

VIOL•E

Studi pedagogici su violenza e educazione

Direzione: Elisabetta Biffi, Vanna Iori, Emiliano Macinai, Maria Grazia Riva.

Comitato scientifico: Irene Biemmi (Università di Firenze), Elisabetta Biffi (Università di Milano-Bicocca), Francesca Borruso (Università di Roma Tre), Giorgio Crescenza (Università di Roma Tre), Silvia Demozzi (Università di Bologna), Emiliano Macinai (Università di Firenze), Emiliana Mannese (Università di Salerno), Angela Muschitiello (Università di Bari), Elisabetta Musi (Università Cattolica di Piacenza), Stefania Olivieri-Stiozzi, (Università di Milano-Bicocca), Luisa Pandolfi (Università di Sassari), Silvia Edling (University of Gävle), Guadalupe Francia (University of Gävle), Laurance Gavarini (Université de Vincennes - Paris 8).

La collana raccoglie studi e ricerche, nazionali e internazionali, che affrontano, da una prospettiva storica e pedagogica, la violenza nelle sue molteplici forme e manifestazioni, con particolare attenzione all'infanzia e all'adolescenza. Verranno accolti contributi teorici, empirici e operativi, anche di taglio interdisciplinare, che promuovano conoscenza in relazione ai soggetti (minori, professionisti, genitori, istituzioni), ai contesti (famiglie, servizi, scuole, media, territori) e alle dimensioni (relazionale, transgenerazionale, simbolica, culturale e politica) della violenza, guardando all'educazione come risorsa per comprenderla, prevenirla e contrastarla.

La collana si rivolge a studiosi, educatori, genitori e insegnanti, pedagogisti e professionisti della cura e della tutela dei minorenni, attori e decisori politici.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a *double blind peer review*. Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di comitato di referee.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

<https://www.francoangeli.it/autori/21>

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Genitori in lockdown

Sguardi sulla genitorialità
nell'emergenza Covid-19

a cura di
Elisabetta Biffi

VIOLE - LAB

Laboratorio Pedagogico
sulla Violenza ai Minori

FrancoAngeli 

L'opera è stata pubblicata con il contributo del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

The research leading to these results has received funding from the Erasmus+ Programme Key Action 2 (Cooperation For Innovation and The Exchange of Good Practices) of KA204 Strategic Partnership for Adult Education under grant agreement number 2019-1-TR01-KA204-077577 with Turkish National Agency.

The European Commission support for the production of this publication does not constitute endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Genitori in lockdown: la cornice dello studio, di <i>Elisabetta Biffi, Alessandro Pepe e Daniela Bianchi</i>	pag. 7
--	--------

Parte 1

Ritrovarsi genitori nell'emergenza

1. Bambini in lockdown: i “diritti interrotti” dalla pandemia, di <i>Daniela Bianchi</i>	» 23
2. Essere genitori in lockdown è come essere..., di <i>Maria Benedetta Gambacorti-Passerini</i>	» 43
3. Come i genitori hanno comunicato l'emergenza sanitaria Covid-19 ai loro figli: narrazioni dall'epicentro di una crisi pandemica, di <i>Alessandro Pepe</i>	» 56
4. Sentire le emozioni, vedere le risorse: genitori in equilibrio?, di <i>Eleonora Farina</i>	» 74
5. Genitorialità: da dove ripartire, di <i>Caterina Fiorilli</i>	» 89

Parte 2

Abitare il lockdown da genitori

1. Spazi negati e luoghi ritrovati. Le geografie delle famiglie durante il lockdown, di <i>Stefano Malatesta</i>	» 103
2. In qualche modo devo punirli... o no? I dilemmi dell'educazione, di <i>Elisabetta Biffi</i>	» 118

3. Letture “incomplete” sul passaggio del Virus. Spunti
e riflessioni dalla pedagogia, di *Silvia Demozzi* pag. 136

Per non concludere: idee per non sentirsi in trappola, di
Elisabetta Biffi e Daniela Bianchi » 149

Genitori in lockdown: la cornice dello studio

di Elisabetta Biffi, Alessandro Pepe e Daniela Bianchi

1. Quando l'imprevisto è impensabile

Chi si occupa di ricerca sa bene che, nella realizzazione di uno studio, per quanto si presti attenzione alla pianificazione delle fasi di sviluppo, l'imprevisto è una costante. Variazioni di tempi, intoppi organizzativi, emergenze dell'ultimo momento arrivano e sbaragliano la stabilità che gli studiosi avevano faticosamente costruito.

Questo accade sovente, se non ogni volta, e impone a chi fa ricerca lo sforzo – sempre utile e creativo – di fermarsi e ripensare la propria ricerca, ridefinirne i confini, rimetterla in dialogo con il mondo. A questo, appunto, ogni ricercatore è ben preparato.

A volte, però, accade qualcosa di ben più complesso, che non pertiene solo al campo di studi o al progetto in corso. Qualcosa di dirompente che sconvolge l'intera realtà, per così dire. A volte, accade l'impensabile.

L'11 marzo 2020 l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha confermato al mondo che il Covid-19 era da ritenersi, da quel momento, una *pandemia* (WHO, 2020). La gravità della situazione ha richiesto che molti Paesi, al fine di proteggere la salute della popolazione e contenere la diffusione del virus, attivassero misure estreme, quali la chiusura delle scuole, l'isolamento domiciliare e il blocco della vita di comunità: quel lockdown che abbiamo imparato a conoscere nel corso degli ultimi anni. Qualcosa che è stato, da subito, oggetto di studio e che ancora lo sarà in futuro.

Questo volume raccoglie alcune delle riflessioni interdisciplinari nate dalla nostra ricerca che si è re-inventata quando il Covid-19 si

è imposto come un vortice sul progetto originario, scombinando non solo le condizioni di possibilità del nostro studio ma anche le sue stesse premesse e motivazioni.

Il progetto DEPCIP (*Digitized Education Of Parents For Children Protection*) ha avuto inizio a fine 2019 all'interno del programma Erasmus+ KA2 ed è in corso di conclusione al tempo in cui stiamo scrivendo, con il coinvolgimento di università ed enti di ricerca provenienti da cinque Paesi (Grecia, Italia, Lituania, Spagna e Turchia). Il suo principale obiettivo è stato sviluppare interventi formativi per i genitori basati sui diritti delle bambine e dei bambini come strategia trasversale di prevenzione della violenza sull'infanzia. Lo studio guardava, pertanto, alla genitorialità come punto fondamentale sul quale investire per costruire una strategia concertata di tutela e promozione dell'infanzia e dell'adolescenza.

Quando la pandemia ha imposto le sue condizioni, al gruppo di progetto è risultato evidente come non fosse, però, possibile proseguire nella progettazione di azioni di sensibilizzazione su quelle tematiche senza prima interrogarsi su cosa stesse accadendo nelle vite di genitori e figli, su come le famiglie stessero affrontando l'emergenza. Tali considerazioni hanno portato l'intero gruppo di partenariati a ripensare la ricerca, interrogando il piano dei diritti dell'infanzia e del suo impatto sulle pratiche genitoriali a partire dal quadro pandemico. Da questo processo di ripensamento ha avuto origine *Genitori in lockdown*.

2. La cornice dello studio

Come detto, il progetto DEPCIP nasce con l'obiettivo di sviluppare proposte formative, anche attraverso specifici strumenti digitali, dedicate ai genitori per la promozione dei diritti dei minorenni e la riduzione del rischio di violenza sull'infanzia. Per meglio definire il campo di intervento, si rimanda alla definizione data dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) che riconosce come violenza sull'infanzia "tutte le forme di maltrattamento fisico ed emotivo, abuso sessuale, abbandono e sfruttamento che si traducono in un danno effettivo o potenziale alla salute, allo sviluppo o alla dignità del bambino" (WHO, 2002).

Ogni anno si stima che un miliardo di bambini (uno su due nel mondo) subisca forme di violenza o maltrattamento fisico, sessuale o psicologico¹. Gli studi sul tema hanno ampiamente dimostrato quanto l'esposizione alla violenza durante l'infanzia possa avere conseguenze a breve e a lungo termine per la salute mentale e fisica, il benessere, l'istruzione e la qualità delle relazioni sociali, a partire da quelle con i genitori e con i pari (Hillis, Mercy, Amobi, Kress, 2016).

