle cuore e motore di una dinamicità irrinunciabile per progredire verso il possibile, l'inattuale (Contini 2009) in direzione trasformativa e migliorativa. Per esempio, nella consapevolezza dell'irripetibilità di ogni istante del proprio esistere, è possibile educarsi ad avere uno sguardo rinnovato su di sé e sulla propria relazione nel mondo. Si può maturare nella consapevolezza che si è parte di una trama esistenziale complessa e non solo di una vicenda individuale e che nella complessità si giocano relazioni e interazioni mai da darsi per scontate e ovvie. Il digiuno dalle abitudini può rivelarsi una occasione stra-ordinaria per dare valore al pensiero e al suo esercizio, anche come riflessione sulle proprie strutture mentali, sulla natura del proprio pensare e non solo sui contenuti che lo riempiono. Il pensiero come movimento di sé è capace di intercettare l'impermanenza e l'incertezza come sfide propositive come condizioni favorevoli allo sviluppo di lucidità, vivacità, immaginazione, creatività. Il pensiero che si fonda sull'ovvio, sulla routine è statico e soffre il movimento, soffre il cambiamento, soffre. La *respons-abilità* è dunque a partire dalla capacità del pensiero – come discernimento e sensibilità - di accedere alla preziosa risorsa di rispondere alla realtà adottando sguardi non consueti, più vasti tali da permettere l'accesso a nuove costruzioni di senso, ri-elaborare direzioni e significati

diversi. Probabilmente, proprio in questi frangenti può assumere valore un campo del sapere oggi tenuto un po' troppo ai margini dell'educazione e della formazione, come la filosofia, dimensione in cui trova spazio e legittimità la considerazione per la domanda esistenziale, attribuendo a questo esercizio interesse e concretezza. La filosofia, nella sua accezione più profonda, come dinamica relazione tra l'amare e il sapere, tra la saggezza e la conoscenza educa all'ospitalità, all'accoglienza, all'apertura e al desiderio di confrontarsi con ciò che è nuovo, diverso, "straniero". Da questa prospettiva, la filosofia esercita il pensiero a spingersi verso confini non ancora varcati, in cui incontrare ciò che non abbiamo ancora pensato, a fare esperienza del conoscere in termini diversi dall'assimilazione, a fare l'incontro con l'*altro* e lo *straniero*, che vive in noi e presso di noi. Percepire straniero un pensiero – proprio o altrui – può essere prova che si è in presenza del vero pensare che non può essere mera attività del ricordare, ma dell'incontrare, e dunque disponibilità al non conosciuto. Questo è possibile se si è in grado di disporsi all'osservazione di sé, del mondo e del modo in cui si vive con apertura e pienezza: situarsi al sorgere dell'esperienza che si dà sempre nuova, istante dopo istante, con la totalità del proprio essere - corpo, mente e respiro. Osservare, conoscere e sentire sono attività concrete che contribuiscono a creare condizioni di reale trasformazione; nel coinvolgimento dell'universo sensoriale, cognitivo, emotivo e spirituale. Il coinvolgimento del corpo anche nell'attività dell'esercizio del pensiero è molto significativo; a tale proposito il richiamo è alla dimensione estetica che nella valorizzazione dell'universo sensoriale risponde alla necessità di un'esplorazione di sé, del mondo e dei significati che emergono dalla rispettiva relazione più vasta e più profonda, nella valorizzazione delle dimensioni sensoriale, percettiva, intellettuale, emotiva, immaginativa. Il pensiero è un'attività performativa e in quanto tale non può essere appannaggio della sola sfera intellettuale, ma riguarda necessariamente la totalità dell'esperienza corporea ed espressiva. È possibile rendere reale questo atteggiamento, adottando una postura esistenziale che implica la capacità di vincere resistenze per assumere la disposizione per accogliere il nuovo, l'incerto, il non conosciuto. Una postura disposta a forgiarsi alla e attraverso la *respons-abilità* – come *abilità* ad osservare, ascoltare, esplorare e *rispondere*. Anche in forma di un pensiero nuovo, di un sentire nuovo e di un agire nuovo. In questo periodo di imprevista emergenza sanitaria – inusuale per noi – di paura, di dolore, potrebbe la nostra responsabilità filosofica aiutarci ad affrontare questa esperienza con spirito nuovo, visione nuova, condotta nuova?

Normalità in questione

Nel riconsiderare l'esercizio del pensiero nella libertà dall'abitudine e dal consueto ci porta a meglio connetterci e valorizzare la dimensione corporea, estetica ed artistica. Osservare sé, l'ambiente e il mondo arricchiti dallo sguardo estetico ed artistico permette di intercettare il profondo bisogno di esplorare e sperimentare la relazione intra e inter-soggettiva; di resettare un'interazione con l'ambiente e con il mondo, dilatando lo sguardo nella considerazione di scenari e direzioni non convenzionali; di immaginare e creare soluzioni inedite, di rielaborare il senso dell'esperienza in chiave positiva e proattiva, individuando risorse a partire dall'esistente, ma osservato con la lente della fantasia. In questo tempo di distanziamento dalle presunte certezze, dalle abitudini, dalle relazioni familiari e amicali – pur nel riconoscimento della fatica e della sofferenza che questo ha generato – può essersi reso come intervallo necessario per destrarci a riassaporare tempi e spazi del quotidiano mai esplorati, e a condividerli nella ri-organizzazione di dinamiche relazionali impensate.

Per molti il periodo cosiddetto *lock down* ha significato il confinamento nelle pareti domestiche. Non è da ritenere scontato che questo possa avere significato agio, benessere, quiete. Tutt'altro. Come sappiamo sono non poche le realtà di criticità, disagio, sofferenza e violenza. Ma anche in condizioni non già compromesse, si sono evidenziate manifestazioni di frustrazione, insofferenza e malessere. La casa come luogo di reclusione ha potuto però diventare luogo dell'incanto, della magia, dell'invenzione, della creatività. Tutto questo a patto di una *sapienza* – possibile grazie ad una educazione attraverso l'esercizio della riflessione, dei linguaggi e delle pratiche espressive – che ha *saputo* dare *sapore* a ritmi, gesti, sguardi, silenzi, oggetti, persone considerandoli risorse e non impedimenti. Lo sguardo immaginativo è capacità di dare concretezza all'agire: leggere la restrizione ad uscire come opportunità per scrutare il proprio ambiente domestico, prendervi cura, risignificarlo in base ad una più ponderata riflessione dei reali bisogni e in considerazione di gusti trasformati, vedere il proprio ambiente come baule di risorse, officina di

creatività. Questo vale anche nella trasformata lettura dell'imposizione a condividere spazi e ritmi del quotidiano con altri membri della propria abitazione come l'occasione per osservarsi nel rispetto del silenzio, della presenza gratuita, della reciproca e migliore conoscenza ed accoglienza, in una rigenerata possibilità conviviale. Pur confinati nell'abitazione, il tempo del lock down ha potuto significare il dirigersi verso le soglie dell'apertura con il mondo: finestre e balconi – luoghi fisici e concreti di connessione con il mondo esterno. Sguardi nuova-mente attratti a cogliere la presenza della natura con il suo inarrestabile ciclo, nella sua generosa e coraggiosa vitalità, invito a considerarsi in connessione con essa e in quanto tali non isolati (Schroeder 2002). In quanto espressione e parte di uno stesso Universo in costante trasformazione e attraversato da inarrestabile flusso di energia riscoprire il sapore della bellezza del prendersi cura di sé. Il digiuno dalle abitudini può avere scardinato la vorticosità della routine e generato salutari fessure di vuoto in cui lasciare emergere il bisogno di nuovo nutrimento. È possibile che nella riorganizzazione di un quotidiano inconsueto si sia potuto assaporare la bellezza della semplicità, fatta anche solo di gesti consapevolmente diretti al proprio ben-essere, fatto di attenzione per il corpo e della mente, nella comprensione del loro reciproco bisogno di salute, che conduce a meglio considerare l'altro nel rispetto dei rispettivi e medesimi bisogni.

Questo tempo di digiuno dalle abitudini mentali – che sono alla base della nostra quotidianità – potrebbe essere una buona occasione di pulizia delle nostre rappresentazioni, proiezioni, ansie per il ritorno alla normalità? In questa condizione di necessaria sospensione e “pulizia” ci siamo chiesti il senso del ritorno alla normalità? Possiamo ritenerci soddisfatti di liquidare la normalità come un semplicistico ritorno al “come prima”? Dopo aver fatto esperienza della fragilità e della preziosità del tempo che ci è dato di vivere, siamo veramente convinti che il “prima” sia stata la nostra condizione ideale di apprezzamento, soddisfazione e realizzazione nella vita? Siamo così certi di avere ancora bisogno di sottoscrivere un contratto di dipendenza dall'abitudine o piuttosto abbiamo il coraggio di ammettere che pur attraversando la criticità con le sue venature di drammaticità, dolore e preoccupazione vi sono stati momenti in cui abbiamo assaporato qualcosa di nuovo, di cui poter nutrire con più significato la vita e la relazione con l'altro? Questo momento che percepiamo di attesa ci consente di considerare il senso della parola normalità – da cui facciamo seguire attitudini, atteggiamenti e condotte di vita. Credo che potremmo avere l'opportunità di riconsiderare il concetto di normalità dalla prospettiva di ciò che sentiamo con-sono: aprirci al tema e alla sperimentazione della consonanza significa volere apprendere a disporsi in una postura esistenziale che aspira ad una normalità riletta come sapere; sapere leggersi come esseri viventi, umani ed ecologici ed in quanto tali in grado di provvedere a condotte consone alla qualità della vita, alla salute propria, degli altri esseri e dell'ecosistema. Il desiderio della normalità potrebbe essere concepito come bisogno di nutrirsi di un sapere nuovo che permetta la capacità di leggere i bisogni in senso eco-sistemico ed ecologico e saper provvedervi con una possibilità di scelta congruente. Abbiamo l'opportunità di cambiare il sapore del quotidiano investendo in una rinnovata capacità decisionale sensibile alla produzione di benessere, riflettendo se questo è totalmente dipendente da fattori esterni o se vi è contributo e partecipazione di fattori interni e su questi investire in formazione, sviluppo e allenamento. Abbiamo constatato – e vissuto – che le condizioni esterne cambiano; allora si può accedere a risorse interne che dipendono da una nostra capacità resiliente ed intelligente (sensibile e proattiva) di accedere ad energie interiori, come sapere riproporzionare parametri e priorità con cui guardare alla realtà, trovare risorse per una rilettura del contesto intorno, come il sapere osservare con la meraviglia, la fantasia immaginazione e creatività a servizio nella risoluzione delle crisi.

Riferimenti

- Contini M.(2009), *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Clueb, Bologna.
- Kuhn T. S.(1975), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino.
- Panikkar R.(2002), *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*, Jaka Book, Milano
- Schroeder G. L:(2002), *L'Universo sapiente*, Il Saggiatore, Milano.
- UNESCO (2017), *Education 2030 – Educazione agli Obiettivi per lo sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento*, UNESCO, Parigi.

1.14 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”.*

Stefania Lorenzini

Abstract

Il contributo mira a portare alla luce e valorizzare i principali contenuti di alcuni brevi componimenti realizzati da ragazze e ragazzi di scuola secondaria di primo grado di Bologna chiamati a esprimere in poche parole scritte l'esperienza in corso: il cosiddetto lockdown che tutti ha coinvolto e condizionato dal marzo 2020 in poi.



Premessa

Con questo contributo colgo un'opportunità di ricerca e riflessione, inattesa e non progettata: quella di leggere, analizzare, citare e per quanto mi è possibile commentare alcuni scritti da cui emergono temi che potremmo ritenere urgenti o almeno significativi, in relazione all'esperienza di adolescenti della città di Bologna nel trovarsi immersi in un contesto di vita che cambia improvvisamente per effetto di una pandemia. Parola della quale, probabilmente, alcuni tra giovani e adulti hanno avuto l'occasione di conoscere appieno il significato, per la prima volta. Cerco così anche di concretizzare un intento importante sul piano pedagogico ed educativo: portare ascolto e valorizzazione a questi temi. Almeno, ai principali contenuti di alcuni dei brevi componimenti realizzati da ragazze e ragazzi di classi 2^e e 3^e della scuola secondaria di I grado “L.C. Farini” di Bologna (Istituto Comprensivo 12). Alunni e alunne sono

stati coinvolti dall'insegnante di italiano e storia, prof. Stefano Camasta⁴⁵, nell'iniziativa lanciata dalla 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"⁴⁶. *L'Antologiaiorestoacasa*. La proposta di Pendragon costituisce un esempio delle diverse iniziative che si sono attivate durante il cosiddetto lockdown che tutti ha coinvolto e condizionato tra la fine dell'inverno e la primavera del 2020 e le cui implicazioni sono tuttora una realtà. Il fatto che l'iniziativa sia stata accolta da un professore sensibile e attento alle possibili risorse provenienti dal contesto esterno alla scuola (apertura riscontrabile per altro anche in tempi di ordinaria vita scolastica), offre l'esempio di una risposta alla repentina e drastica necessità di ripensamento della didattica e delle modalità di insegnamento-apprendimento nella distanza fisica e nel virtuale. Nell'imperativo che sovente la vita ci pone di *far di necessità virtù*, nel mezzo della pandemia, sono nate anche idee e inedite possibilità e, come nel caso qui considerato, nuove opportunità per contenere l'impatto della chiusura delle scuole e delle attività didattiche in presenza; in altre parole, dell'interruzione improvvisa della partecipazione a un contesto socio-educativo fondamentale per bambini e ragazzi. Mettendo in luce altri risvolti positivi e arricchenti di un'occasione che nasce entro una circostanza drammatica, possiamo individuare ancora l'opportunità per studentesse/studenti di mettere a frutto le capacità d'uso delle tecnologie per scrivere i testi, per consultare la pagina Facebook dell'editrice, per esercitarsi nell'ideazione e nella produzione del testo scritto, per leggere e conoscere gli scritti dei compagni e, non ultimo, per esprimere i propri vissuti in una fase difficile della vita individuale, familiare, collettiva, nonché scolastica. Occorre tenere presente che gli scritti sono stati prodotti e raccolti nell'ambito di una dimensione inevitabilmente collegata alla consegna assegnata da un professore e al contesto scolastico e dunque non possono essere considerati espressione completamente libera dai vincoli di una possibile valutazione. Chi scrive, inoltre, non conosce nulla (fatte poche eccezioni) delle vite personali degli autori/autrici dei componimenti, 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 di 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 durante il confinamento 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 possibile sapere se gli scritti che appaiono più realistici riportino effettivamente vicende e temi legati alle vite reali. Fatte queste precisazioni, possiamo in ogni caso ritenere gli scritti un canale per esprimere contenuti in qualche modo importanti per coloro che li hanno formulati.