La violenza sull'infanzia è considerata una questione da affrontare a livello globale: la *United Nation Convention on the Right of the Child* (da ora UNCRIC nel testo) sin dalla sua stesura attesta il diritto della bambina e del bambino a essere liberi e protetti da ogni forma di violenza, come ricordato nel *General Comment* n. 13². Molti sforzi sono stati compiuti a livello internazionale per raggiungere questi obiettivi: i diritti e principi fondamentali della UNCRIC sono stati, infatti, ribaditi nell'Agenda 2030, il progetto collettivo adottato dagli Stati aderenti alle Nazioni Unite per creare un futuro giusto, inclusivo e sostenibile. In questo tempo, gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile stilati nell'Agenda 2030 sono un veicolo per guidare la realizzazione dei principi sanciti nella UNCRIC. Per ciò che concerne la violenza sull'infanzia, l'Agenda 2030 prende una posizione specifica attraverso la definizione di uno specifico obiettivo, il 16.2, volto a rimuovere la violenza sull'infanzia a livello globale³.

All'interno di questa cornice, la strategia tracciata da INSPIRE pone una specifica attenzione alla formazione degli adulti che assumono, personalmente e professionalmente, un ruolo di cura verso i minorenni. INSPIRE, infatti, rappresenta un campione selezionato di strategie basate sulle principali evidenze disponibili in materia di prevenzione alla violenza sull'infanzia.

1. UN Committee on the Rights of the Child (CRC), "General comment No. 8: The Right of the Child to Protection from Corporal Punishment and Other Cruel or Degrading Forms of Punishment", Arts. 19; 28, Para. 2; and 37, inter alia, 2 March 2007, CRC/C/GC/8, 2006.

2. United Nations Committee on the Rights of the Child (CRC), General comment No. 13: The right of the child to freedom from all forms of violence, 18 April 2011, CRC/C/GC/13, 2011.

3. United Nations, Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development, 2015. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>.

Vi è, in tale strategia, un pilastro culturale nella prevenzione della violenza sull'infanzia che passa attraverso la costruzione di una cultura diffusa capace di riconoscere la legittimità della voce dei minorenni e la loro dignità come persone e cittadini. Si tratta, insomma, non soltanto di intervenire rispetto alle situazioni di pregiudizio ma anche di formare gli adulti tutti al ruolo che essi sempre devono assumere quali garanti dei diritti dei più piccoli. È proprio la capacità degli adulti di costruire relazioni positive con bambine e bambini che diviene, pertanto, strumento principale di prevenzione della violenza (World Health Organization, 2009).

Supportare genitori e adulti tutti a comprendere l'importanza di una modalità relazionale positiva e non violenta, così come a conoscere e comprendere appieno il valore sociale dei diritti dell'infanzia è, in sintesi, la prima forma di prevenzione per l'attuazione della rotta tracciata da INSPIRE e la prima forma di intervento per rompere quella trasmissione intergenerazionale di violenza che resta una ferita della contemporaneità (World Health Organization, 2016).

D'altro canto, gli obiettivi di gran parte dei programmi rivolti alla formazione dei genitori non si concentrano soltanto sull'eliminazione del comportamento violento: essi sono pensati per incoraggiare relazioni sane e aumentare le capacità genitoriali, considerando la genitorialità positiva come una forma di genitorialità che presuppone il rispetto dei diritti dei bambini e si basa sul migliore interesse del bambino⁴. Per citare degli esempi di progetti formativi per i genitori (che sono stati attraversati con sguardo critico nel corso dello sviluppo del nostro progetto internazionale), si ricorda *ACT (Adults and Children Together) Raising Safe Kids*⁵, un programma di prevenzione basato su gruppi di lavoro, per supportare i genitori nelle pratiche genitoriali, con il fine di accrescere le relazioni positive tra genitori e figli, contribuendo alla prevenzione del maltrattamento infantile. Un altro programma basato sulla genitorialità positiva è il *Triple P - Positive Parenting Program*⁶, un sistema di supporto alla genitorialità e alla famiglia progettato per prevenire le eventuali difficoltà in

4. Si sta parlando di quel *The best interest of the child* che resta pilastro fondamentale di tutta la UNCRF.

5. Per maggiori informazioni: www.apa.org/act, data di consultazione: 05.06.2022.

6. Per maggiori informazioni: www.triplep.net/glo-en/home, data di consultazione: 05.06.2022.

famiglia, a scuola e nella comunità prima che insorgano, e a creare ambienti familiari che incoraggino i bambini e le bambine a realizzare il loro potenziale. L'obiettivo è quello di dotare i genitori delle competenze e della fiducia necessarie per essere autosufficienti e per essere in grado di gestire i problemi familiari senza un supporto continuo. Infine, *Parenting for Lifelong Health*⁷, un programma che mira a ridurre gli abusi fisici e verbali in famiglia, supportando la genitorialità positiva e riducendo i problemi di salute mentale dei genitori.

Il lavoro culturale che le strategie e policies internazionali sul tema si stanno proponendo non si ferma, però, soltanto alla formazione dei genitori: si tratta di lavorare con gli adulti alla costruzione di una comunità intergenerazionale capace di garantire condizioni di vita che, come siglato dalla UNCRC, consentano uno sviluppo completo e armonioso del bambino, compreso lo sviluppo mentale e sociale (art. 27) e un'adeguata direzione e guida nell'esercizio dei suoi diritti da parte della bambina e del bambino (art. 5). La postura dei genitori dovrebbe, pertanto, rispettare le capacità evolutive dei bambini e delle bambine (art. 5), in serio ascolto delle loro opinioni (art. 12) senza far ricorso a violenze di ogni natura (art. 19).

È in questa cornice che si inserisce anche il progetto DEPCIP, che apre a proposte di formazione rivolte a tutti i genitori, anche – e soprattutto – a quegli adulti che si considerano “adeguati” e che, proprio per questo, rischiano di pensare alla violenza sull'infanzia come a una tematica lontana dalla loro condizione. La pandemia ha, invece, reso evidente ciò che già era noto in letteratura, vale a dire che le condizioni di vulnerabilità possono riguardare chiunque e in qualunque contesto sociale, culturale od economico (Bhatia *et al.*, 2021; Fore, 2021; Richardson, 2020). Così come alcune fenomenologie ascrivibili alla violenza sull'infanzia – si pensi all'abuso sessuale – non presentano correlazione diretta con lo status sociale delle famiglie delle vittime. La prospettiva adottata dal progetto DEPCIP, pertanto, voleva intenzionalmente guardare alla costruzione di un background culturale utile a rafforzare il rispetto dell'infanzia, considerandolo quale primo fattore di prevenzione a livello sociale. Laddove i diritti dell'infanzia sono conosciuti e riconosciuti, laddove bambine

7. Per maggiori informazioni: www.who.int/teams/social-determinants-of-health/parenting-for-lifelong-health, data di consultazione: 05.06.2022.

e bambini hanno spazi di partecipazione attiva alle decisioni che li riguardano e alla vita della comunità cui appartengono – in primo luogo la comunità familiare – le occasioni di violazione dell’infanzia si riducono o, quantomeno, si rendono più facilmente individuabili e affrontabili.

Il progetto prevedeva, pertanto, un lavoro di approfondimento con le figure genitoriali sui temi delle radici della violenza a partire dal mancato riconoscimento (o dalla semplice ignoranza) dei diritti dell’infanzia. Si stavano costruendo i protocolli di lavoro quando, la pandemia ha imposto un necessario stop alla ricerca. E nella logica di lavorare sulla cultura dell’infanzia che circola fra chi ha ruoli genitoriali, di fronte a quanto si stava vivendo, il gruppo di ricerca ha deciso di soffermarsi sulla crisi provocata dalla pandemia, portando la ricerca a interrogarsi diversamente.

3. La ricerca *Genitori in lockdown*

A fronte dello scenario che si andava delineando, lo studio si è, dunque, proposto di dare voce ai genitori che stavano vivendo condizioni di lockdown, esplorando aspetti selezionati della genitorialità, e in particolare la relazione genitore-figlio, durante il periodo di isolamento sociale, al fine di comprendere l’impatto che un prolungato periodo di confinamento stava avendo sull’ambiente familiare. Tale comprensione era per noi fondamentale per poter costruire interventi formativi capaci di promuovere pratiche genitoriali rispettose e attente ai diritti dei bambini e degli adolescenti, che si sono poi potute promuovere nel corso di quest’ultimo anno. La ricerca si è, così, focalizzata sull’indagine dell’ecosistema familiare, indagando dimensioni individuali (stati emotivi, disponibilità di risorse, supporto ricevuto, benessere e vulnerabilità), aspetti spaziali (trasformazione dei luoghi, attribuzione di nuovi significati) e aspetti genitoriali nel rapporto con i figli (comunicare l’emergenza sanitaria, gestione di situazioni difficili, cosa fa perdere la pazienza). Obiettivi perseguiti erano il comprendere come la genitorialità venisse vissuta in lockdown, attraverso l’esplorazione di episodi critici e di strategie adottate. In connessione con il quadro generale del progetto, si trattava di esplorare le risorse dei genitori così come i loro bisogni formativi, volti

poi a consentire la costruzione di strategie di sostegno. Proprio per questa ragione, si è deciso di accostarsi allo studio attraverso l'analisi di dimensioni individuali, di aspetti spaziali e di aspetti genitoriali nel rapporto con i figli.