I partecipanti

Ragazze/i, di età compresa tra 12 e 14 anni, sono stati dunque 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[^] e in una 3[^], sono stati raccolti dal prof. di Lettere 32 brevi componimenti scritti, sviluppati da 33 alunne/i (uno scritto è infatti stato realizzato da due compagne di 2[^], insieme). Nel dettaglio: 17 alunni/e (9 maschi e 8 femmine) appartengono alla classe 2[^] e 16 alunni/e (9 maschi e 7 femmine) alla classe 3[^]. Non tutti gli alunni (negligenza? Effetto delle difficoltà per alcuni a partecipare alla didattica online?) delle classi coinvolte hanno risposto alla consegna: ciascuna delle due classi è infatti composta da 25 alunni/e (15 maschi e 10 femmine nella 2[^] e 13 maschi e 12 femmine nella 3[^]). Per garantire l'anonimato degli autori/autrici degli scritti, quando

⁴⁵ Al professor Stefano Camasta va l'apprezzamento per aver coinvolto le/gli alunne/i delle sue classi nella richiesta e nell'occasione offerta da Pendragon, nonché il mio ringraziamento per avermi consentito di accedere, ai fini di questo contributo, all'analisi e alla citazione dei testi prodotti dagli alunni/e.

⁴⁶ La lunghezza massima per gli elaborati è stata indicata in 1800 battute (spazi inclusi) e i termini per postare gli elaborati è stato fissato tra l'11 marzo e il 3 aprile 2020. Gli autori dei testi eventualmente selezionati sarebbero stati contattati prima della pubblicazione per le necessarie autorizzazioni. Cfr: <https://www.youtube.com/watch?v=B7PYJRU5nhc&feature=youtu.be> <https://youtu.be/B7PYJRU5nhc> (consultato il 20/03/20). Tra i testi qui presi in esame, uno è stato scelto per la pubblicazione nell'*Antologia*.

verranno citati stralci dei medesimi questi saranno seguiti da una sigla; ad esempio: (1 f 2[^] media) ad indicare il numero progressivo attribuito alla/o scrivente, se si tratta di femmina o maschio (f/m) e se appartiene alla classe 2[^] o 3[^].

I principali temi emersi dall'analisi dei componimenti

Come premesso possiamo ritenere che nei contenuti posti al centro dei componimenti scritti, brevi, ma spesso più estesi di quanto richiesto da Pendragon (1800 caratteri), siano presenti temi urgenti o almeno rilevanti o che in ogni caso possano dirci qualcosa dei pensieri, desideri, bisogni, paure, aspettative di queste/i alunne e alunni, in fase più o meno avanzata dell'adolescenza. Molti tra i temi ripercorrono i leitmotiv circolanti nel periodo in questione, ma ciò che importa qui è il fatto che siano stati scelti, che si siano - giocoforza - imposti all'attenzione dei ragazzi e che in qualche caso siano stati rivisitati criticamente o rielaborati nella fantasia. Si apre certamente all'ermeneutica un terreno ampio e pieno di incognite, ma tant'è spesso. Possiamo intanto educativamente porci in ascolto, con un'attenzione volta a comprendere e quanto meno a dar valore a un'importante possibilità di espressione.

Di cosa parlano, dunque, gli scritti che ho avuto l'opportunità di leggere?

Colpisce, anzitutto, la molteplicità dei temi toccati dai ragazze/i; la presenza di scritti che traspongono contenuti dell'attualità nell'invenzione di storie fantastiche che sembrano riprendere temi dalla letteratura, dai film di avventura, dai video giochi; la presenza di altri che ricalcano e descrivono uno o più aspetti del periodo di vita in corso; e di altri ancora che mostrano un'alternanza tra realtà e fantasia difficile da districare. Molti testi sono scritti in prima persona, altri in terza a evidenziare, forse, il distanziamento come un bisogno. Altri, ancora, in forma di diario. Ampia la gamma delle emozioni che si trovano espresse o almeno, se non argomentate nello spazio ridotto del componimento, menzionate e riferite a sé stessi o ai membri della famiglia, agli adulti più vicini, in qualche caso all'intera umanità. In un caso che menzionerò a conclusione del contributo, indicandolo come una "voce fuori dal coro", emozioni e straniamento sono attribuite persino al plurinominato (e non ci sorprende) Coronavirus!

In questa prima analisi dei testi raccolti indicherò in corsivo il tema centrale di diversi contributi, limitandomi in questa sede a una sintetica descrizione⁴⁷.

L'incredulità. La desolazione. La preoccupazione. La tristezza. La paura...

In molti scritti emerge la difficoltà a capire, una disorientante incredulità rispetto a quanto sta accadendo. Riporto qui un esempio in cui dall'incredulità che suscita sorrisi si giunge a consapevolezze di tutt'altro segno:

"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 più potuta andare a scuola... beh... forse sarei stata felice, ma avrei riso comunque pensando fosse una cosa impossibile! Ad oggi che tutto questo è la dura realtà avrei tanto voluto ridere... ma mi viene solo da piangere" (13 f 2[^] media). È stupore quello che emerge dall'*irrompere di nuovi modi di vivere*: in tempi di restrizioni alla libera circolazione delle persone bastano 5 minuti per attraversare la città e recarsi in ospedale, nei pochi negozi aperti si fanno acquisti senza nemmeno entrare... il cielo si fa più terso. E poi le lezioni online e lo smartworking dei genitori. Il senso di desolazione si impone nella descrizione del mondo circostante che 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, nel rumore delle auto... le saracinesche sono abbassate e provocano "un senso di angoscia e di paura" (13 m 3[^] media); la "paura del presente e paura di non arrivare al mio domani... paura di non riuscire a realizzare i miei sogni... i miei progetti..." (13 f 2[^] media). Talvolta è dichiarata l'incapacità ad affrontare quanto sta accadendo, *lo stress e la sofferenza della quarantena*, dunque – implicitamente direi – il bisogno di essere sostenuti nel comprendere e affrontare. Spesso è sottolineata la grande difficoltà ad accettare le rinunce nel non poter vedere gli amici; qualcuno esplicita come il "virus", la "pandemia" non sapessero nemmeno cosa fosse scoprendo poi che corrispondono a "privazione", "solitudine", "tristezza". Troviamo alcune

⁴⁷ In altra sede mi propongo di rendere conto in modo più dettagliato dei ricchi contenuti emersi dai tesi esaminati.

affermazioni particolarmente forti, meritevoli di attenzione, ascolto, presa in carico: “L’unica cosa importante da evitare in questo periodo è impazzire e mantenere la calma psicologicamente, pensando che tutto questo passerà presto e pensando a tutte le persone che ci mancano” (8 m 3[^] media). La preoccupazione dei ragazzi/e compare anche nel dichiarare (reale o di fantasia) un *coinvolgimento personale e familiare nella malattia* “Teri 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 2[^] media).

Tra le emozioni positive emerge l’iniziale euforia per la chiusura delle scuole, ben presto scemata a lasciar posto alla noia. Emozioni particolarmente positive risultano legate alla condivisione del tempo, dei lavoretti, dei giochi e delle attività di nuova invenzione insieme a genitori e fratelli.

Il telegiornale e le onnipresenti “notizie”

La quotidianità di cui i ragazzi parlano, non sorprende, risulta fatta di telegiornali, parole preoccupate udite dagli adulti o dai coetanei, notizie affidabili e altre ingannevoli con la loro pervasiva presenza:

“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 e via dicendo. 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[^] media). O ancora: “A circa un mese dall’arrivo del virus, in Italia la situazione sta portando in crisi tutto il servizio sanitario, gli ospedali sono in sofferenza di personale medico, i posti letto e i macchinari necessari a salvare la vita cominciano a scarseggiare. I ricercatori scientifici sono alla ricerca di un vaccino che riesca ad annientare questo diffondersi del virus ma ancora non è stato trovato. Ad oggi i dati sul contagio e i decessi, per Covid-19, aumentano giorno dopo giorno, non sappiamo quanto ancora possa durare il diffondersi di questo virus, causando molti decessi. La situazione ha portato l’Italia a diventare zona rossa, così facendo, anche l’intera economia italiana dei cittadini e dello Stato sta andando in crisi” (11 m 3[^] media).

Gli amici (e dopo i parenti) in mente, nel cuore... e nello schermo

Parliamo di adolescenti e la “noia” potente e a volte persino tormentante è menzionata numerose volte e spesso collegata all’assenza degli “amici”: “... un mese di sofferenza senza riuscire a vedere i propri amici e stando in casa tutto il giorno, una cosa impossibile per me” (8 m 3[^] media). Ma *per fortuna c’è il virtuale e il potere di internet* che consente di seguire lezioni e vedere i compagni pur se in uno schermo: “anche se stava male riusciva a seguire le lezioni come tutti i suoi compagni” (12 f 3[^] media). Talvolta anche le lezioni non aiutano a sciogliere la noia: “... si impegna per fare i compiti nella mezz’ora prima della video lezione e alle nove è nella video lezione più noiosa della storia (9 m 3[^] media). Invece, comunicare con gli amici in uno scritto che appare emotivamente carico di disagio si rivela una via per ritrovare benessere: “In casa non faccio altro che litigare con mia madre e mia sorella, però per fortuna riesco sempre a tranquillizzarmi chiamando i miei amici al telefono. Stare 3 ore al giorno al telefono con i propri amici a uno della mia età piace molto, mi mancano da morire” (m 8 3[^] media). E “Quando potremo tornare a vedere i nostri amici e parenti sarà il momento più bello di sempre” (15 m 3[^] media). Tra le voci fuori dal coro troviamo quella di un ragazzino di 2[^] che dichiara di essere sempre solo e di beneficiare, invece, di rapporti più intensi con gli amici grazie alle videochiamate.

La fantasia e l’invenzione per fronteggiare la noia

Alla “noia nei suoi occhi” (12 f 3[^] media), alle “giornate tristi, senza rumori... (6 m 2[^] media), al “mi sto annoiando un sacco...” (8 m 2[^] media) qualcuno non trova soluzioni, almeno non le esprime negli scritti: “Ma io sono qui in casa a provare a divertirmi da solo” (15 m 3[^] media). Altri invece trovano la via della creatività, spesso, ancora grazie agli amici. Qualcuno dice di aver “eroicamente combattuto spendendo due mesi di paghetta in giochi per il computer” (6 m 2[^] media). Altri menzionano l’intervento dei genitori:

“Dopo qualche settimana Sophie e George si iniziavano ad annoiare e lo dissero ai loro genitori così il padre iniziò a farsi venire in mente qualcosa da fare tutti insieme, allora iniziarono a fare lavoretti e giochi inventati” (10 f 2^a media). Per qualcuno si può parlare persino della *bellezza della quarantena*: “Durante il periodo di quarantena ho fatto tante attività, man mano che passavano i giorni trovavo 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 un po’ 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^a media). Da qui nasce un elenco, lungo e soddisfatto, di modi utili e divertenti per passare il tempo e soprattutto per essere insieme: far dolci di tutti i tipi con la mamma e poi ginnastica e cyclette, gli esercizi di YouTube con addominali e flessioni e salti con la corda in terrazza, dove si è anche potuto prendere il sole. Coltivare la passione del disegnare. 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 pop corn; giocare a pallavolo, a calcio in garage (per non incontrare nessuno), all’x-box, a Fifa, a 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” (Idem). Fare videochiamate con la nonna, per rimanere in contatto, passare il tempo, farsi dare la sua ricetta segreta e fare i tortellini “venuti buonissimi!!”. 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, quindi possiamo stare tutti insieme (10 f 3^a media). Anche accogliere la proposta del prof. e di Pendragon può aver costituito un antidoto alla noia, specie laddove si è immaginato di essere *come in un film di avventure o come in un video gioco*. Un’autrice di 3^a ha immaginato un “Ritorno al futuro 4” nel quale occorre agire in fretta perché “Un virus letale, il Covid-19, colpirà la Cina e, in pochi giorni, si espanderà in tutto il mondo se non interverremo in tempo! Marty McFly e Doc devono raggiungere il dottor Li Wenliang a Wuhan per permettergli di comunicare al mondo le sue scoperte, prima che quest’ultimo venga arrestato dalla polizia cinese per diffusione di notizie riservate... [...] Un anno dopo al dottor Li viene assegnato il premio Nobel per la medicina... (6 f 3^a media). Mentre un autore di 2^a “nella fantasia” insieme a un amico inventa un nuovo gioco elettronico, New Pandemic, appunto! Che ha lo scopo “di diffondere un virus, che si trasmette per via aerea, nel maggior numero di paesi possibile e di contagiare il maggior numero di persone prima che venga messo a punto il vaccino che è ancora in fase di studio. Il protagonista del gioco, uno scienziato pazzo che vuole annientare la razza umana, viaggia da un continente all’altro e sparge con una provetta il virus nei luoghi più affollati delle città: aeroporti, stazioni ferroviarie, metropolitane, etc. La difficoltà del gioco aumenta quando inizia a circolare la notizia dell’esistenza del virus e gli Stati prendono provvedimenti più o meno restrittivi per limitare la circolazione delle persone ed evitare il più possibile i contatti sociali...” (3 m 2^a media). Per il giovane scrittore scoprire che il gioco è divenuto realtà apre al prosieguo del racconto: “Stordito dalla notizia sono andato in camera mia e ho cercato in tutti i modi di cancellare il gioco, ma non ci sono riuscito, era come se avesse preso vita... allora ho capito che, non so come, avevamo creato un mostro... non c’era un momento da perdere, l’unica cosa che potevo fare per cercare di rimediare era mettermi a giocare a New Pandemic e sconfiggere lo scienziato pazzo!” (Idem). Nel linguaggio del video game il virtuale assorbe – nella propria virtuale e potente realtà – la realtà. Oltre all’impressione della possibile fine dell’umanità e della dimensione globale del disastro, colpisce in questo scritto l’intreccio tra realtà e fantasia e la presa di controllo dei ragazzini sulla realtà mediante il gioco stesso, in una lotta tra il virus, scatenato dallo scienziato malevolo, e lo scienziato buono e salvifico che si impegna a contenere il contagio. Una lotta che, forse, è anche dentro se stessi; contro se stessi inventori del gioco divenuto realtà e a favore di un sé capace di salvare il mondo e in qualche modo prendere il controllo su quanto sta accadendo. Anche da altri scritti emerge che i *bambini salvano tutti*, come nel caso in cui (a proposito di fake news) un autore di 2^a racconta di aver trovato insieme alla sorella una cura contro il virus: “l’amuchina” (8 m 2^a media).