Lo studio condotto può essere descritto come esplorativo e a matrice mista parallela (Teddlie, Tashakkori, 2006), ciò significa che si è utilizzato, come fonte primaria di informazioni, un'intervista semi-strutturata dedicata ai genitori e somministrata via web (Computer Assisted Web Interview; Kurniawan, 2018). L'intervista si è composta di 4 aree di raccolta informazioni: 1) informazioni socio-demografiche, 2) cambi nelle routine familiari e nell'uso degli spazi privati, 3) pratiche genitoriali durante le misure di confinamento e 4) conseguenze psicologiche ed emotive dei genitori in risposta alla pandemia globale. In ogni sezione dell'intervista sono state inserite domande aperte (puramente qualitative) e domande a risposta chiusa (con scale di risposta tipo Likert). Il materiale qualitativo e quantitativo può essere utilizzato proficuamente per la triangolazione delle evidenze emerse con importanti incrementi in termini di validità di contenuto (Denzin, 2012). I dati sono stati raccolti durante il periodo marzo-aprile 2020 in maniera anonima e utilizzati in modo aggregato. La partecipazione è stata volontaria e nessun compenso monetario o finanziario è stata offerto ai partecipanti. Lo studio è stato approvato dal comitato etico dell'Università Milano-Bicocca ed è stato condotto in linea con le raccomandazioni etiche della Dichiarazione di Helsinki (World Medical Association, 2001) e in accordo al codice di condotta dell'American Psychological Association (American Psychological Association, 2016) per la ricerca con esseri umani. Il campione di convenienza (Emerson, 2015) ha visto una modalità di reclutamento "a palla di neve". Il questionario è stato inviato tramite e-mail, social network e piattaforme di messaggistica istantanea, suscitando risposte spontanee da un gran numero di genitori. I ben noti limiti metodologici della conduzione di sondaggi con campioni di convenienza sono emersi chiaramente da un'analisi delle caratteristiche demografiche dei partecipanti, in particolare negli ambiti del genere, della regione di residenza, del livello di istruzione, dello stato professionale e della situazione abitativa.

La ricerca è stata condotta in tutti i cinque Paesi coinvolti nel progetto, che stavano affrontando in modo simile le misure di restri-

zione necessarie ad affrontare la Pandemia, pur con alcune particolarità. In questo volume, andremo a osservare la parte italiana della ricerca condotta, lasciando ad altre pubblicazioni l'analisi comparata degli altri Paesi⁸.

Più in particolare, in Italia la ricerca è stata condotta con circa 400 genitori, di cui oltre il 90% madri (età media 41,9 anni, età media bambini 8,2 anni) residenti in Lombardia, la regione più colpita dalla pandemia dell'intero Paese. Un'ulteriore caratteristica fondamentale del campione è stata l'alto livello di istruzione (il 57% dei genitori aveva almeno un titolo universitario).

Anche la condizione occupazionale dei partecipanti è risultata alquanto omogenea, con gli impiegati che rappresentano il 69% del campione totale e i lavoratori autonomi o autonomi solo il 16%; un ulteriore 7% era disoccupato. Per quanto riguarda la situazione lavorativa dei partecipanti durante l'emergenza Covid-19, circa il 46% lavorava da casa e il 18% si trovava sul posto di lavoro come prima, mentre il 36% ha dichiarato di non lavorare. Per quanto riguarda l'abitazione: la maggioranza abitava in case a più vani (il 63% abitava in un trilocale o quadrilocale; il 22% in una casa unifamiliare); solo il 6,5% abitava in un monolocale o bilocale. Inoltre, l'80% dei genitori era sposato o convivente, mentre solo il 10% ha dichiarato di essere separato o divorziato.

Il campione era quindi composto da madri con un alto livello di istruzione, in conto lavoro, che durante l'emergenza Covid-19 hanno avuto la possibilità di lavorare da casa e hanno vissuto in alloggi confortevoli. Gli esiti della ricerca sono stati quindi influenzati da questa situazione di partenza, che non presenta particolari difficoltà, come potrebbe accadere, per esempio, per i genitori che avevano perso il lavoro, vivevano in alloggi meno confortevoli o erano genitori single. Per questo motivo il campione non può essere considerato rappresentativo della popolazione più ampia e i risultati dovrebbero essere considerati in termini di trasferibilità piuttosto che di generalizzabilità.

Nella ricerca futura, sarebbe utile raggiungere i genitori con una situazione socio-economica più svantaggiosa, magari utilizzando di-

8. Per le tematiche oggetto di questo volume si rimanda in particolare a: Malatesta, Pepe, Biffi, Kritsotakis, Koutra, Ratsika (2022).

versi metodi di campionamento (come il campionamento randomizzato) e anche diversi metodi di gestione degli strumenti di ricerca, che lo renderebbero accessibile a tutti i tipi di intervistati. Infatti, la letteratura indica che i metodi CAWI generano un basso tasso di risposta in gruppi con risorse limitate (Christensen, 2013).

Tuttavia, ai fini di questa ricerca, abbiamo scelto il campionamento di convenienza perché offriva altri vantaggi, tra cui la possibilità di suscitare una risposta rapida (data la situazione di emergenza e la necessità di raccogliere i dati in un arco di tempo molto breve) e l'opportunità di confrontare le relazioni genitore-figlio tra genitori provenienti da un background simile. I risultati dell'indagine, infatti, sono validi proprio perché i genitori intervistati appartengono a un gruppo che si potrebbe definire informatore competente e non affetto da gravi disagi socio-economici.

4. Le dimensioni esplorate

Nel corso delle prossime pagine, si andranno ad approfondire alcune tematiche che, a partire dalla ricerca, si avranno modo di esplorare.

La cornice, è utile ricordarla, è stata quella sopra descritta, volta a fornire informazioni utili per la costruzione di strategie di supporto dei genitori al fine di prevenire la violenza sull'infanzia e supportare la costruzione di una cultura sensibile e attenta all'infanzia. All'interno della complessità affrontata, il gruppo di lavoro ha scelto di concentrarsi su alcune dimensioni che potevano essere particolarmente rilevanti.

Una prima dimensione ha riguardato la comunicazione della pandemia all'interno della famiglia. Ciò che è stato visibile sin dal principio è come la pandemia stesse pesando sulle modalità di vivere le relazioni sociali e dunque anche gli equilibri familiari che di fatto contribuiscono al sistema di assistenza all'infanzia (si pensi all'impossibilità di coinvolgere i nonni nella cura dei nipoti). Gli studi sul trauma hanno da sempre evidenziato l'importanza della comunicazione anche come fattore di protezione. In questi termini, comprendere come la comunicazione è stata gestita era di grande interesse per il nostro studio.

La seconda dimensione è stata riferita allo spazio. Il lockdown è, infatti, stata una misura che sin dal principio ha portata a una rottura degli schemi di vita degli spazi, sia pubblici sia privati. Come si vedrà in seguito, gli spazi giocano un ruolo fondamentale nella strutturazione di condizioni di possibilità nella relazione adulto-bambino, così come nella costruzione di reti di tutela e protezione. Il confinamento ha comportato, come si è poi avuto modo di rilevare, un rischio maggiore che i bambini assistano o subiscano violenze e abusi: secondo la dichiarazione dei Joint Leaders, gli sforzi per contenere il coronavirus hanno esposto i bambini, in particolare i più vulnerabili, a un rischio maggiore di violenza (End Violence Against Children, 2020). Nello specifico del nostro progetto, però, quanto volevamo approfondire era se e come lo spazio fosse risorsa pensata e usata dai genitori nella relazione con i figli in quel contesto emergenziale.

Per comprendere appieno il punto di vista dei genitori che stavamo ascoltando, si è poi ritenuto utile introdurre un linguaggio metaforico che consentisse agli intervistati di adottare una prospettiva differente. Bisognava, infatti, tenere conto della situazione di stress inevitabile che la stessa pandemia stava comunque generando su tutti⁹, e la possibilità di inserire una modalità di apertura alle loro riflessioni avrebbe aiutato lo studio a orientare meglio il lavoro di analisi. Tale strategia consentiva, inoltre, di puntare l'attenzione sul vissuto emotivo dei genitori intervistati, e dare maggiore spazio ai loro bisogni, anche formativi.

Infine, si è scelto di accostarsi al tema più vicino all'ambito di lavoro del progetto, introducendo punti di attenzione che aiutassero a comprendere quali situazioni erano causa di maggiore tensione nelle relazioni genitori-figli, dal punto di vista dei genitori, nonché le strategie di gestione della stessa tensione, pensando appunto alla relazione educativa.

Al fine di favorire un dialogo costante, il volume presenterà anche lo spazio di riflessione consentito da due sguardi esterni alla ricerca, di taglio pedagogico e psicologico, che hanno favorito un arricchimento e un approfondimento sulle dimensioni attraversate con il nostro studio.

9. I primi rapporti hanno da subito indicato come un genitore su quattro isolato in casa abbia presentato sintomi di malattia mentale rispetto a uno su 20 genitori non isolati (Brooks *et al.*, 2020).

L'emergenza Covid-19 ha messo, in sintesi, in luce quanto la crisi dell'infanzia sia in realtà una crisi sociale allargata che coinvolge, in primo luogo, gli adulti che di loro si prendono cura. La quotidianità delle famiglie è stata stravolta, certamente in primo luogo durante i periodi di lockdown, ma producendo dei cambiamenti che hanno rotto equilibri sociali consolidati e producendo un ripensamento di tempi e spazi che in parte sono andati consolidandosi anche al di fuori dei periodi di isolamento. Anche per questa ragione, è stato fondamentale riuscire a leggere ciò che la pandemia stava causando, per lavorare alla costruzione del futuro che desideriamo per le nostre comunità.

Come si vedrà nel dettaglio nel corso delle prossime pagine, secondo il rapporto *Global Status Report on Preventing Violence Against Children*, le risposte globali alla violenza su bambine e bambini in tempi di Covid-19 da parte dei governi si sono concentrate sulle strategie di supporto alle famiglie per far fronte allo stress causato dalla reclusione e dall'ansia per il futuro. C'è stato anche uno sforzo congiunto per fornire a tutte le famiglie consigli concreti su come migliorare le relazioni positive tra genitori e figli (UNESCO, WHO, UNICEF, End Violence Against Children, 2020). Tali misure richiedono un approccio sistematico al sostegno dei genitori, alla promozione di comportamenti genitoriali positivi e allo sviluppo di forme di supporto educativo per i genitori (Shawar, 2021).

Le riflessioni che seguiranno vanno, pertanto, lette come soste di riflessione a partire dai dati che abbiamo raccolto per andare oltre, per ragionare su alcune dimensioni chiave che possono orientare le azioni quotidiane in tale direzione.

In chiusura, va precisato che i contributi che seguiranno osserveranno le tematiche da prospettive disciplinari diverse: in una logica interdisciplinare, si sono intrecciate prospettive psicologiche, pedagogiche e geografiche per interrogare l'essere genitori in tempo di lockdown, con la ferma convinzione che soltanto la natura integrata fra sguardi disciplinari diversi possa aiutare a costruire pratiche e policy adeguate a sostegno dell'infanzia.

Riferimenti bibliografici

- American Psychological Association (2016), Revision of Ethical Standard 3.04 of the “Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct” (2002, as amended 2010), *The American Psychologist*, 71(9), 900.
- Bhatia A., Fabbri C., Cerna-Turoff I., Turner E., Lokot M., Warriia A., Devries K. (2021), “Violence against children during the Covid-19 pandemic”, *Bulletin of the World Health Organization*, 99(10), 730-738.
- Brooks S.K., Webster R.K., Smith L.E., Woodland L., Wessely S., Greenberg N., Rubin G.J. (2020), “The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence”, *Lancet* (London, England), 395(10227), 912-920, [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).
- Christensen L. (2013), “The role of web interviews as part of a national travel survey”, in *Transport Survey Methods: Best Practice for Decision Making*, Emerald Group Publishing Limited.
- Denzin N.K. (2012), “Triangulation 2.0”, *Journal of mixed methods research*, 6(2), 80-88.
- Emerson R.W. (2015), “Convenience sampling, random sampling, and snowball sampling: How does sampling affect the validity of research?”, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(2), 164-168.
- End Violence Against Children (2020), *Leaders’ Statement. Violence against Children: A Hidden Crisis of the Covid-19 Pandemic*.
- Fore H.H. (2021), “Violence against children in the time of Covid-19: What we have learned, what remains unknown and the opportunities that lie ahead”, *Child Abuse & Neglect*, 116, 104776.
- Hillis S., Mercy J., Amobi A., Kress H. (2016), “Global prevalence of past-year violence against children: a systematic review and minimum estimates”, *Pediatrics*, 137(3).
- Kurniawan N.B. (2018), “A systematic literature review on survey data collection system”, in *2018 International Conference on Information Technology Systems and Innovation (ICITSI)*, IEEE, pp. 177-181.
- Malatesta S., Pepe A., Biffi E., Kritsotakis G., Koutra K., Ratsika N. (2022), “‘We discovered places we never used before’. Home and parenting geographies during the 2020 lockdowns in Italy and Greece”, *Children’s Geographies*, 1-14.
- Pepe A., Biffi E., Farina E. (2021), “Feeling the emotions, finding the resources: a pathway toward balanced parenting?”, *Aula abierta*.
- Richardson D., Carraro A., Cebotari V., Gromada A., Rees G. (2020), *Supporting Families and Children Beyond Covid-19: Social*

- protection in high-income countries*, UNICEF Office of Research - Innocenti, Florence.
- Shawar Y.R., Shiffman J. (2021), “A global priority: addressing violence against children”, *Bulletin World Health Organization*, 1, 99(6), 414-21, doi: <http://dx.doi.org/10.2471/BLT.19.247874> PMID: 34108751, data di consultazione: 13.04.2022.
- Smith J.A., Judd J. (2020), “Covid-19: Vulnerability and the power of privilege in a pandemic”, *Health Promotion Journal of Australia*, 31(2), 158.
- Teddle C., Tashakkori A. (2006), “A general typology of research designs featuring mixed methods”, *Research in the Schools*, 13(1), 12-28.
- WHO (2002), *World report on violence and health*, World Health Organization.
- WHO (2009), *Preventing violence through the development of safe, stable and nurturing relationships between children and their parents and caregivers*, World Health Organization.
- WHO (2020), *WHO Director-General's Opening Remarks at the Media Briefing on Covid-19*, testo disponibile al sito: www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-Covid-19---11-march-2020, data di consultazione: 15.04.2021.
- WHO, CDC, End Violence Against Children, UNICEF, UNODC, USAID (2016), *INSPIRE: Seven strategies for Ending Violence Against Children*, World Health Organization.
- UNESCO, WHO, UNICEF, End Violence Against Children (2020), *Global Status Report on Preventing Violence against Children*, testo disponibile al sito: www.who.int/publications/i/item/9789240004191, data di consultazione: 15.04.2021.
- World Medical Association (2001), “World Medical Association Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects”, *Bulletin of the World Health Organization*, 79(4), 373.

Parte 1

Ritrovarsi genitori nell'emergenza

1. Bambini in lockdown: i “diritti interrotti” dalla pandemia

di Daniela Bianchi

1. Famiglie in lockdown

1.1. *L'insorgere dell'emergenza Covid-19*

L'11 marzo 2020 l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha dichiarato l'epidemia causata dal nuovo coronavirus (Covid-19), una pandemia (World Health Organization, 2020a). Al fine di proteggere la salute della popolazione mondiale, molti Paesi hanno implementato misure per contenere la diffusione del coronavirus, tra cui confinamento, chiusure scolastiche e chiusura delle attività commerciali, che hanno avuto un impatto secondario su bambini e bambine e sulle loro famiglie (Dulieu, Burgess, 2020; UNICEF, 2022). La pandemia non si è fermata ai confini nazionali. Ha colpito le persone indipendentemente dalla loro nazionalità, livello di istruzione, reddito o sesso. Tuttavia, lo stesso non si può dire per le sue conseguenze indirette, che hanno colpito duramente i più vulnerabili (Schleicher, 2020; Council of Europe, 2021). Le misure restrittive hanno infatti esacerbato e accelerato le disuguaglianze sociali esistenti all'interno e tra i paesi. L'aumento della perdita di posti di lavoro ha spinto molte famiglie alla povertà e la chiusura delle scuole ha creato un divario educativo più ampio, influenzando sulle opportunità di vita di bambini e bambine e sulla loro salute fisica e mentale (Eurochild, 2020; UNICEF, 2021a).