Le regole: chi le rispetta e chi no

Il tema delle regole eteroimposte da rispettare pena la diffusione del contagio, o che “la polizia potrà farti una bella multa salata” (9 m 2[^] media), sino alle possibili estreme conseguenze della perdita della vita propria e altrui è cruciale in molti componimenti. Molte volte se ne richiama la necessità del rispetto: “Il contributo che i cittadini possono dare all’Italia, soprattutto ai medici, fondamentali per noi in questo momento, è quello di rispettare le regole che ci vengono imposte, stando ognuno a casa propria” (11 m 3[^] media). Altre volte la realtà della trasgressione: “Io credo che ci siano persone talmente poco responsabili che, nonostante la situazione che c’è in Italia, continuano a uscire nei parchi o ad andare sotto casa di qualcuno per non farsi beccare dalla polizia. [...] Quindi dobbiamo sentirci in dovere di rispettare le regole perché potrebbe ammalarsi ciascuno di noi [...] L’Italia ora è il paese più contagiato...” (5 f 2[^] media). Di rilievo è notare come in diversi racconti, in prima o terza persona, emerga un forte senso di colpa conseguente alla consapevolezza di 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... di tutti. Un esempio fra tanti: “Dopo circa una settimana L. [l’amico] mi aveva chiamato dicendomi che sua nonna era all’ospedale perché era positiva al tampone e che a breve sarebbe morta perché aveva già diverse patologie e la sua vita era attaccata ad 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[^] media).

La morte, la sua presenza, la sua assenza, la riduzione della sua gravità

“Quest’anno inizia veramente benissimo, mio caro diario: volevo informarti che stiamo per morire tutti” (9 m 2[^] media). La parola morte e suoi derivati (morti, morire, mortale) è menzionata numerose volte. Il titolo di uno scritto ci dice che abbiamo a che fare con “il virus della morte” (16 m 3[^] media). La presenza o l’assenza del tema della morte ha attivato in modo particolare la mia attenzione. Il tema, che meriterebbe un’attenzione maggiore di quella che è qui possibile riservare, compare o non compare in maniera alquanto interessante. A volte è presente ed esplicitato; altre è sotteso all’impressione del rischio della fine dell’umanità “Il virus aveva attaccato con ferocia tutto il globo, alla fine l’unico superstite ero io” (2 f 2[^] media); altre ancora è riferito ad aspetti più realistici, alla necessità di: “...trovare una cura per questo virus che ha rattristato tanti cuori di persone che hanno perso un familiare” (16 m 3[^] 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[^] media). Può essere affrontato attraverso l’immaginazione e la creazione di storie fantastiche (come abbiamo visto sopra) oppure manifestato nell’espressione di sentimenti di paura, ma anche di privazione e perdita già concretizzate o che ci si aspetta, come esplicitato già nel sottotitolo di questo contributo: “e adesso scrivo le mie memorie su questo quadernino prima che la vita me lo possa negare” (2 f 2[^] media). In altri casi il tema è radicalmente assente e lascia il posto a un forte desiderio di vita, di cose nuove e belle da fare (come visto ne *la bellezza della quarantena*). In altri sembra aggirato: “io volevo sapere e capire tutto quello che stava accadendo ma non parlavo dei malati e delle persone uccise dal virus. Il fatto è che io volevo pensare positivo” (1 f 2[^] media). Talvolta, sminuito nella sua pericolosità: “Io inizialmente non capivo perché non sapevo neanche cosa fosse questo virus, mi informo un po’ e capisco che è un banale virus influenzale, mortale solo per le persone anziane, quindi io non ho problemi” (7 m 3[^] media). E chissà che questo passaggio molto vicino della morte e della malattia non possa essere espresso anche nelle frasi che parlano dell’esperienza in corso come di una *occasione* (a volte non nitida, però) *di consapevolezza e di riflessione*: “Il resto della giornata lo passai a riflettere nella mia stanza e ci rimasi fino alla mattina seguente” (8 m 2[^] media); “E ciò che conta veramente è che alla fine è andato tutto bene; sono tornata alla mia vita... comunque un po’ più consapevole di prima... (1 f 2[^] media).

Il virus tra distruttività e valore salvifico

Il virus è definito “mostro” o “mostriciattolo” o anche “un Reale di nome ma non di fatto!”, o ancora “un nemico invisibile sta attaccando l’Italia e sta facendo preoccupare milioni di Italiani” (13 m 3[^] media); “IL CORONA NON PERDONA” (11 m 3[^] media); “La causa di tutto è il famoso virus che nonostante

porti la corona... non regala niente di buono!” (13 f 2^a media). Diversi componimenti mostrano aspetti positivi sin dal titolo, come ad esempio questo: “La terra si risveglia”. Il testo menziona aspetti apocalittici espressi dalla “voce della terra”: “Verso mezzogiorno si sentì un rombo cupo come quando c’è un terremoto. Dopo un momento di panico tutti si calmarono e fecero finta che non fosse successo niente, ma cinque minuti dopo si sentì un’altra volta via via più forte fino a diventare insopportabile. Poi ci fu silenzio e molti pensarono che fosse finito tutto ma si sbagliavano. La sera dopo infatti si sentì una voce che sembrava che provenisse dal centro della Terra. Tutte le persone del mondo capirono quello che diceva, sembrava che non ci fosse più nessuna diversità tra i popoli. La voce disse: ‘Sono stata io a mandare questo virus. L’ho mandato perché mi stavate rovinando e quindi ho cercato di fermarvi. Se mi promettete di avere più cura di me io fermerò questa malattia che per molti già si è rivelata fatale’. Un istante dopo, da tutto il mondo si sentì un grido e dopo quel grido tutti gli ammalati guarirono. Nei giorni successivi molte fabbriche furono chiuse, macchine buttate e si passò a una nuova epoca dove si sfruttavano le energie pulite e rinnovabili. L’umanità in questo modo fece grandi progressi nella scienza e non dovette cercare un altro pianeta perché la Terra era troppo inquinata. Quando ormai si era certi che il Sole sarebbe esploso, la Terra di sua iniziativa decise di spostarsi. Ancora dopo molti secoli si sentiva parlare del Coronavirus non come di una malattia mortale ma come la malattia vitale senza cui saremmo morti” (7 m 2^a media). Molti hanno coltivato una speranza simile...

L’incrollabile fiducia e la proiezione nel futuro

Occorre notare come in molti scritti emerge da parte degli autori fiducia nel futuro, nell’esito positivo di una vicenda difficile, nella possibilità di contare sulle proprie forze, sulla speranza, sui buoni risvolti dell’osservare le regole, sui risultati dell’impegno di medici e infermieri e della ricerca scientifica. Tuttavia la dimensione del futuro emerge anche e nella forma della *proiezione nel futuro*. Diversi ragazzi/e scrivono immaginando che il futuro sia già arrivato, immaginando di raccontare del virus e del blocco ai propri figli o addirittura ai propri nipoti (pensandoli a studiare il Coronavirus sui libri di scuola). Questo approccio fa pensare non solo al fatto che questo evento sia considerato qualcosa di cui l’umanità non potrà perdere memoria rapidamente, ma direi anche a un bisogno di collocare se stessi in un tempo e in un luogo in cui tutto è superato e risolto. Un tempo e un luogo, dunque, molto rassicuranti.

Una voce fuori dal coro: il punto di vista del virus

Definirei voce fuori dal coro quella di un alunno di 2^a che cambia prospettiva e dedica il suo scritto al punto di vista del virus, alla semplicità e alla inevitabilità del suo essere ciò che è⁴⁸: un organismo vivente che risponde ai diktat della biologia, in cerca della propria sopravvivenza. Non potendo sapere se questo tema corrisponda a qualcosa di realmente significativo per questo ragazzo o invece l’estensione di suggerimenti esterni pare comunque importante porre in luce l’unicità di questa voce. Una voce che poi si spinge sino a esprimere empatia verso emozioni attribuite al virus rendendolo così, forse, un po’ meno estraneo e terrificante. A sua volta sarà il virus a guardarsi intorno con gli occhi di umani che, stralunati dalla malattia e dall’atmosfera rarefatta e quasi onirica delle terapie intensive, osservano con non piena consapevolezza ciò che accade loro intorno: “Ciao a tutti, sono il Coronavirus e voglio raccontarvi come sta andando questo periodo dal mio punto di vista. Mi sveglio la mattina sul corpo di un umano con il quale non ho molta confidenza, perché inizia subito ad avere a che fare con sostanze che vogliono cacciarmi dal corpo, ma io mi ci affeziono e quindi faccio di tutto per restare e, qualche volta, mi chiudo in me stesso e piango. Io e l’umano che mi ospita ci troviamo in un posto molto strano: un letto bianco a fianco a dei tubi e della gente che ha sempre una bandana davanti alla bocca e un vestito bianco. Restiamo lì tutto il giorno durante il quale l’umano prende in mano un oggetto luminoso dove, tra tante scritte, c’è un numero, che ogni giorno aumenta e, sotto di esso, il mio nome. Forse in fondo mi vuole bene... Durante la giornata, compie ripetutamente vari gesti: il primo consiste nel mettersi una mano davanti alla bocca ed emettere un suono secco e definito. Il secondo invece consiste nel mettersi una mano davanti al naso e nello stesso tempo compiere un respiro profondo e poi, dopo un secondo,

⁴⁸ Un virus è un’entità biologica con caratteristiche di parassita obbligato, in quanto si replica esclusivamente all’interno delle cellule degli organismi. I virus possono infettare tutte le forme di vita: animali, piante, microrganismi e anche altri virus. In [https://it.wikipedia.org/wiki/Virus_\(biologia\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Virus_(biologia)) (consultato il 16 giugno 2020).

emettere il suono ‘ciù’ che si propaga nel tempo. Ogni tanto, quando mi stufo di tutte le sostanze che ce l’hanno con me, me ne vado, mi attacco a una superficie e aspetto in solitudine un nuovo coinquilino, sperando non mi cacci come gli altri. Molte volte non posso scegliere con chi iniziare a convivere, perché molti umani mi raccolgono senza saperlo. Spesso rifletto e penso che mi piacerebbe tanto tornare nel posto dal quale sono partito più di 3 mesi fa, cioè tra i miei amici volatili, che non si facevano troppi problemi della mia presenza. Il fatto è che non ho la più pallida idea di come fare: non mi ricordo proprio la strada per tornare indietro! Mi tocca resistere in quest’umano che mi ospita a fatica (12 m 2 media).

Conclusioni

Possiamo, infine, ritenere che questi brevi scritti, in quanto risposta all’aprirsi di una via all’espressione di temi cogenti o quantomeno presenti nei pensieri degli autori dei testi, abbiano offerto alla circostanza del distanziamento fisico (che è stato e potrà essere ancora), di non tradursi anche in un distanziamento dalle proprie emozioni e vissuti. D’altra parte, però, nell’età dei nostri giovani autori/autrici, oltretutto del confronto tra pari, l’espressione di temi urgenti necessita di ascolto, approfondimento e rielaborazione condivisa con gli adulti affettivamente ed educativamente significativi nella loro vita, nei contesti familiari e in quello scolastico. Per questo, ma anche per il grande interesse su piani disciplinari e interdisciplinari (dalla biologia alla letteratura, alla storia, dalle lingue straniere alla matematica, all’arte...) che molti di questi contenuti rivelano, credo importante concludere dicendo che ben meriterebbero di essere ripresi e valorizzati. Messi a frutto per ri-significare l’esperienza vissuta nei mesi di sospensione connettendola al ritorno a una normalità che sarà quasi certamente differente da prima. Ripresi, condivisi e discussi alla riapertura della scuola, nella sua versione online o in presenza, in forma di conversazioni di gruppo sostenute dai docenti – nelle quali anche chi non ha scritto possa partecipare ed esprimersi – per tracciare un ponte tra un prima del tutto inedito nell’esperienza di ognuno e di tutti e un poi in cui riallacciare le relazioni, le pratiche e gli apprendimenti dopo quella che è stata una effettiva frattura nel percorso di vita e scolastico dei più giovani e non solo.

Riferimenti

<https://www.youtube.com/watch?v=B7PYJRU5nhc&feature=youtu.be> (consultato il 20/03/2020).

<https://youtu.be/B7PYJRU5nhc> (consultato il 20/03/2020).

[https://it.wikipedia.org/wiki/Virus_\(biologia\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Virus_(biologia)) (consultato il 16 giugno 2020).

AA.VV. (2020), *#iostoacasa. Racconti dal marzo 2020*, Bologna, Edizioni Pendragon

1.15 Con lo sguardo dei bambini e delle bambine.

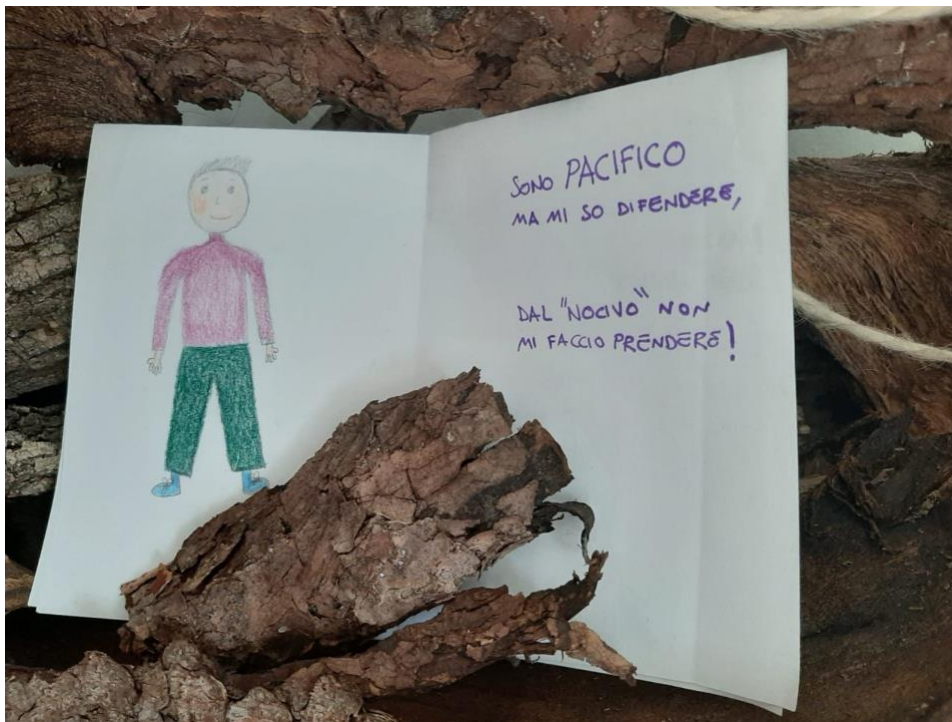
Mariangela Scarpini

Abstract

Correva l'anno 1951, Maria Montessori si rivolse all'Unesco sottolineando che i diritti dell'uomo, scritti e promulgati fino ad allora, non contemplavano i minori. Oggi, quasi settant'anni più tardi, in Italia, i DPCM e le regole per il contenimento del contagio hanno coinvolto bambini e bambine rispondendo su piani meramente assistenziali. Il rischio, più in atto che in potenza, è che di questi cittadini, delle loro parole e dei loro diritti, ci si continui a dimenticare.

In un tempo di scuole chiuse, di parchi svuotati e di strade silenziose, dove può il mondo adulto trovare spazi aperti di ascolto ai pensieri dei bambini e delle bambine? Come può creare territori di attenzione ai loro pareri, alle loro emozioni, ai loro sentire affinché gli sguardi dell'infanzia siano effettivamente riconosciuti, in tutta la loro dignità? Cosa è accaduto durante il lockdown?

In queste righe che seguono viene preso in considerazione un -necessariamente ristretto e selezionato- elenco di proposte, in cui sono stati progettati spazi digitali per permettere a bambine e bambini di raccontare se stessi e il mondo, da dentro le loro case (quando quelle pareti erano confini) con i loro molteplici linguaggi: proposte che hanno, in comune, l'esplicito riconoscimento di autorevolezza ai pensieri dei bambini e delle bambine



Premessa

Italia, marzo 2020. Quasi da un giorno all'altro il mondo, così come eravamo abituati a viverlo, è drasticamente cambiato sul piano del ritmo, del tempo, dello spazio, delle relazioni, delle distanze ecc. Mentre in alcuni reparti di ospedali aumentavano gli ingressi di pazienti, nella maggior parte dei casi, le

vite rallentavano fino a fermarsi con una chiusura a scatti. Lo stesso ritmo, a scatti e repentino, è toccato alle scuole⁴⁹, fino a lasciare aule svuotate di persone e, in alcuni casi, piene ancora di libri e quaderni⁵⁰.

Sappiamo che i bambini e le bambine sono stati i meno colpiti dal Covid-19⁵¹ rispetto ad altre fasce d'età, tuttavia non possiamo non considerare l'impatto indiretto della pandemia⁵² e delle restrizioni per il contenimento, richieste dall'emergenza sanitaria globale. Tra le restrizioni più impattanti, individuamo la chiusura delle scuole: i bambini e le bambine hanno vissuto non solo una riduzione del diritto all'istruzione – a cui numerose/i insegnanti hanno provato a corrispondere riprogettando le attività attraverso una didattica a distanza o, meglio, dell'emergenza, ma anche la mancanza della quotidianità scolastica, che, nella maggior parte dei casi, è corrisposta a una limitazione di opportunità di confronto con il gruppo dei pari.

Sensazioni di sconcerto di incertezza sono elementi riportati praticamente dalla totalità dei bambini e delle bambine che hanno partecipato ad alcune conversazioni sul tema⁵³ con gruppi-classe di prima e di quinta primaria che ho facilitato nei mesi di maggio e giugno 2020 e di cui propongo, nelle seguenti pagine, alcuni stralci (in corsivo le frasi dei bambini e delle bambine). Insieme all'iniziale sbigottimento però, alcuni riportando di aver vissuto questo periodo come una specie di lunga vacanza iniziata con il Carnevale... per *alcuni*, però!

Infatti, è ben diverso vivere in spazi ampi o angusti, in famiglie con fratelli o sorelle coetanei o essere figli unici, avere un gruppo di compagni – vicini di casa – con cui esplorare il quartiere (pur sempre entro i limiti della distanza fisica) o vivere lontani dai propri amici. Persino avere o non avere un balcone da cui scambiarsi dei saluti, in questo periodo, ha tracciato differenze: *“Chiara abita davanti casa mia, io la vedo qualche volta dal balcone. Oh, maestra, di ‘sti tempi non pare poco!”*. Mi spiega Vittoria⁵⁴ con un piglio convincente che, durante una conversazione insieme ai suoi compagni di quinta, sembra essere pronta a dirmi anche qualcosa in più. *“Della scuola mi manca un bel po’ la ricreazione”* interviene Caterina, *“a me il dopo mensa ma solo perché è più lunga”* aggiunge Marco. Seguono risate che riescono ad essere di complicità anche dietro uno schermo. Altri aggiungono: *“Io penso sempre al nostro giardino”*, *“io all'albero dove ci arrampichiamo all'uscita”*.

“Sì, ma, a parte che non si possono vedere gli amici, io sto bene bene un botto!” interviene Agnese e riprende: *“Io sono stata tantissimo su Internet, cioè, è strano, perché prima mi vietavano di stare davanti al computer, adesso invece ci devo stare proprio per studiare, per compito! Comunque, a dire la verità, più di tutti, sono stata con la mia tartaruga”*.

Sappiamo che alcuni contesti abitativi e familiari offrono numerose occasioni di esplorazioni, di apprendimenti, di divertimento e di crescita, speriamo che si tratti della maggior parte dei casi e non di sporadiche eccezioni, ma sappiamo anche che non per tutti è così. È evidente, infatti, che questa condizione di lontananza fisica non ricade su tutti nella stessa misura, non possiamo infatti dimenticare l'effetto di amplificazione delle disuguaglianze per i soggetti con disabilità, per i bambini e le bambine che

49 Vista la situazione in evoluzione, prima di prendere decisione definitive, il Ministro ha promulgato diversi decreti successivi al fine di rispondere all'emergenza sanitaria, monitorandone l'evolversi tramite i dati di diffusione dei contagi. Per maggiori informazioni sull'apparato legislativo e su quello normativo realizzato durante il Lockdown si veda anche il sito di riferimento <https://www.istruzione.it/coronavirus/norme.html> (ultima consultazione, 15/06/'2020)

50 Soprattutto nelle Regioni che hanno registrato più contagi, le ordinanze di chiusura sono state ancora più a singhiozzo e sono frequenti, per esempio, i racconti di bambini/e che non sono riusciti a portare a casa in tempo libri, quaderni, colori o altro. Non avere nemmeno il materiale usuale per continuare il lavoro a casa è stato, in alcuni casi, un ulteriore intralcio non aiutato dall'impossibilità di un loro acquisto quando il DPCM ha bloccato, per alcune settimane, la vendita di materiali di cartoleria.

51 Vedi info grafica: https://www.epicentro.iss.it/coronavirus/bollettino/Infografica_10giugno%20ITA.pdf

52 Il Gruppo di lavoro ISS Salute mentale ed emergenza COVID-19 richiama il mondo adulto con responsabilità educative (dai decisori, alla comunità in generale, ai professionisti della scuola ai genitori) ad essere consapevoli dei rischi sul piano del benessere globale e integrato della persona, senza tralasciare gli aspetti legati alla sfera emotiva, psicologica, sociale insieme a quelli fisici. Cfr. Gruppo di Lavoro, I. S. S., & delle Infezioni, C. Indicazioni ad interim per la sanificazione degli ambienti interni nel contesto sanitario e assistenziale per prevenire la trasmissione di SARS-CoV 2.

53 I dati riportati provengono principalmente da conversazioni avvenute con i bambini e le bambine di classi prima e quinta di Scuola Primaria dell'I.C. Maria Montessori di Chiaravalle (AN).

54 Si precisa che nel presente elaborato sono stati utilizzati dati personali in forma pseudonimizzata conformemente a quanto previsto dall'art. 4, punto 5) del Reg. UE 2016/679. Le misure di sicurezza adottate nel trattamento dei dati personali sono tali da rendere identificabili soltanto da parte del titolare, dall'autore dello scritto ed eventuali autorizzati, le persone fisiche coinvolte, nell'ottica di protezione dei dati personali e al fine di ridurre i rischi nei confronti dei soggetti interessati.

vivevano già in contesti svantaggiati o per chi viveva in case piccole ma sostenibili nella quotidianità diventate eccessivamente ridotte rispetto ai tempi e all'impegno familiare del lockdown. La chiusura delle scuole, inoltre, acuisce anche lo scarto di opportunità di socializzazione: già viviamo un importante divario di occasioni in tal senso, basti pensare che negli ultimi anni si è ridotto il numero di minori non impegnati in attività sportive. In quest'ottica la scuola per molti restava il luogo primario di incontro con l'altro.

È necessario, quindi, specificare che esistono alcune variabili che sono state veri e propri fattori di protezione. Ce lo confermano i bambini stessi: molti elementi emergono dai racconti attraverso due Challenge⁵⁵, proposte dall'Istituto Comprensivo Maria Montessori di Chiaravalle (AN) con il patrocinio della Fondazione Chiaravalle Montessori, dell'Opera Nazionale Montessori e del CREIF (Centro di Ricerca Educativa su Infanzie e Famiglie). Si tratta di due sfide in cui si propone di condividere i propri contributi su temi dati, lanciate su piano nazionale e a cui hanno partecipato, offrendo il proprio sguardo, bambini e bambine di diverse regioni d'Italia e che qui intendiamo esplorare. Sì, perché abbiamo molti e autorevoli fonti da cui estrapolare dati per capire come i bambini e le bambine abbiano vissuto il *lockdown* e, tra queste fonti, altrettanto autorevoli, ci sono loro: raramente protagonisti nei provvedimenti presi durante il lockdown e, con frequenza ancora minore, nei DPCM (quanto, nonostante Convenzioni internazionali, leggi europee e norme costituzionali, il minore è ancora "cittadino dimenticato"!), ma con riflessioni, considerazioni e sguardi sul mondo che aspettano di essere riconosciuti.

#occhioallabrezza: per festeggiare la Terra⁵⁶ con lo sguardo dei bambini e delle bambine

Con la prima Challenge è stato chiesto di "Provare a cercare e raccontare – con occhio di scienziati, di poeti, di scrittori, di naturalisti, di sceneggiatori, di registi – la bellezza della natura anche dove non siamo abituati a riconoscerla, anche dove è più difficile vederla, anche da dentro le mura di casa durante un lockdown di primavera 2020"⁵⁷. Alcuni hanno notato di aver desiderato esplorare diversi campi artistici durante la quarantena, in particolare costruendo e manipolando (curioso pensare che il Didò, insieme al lievito, è stato un "introvabile" e i "kraft kids" hanno avuto, a livello internazionale, un'impennata di acquisto maggiore del 117%)⁵⁸, facendo disegno, fotografia, poesia ecc. A quali bisogni risponde il "fare arte"? Oltre al bisogno di comunicare e di costruire, l'arte risponde, tra gli altri, a quello di esercitare lo sguardo per provare a vedere. Così, educare lo sguardo diviene un obiettivo imprescindibile che si colora di una sfida ulteriore quando trova dei limiti come le pareti di casa. Per alcuni è il giardino - mai tanto goduto prima di questo periodo e mai tanto esplorato - a dare opportunità allo scatto di una foto di un formicaio in cui vedere, come scrive un bambino accompagnando la sua foto, "mille formiche che creano un robot di formiche per essere invincibili, tutte insieme"⁵⁹.

"Terra sei troppo bella con il sole e con la pioggia, anche sul mio balcone sei un'esplosione di colore"⁶⁰: per altri è il balcone il luogo privilegiato da cui poter vedere il verde delle fronde di un albero secolare o in cui poter mettere a dimora una piantina di cipolla. Ma non è solo la vista a farla da padrona. Non è

55 L'I.C. Maria Montessori di Chiaravalle (AN) con il patrocinio della Fondazione Chiaravalle Montessori, dell'Opera Nazionale Montessori e del CREIF (Centro di Ricerca Educativa su Infanzie e Famiglie) ha proposto due #challenge. La prima, con scadenza 22 aprile, ha lanciato l'hashtag #occhioallabrezza. A studenti e studentesse della scuola Primaria e Secondaria di primo grado è stato proposto di raccogliere fotografie e video per celebrare la Festa della Terra e raccontare la natura circostante anche se lo sguardo era limitato da un impedimento così importante come non poter uscire da casa. La seconda, #raccontiamodacasa, è stata rivolta a studentesse e studenti di Scuola dell'Infanzia, Primaria e Secondaria di primo grado (di tutte le scuole d'Italia). Con il patrocinio di Opera Nazionale Montessori, Fondazione Chiaravalle Montessori e CREIF e ha avuto l'obiettivo di raccogliere pensieri inerenti il periodo di lockdown.

56 Quest'anno si è festeggiata la 50esima edizione della Festa della Terra. Nel 1970, per primi, milioni di americani chiesero a gran voce maggior attenzione e rispetto per la Madre Terra. Il primo Earth Day è riconosciuto come il più grande evento spontaneo e si è accreditato come il lancio del moderno movimento ambientalista.

Cfr. <https://www.infodata.ilsole24ore.com/2020/04/22/giornata-della-terra/> (ultima consultazione, 15/06/'2020).

57 <https://icmontessoriano.edu.it/occhioallabrezza22-aprile-2020-festa-della-terra-earthday2020/> (ultima consultazione, 15/06/'2020).