1.2. Una crisi globale per le famiglie

L'emergenza sanitaria ha avuto un impatto negativo sulla genitorialità a livello globale e la pressione sulla cura di bambini e bambine ha raggiunto il punto di una vera e propria "crisi globale" (Gromada *et al.*, 2020). Anche prima della pandemia Covid-19, le famiglie erano state descritte come vittime di "una crisi globale della cura all'infanzia" (Samman *et al.*, 2016). L'avvento dell'emergenza sanitaria ha reso l'assistenza all'infanzia una sfida ancora più grande per i genitori, sia a breve sia a lungo termine. Nello scenario di confinamento e chiusura delle attività, le misure adottate hanno spesso incluso la chiusura di servizi educativi e scuole. In numerosi casi le stesse hanno determinato restrizioni su altre modalità di assistenza all'infanzia, come per esempio l'impossibilità per le famiglie di fare ricorso al supporto dei nonni per motivi legati alle misure restrittive in vigore o per tutelarli dai possibili rischi di contagio. Tutto questo ha sottoposto i genitori a un'ulteriore condizione di profonda difficoltà. La vita quotidiana delle famiglie è stata seriamente compromessa e gli spazi e i tempi alla base della routine quotidiana di genitori e figli/e hanno subito cambiamenti radicali. Inoltre, una maggiore responsabilità per l'istruzione di bambini e bambine è ricaduta sulle spalle delle famiglie con l'introduzione dei metodi di istruzione a distanza, dando origine a nuove tensioni e sfide per la genitorialità (Bucholz *et al.*, 2020; Bhatia *et al.*, 2021; UNICEF, 2021c).

Alcune ricerche sul tema suggeriscono che il disagio psicologico correlato alle emergenze sanitarie può limitare la capacità dei genitori di interagire con i figli/e e aumentare l'irritabilità, la rabbia e le tendenze genitoriali negative come l'abbandono e l'abuso (Meinck *et al.*, 2015). Le paure di malattia e morte legate alla pandemia hanno aumentato i livelli di ansia e depressione a livello globale, anche tra i genitori (UNICEF, 2020a). Inoltre, la paura e il disagio associati alle conseguenze economiche del Covid-19, come la disoccupazione, la povertà e l'impatto economico per le famiglie (World Bank, 2020), sono associati all'aumento della violenza all'infanzia (Aber *et al.*, 2007). Precedenti emergenze sanitarie come l'Ebola hanno mostrato un aumento della violenza correlata alle chiusure scolastiche aggravate da misure restrittive di confinamento domestico, in cui le famiglie sono state costrette in piccoli spazi abitativi per lunghi pe-

riodi di tempo (Rothe *et al.*, 2015). In un tale scenario, il benessere e la salute mentale dei genitori stessi come caregiver sono fattori critici (Brooks *et al.*, 2020). La genitorialità è un fattore predittivo fondamentale del benessere dell'infanzia, nonché delle opportunità di vita e della salute stessa (Bornstein, 2019). Senza un sostegno adeguato, potrebbe crearsi una situazione estremamente difficile per i genitori e potenzialmente vulnerabile per i bambini (Gromada *et al.*, 2020). Sebbene le implicazioni a lungo termine della crisi del Covid-19 per la salute mentale di bambine, bambini e adulti siano ancora sconosciute, i potenziali effetti a lungo termine della ritardata attuazione degli Obiettivi di sviluppo sostenibile (United Nations, 2015) potrebbero essere sostanziali (United Nations, 2020a).

2. Bambini in lockdown

2.1. L'impatto della pandemia su bambini e bambine

Come espresso in un report delle Nazioni Unite (2020a), ci sono tre canali principali attraverso i quali questa crisi ha colpito l'infanzia: l'infezione con il virus stesso; gli impatti socioeconomici immediati delle misure per fermare la trasmissione del virus; e i potenziali effetti a lungo termine della ritardata attuazione degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite.

I bambini sono stati, dunque, fortemente colpiti dalla pandemia in tutti gli aspetti della loro vita. Le misure restrittive imposte per contenerla stanno avendo e continueranno ad avere drammatiche conseguenze economiche, sociali e culturali, soprattutto per i gruppi più vulnerabili della popolazione mondiale. Secondo l'allarme lanciato dalle Nazioni Unite, gli effetti sociali ed economici della pandemia e la recessione che ne deriverà rischiano di avere un impatto gravissimo su centinaia di migliaia di bambini e bambine in tutto il mondo. Pur non essendo tra le principali vittime dirette della pandemia, infatti, rischiano di diventare le principali vittime indirette nell'immediato futuro e con il rischio di potenziali effetti a medio e lungo termine. Il loro diritto di crescere sani, di studiare e di costruire il futuro che desiderano è diventato ancora più a rischio. Lontani dalla scuola, privati delle opportunità di apprendere e sviluppare le proprie

capacità, per milioni di bambini l'infanzia rischia di finire prima ancora di iniziare (Save The Children, 2020a; UNICEF, 2021a).

La pandemia sta esacerbando le vulnerabilità preesistenti, soprattutto per i bambini e le famiglie più svantaggiate. Le misure restrittive imposte dal Covid-19, infatti, stanno colpendo particolarmente le comunità in cui sono presenti vulnerabilità e carenze già esistenti. Inoltre, anche all'interno dei Paesi la pandemia sta portando alla ribalta ed esasperando le disuguaglianze sociali già presenti nella popolazione (UNICEF, 2020). Si prevede che gli effetti negativi dell'emergenza sanitaria da Covid-19 non saranno distribuiti equamente: saranno più dannosi per i bambini nei Paesi e nei quartieri più poveri e per coloro che si trovano già in situazioni di svantaggio (Nazioni Unite, 2020b). L'epidemia, infatti, mette in discussione la resilienza dei bambini vulnerabili poiché aumenta il numero di rischi già esistenti nel loro ambiente circostante, come per esempio l'accesso ridotto al cibo, l'elevato stress familiare e l'assenza di contatto con adulti di supporto. Riduce inoltre il numero di fattori protettivi, come per esempio frequentare la scuola, l'accesso a spazi di gioco e ad attività extra-curricolari, così come l'accesso a sistemi di protezione (OECD, 2020; Fore, 2021). Andando a colpire così, soprattutto per le bambine e i bambini che si trovavano già in situazioni difficili, la possibilità di sopravvivere, di essere nutriti e di ricevere protezione, di partecipare a processi educativi e di apprendimento. E quindi l'opportunità di crescere e svilupparsi (Save the Children, 2020a).

2.2. I “diritti interrotti” di bambini e bambine

In un report di Save The Children (2020b) sugli effetti della pandemia sui diritti dell'infanzia, si evidenzia come se il mondo fosse stato sulla buona strada per soddisfare gli Obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 (United Nations, 2015), la risposta alla crisi avrebbe potuto essere più forte. E continua affermando che la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (UN General Assembly, 1989) dovrebbe essere sempre rispettata dagli Stati, anche in condizioni di crisi. Sebbene, infatti, il Covid-19 giustifichi la chiusura temporanea delle scuole e il blocco delle attività per i bambini, i limiti a tali misure dovrebbero essere rigorosamente regolati dai

principi sanciti dall'UNCRC e dall'Agenda 2030. Oggi i diritti di bambini e bambine di sopravvivere, imparare, vivere al sicuro ed essere ascoltati sono stati nel migliore dei casi interrotti e, nel peggiore dei casi, violati dalla pandemia e dalle misure che i governi hanno adottato per affrontarla.

Considerando la parola “emergenza” come “una situazione che fa emergere, che fa venire a galla”, possiamo dire che questa emergenza ha portato alla luce dei problemi che spesso già esistevano prima della pandemia. Tra questi, il non riconoscimento dei diritti dell'infanzia. La pandemia ha permesso di capire ancora una volta come sia fondamentale riconoscere i diritti delle bambine e dei bambini in modo da ridurre al minimo l'impatto delle sue conseguenze sull'infanzia. Senza un'azione urgente e globale, le misure per contenere la pandemia potrebbero, infatti, non soltanto ritardare l'attuazione dell'Agenda 2030, ma invertire i progressi significativi compiuti dalla sua adozione, con gravi conseguenze per il raggiungimento degli Obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs) (Nazioni Unite, 2020c).

Qui di seguito si intende presentare quanto emerso dai maggiori report internazionali sull'impatto che il Covid-19 ha avuto e sta avendo sull'infanzia, attraverso la lente degli SDGs.

2.2.1. SDG 1: Povertà zero

I bambini che vivono in povertà hanno maggiori probabilità di incontrare barriere nell'accesso ai servizi, che sono fondamentali per il loro benessere e lo sviluppo delle capacità sociali, cognitive ed emotive (European Commission, 2021). La crisi sanitaria da Covid-19 ha esacerbato le disuguaglianze preesistenti e ha quindi spesso provocato un aumento della povertà per le famiglie e di conseguenza per i bambini. Inoltre, le misure adottate per fermare la trasmissione del virus hanno portato a una significativa riduzione dell'attività economica in tutte le principali economie e a una conseguente recessione globale. A livello familiare, questo calo delle entrate, anche se solo temporaneo, potrebbe avere effetti devastanti sui bambini, in particolare quelli che vivono in famiglie povere con risorse limitate (Nazioni Unite, 2020). A livello globale, UNICEF e Save The Children stimano che 150 milioni di bambini saranno spinti in povertà a causa

dell'impatto economico del Covid-19 (Save the Children, UNICEF, 2020) e il numero di persone che soffrono di insicurezza alimentare potrebbe anche raddoppiare a 265 milioni (World Food Program, 2020).

L'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OECD, 2020) suggerisce alcune risposte politiche per ridurre l'aumento della povertà infantile, che prevedono il sostegno alle famiglie più vulnerabili e il rafforzamento delle misure per mantenere l'occupazione parentale, che rimane, la protezione più efficace contro la povertà (OECD, 2018). Per mitigare gli effetti sul reddito familiare molti Paesi hanno infatti intrapreso azioni tempestive per proteggere i posti di lavoro e per sostenere le aziende colpite, unite a un'espansione dei programmi di assistenza sociale alle famiglie in difficoltà.

2.2.2. SDG 3: Salute e benessere

In tutto il mondo, si stima che il 10-20% dei bambini e degli adolescenti soffra di disturbi mentali (World Health Organization, 2018). La pandemia ha esacerbato i problemi di benessere psicosociale e di salute mentale esistenti e ne ha creati di nuovi. Sebbene l'impatto diretto dell'infezione da Covid-19 su bambini e bambine sia stato, fino a oggi, molto più lieve rispetto ad altri gruppi di età, gli effetti più ampi della pandemia sulla salute dei bambini sono significativi (Nazioni Unite, 2020a).

Il reddito familiare ridotto costringe le famiglie in difficoltà a ridurre le spese essenziali per la salute e per il cibo. Inoltre, l'interruzione di alcuni servizi sanitari a causa della pandemia comporta un accesso ridotto agli interventi essenziali per l'infanzia, nonché per la salute riproduttiva, materna e neonatale. Comprendendo anche la sospensione delle campagne di vaccinazione in tutto il mondo (Save The Children, 2020b). Anche i servizi di acqua e igiene sono a rischio di interruzione a causa di misure di blocco, che rappresentano ulteriori minacce per la salute dei bambini a causa delle malattie trasmesse dall'acqua¹. Ciò è particolarmente allarmante dato il ruolo

1. data.unicef.org.

fondamentale dell'igiene nella prevenzione delle infezioni e nel controllo della diffusione del Covid-19.

Un recente sondaggio dell'Organizzazione Mondiale della Sanità su 130 paesi ha inoltre evidenziato l'impatto devastante della pandemia sull'accesso ai servizi di salute mentale. L'emergenza sanitaria da Covid-19 ha interrotto i servizi di salute mentale nel 93% dei paesi del mondo, nonostante la domanda sia in costante aumento (UNICEF, 2020d). Gli effetti delle misure di allontanamento fisico e delle limitazioni di movimento sulla salute mentale di bambini e bambine rappresentano un altro motivo di preoccupazione. I bambini oggi affrontano l'ansia per l'impatto negativo della pandemia sulle loro vite e per l'incertezza per il futuro. Per i bambini che affrontano privazioni estreme, lo stress acuto può compromettere il loro sviluppo cognitivo e innescare problemi di salute mentale a lungo termine (Brooks *et al.*, 2020). Nel recente report "Our Europe, Our Rights, Our Future" (ChildFund Alliance, Eurochild, Save The Children, UNICEF, World Vision, 2021), i più di 10,000 bambini/e e ragazzi/e consultati raccontano come la pandemia ha avuto un forte impatto sulle loro vite. La salute mentale emerge come una preoccupazione diffusa e significativa. Quasi un intervistato su dieci dichiara di avere problemi di salute mentale o sintomi come depressione o ansia. Le ragazze riferiscono livelli significativamente più alti di problemi di salute mentale rispetto ai ragazzi (11% contro il 3% degli intervistati/e complessivi) e i problemi di salute mentale sembrano aumentare in modo significativo con l'età (2% degli undicenni rispetto al 14% tra i diciassettenni). Un dato significativo è che anche se un terzo dei bambini/e (36%) dichiara di sentirsi triste o infelice "raramente o mai", un quinto degli intervistati/e (20%) si sente triste per "la maggior parte del tempo". I bambini citano molteplici fattori che contribuiscono alle loro esperienze di tristezza, depressione e ansia. Più della metà degli intervistati indica di essere in ansia per il futuro (53%) come fonte di infelicità. Più di un terzo (38%) ritiene che la scuola sia difficile. Anche le relazioni sociali giocano un ruolo importante nella salute mentale dei bambini, con molti bambini che riferiscono di solitudine e conflitti con la famiglia e gli amici. I bambini e le bambine dichiarano di utilizzare un'ampia gamma di strategie per far fronte alle difficoltà emotive. Più della metà degli intervistati/e ha un amico/a con cui parlare (53%), mentre un terzo

afferma di avere un adulto di fiducia a cui può chiedere sostegno (36%). Un quarto (27%) fa sport o esercizio fisico. Alcuni bambini/e riferiscono anche di ascoltare musica, dormire o cercare di tenersi occupati/e per superare i sentimenti di tristezza.

Molti Paesi e Organizzazioni internazionali hanno adottato misure per salvaguardare il benessere mentale di bambini e ragazzi durante l'emergenza, per esempio fornendo linee guida per genitori e tutori su come parlare della pandemia con i propri figli (World Health Organization, UNICEF, 2020; World Health Organization, 2020b; Liu *et al.*, 2020; CDC, 2020; NHS, 2020; Beyond Blue, 2020; Dalton *et al.*, 2020; Public Health England, 2020). Molti Paesi hanno inoltre adottato misure per mantenere l'accesso ai servizi per bambini e ragazzi, avvalendosi anche di teleconsulti online o adottando un approccio proattivo alla consultazione con tutti i bambini e le famiglie negli elenchi di servizi (OECD, 2020).

Le Nazioni Unite (2020d) suggeriscono alcune azioni per aiutare ad attenuare le conseguenze che la pandemia sta avendo sulla salute mentale: includere la salute mentale e psicosociale nel piano di risposta al Covid-19 in ogni Paese; garantire un'ampia disponibilità di supporto psicosociale anche durante l'emergenza; sostenere la ripresa attraverso la costruzione di servizi di salute mentale per il futuro.

2.2.3. SDG 4: Istruzione di qualità

La pandemia da Covid-19 ha creato la più grande interruzione dei sistemi educativi nella storia, colpendo quasi 1,6 miliardi di studenti in più di 190 paesi nel mondo. La chiusura di scuole e altri spazi di apprendimento ha avuto un impatto sul 94% della popolazione studentesca mondiale e fino al 99% nei paesi a reddito medio-basso (Nazioni Unite, 2020e). Come espresso da António Guterres, Segretario Generale delle Nazioni Unite: “Abbiamo già affrontato una crisi dell'educazione prima della pandemia, ora dobbiamo affrontare una catastrofe generazionale che potrebbe sprecare un potenziale umano incalcolabile, minare decenni di progresso ed esacerbare le disuguaglianze radicate” (UNESCO, 2020).

Si può parlare quindi di una vera e propria catastrofe generazionale, con 24 milioni di studenti a rischio di abbandono scolastico. La

crisi sta inoltre esacerbando le disparità educative preesistenti, riducendo le opportunità per molti dei bambini e delle bambine più vulnerabili di continuare il loro apprendimento (Burgess *et al.*, 2020). Le perdite nell'apprendimento minacciano di estendersi anche oltre questa generazione e di cancellare decenni di progressi.