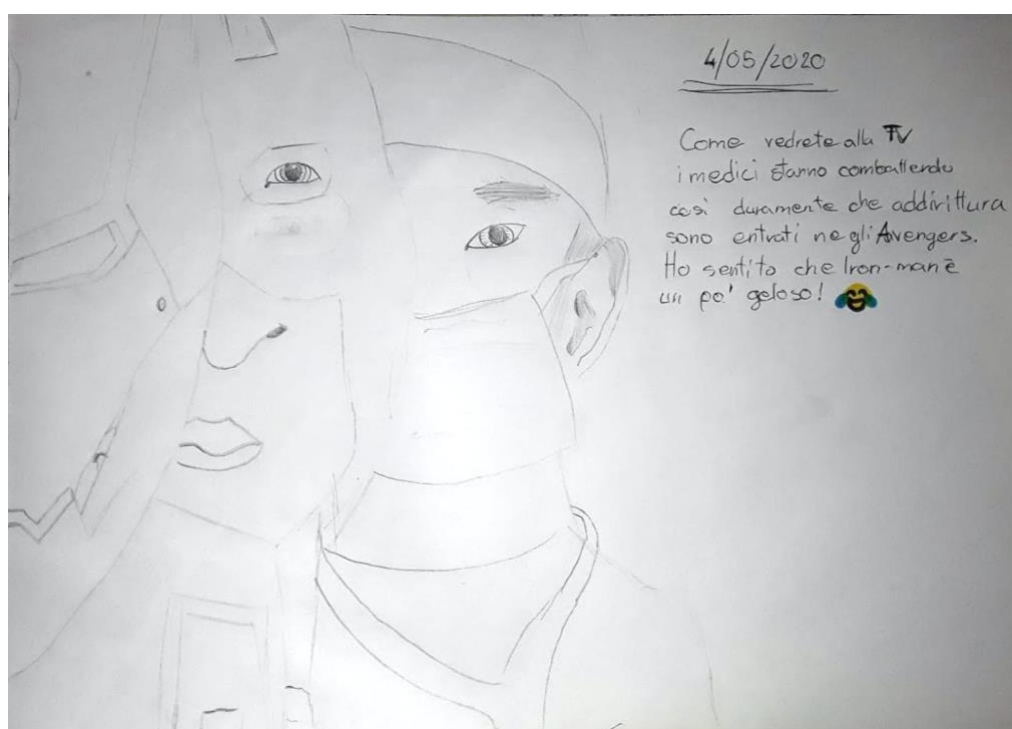
58 Cfr. <https://www.stackline.com/news/top-100-gaining-top-100-declining-e-commerce-categories-march-2020> (ultima consultazione, 15/06/'2020).

59 <https://icmontessoriano.edu.it/mille-formiche-insieme/> (ultima consultazione, 15/06/'2020).

60 Cfr. <https://icmontessoriano.edu.it/terra-sei-troppo-bella-anche-sul-mio-balcone/> (ultima consultazione, 15/06/'2020).

secondario il senso dell'udito. Forse, paradossalmente, proprio perché nuovo è stato il silenzio esplorato durante la chiusura totale, nuova è stata l'attenzione ai rumori e ai suoni. Infatti, Mario ci racconta che “il coronavirus ha cambiato molto le nostre abitudini, non avendo più la possibilità di dedicarmi alle consuete attività, mi sono trovato a ciondolare per casa in cerca di passatempi alternativi, è così che mi sono accorto che guardando dal balcone, posso vedere una coppia di merli che vivono su di un albero nel parco sotto casa. È stupendo essere circondato da questi animali, il canto mi rallegra ogni volta che mi capita di ascoltarlo”. Mario non è stato l'unico a concentrarsi sui suoni, per esempio Francesca ha inviato un file audio spiegando che “Ho fatto un po' di foto, ma poi ho scelto di inviare l'audio per due motivi: 1) ho sentito e ascoltato benissimo il canto degli uccellini e mi è piaciuto. Si sentono meglio senza i soliti rumori della città. 2) Il suono non si può rinchiudere.”⁶¹

Altri si sono accontentati di un davanzale su cui far prendere dei raggi di luce ad uno stelo di lenticchia appena nato o hanno esplorato, attraverso una videocamera, le piccole piantine di un vaso inquadrando da molto vicino. Tanto lo sguardo è decentrato da dare l'impressione di essere, per un momento, dentro una vera e propria foresta⁶². Un alunno di quinta ha attaccato degli elettrodi sul tronco di alcuni alberi e, utilizzando un'App⁶³ che trasforma ogni frequenza registrata dalle piante in nota musicale ha registrato delle melodie⁶⁴. Altri ancora hanno fatto anche più fatica a trovare il “soggetto da fotografare”. Per esempio, chi si è trovato a voler raccontare la natura e la Terra Madre dalla periferia di una grande città - in cui a farla da padroni sono palazzi alti e molto cemento-, ha potuto esplorare il cielo e ha riportato, in audio, il suono del vento, o, in video lo scorrere delle nuvole⁶⁵.



#raccontiamodacasa: molteplici linguaggi per raccontare la quarantena

Nella seconda Challenge, #raccontiamodacasa⁶⁶, i partecipanti sono stati invitati a trasformare i pensieri delle giornate di confinamento in musiche, poesie, disegni, racconti e in altre diverse forme d'arte per cui le parole non sono sufficienti. In questo modo abbiamo raccolto numerose opere che raccontano,

⁶¹ Potete ascoltare l'opera dal titolo “canto urbano” al link: <https://icmontessoriano.edu.it/canto-urbano/> (ultima consultazione, 15/06/'2020).

⁶² Il video prodotto da J. I. è fruibile al link: <https://icmontessoriano.edu.it/la-foresta-nel-vaso/> (ultima consultazione, 15/06/'2020).

⁶³ <https://www.plantsplay.com/> (ultima consultazione, 15/06/'2020).

⁶⁴ <https://icmontessoriano.edu.it/la-musica-degli-alberi/> (ultima consultazione, 15/06/'2020).

⁶⁵ <https://icmontessoriano.edu.it/il-grigio-puo-essere-bello/> (ultima consultazione, 15/06/'2020).

⁶⁶ <https://icmontessoriano.edu.it/raccontiamodacasa/> (ultima consultazione, 15/06/'2020).

attraverso molteplici linguaggi espressivi, lo sguardo dei bambini e delle bambine sul mondo, ma da casa⁶⁷. Stefano come un cartografo, illustra le strade dividendo in due il foglio: da una parte ieri, con smog e traffico, dall'altra parte, strade libere e aria pulita *“l'unica cosa che mi conforta di questo periodo è che prima l'aria era più inquinata, quindi c'era tanto smog, ora invece l'aria è più pulita. Peccato che dietro c'è un pericolo (seguito dal disegno al microscopio Coronavirus)”*⁶⁸.

E poi ci sono state altre proposte. Un disegno -matita su foglio bianco, che illustra un medico equipaggiato con Dispositivi di Protezione Individuali (molto evidente la mascherina) in una scena di Avengers⁶⁹; c'è chi ha inviato il proprio autoritratto in omaggio all'artista: *“Come Frida era obbligata a stare a casa per motivi di salute anche noi oggi stiamo a casa e conosciamo meglio noi stessi”*.

Anna ha riscritto, con la sua famiglia, una canzone dal titolo “Coronavirus 2020”:

In questi giorni che a casa io sto / mi devo sempre comportare bene / gli amici miei li vedo solo su WhatsApp / e a noi sembra di restare insieme / Conte a chiuso le scuole in ogni città / ed io i compiti ogni giorno col pc devo far / Io vorrei uscire / a correre e passeggiare / finire con questo virus / senza andare all'ospedale. / Ma questa sera ho voglia di giocare / di aprire la finestra e mi vedrai anche tu / che la mia vita oggi sembra originale / ma di stare a casa non se ne può più. / In un mondo di coronavirus sono in quarantena / se prima uscivo per andare a giocare / adesso il parco me lo posso solo sognare / e quando dico che a casa sto meglio che stare fuori al parco / io fingo / la miglior cosa è stare chiusi in casa / altrimenti rimane il virus / ma questa sera ho solo voglia di giocareeeee

Non sono mancate le poesie e le filastrocche, per poter raccontare da casa e in rima. Per Alberto *“la quarantena non è così nera, non si può uscire ma ci possiamo sentire. La quarantena non è così male, ci fa riscoprire la vita familiare”*.

Anche Janis ha voluto trovare rime per condividere il suo sentire: *“Un giorno di febbraio mi divertivo / a pattinare e non dormivo / Alla sera una notizia è arrivata / E io corsi all'impazzata / Lessi veloce, correvo con gli occhi / Non si va a scuola, urlavano in troppi / Io incredula rileggevo / Visto che alla notizia non credevo / Tornai a casa e chiesi a mia madre / Lei disse a scuola non puoi proprio andare / La mattina seguente ero pronta per la scuola / Mia madre mi disse che sarei stata la sola / adesso a scuola non c'è nessuno / Sono tutti a casa, uno per uno / Giorni dopo la maestra decise / Di incontrarci su Skype e poi sorrisse / Certo maestra, rispondemmo in coro / Questa possibilità è oro”*.

Una didattica dell'emergenza, per la vicinanza

Usando come pretesto la fine della sua poesia, ho chiesto a Janis, autrice della poesia e all'intero gruppo classe: *“Cosa pensate della chiusura della scuola? E di questa che chiamiamo DaD?”*⁷⁰

M.: *Io la DaD la sto vivendo molto bene. E, almeno, è meglio vederci nelle video lezioni che niente, che stare a casa e tipo fare i compiti da soli. Poi io ho imparato a usare meglio il computer, anche a giocare a burraco, e tantissime altre cose”*.

S: *Anche se la DaD ci fa imparare molte più cose di tecnologie che mi piacciono io voglio tornare a scuola.*

Maestra: *Se tu potessi scegliere se tornare a scuola in presenza o continuare così cosa sceglieresti?*

M: quasi divertito: *“eh, ma che c'entra! Io vorrei tornare a scuola”*.

S: *A me va bene pure se a settembre dobbiamo stare distanziati, ma magari potremo giocare insieme, cioè sempre distanziati ma che proprio ci possiamo vedere. Anche qui (intende nella piattaforma e dietro ad uno schermo) ci possiamo vedere ma te capisci, non è come quando incroci proprio uno negli occhi. Anche se siamo bambini noi le capiamo queste cose.*

A: *Io la so una cosa che così, a distanza non ho.*

C: *Eh, anche io una ne so una! Per me gli amici, perché qui non ce l'hai. A scuola li puoi abbracciare e tutto, qui da dietro uno schermo, nemmeno li vedi bè”*.

Maestra: *E che differenza c'è per te tra vederli da dietro uno schermo e invece vederli a scuola?*

⁶⁷ Potete vedere i lavori condivisi al link: <https://padlet.com/icmontessoriano/raccontiamodacasa> (ultima consultazione, 15/06/2020).

⁶⁸ Ibidem

⁶⁹ Il bambino o la bambina ha ripreso il concetto introdotto in una nuova fan art (arte prodotta dai fan e non ufficialmente autorizzata dalla produzione) realizzata dal celebre graphic artist BossLogic in cui immagina i supereroi della Marvel trasformati in soccorritori, medici e infermieri nella lotta contro il Covid-19, presente in una delle scene più epiche di Avengers: Endgame impegnati nella lotta contro il Covid-19.

⁷⁰ Inserisco la sbobinatura di una delle conversazioni avvenute in piattaforma Zoom.us il 18 maggio 2020 con la VA dell'IC Maria Montessori di Chiaravalle.

senza nemmeno farmi finire di formulare la domanda esclama A: *“Sono reali, li tocchi, sulla pelle, proprio”*⁷¹.
 L: *Per me è stato un purgatorio totale, ci racconta L., con aggiunta di bambino piccolo che non si può trattare (parla del fratellino), due genitori molto indaffarati ‘quarantasette distrazioni; no, dai, forse minimo 10: ho quattro cellulari, due tablet, una TV qua, una TV di sopra, una TV in camera (parla di distrazioni intendendo tentazioni).*
 V: *Io mi trovo un po’ bene e un po’ male perché la connessione va e viene visto che a casa, tra tutti, siamo connessi. Mio padre che fa il professore, mia madre che è in smartworking e mia sorella che fa il liceo*
 A: *Oh, per me dietro lo schermo nemmeno mi sembra una cosa reale, non è come a faccia a faccia.*
 Maestra: *E secondo te qual è la differenza?*
 A: *È tutto un altro effetto abbracciare una persona con le ossa”.*

M. e V., fratelli gemelli ridono e si abbracciano mostrando il loro gioioso gioco: insieme e vicini. Il gruppo classe risponde con sorrisi e risate.

Come molte classi in Italia, un’altra quinta della Scuola Primaria⁷² ha riflettuto sul lockdown mettendo la DaD sul banco degli imputati e chiamando un giudice d’eccezione: il prof. Andrea Canevaro. Numerosi i capi d’accusa: dall’aver privato il finale dell’ultimo giorno di scuola della quinta, ad aver chiesto di usare i Giga, a pagamento, per connettersi. Non sono mancate, però, nemmeno le ragioni della difesa. Forse non c’è stato quell’ultimo giorno di scuola, come si sogna, ma sono stati creati momenti altrettanto significativi.

La sentenza? La didattica a distanza alla fine è assolta, ma con obbligo di eseguire lavori utili, ovvero di aiutare a migliorare la scuola. È il pedagogo Andrea Canevaro, professore emerito dell’Alma Mater, a stilare il verdetto: *“Date le circostanze eccezionali, dobbiamo prendere in considerazione le intenzioni di didattica a distanza - spiega ai bambini - riteniamo che le sue intenzioni fossero: mantenere i contatti fra coloro che, nel tempo del coronavirus, non potevano incontrarsi. E queste intenzioni hanno prodotto dei fatti. Il desiderio stesso di rincontrarsi, che grazie alla didattica a distanza si è mantenuto vivo e probabilmente è aumentato. E abbiamo capito quanto è utile e bella la didattica in presenza. Le testimonianze a difesa e quelle di accusa lo dimostrano entrambe”.* Di qui l’assoluzione, che tiene conto delle circostanze attenuanti, ma insieme l’obbligo ai lavori utili: *“In particolare a collaborare con didattica in presenza per migliorare le attività scolastiche perché non siano unicamente lezioni, ma anche laboratori, uscite, esperienze. Tutte attività che permettono di riprendere ritmi compatibili con una vita sociale piena e fatta di incontri”.* (Canevaro, 2020)

Saluti pacifici e costruttivi orizzonti di pace: intervista a Luciana Bertinato⁷³

Come altre realtà, anche “La Carovana dei Pacifici”, in questo periodo di isolamento, ha raccolto i pensieri dei bambini e delle bambine, selezionando quelli relativi al tema della pace.

In Italia dal 2015 è partita una carovana fatta di personaggi, i pacifici, da immaginare e ritagliare e colorare su cartone, e di bambine e bambini veri. La meta è un luogo, un paese da trovare e costruire: si chiama Pace (Bertinato, 2017). Consapevoli della difficoltà di discutere e realizzare la pace superando facili luoghi comuni in particolare tenendo conto delle difficoltà sociali, economiche e politiche attuali alle quali si aggiunge, in questo momento, un’emergenza sanitaria che investe l’intero pianeta. Nel marzo 2015, Roberto Papetti, mastro giocattolaio incontra, presso la casa delle Arti e del Gioco di Drizzona, maestre e maestri legati per varie ragioni a Mario Lodi, venuto a mancare un anno prima e propone di costruire insieme un trinomio fantastico, un binomio fantastico tridimensionale: un soldato di pace. Questa proposta è stata poi attuata nell’allora classe III dalla maestra Luciana Bertinato. Da quella classe, numerose realtà scolastiche ed

⁷¹ Il tema del guardarsi negli occhi, dell’abbracciarsi o del toccarsi è emerso in molteplici conversazioni come un elemento di fondamentale importanza. A questo fanno eco le ricerche in merito alla “Skin Hungers”: cfr. <https://thenewdaily.com.au/life/wellbeing/2020/05/02/skin-hunger-touch-deprivation-coronavirus/> (ultima consultazione, 15/06/2020).

⁷² All’aperto e con le mascherine, così Canevaro e l’insegnante della classe Cristina Ambrogetti della scuola Primaria di Castiglione di Ravenna hanno riflettuto insieme alla classe sul lockdown. L’esperienza è stata raccontata su: I bambini della primaria di Castiglione di Ravenna fanno il processo alla didattica a distanza - la Repubblica · bologna.repubblica.it. 7. 10-06-2020. (ultima consultazione, 15/06/2020).

⁷³ Si tratta di un’intervista telefonica che la scrivente, Mariangela Scarpini, ha fatto il 17 giugno 2020 a Luciana Bertinato: insegnante, amica e collaboratrice di Mario Lodi.

educative si sono aggregate a questa singolare carovana che non si è fermata nemmeno durante il lockdown.

Al fine di raccogliere nel presente contributo lo sguardo dei bambini e delle bambine su questi mesi di quarantena La Maestra Luciana, che ringrazio, mi ha rilasciato un'intervista che ripropongo come segue (M: Mariangela; L: Luciana).

M: La Carovana dei Pacifici non si è fermata durante la quarantena e ha fatto spazio, nel sito ufficiale e nei canali social, ai pensieri dei bambini e delle bambine.

L: A scuole chiuse, la pandemia, insieme agli abbracci, ha rubato ai piccoli la libertà, gli spazi naturali, il tempo del gioco. E la sua bellezza, necessaria non solo a socializzare con i compagni ma anche a costruirsi un'idea del mondo attraverso conoscenze acquisite da esperienze reali. Per rispondere almeno in parte a queste assenze, Emanuela Bussolati a marzo ha lanciato l'invito, rivolto ai bambini e alle bambine che vivono il lockdown, di disegnare la propria sagoma pacifica, colorarla, scrivere un saluto (la formula per tutti è "Un saluto dal tuo amico Pacifico") e un pensiero di pace, esporla sul balcone o sulla finestra di casa, fotografarla e inviarla alla maestra e alla Carovana dei Pacifici. Ogni bambino ha tradotto il saluto in una lingua o un dialetto che desiderava per farlo giungere a tutti i bambini del mondo perché: senza star bene tutti insieme non c'è pace!

M: Questa proposta ha trovato consensi?

L: Sono giunte alla Carovana moltissime sagome da ogni parte d'Italia. E, insieme alle frasi, i pensieri, desideri, emozioni, sogni, paure vissute in questi giorni di isolamento. Abbiamo dato loro uno spazio di parola, insomma. Dove si è creata separatezza -dai compagni, dalla natura, dal gioco- abbiamo provato a creare vicinanza. Sono arrivate numerosissime e-mail ogni giorno da diverse parti d'Italia (e non solo). Questi alcuni dei pensieri condivisi mandati insieme alle sagome che potete vedere nel sito⁷⁴:

Pacifico è chi non disturba mamma e papà che stanno lavorando in smartworking.

友人パシフィックからこんにちは (lingua giapponese)

Ciao! Un saluto dal tuo amico Pacifico di Soncino (Cremona).

Pacifico è chi c'è nel momento del bisogno!

Un salut din partea prietenului tău Pașnic. (lingua rumena) Saluti dai tuoi amici Pacifici di Fluminimaggiore (SU).

Pacifico è chi saluta dalla finestra!

Bite! Ni inshuti y'amahoro yagusuhuzaga. (lingua Kinyarwanda) Un saluto dal tuo amico Pacifico

Pacifico è chi, nonostante abbia solo un piccolo balcone, è in grado di trovarci una grande foresta con alberi e animali straordinari.

Ininbaara deh, kontondiroo kaboo iteerimaa jaa (lingua mandinga) Un saluto dal tuo amico Pacifico

Pacifico è chi ama e non abbandona gli animali, anche in questo periodo.

Hälsningar från din fredliga vän (lingua svedese).

Un saluto dal tuo amico Pacifico di Modigliana (FC).

Il mio pacifico è fatto di giornale, perché la carta bianca in casa è finita, ma il bello di essere pacifici è che non ci si stanca mai di trovare (insieme) una soluzione ai problemi.

ਤੁਹਾਡੇ ਦੇਸਤ ਪੈਸੀਫਿਕੋ ਵੱਲੋਂ ਸੁਭਕਾਮਨਾਵਾਂ (Lingua Punjabi) Una Piccola Pacifica ci saluta da Corsico.

Pacifico è chi resta a casa e rispetta le regole. Per sé e per gli altri.

يك سلام صلح آميز از طرف يك دوست

⁷⁴ <https://www.lacarovanadeipacifici.it/category/un-saluto-pacifico/page/2/> (ultima consultazione, 15/06/'2020).

Un saluto pacifico da Padova.

Chi cura la Natura è Pacifico.

Pacifici che vivono la Natura e cercano la calma anche in questi giorni difficili.

Aloha 'oe e ko ka hoalauna 'o Pacifico. (lingua hawaiana) Buona domenica dagli amici Pacifici di Modigliana (FC).

Chi ama gli animali, chi resta felice anche se ha paura, chi aiuta gli altri. Anche loro sono Pacifici.

Ai leu ita;aku aleinu sibaraake paabanan. (lingua Mentawai) Saluti dagli amici Pacifici di Modigliana (FC).

Buon sabato a tutti i bambini e le bambine, insegnanti ed educatori impegnati nella didattica a distanza.

Huzurlu arkadaşınızdan selamlama. (lingua turca) Un saluto dall'amica Pacifica di Corsico (MI).

Pacifico è chi, ogni giorno, cresce noi ragazzi con amore, comprensione, tolleranza e rispetto.

...Tenersi la mano e volersi bene...

...Chi resta calmo e sereno anche nelle situazioni difficili.

Një përshëndetje nga miku juaj paqësor (lingua albanese) Ciao Ciao dagli amici Pacifici di Modigliana!

Anche da lontano si può essere vicini quando si impara ad ascoltare.

السلام عليكم. تحية من صديقك المسالم

Saluti dagli amici Pacifici di Corsico.

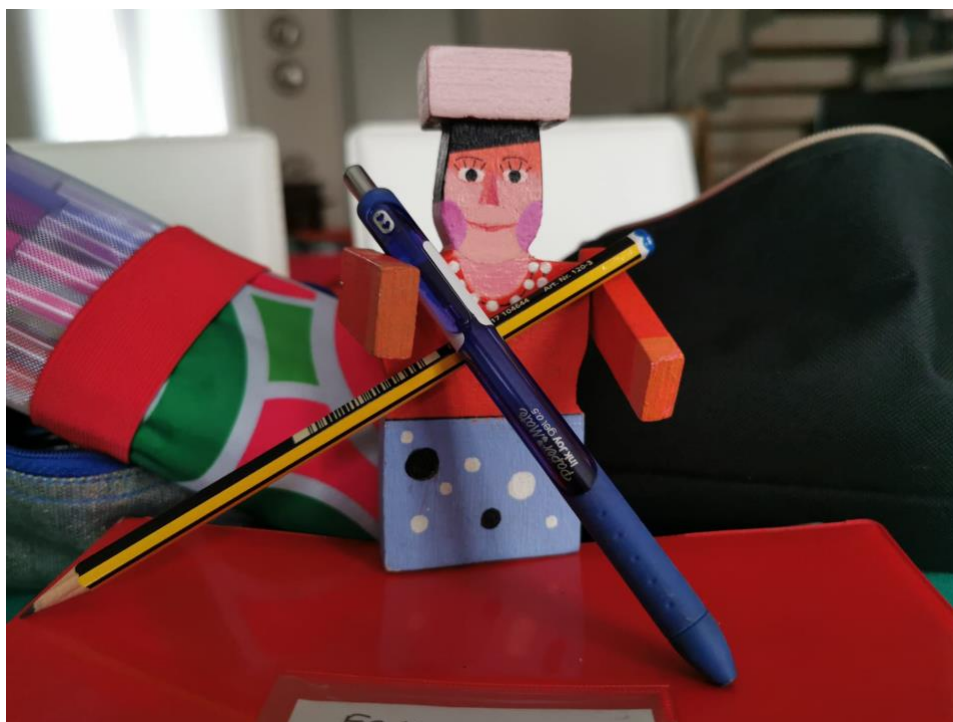
M: “Coltiviamo insieme semi di speranza operosa. Con ostinata pazienza, oltre ogni apparente impossibilità” (Bertinato, 2017, 178). Questa frase fa eco alla complessità del tempo che stiamo vivendo e conosciamo fin troppo bene le difficoltà che i bambini e le bambine hanno vissuto in questo periodo. Ci sono dei progetti in cantiere per il prossimo periodo?

L: Molti bambini ci hanno riportato difficoltà, anche connesse con lo studio a distanza e sappiamo che per alcuni, queste difficoltà si sono trasformate in vere e proprie privazioni. Abbiamo considerato tre problematiche in particolare: il rischio di una sorta di dipendenza che abbiamo visto accentuarsi nei bambini che passano ore e ore davanti agli schermi; il rischio di una privazione dell'esercizio dei cento linguaggi, come direbbe Loris Malaguzzi; e il rischio di esclusione di alcuni dalle proposte che vengono offerte tramite la tecnologia. Infatti, sappiamo che alcuni bambini sono stati quasi invisibili, anche quando la scuola ha fatto di tutto per fornire gli strumenti. È stato molto difficile.

Abbiamo risposto a questo progettando “Pacifici in estate”. Si tratta di un fascicolo che raccoglie proposte a contatto con la natura e in cui ci sia l'utilizzo del corpo, della fisicità, delle mani, del costruire. Roberto (Si riferisce a Roberto Papetti, mastro giocattolaio) dice che costruire è prendersi cura. Allora l'idea è stata: facciamo un dono ai bambini, prepariamo un semplice pdf, quindi proposte di giochi, io li chiamo non compiti perché mi piacerebbe che siano presi così, con uno spirito di non-dovere, di piacevole attività.

Abbiamo recuperato alcuni pensieri dei bambini e li abbiamo declinati proponendo delle attività giocose. Il fascicolo si potrà scaricare gratuitamente dal nostro sito ufficiale già dai prossimi giorni⁷⁵: anche per far rivivere lo spirito di condivisione e di dono che ha caratterizzato il cammino dei pacifici sino ad oggi.

⁷⁵ <https://www.lacarovanadeipacifici.it/> (ultima consultazione, 15/06/'2020).



Ricapitoliamo

Per concludere, ritorniamo all'inizio. Italia, marzo 2020, lo facciamo con il racconto dei primi giorni di lockdown che ne fa Matteo La notizia è stata data nel tardo pomeriggio e io l'ho appresa dopo gli allenamenti di calcio quando, negli spogliatoi, il mister ci ha spiegato la grave situazione sanitaria in cui ci trovavamo. All'inizio pensavo che fosse uno scherzo, ma dalla sua faccia seria ho subito capito che era tutto vero. Ritornando a casa in macchina con la mamma abbiamo parlato della situazione che stavamo vivendo ed eravamo spaventati, tanto che appena sono sceso mi tremavano le gambe! Accesa la tv già il telegiornale annunciava la chiusura di tutte le scuole, per prevenire la diffusione di questo nuovo virus mortale!!! Senza scuola la mia giornata era cambiata totalmente: la mattina mi alzavo tardi e la prima cosa che cercavo di fare era di avere un contatto con degli amici, così mi mettevo a giocare con la PlayStation e passavo del tempo. Dal governo arrivavano sempre più divieti, fino alla chiusura di tutte le fabbriche, bar, parrucchieri, e via dicendo. Non sapevo più cosa pensare e cosa dire: infatti mi sono chiuso in me stesso e sono diventato sempre più triste e solo.

Dopo lo sbigottimento iniziale una delle prime reazioni è nata sui social ed è finita sui balconi: andrà tutto bene, si diceva. Presto quell'hashtag⁷⁶ e quelle parole si sono colorate con gli arcobaleni dei bambini e delle bambine, ma non sono mancate voci fuori dal coro, come il caso di una bambina di dieci anni che dopo più di un mese di confinamento, da Quartu (piccolo paese della Sardegna), ha deciso di aggiungere una postilla, accanto al suo arcobaleno, sotto un triangolo rosso decorato di punto esclamativo ha scritto: "Non credo andrà bene, l'ho fatto solo perché lo volevano le mie maestre e i miei genitori". Stampato maiuscolo, chiusa parentesi, punto.

Quello che forse ci eravamo dimenticati, come mondo adulto è che, prima dell'esigenza di essere assicurati (o di assicurare), ci viene chiesto di essere in ascolto di pensieri, anche quando non sono sotto forma di parole ma si manifestano in un'espressione del volto o attraverso un comportamento inaspettato; delle emozioni, anche quando facciamo fatica a dare un nome alle nostre; e delle domande, e, forse soprattutto, quando, anche noi siamo sbigottiti e non troviamo risposte (Contini, 2009, p.83).