L'interruzione delle scuole ha avuto e continuerà ad avere effetti sostanziali anche al di là dell'istruzione. La chiusura delle istituzioni educative ostacola la fornitura di servizi essenziali all'infanzia, tra cui l'accesso ai programmi di alimentazione scolastica e di protezione sociale. Questi servizi hanno infatti molteplici effetti benefici sulla salute, sul benessere e sui risultati scolastici dei bambini (Drake *et al.*, 2020). La chiusura delle scuole influisce anche sulla capacità di molti genitori di lavorare e aumenta i rischi di violenza contro donne e bambini (Nazioni Unite, 2020a). Per i bambini con caregiver violenti, trascorrere più tempo a casa significherà più esposizione alla violenza (Bhatia *et al.*, 2020). Non essere a scuola comporta inoltre per bambini e bambine l'interruzione delle reti sociali e questa perdita rischia di avere un impatto negativo sulla loro salute mentale (Lee, 2020).

Secondo il rapporto *Our Europe, Our Rights, Our Future* (ChildFund Alliance, Eurochild, Save The Children, UNICEF, World Vision, 2021) gli impatti sociali della pandemia sono stati il problema più grande menzionato da bambini e bambine, con il 69% di loro a cui sono mancati i propri amici durante il lockdown. Quasi la metà (48%) degli intervistati dichiara di essersi annoiata, in molti sono preoccupati per i compiti scolastici e per gli esami. L'età ha influenzato il modo in cui i bambini hanno vissuto la pandemia. I bambini più piccoli hanno dichiarato di sentire la mancanza dei propri insegnanti in percentuale maggiore rispetto agli adolescenti. Questi ultimi hanno espresso invece una maggiore paura di restare indietro con gli studi, affiancata all'incertezza per il futuro.

I bambini e le bambine intervistate hanno identificato anche alcuni aspetti positivi in relazione alla pandemia e al restare a casa da scuola. Viene menzionata la presenza della famiglia come fattore che contribuisce alla felicità dei bambini. Quasi la metà degli intervistati ha riconosciuto inoltre che l'apprendimento a distanza li ha aiutati a lavorare secondo i loro tempi (50%), hanno apprezzato il tempo per fare cose più creative (46%) e hanno scoperto di più su come imparare online (44%).

Allo stesso tempo, questa crisi ha stimolato l'innovazione nel settore dell'istruzione, quale il ricorso a nuove tecnologie per il sostegno dell'istruzione e della continuità formativa. Le soluzioni per l'apprendimento a distanza sono state sviluppate grazie alle risposte rapide dei governi e degli insegnanti di tutto il mondo, non senza difficoltà e ostacoli (UNESCO, UNICEF, World Bank, OECD, 2021). La qualità e l'accessibilità dell'apprendimento a distanza si sono diversificate notevolmente sia all'esterno che all'interno dei Paesi. Sebbene più di due terzi dei Paesi abbiano introdotto una piattaforma nazionale di apprendimento a distanza, solo il 30% dei paesi a basso reddito l'hanno fatto (UNESCO, UNICEF, World Bank, 2020). Questi cambiamenti hanno quindi messo in luce che il futuro dell'educazione e le innovazioni nelle modalità di fornire un'istruzione di qualità non possono essere separati dall'imperativo di non lasciare indietro nessuno.

2.2.4. SDG 16.2: Porre fine alla violenza all'infanzia

Secondo la dichiarazione di alcuni leader delle organizzazioni internazionali, le misure adottate per contenere la pandemia stanno esponendo i bambini, soprattutto i più vulnerabili, a un aumento del rischio di violenza (End Violence Against Children, 2020; UN General Assembly, 2021). L'aumento del rischio di violenza all'infanzia è associato a stress economico, instabilità legata all'emergenza, isolamento sociale, maggiore esposizione a relazioni di sfruttamento e minori possibilità di supporto. Questo in particolar modo per i più vulnerabili, tra cui donne e bambine (Cappa *et al.*, 2021). Alcuni studi suggeriscono infatti come la violenza contro queste ultime tende ad aumentare in situazioni di emergenza, accrescendo così anche il rischio per i bambini di assistere a violenza domestica (Peterman *et al.*, 2020). Inoltre, la dipendenza dei bambini dalle piattaforme di apprendimento a distanza online ha anche aumentato il rischio di esposizione a contenuti inappropriati e predatori online (Nazioni Unite, 2020a).

In alcuni Paesi i servizi per la violenza domestica e i numeri di emergenza per l'infanzia segnalano un aumento dei livelli di rischio per i bambini e le famiglie vulnerabili (Women's Safety NSW, 2020; Grierson, 2020). Le chiamate ai servizi di assistenza telefonica sono aumentate notevolmente durante la pandemia, a testimonianza

dell'aumento della violenza o della minaccia di violenza domestica contro bambine, bambini e adolescenti (UNICEF, 2020a). Allo stesso tempo, i servizi di prevenzione e risposta alla violenza sono stati interrotti in 104 Paesi, compromettendo circa 1,8 miliardi di bambini. Secondo dati UNICEF (2020b), la gestione dei casi e le visite domiciliari per bambini e donne a rischio di abuso sono tra i servizi più comunemente interrotti. Per non parlare delle sfide che i bambini e le bambine che già si trovano in servizi di tutela devono affrontare, come il maggior rischio di contrarre il virus all'interno dei centri (CRIN, 2020), così come di subire abusi e maltrattamento o di dover assistere alla chiusura stessa dei centri di assistenza (Better Care Network, The Alliance, UNICEF, 2020). Inoltre, la pandemia compromette gravemente l'efficacia dei sistemi di protezione all'infanzia che aiutano i bambini vittime di maltrattamenti. La riduzione dei contatti faccia a faccia rende difficile per i professionisti della protezione dei minori lavorare con bambini e famiglie vulnerabili e valutare adeguatamente i rischi. Contatti meno frequenti significano minor monitoraggio del benessere dei bambini. Alcuni Paesi registrano infatti forti diminuzioni nelle segnalazioni per la sicurezza e il benessere dei bambini (European Social Network, 2020).

Secondo il rapporto “Global Status Report on Preventing Violence Against Children”, le risposte globali alla violenza contro i bambini in tempi di Covid-19 si sono concentrate su come i governi e le comunità possono migliorare la capacità delle famiglie di far fronte allo stress della reclusione e all'ansia per il futuro. C'è stato anche uno sforzo congiunto per fornire a tutte le famiglie consigli concreti su come migliorare le relazioni positive tra genitori e figli (UNESCO, WHO, UNICEF, End Violence Against Children, 2020). Tali misure richiedono un approccio sistematico al sostegno dei genitori, alla promozione di comportamenti genitoriali positivi e allo sviluppo di forme di supporto educativo per i genitori (Shawar, 2021).

3. Uno sguardo verso il futuro dei diritti di bambini e bambine

Quella che abbiamo attraversato, e che stiamo tuttora attraversando, è una crisi senza precedenti e presenta rischi senza precedenti per i diritti, la sicurezza e la crescita di bambini e bambine nel mon-

do. Come abbiamo visto dai report e ricerche sino a ora ripercorsi, i bambini sono stati raramente o per niente consultati sulle misure relative al coronavirus, nonostante queste ultime abbiano avuto un impatto diretto enorme sulla vita di bambini e bambine in tutto il mondo. Tale scelta si discosta dal riconoscimento dell'infanzia come attore sociale e politico che deriva dalla UNCRC: i bambini sono da considerarsi delle vittime, ma non delle vittime indifese e nascoste. Essi dovrebbero essere considerati come attori sociali attivi, in grado di lavorare per la protezione e la promozione dei loro diritti, così come affermato anche nella Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (UN General Assembly, 1989).