Se persino gli scienziati, interrogando i medesimi dati e gli stessi modelli, si trovano a raggiungere conclusioni diverse, siamo chiamati a fare uno sforzo per distinguere le certezze dalle opinioni, per imparare a dare valore anche al dubbio e per provare a trasformarlo in domande: senza paura di sostare, adulti e bambini insieme, nelle domande più difficili.

⁷⁶ Dall'11 al 14 i social si sono riempiti di fotografie di lenzuola colorate con arcobaleni con la scritta "andrà tutto bene", nei principali social o in motori di ricerca possono essere recuperati con l'hashtag #andràtuttobene e #coloravirus.

Ma affinché i bambini e le bambine siano cittadini non più dimenticati (Montessori, 1952) - e affinché i loro pensieri possano essere espressi, le loro emozioni chiamate per nome e le loro domande formulate è necessario che il mondo adulto costruisca contesti fatto di adeguato tempo (anche tempo vuoto, di noia e di attesa), di prossimità e vicinanza (relazionale prima che fisica), di accoglienza e non giudizio (capace di ascoltare autenticamente quei pensieri, quelle emozioni e quelle domande),⁷⁷ nella quotidianità e non solo in fase 1, 2 o 3.

Riferimenti

- Armitage R, Nellums LB. *Considering inequalities in the school closure response to COVID-19*. *Lancet Glob Health*. 2020;8(5):e644. doi:10.1016/S2214-109X(20)30116-.
- Bertinato, L., Bussolati, E., Papetti R., (2020). *La carovana dei pacifici. Percorso di riflessione per pensare e giocare la pace*, Milano: Carthusia Ed.
- Contini M. (2009), *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: Clueb.
- Demozzi S. (2016), *L'infanzia "inattuale". Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*, Junior, Parma.
- Montessori M. (1952), "Il cittadino dimenticato", in *Vita dell'infanzia*, 1, 3-6, 1952.
- Montessori M. (2000), *Educazione per un mondo nuovo*, Milano: Garzanti.
- Soriani, A. (2019). *Sottobanco. L'influenza delle tecnologie sul clima di classe*. Milano: FrancoAngeli.
- Stimilli, S. Pierdicca R. Paolanti M., Frontoni E., Lavenia, D., *How Italian teenagers changed their habits during restrictive measures due to the Covid19 epidemic. What are the psychological effects? A preliminary survey*. (in corso di pubblicazione)

Torna all'indice

⁷⁷Questi atteggiamenti, oltre ad essere facilitanti l'esercizio del pensiero, sono accennati anche tra le linee guida promosse dall'OMS per supportare i minori a far fronte allo stress durante l'epidemia. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/helping-children-cope-with-stress-print.pdf?sfvrsn=f3a063ff_2

SECONDA PARTE

2.1 L'arte per esprimere le emozioni

a cura di ALESSANDRA GIGLI



PAROLE CHIAVE

Pedagogia delle emozioni, alfabetizzazione emozionale, espressione artistica



RIFERIMENTI

“Affinché si possa realizzare anche un minimo cambiamento - in soggetti adulti e generalmente corazzati per difendersi dai rischi di ciò che non è già noto e codificato- occorre che il contesto gruppo, a partire dal conduttore, realizzi un clima di accettazione e scelga, come compito fondamentale, l'impegno all'ascolto e alla disponibilità/flessibilità cognitiva ed emotiva.

Deve cioè realizzarsi un gioco continuo di reciprocità fra il cognitivo e l'emozionale affinché l'acquisizione di una nuova consapevolezza possa arrivare e coincidere con l'acquisizione di una nuova possibilità comportamentale ed esistenziale.”

Contini, M. (1999). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia, p. 62.

PREMESSA

Si ipotizza che la pandemia Covid-19 (sia nella fase di lockdown, sia nella fase di riapertura) abbia avuto un impatto considerevole sulla vita quotidiana di bambini e bambine introducendo profondi e inaspettati cambiamenti sia nelle coordinate della vita quotidiana, sia nel mondo relazionale.

Oltre alla riscoperta di alcune dimensioni positive (quali ad esempio una gestione del tempo più rilassata o la vicinanza maggiore con le figure familiari), si presuppone che alcuni fattori di rischio per l'equilibrio emotivo possano essere aumentati in relazione a: limitazioni nella libertà di movimento e di vita all'aria aperta; incremento dell'esposizione mediatica e dell'utilizzo delle nuove tecnologie di comunicazione; allontanamento dai pari; restringimento dell'orizzonte relazionale; contatto con emozioni forti e non sempre positive (ansia, paura, lutti) degli adulti.

Tali fattori di rischio possono essere ridotti offrendo opportunità per far emergere vissuti emotivi attraverso stimoli ed attività caratterizzate da libertà di espressione e assenza di giudizio o valutazione da parte degli adulti.



FINALITÀ E OBIETTIVI

- Far emergere i vissuti emotivi che bambini e bambine possono aver esperito nelle diverse fasi dell'emergenza sanitaria
- Instaurare una relazione educativa che accompagni bambini e bambine nel processo che passa dal riconoscimento delle emozioni e giunge alla loro accettazione (dare un nome e una forma alle emozioni, tutte le emozioni sono giuste), assicurando il giusto “contenimento” e rielaborazione dei vissuti che possono emergere;
- Dare voce al mondo emotivo attraverso dispositivi metodologici che utilizzino i canali dell'espressività libera e non finalizzata alla produzione di risultati (la performance è nel processo non nel risultato).

DISPOSITIVI PEDAGOGICI E ASPETTI METODOLOGICI

- Stile educativo non interventista durante le attività (non influenzare in alcun modo gli esiti dei processi creativi);
- Assenza di atteggiamenti valutativi e/o interpretativi;
- Evitare di indirizzare le attività ad un prodotto finale, ma concentrarsi sul processo espressivo;
- Utilizzo contemporaneo di più canali espressivi (musicali, corporei, grafici, manipolativi-esplorativi).





ESEMPI DI ATTIVITÀ

- ✓ Attività pittorica libera su grandi superfici, con l'utilizzo del corpo per lasciare traccia grafica;
- ✓ Manipolazione materie prime (acqua, sabbia, farina, creta, ecc.) e/o con varietà di materiali non strutturati (terra, sassi, fango, foglie, muschio) per stimolare emozioni diverse: per es. materiali freddi/caldi/morbidi/duri;
- ✓ Uso di materiali e strumenti diversi (per es. tanti tipi di fogli o superfici varie su cui lavorare, tanti tipi di colori diversi, tanti tipi di attrezzi diversi per stendere il colore), per favorire la scoperta di una modalità espressiva che sia il più vicino possibile alle esigenze di ciascuno;
- ✓ Giochi musicali con strumenti autoprodotti; sonorizzazione di paesaggi, dipinti, immagini, racconti;
- ✓ Ascolto di brani musicali durante le attività (selezione di opere acustiche suonate da strumentisti nei generi classica, jazz, contemporanea, etnica; evitare musica pop);
- ✓ Ascolto di storie, tratte da albi illustrati e brevi racconti, che sostengono e arricchiscono le esperienze vissute fornendo sguardi e pensieri differenti, per rendere plurale il pensiero;
- ✓ Conversazioni in gruppo volte a far emergere le parole dei bambini e l'ascolto reciproco su ciò che è stato vissuto nelle esperienze proposte; attenzione particolare va rivolta al ruolo delle domande poste dall'adulto: domande aperte, non giudicanti, che utilizzano le stesse parole dei bambini, capaci di condurre e collegare tra loro i pensieri del gruppo.



[Torna all'indice](#)

2.2 “Pochi ma buoni”: lavorare in piccoli gruppi per rinforzare il senso di interdipendenza e l’acquisizione delle competenze sociali

a cura di ALESSANDRA GIGLI



PAROLE CHIAVE

Piccolo gruppo, rinforzo dell’interdipendenza, senso di appartenenza e coesione, acquisizione competenze sociali



RIFERIMENTI

“Nell’interazione un gruppo sviluppa quel fenomeno definito coesione che corrisponde all’emergere di uguaglianze, consentendo ai membri di riconoscere il gruppo stesso come proprio, permettendo di fissare i legami, e orientando la percezione dei vantaggi correlati all’aggregarsi collettivo. La coesione e la prima colla, il legame di base della formazione del gruppo, della condivisione delle regole, del sentimento di piacere che deriva dall’essere insieme agli altri, supportati e confortati dalla loro presenza.”

Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina Editore, p. 29.

“Il concetto indica ‘un rapporto con’, ‘un legame con’, ‘una relazione con’, ‘una dipendenza da’ altre persone per il conseguimento di un risultato, di un obiettivo, o di una ricompensa. Essere in interdipendenza con qualcuno significa che per realizzare qualcosa o raggiungere uno scopo non è possibile agire da soli. Gli altri sono necessari e indispensabili.”

Comoglio M. (1998). *Educare insegnando*. Roma: LAS, p. 59.

PREMESSA

I protocolli sociosanitari che, ispirati dai DPCM nazionali, pongono vincoli che richiedono la configurazione dei servizi educativi e ricreativi. Tra gli elementi particolarmente impattanti sulla dimensione pedagogica troviamo le necessità di: mantenere il distanziamento fisico, lavorare in piccoli gruppi, impedire la contaminazione tra gruppi.

Tralasciando per un attimo le implicazioni dell’uso dei dispositivi di protezione individuale (mascherine, visiere, ecc.), riteniamo di doverci focalizzare sulla positività insita nella ritrovata dimensione di piccolo gruppo. Tale dimensione, infatti, offre notevoli opportunità dal punto di vista educativo, che andrebbero valorizzate come terreno di “riappropriazione” di una dimensione relazionale “sana” e utile ad acquisire le competenze sociali di base, così trascurate nei contesti educativi e scolastici degli ultimi decenni e così messe alla prova dalla pandemia.

La paura dell’altro come possibile veicolo di contagio (interdipendenza negativa) deve essere trasformata in interdipendenza positiva: insieme ci si protegge, ci si aiuta, ci si sostiene. Far parte di un gruppo (membership) non è semplicemente una affiliazione tra sé e gli altri, ma attiva processi interpersonali che influenzano profondamente la formazione del sé, sia a livello cognitivo che emotivo. Il senso di coesione e di appartenenza ad un piccolo gruppo integrato, facilita la formazione della personalità sociale, fa acquisire capacità relazionali (soft skills) e abilità comunicative, espressive e comportamentali utili a integrarsi con successo nei contesti sociali e affrontare efficacemente i conflitti e rispettare le regole.



FINALITÀ E OBIETTIVI

- Creare un clima relazionale positivo e cooperativo;
- Rinforzare il senso di appartenenza;
- Stimolare la crescita del gruppo come soggetto competente nel gestire i problemi (empowerment);
- Rendere possibile l'accettazione ed il rispetto delle diversità e delle posizioni di minoranza;
- Stimolare la relazione cooperativa anche con gli altri piccoli gruppi.

DISPOSITIVI PEDAGOGICI E ASPETTI METODOLOGICI



- “Ritualizzare” la partecipazione alla vita comune offrendo ai membri la possibilità di sentirsi ascoltati, di far parte di un insieme, creare una identità comune;
- Proporre attività ludiche ed esperienze in cui i membri del gruppo si aiutino a vicenda affinché ognuno possa migliorare secondo le proprie capacità, ma anche utilizzando le risorse e le competenze degli altri;
- Agire con uno stile educativo responsabilizzante valorizzando le capacità di tutti.



ESEMPI DI ATTIVITÀ

- ✓ Giochi cooperativi (sia corporei in spazi grandi, sia giochi da tavolo);
- ✓ Costruzione di oggetti (giochi, capanne, ecc.);
- ✓ Realizzazione di simboli di appartenenza (tintura maglie/cori o canti/ ecc.);
- ✓ Circle time (a inizio e fine giornata);
- ✓ Documentare l'esperienza insieme ai partecipanti (video interviste, foto);
- ✓ Attività di team building-small technique.



[Torna all'indice](#)

2.3 Naturalmente integrati

a cura di ALESSANDRA GIGLI e CHIARA BORELLI



PAROLE CHIAVE

Educazione alla coscienza planetaria, educazione esperienziale, educazione nature-based



RIFERIMENTI

“La sola attività non costituisce esperienza. È dispersiva, centrifuga, dissipante. L’esperienza come tentativo implica un cambiamento, ma il cambiamento non è che una transizione senza significato a meno che non sia coscientemente connesso con l’ondata di ritorno delle conseguenze che ne defluiscono.”

Dewey J. (1976). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia, p. 179.

“Il solo presente che potrebbe prepararci al futuro sarebbe una riforma della conoscenza e del pensiero, per delineare un pensiero che io chiamo complesso ... un pensiero globale, mondiale.”

Morin E. (2016). *7 lezioni sul pensiero globale*. Milano: Raffaello Cortina Editore, p. 86.

“Dobbiamo essere fratelli non perché saremo salvati, ma perché siamo perduti... perduti perché prossimi alla morte come individui e all’annientamento finale della vita, della Terra, del Sole.”

Morin E. (2001). *Introduzione ad una politica dell’uomo*. Roma: Meltemi, p. 161.

PREMESSA

L’attuale situazione pandemica ci ha dato l’ennesima dimostrazione del fatto che la nostra dominanza sulla natura è una mera illusione: la diffusione del virus e i suoi effetti devastanti ci fanno capire che è innanzitutto nel nostro interesse prendere atto di questa visione sistemica e dell’interdipendenza uomo-natura. Oggi più che mai c’è bisogno di ripartire da un’educazione che rimetta al centro il rapporto con la natura. Le esperienze educative nature-based (cioè a contatto con la natura) si basano, infatti, sull’acquisizione del pensiero complesso e l’accettazione della dimensione collettiva che connette le individualità, che abbraccia il pianeta con uno sguardo solidale: «Un pensiero che lega, da una parte contestualizzando, cioè legando al contesto, dall’altra parte tentando di comprendere che cosa è un sistema». (Morin, 2001, p. 102). La parola chiave è *contatto*, in tutte le sue sfaccettature: vicinanza, prossimità, centralità della dimensione sensoriale, corporeità, cura. Si tratta di riavvicinarsi alla Natura proprio attraverso quel corpo e quei sensi che sono stati tanto assopiti e anestetizzati durante il periodo di lockdown e di distanziamento forzato.

Qualsiasi giardino, orto, parco o, meglio ancora, ambienti naturali scarsamente antropizzati e contaminati, possono essere considerati setting di apprendimento, inteso come un processo complesso in cui entrano in gioco le emozioni e il consolidamento delle conoscenze. Evidenze scientifiche dimostrano che l’interazione con gli ambienti naturali ha un effetto positivo anche sull’attenzione diretta e incide favorevolmente sulle possibilità di apprendimento. Dislocare i setting educativi dal chiuso all’aperto può, in termini tangibili, innescare apprendimenti trasformativi sia per aumentare la qualità dell’impegno, sia incidendo sull’autonomia, la relazionalità e competenza sociale.



FINALITÀ E OBIETTIVI

L'educazione esperienziale in natura deve essere la risposta a bisogni estremamente attuali, attraverso proposte pedagogiche perseguano le seguenti finalità:

- Offrire risposte alle necessità di distanziamento fisico e di diminuire il rischio di contagio utilizzando spazi aperti;
- Stimolare quotidianamente il movimento per rinforzare la salute fisica;
- Offrire occasioni di rilassamento e di abbassamento dei livelli di stress psichico;
- Mettere in evidenza la dimensione della coscienza ecologica per ridurre i danni ambientali (tra cui, ad esempio, l'inquinamento dell'aria) e per abbassare il rischio di future pandemie o simili;
- Lavorare per il ricongiungimento della dicotomia che si è instaurata tra Uomo e Natura, ma anche tra mente e corpo;
- Far comprendere la coscienza planetaria offrendo opportunità per capire che la propria dimensione personale è connessa al prendersi cura della qualità della vita dell'“altro da sé”, natura o altri esseri viventi.



DISPOSITIVI PEDAGOGICI E ASPETTI METODOLOGICI

Nelle prassi educative basate sul contatto con l'ambiente naturale, inteso come co-facilitatore del processo e promotore del benessere, due elementi hanno un ruolo fondamentale: l'intenzionalità della relazione di cura e la predisposizione del setting.

La riflessione pedagogica ha ben sottolineato che, attraverso la gestione consapevole di questi due elementi, è possibile sviluppare il potenziale maieutico delle attività nature based.

È importante perciò:

- Permettere che bambini e adolescenti abbiano un margine di autonomia nel definire il loro coinvolgimento e la possibilità di negoziare le fasi e i tempi della partecipazione;
- Fondare la relazione educativa su reciprocità e dialogicità: il rapporto educatore-educando si definisce come uno spazio di scambio e cooperazione, pur nella salvaguardia della sua natura a-simmetrica che sottolinea la maggiore responsabilità dell'educatore;
- Rendere l'educatore facilitatore dell'esperienza e forza attivatrice di trasformazioni della coscienza, in cui c'è attivazione di impegno e acquisizione di consapevolezza;
- Predisporre concretamente la “scena educativa” (setting), non vivendola solo come un'operazione tecnica, ma in quanto processo complesso che crea significati, influenza processi, interferisce sul clima relazionale in modo attivo, costituisce la struttura portante che permette l'esercizio del ruolo e ha il potere di modellare le modalità con cui ci si trova ad operare al suo interno.



ESEMPI DI ATTIVITÀ

- ✓ Esplorazione libera dell'ambiente naturale, con l'adulto che funge da stimolo e da sostegno nella ricerca e nell'osservazione;
- ✓ Circle time a inizio e fine giornata in ambiente naturale, in cui si sottolinea la connessione tra i partecipanti e con la natura;
- ✓ Attività di stimolazione sensoriale (specie di udito, olfatto e tatto) nel contatto con i vari elementi naturali;
- ✓ Attività di rilassamento corporeo a contatto con la terra;
- ✓ Giochi motori di vario tipo in cui far esprimere al corpo tutto il suo potenziale, a contatto con la natura: rotolamenti, corse, arrampicate sugli alberi, salti, salite e discese, ecc.;
- ✓ Attività di costruzione utilizzando sia i materiali dell'ambiente naturale sia eventualmente altri materiali: es. capanne con alberi, teli e corde; oppure rifugi per animali con bastoni e spago, ecc.;
- ✓ Raccolta di materiali naturali con varie finalità (attività creative/costruttive, attività esplorative con lenti d'ingrandimento, attività emotivo-espressive legate agli elementi in cui ci si riconosce maggiormente...);
- ✓ Semina, coltivazione, cura di specie vegetali (anche fuori terra) e comprensione delle condizioni che possono facilitare la loro crescita sana in relazione alle altre specie viventi (vita sociale delle piante);
- ✓ Raccontare la vita di piccoli animali (es: la vita sociale delle formiche, delle api, delle cicale, ecc.) attraverso osservazione diretta, riconoscimenti dei loro suoni e visione di documentari, immagini, albi illustrati, interventi di esperti).



[Torna all'indice](#)

2.4 Il corpo al centro della scena educativa

a cura di ALESSANDRA GIGLI e CHIARA BORELLI



PAROLE CHIAVE

Pedagogia del corpo, approccio esperienziale, educazione al benessere



RIFERIMENTI

“Una pedagogia della corporeità intesa come punto di ancoraggio attraverso il quale mettere in forma il sapere, il sentire, le relazioni e le vie della conoscenza resta un orientamento inusitato nella prassi educativa e formativa; (...) Noi, invece, intendiamo indicare la necessità di una pedagogia del corpo che sappia connettere una mente incarnata in un corpo sapiente.”

Manuzzi P. (2006). Il corpo, l'invisibile presenza, In: M. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi. *Non di solo cervello*. Milano: Raffello Cortina Editore, p. 94.

“Il corpo è il luogo dove si esprime l'esistenza.”

Iori V. (2002). Dal corpo cosa al corpo progetto, in L. Balduzzi (a cura di). *Voci del corpo*. Firenze: La Nuova Italia, p. 7.

PREMESSA

La situazione di pandemia e relativo lockdown ha portato alla luce qualcosa di cui spesso ci dimentichiamo: di *avere* un corpo e di *essere* corpo. Inoltre, è arrivata forte e violenta la consapevolezza della fragilità dei corpi, mostrati dai media soprattutto nella loro caducità.

Allo stesso tempo, la mortificazione del corpo nella reclusione ha fatto emergere la centralità della dimensione corporea per un benessere globale, e la sua connessione con mente, cervello ed emozioni: l'impossibilità di movimento corporeo può diventare fissità di pensiero e blocco emotivo.

È diventato sempre più forte il bisogno di muoversi, di percepire la tonicità dei muscoli, di toccare altri esseri viventi, di sentire la mente che si libera e si rilassa mettendo in moto il corpo.

L'attuale è dominio del pensiero sulla corporeità, è figlio del “*cogito ergo sum*” e della separazione netta tra corpo e mente, che vede la seconda in una posizione dominante. La pedagogia del corpo è sperimentare i propri limiti attraverso il corpo, è sentire il caldo e il freddo, le intemperie e il bel tempo sulla propria pelle e nelle ossa, è fare fatica e sentire i muscoli e i tendini e come questi reagiscono ai vari sforzi a cui li si sottopone, è sentire il corpo dell'altro. Il corpo in educazione è un corpo attivo, vivo, che sperimenta, prova, impara, percepisce, suda, trema, tocca, si relaziona...

I progetti educativi che si basano sull'attivazione esperienziale e corporea possono incrementare la salute e il benessere.

Il coinvolgimento corporeo, specialmente se incoraggiato dalla fruizione dell'ambiente esterno, è parte integrante degli effetti positivi in campo cognitivo e senso-motorio.

Il pensiero pedagogico ha esplorato in modo specifico questo tema nel filone della pedagogia del corpo che si configura come “una composizione di saperi ed esperienze intorno al valore educativo di vissuti corporei” (Gamelli I. (2016), *Il corpo e la sua pedagogia*, in M. Morandi (a cura di), *Corpo, educazione fisica, sport: questioni pedagogiche*, Franco Angeli, Milano p. 29). In particolare, le prassi educative dovrebbero, secondo questo approccio, integrare i saperi tradizionali normalmente separati, ed educare al sentire attraverso i sensi.



FINALITÀ E OBIETTIVI

- Stimolare la percezione del proprio corpo e di tutte le sue parti;
- Facilitare la consapevolezza e l'autoregolazione della motricità grossa e fine;
- Fornire le possibilità di movimento solitamente negatte (soprattutto ultimamente a causa del lockdown);
- Incoraggiare nel movimento sia i maschi sia le femmine, dando feedback che rinforzino le potenzialità di ciascun individuo.

DISPOSITIVI PEDAGOGICI E ASPETTI METODOLOGICI



- Sospendere il giudizio e la valutazione;
- Incoraggiare, dare fiducia, riconoscere ed elogiare gli sforzi e i tentativi;
- Evitare di limitare/inibire;
- Utilizzare il rischio come dispositivo educativo, nel senso di lasciare sperimentare situazioni potenzialmente rischiose, ma mettendole in sicurezza tramite regole chiare e attraverso la vicinanza dell'adulto;
- Creare situazioni di obliquità educativa, nel senso di fornire opportunità che contengano contemporaneamente diversi gradi di difficoltà/sfida, in modo che ciascuno possa trovare la sua dimensione.



ESEMPI DI ATTIVITÀ

- ✓ Tutti i “giochi da cortile” che bambini e ragazzi hanno sempre fatto in autonomia nei momenti di aggregazione spontanea;
- ✓ Creazione percorsi motori con l'ausilio di strumenti (birilli, tappetoni, palline, corde, ecc.);
- ✓ Giochi non competitivi basati sull'equilibrio;
- ✓ Giochi di “mira” (lanciare x abbattere un oggetto);
- ✓ Giochi in cui sperimentare movimenti ampi con tutto il corpo, e altri in cui esplorare i piccoli movimenti di precisione con mani/piedi/parti del corpo che si usano meno;
- ✓ Giochi in cui si esplora la coordinazione tra movimento e ritmo (magari con il supporto della musica e/o di strumenti musicali), e tra movimento e velocità differenti.



[Torna all'indice](#)

2.5 Avere care le domande. Idee per un'educazione al pensiero

a cura di SILVIA DEMOZZI e MARIANGELA SCARPINI



PAROLE CHIAVE

Pensiero critico, pensiero creativo, pensiero caring, pensiero cosmopolita, cittadinanza globale, sostenibilità, democrazia



RIFERIMENTI

“L'educazione ad amare, a costruire rapporti [...] improntati alla cura, al rispetto, alla solidarietà può – dovrebbe – iniziare molto presto: educando già i bambini e le bambine a rapportarsi tra di loro, a fare, a farsi e a ricevere domande, a cercare risposte e a sviluppare senso critico insieme agli altri, a scoprire la bellezza dello stare bene insieme, dell'essere felici insieme.”

Contini M., Demozzi S. (2016). *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*. Milano: FrancoAngeli, p. 40.

PREMESSA

L'emergenza Coronavirus ha riportato in superficie temi esistenziali “scomodi” con cui l'infanzia, da sempre, si trova a fare i conti. Il concetto di limite, l'esperienza della temporalità e dell'irreversibilità della vita, il confronto con il dolore proprio e altrui sono alcune delle questioni che, per mesi, hanno popolato la quotidianità delle nostre case imponendo, agli adulti, di soffermarvisi con più attenzione, affrontando tabù e resistenze. Di riflesso, bambini e bambine hanno abitato questi stessi contesti e hanno trovato risonanza per le loro “grandi domande”: non sono domande nuove, per loro, ma sono domande che, spesso, non solo non trovano risposta, ma rischiano di non trovare nemmeno terreno per essere espresse e formulate. Il dolore, la malattia, la morte ci hanno accompagnato per mesi nei numeri e nelle immagini e, in alcuni casi, ci hanno fatto visita direttamente attraverso la perdita di persone care. Si pone, dunque, la necessità di individuare spazi e azioni che offrano l'opportunità di “tornare” alle domande esistenziali (cui sono connessi, i vissuti cognitivi ed emotivi) e a non lasciarle, invece, sfiorire in un perenne “lockdown”.

Una strada in questa direzione è rappresentata dalle pratiche filosofiche con bambini e bambine che offrono opportunità di confronto, non solo e non tanto sui temi della morte e del dolore, ma soprattutto sull'intreccio di essi con le esistenze di ciascuno e sulla loro rilevanza all'interno di un percorso di educazione e “progettazione” alla vita.



FINALITÀ E OBIETTIVI

- Sperimentare spazi di dialogo e di confronto su vissuti, emozioni, idee connessi alle grandi “domande esistenziali” e ai grandi temi del pensiero (vita, morte, libertà, felicità...);
- Sperimentare uno stile di pensiero critico e creativo;
- Potenziare le capacità di ascolto;
- Acquisire abilità logico-argomentative ed espressive;
- Esercitarsi nel rispetto dell'altro, delle sue idee e della loro espressione (anche in ottica di confronto interculturale);
- Sperimentare lo spazio educativo della comunità di ricerca.

DISPOSITIVI PEDAGOGICI E ASPETTI METODOLOGICI



- Valorizzazione delle domande;
- Accoglienza del pensiero tramite stili di ascolto attivo;
- Strutturazione del gruppo dei pari (sia omogeneo, sia eterogeneo per età) come comunità di ricerca (Cfr. Community of Inquiry);
- Valorizzazione del setting circolare (nel rispetto del distanziamento fisico richiesto);
- Ruolo dell'adulto come facilitatore (e garante) di una discussione democratica e non violenta.



ESEMPI DI ATTIVITÀ

- ✓ Giochi cooperativi (es. problem solving legati a questioni etiche; ricerca di informazioni su un tema; smascheramento di *fake news*; confronto su posizioni opposte).
- ✓ Formulazione e raccolta di domande (in forma individuale o in piccolo gruppo) rispetto a temi specifici (vita/morte/dolore/libertà. Es: *Come cambia la mia libertà in una pandemia? Cosa significa essere libero in lockdown?*) o a partire da letture-stimolo [albi illustrati (Es. “La grande domanda”; “Stavo pensando”; “A che pensi?” ...); opere pittoriche; video come cortometraggi o animazioni].
- ✓ Lavori espressivi sul tema dell'identità (es. disegna il tuo ritratto: come sei, come vorresti essere, ecc.); sul tema di opposti e contrari (bello/brutto; vicino/lontano; grande/piccolo, ecc.).
- ✓ Lavori di gruppo (es. sfide o concorsi) sulla scoperta delle parole e dei molteplici significati, anche connessi all'etimologia delle stesse.
- ✓ Sessioni di pratica filosofica secondo il metodo Philosophy for/with Children.



[Torna all'indice](#)