A tal fine, basandosi sull'impegno di 172 Stati membri delle Nazioni Unite – tra cui l'Italia (UNICEF, 2020c) – l'UNICEF (2020d, 2021b), ha proposto un piano in sei punti per salvaguardare i diritti di bambini e bambine di tutto il mondo e prevenire quella che potrebbe essere una “generazione perduta di bambini”. L'obiettivo è quello di riportare l'attenzione su una causa comune: la salute e il benessere delle generazioni attuali e future e la piena realizzazione degli Obiettivi di sviluppo sostenibile e della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. L'UNICEF chiede ai governi e ai partner di: (1) garantire che tutti i bambini abbiano la possibilità di imparare, anche eliminando il divario digitale; (2) garantire l'accesso ai servizi sanitari e nutrizionali e rendere i vaccini accessibili e disponibili per ogni bambino; (3) sostenere e proteggere la salute mentale dei bambini e dei giovani e porre fine agli abusi, alla violenza di genere e all'abbandono durante l'infanzia; (4) aumentare l'accesso all'acqua pulita, ai servizi igienico-sanitari e affrontare il degrado ambientale e il cambiamento climatico; (5) invertire l'aumento della povertà infantile e garantire una ripresa inclusiva per tutti; (6) raddoppiare gli sforzi per proteggere e sostenere i bambini e le famiglie migranti o che vivono in conflitti. Oltre a fornire questi sei punti d'azione, per adempiere alla promessa condivisa degli SDGs di non lasciare nessuno dietro, l'UNICEF ribadisce l'importanza di dare la priorità all'ascolto dei bambini e dei giovani, includendoli nei processi decisionali, con una particolare attenzione ai diritti e ai bisogni dei bambini più vulnerabili.

In questo senso si sta muovendo anche la *EU Strategy on the Rights of the Child* (European Commission, 2021b), promossa dalla

Commissione Europea e che è stata sviluppata per e con i bambini. Alla consultazione hanno infatti partecipato circa 10.000 bambini, con l'obiettivo di mettere il superiore interesse del bambino al centro delle politiche dell'Unione Europea (UE) e di costruire la migliore vita possibile per l'infanzia in Unione Europea e in tutto il mondo. La Strategia prevede sei aree tematiche: (1) partecipazione alla vita politica e democratica: un'UE che consente ai bambini di essere cittadini attivi e membri di società democratiche; (2) inclusione socioeconomica, salute e istruzione: un'UE che combatte la povertà infantile, promuove società, sistemi sanitari e educativi inclusivi e a misura di bambino; (3) combattere la violenza contro i bambini e garantire la protezione dei bambini: un'UE che aiuta i bambini a liberarsi dalla violenza; (4) giustizia a misura di bambino: un'UE in cui il sistema giudiziario sostiene i diritti e le esigenze dei bambini; (5) società digitale e dell'informazione: un'UE in cui i bambini possono navigare in sicurezza nell'ambiente digitale e sfruttare le sue opportunità; (6) la dimensione globale: un'UE che sostiene, protegge e dà potere ai bambini a livello globale, anche durante crisi e conflitti. Per ogni area tematica la Commissione propone una serie di azioni chiave, accompagnate da alcune raccomandazioni per gli Stati Membri. In tutto il documento l'accento è posto sulla partecipazione attiva di bambini e bambine alla vita democratica. Per consentire loro di esercitare il diritto di esprimere le loro opinioni su questioni che li riguardano è tuttavia necessario spezzare il ciclo intergenerazionale di svantaggio, affrontando l'esclusione sociale e la povertà (European Commission, 2021a).

Nonostante questo, da quanto si può leggere in un recente comunicato di Eurochild (2021), i bambini sono rimasti invisibili in molti Piani Nazionali di Ripresa e Resilienza² degli Stati Membri dell'Unione Europea. Una prima analisi di Eurochild sui Piani di 16 Paesi, infatti, mostra come l'impatto negativo della pandemia sul benessere dei bambini non venga preso in considerazione, e gli investimenti

2. Lo Strumento per la Ripresa e la Resilienza è il fulcro di "Next Generation EU" e metterà a disposizione 672,5 miliardi di euro in prestiti e sovvenzioni per sostenere le riforme e gli investimenti intrapresi dagli Stati membri. L'obiettivo è quello di mitigare l'impatto economico e sociale della pandemia e rendere le economie e le società europee più sostenibili e resilienti. https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/recovery-coronavirus/recovery-and-resilience-facility_en.

sociali non siano sufficientemente inclusi. Laddove inclusi, gli obiettivi e le misure su questioni riguardanti l'infanzia sono spesso troppo generici e insufficienti. Inoltre, molti Piani non propongono nuovi elementi per affrontare questa crisi, ma si limitano a citare strumenti preesistenti. Eurochild porta alla luce anche un'altra mancanza importante: molte organizzazioni della società civile non sono state consultate per la realizzazione dei Piani Nazionali, nonostante esse forniscano un'utile esperienza e una visione dell'impatto della pandemia sui diversi gruppi di cittadini, tra cui i bambini.

Conclusioni

Il mondo “pre-Covid-19” non è mai stato sufficientemente buono per i bambini di tutto il mondo ed è nelle nostre mani ora reimmaginare e offrire un futuro migliore per i bambini e i giovani che raggiungono la maggiore età durante questa prima vera emergenza globale.

UNICEF, 2020d, p. 16

Secondo l'etimologia greca, la parola “crisi” deriva da *krisis* (scelta) e da *krino* (distinguere)³. La crisi che stiamo vivendo “distingue” un mondo pre- da un mondo post-Covid, mettendoci di fronte a una scelta. Le organizzazioni internazionali, i governi e tutta la comunità civile hanno la possibilità di rimanere fermi in lockdown oppure aprirsi alla sfida di un futuro migliore per tutti i bambini e le bambine. Questa è una sfida da cogliere e affrontare il prima possibile. I bambini vivranno con gli impatti di questa pandemia e con il modo in cui il mondo sceglierà di rispondere per gli anni a venire ed è fondamentale quindi che siano inclusi nelle decisioni che influenzeranno il loro futuro.

3. www.treccani.it/vocabolario/crisi.

Riferimenti bibliografici

- Aber L., Jones S., Cybele Raver C. (2007), "Poverty and Child Development: New perspectives on a defining issue", in Aber L. *et al.*, ed., *Child Development and Social Policy*, American Psychological Association, Washington, D.C.
- Better Care Network, The Alliance, UNICEF (2020), *Protection of Children during the Covid-19 Pandemic. Children and Alternative Care*.
- Beyond Blue (2020), *From toddlers to teens: How to talk about the coronavirus*, testo disponibile al sito: <https://coronavirus.beyondblue.org.au/i-am-supporting-others/children-and-young-people/from-toddlers-to-teens-how-to-talk-about-the-coronavirus.html>, data di consultazione: 15.04.2021.
- Bhatia A., Fabbri C., Cerna-Turoff I., Tanton C., Knight L., Turner E., Lokot M., Lees S., Cislighi B., Peterman A., Guedes A., Devries K. (2020), "Covid-19 response measures and violence against children", *Bulletin of the World Health Organization*, 98(9), 583-583A. <https://doi.org/10.2471/BLT.20.263467>.
- Bhatia A., Fabbri C., Cerna-Turoff I., Turner E., Lokot M., Warria A., Tuladhar S., Tanton C., Knight L., Lees S., Cislighi B., Bhabha J., Peterman A., Guedes A., Devries K. (2021), "Violence against children during the Covid-19 pandemic", *Bulletin of the World Health Organization*, 99(10), 730-738. <https://doi.org/10.2471/BLT.20.283051>.
- Brooks S.K., Webster R.K., Smith L.E., Woodland L., Wessely S., Greenberg N., Rubin G.J. (2020), "The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence", *Lancet* (London, England), 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).
- Bucholz B.A., DeHart J., Moorman G. (2020), "Digital Citizenship during a Global Pandemic: Moving Beyond Digital Literacy", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(1), 11-17.
- Burgess S., Vignoles A. (2020), *The Covid-19 crisis and educational inequality*, Campaign for Social Science, London.
- Cappa C., Jijon I. (2021), "Covid-19 and violence against children: a review of early studies", *Child Abuse & Neglect*, 116(2), 105053. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105053> PMID: 33965215, data di consultazione: 13.04.2022.
- CDC (2020), *Coronavirus Disease 2019 (Covid-19) - Manage Anxiety & Stress*, testo disponibile al sito: www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/prepare/managing-stress-anxiety.html, data di consultazione: 15.04.2021.

- ChildFund Alliance, Eurochild, Save The Children, UNICEF, World Vision (2021), *Our Europe, Our Rights, Our Future*, testo disponibile al sito: www.unicef.org/eu/media/1276/file/Report%20%22Our%20Europe,%20Our%20Rights,%20Our%20Future%22.pdf, data di consultazione: 15.04.2021.
- Council of Europe (2021), *The Covid-19 pandemic and children: Challenges, responses and policy implications*, testo disponibile al sito: <https://rm.coe.int/Covid-19-factsheet-revised-eng/1680a188f2>, data di consultazione: 13.04.2022.
- Council of Europe (2022), *Council of Europe Strategy for the Rights of the Child (2022-2027). Children's Rights in Action: from continuous implementation to joint innovation*, testo disponibile al sito: <https://rm.coe.int/council-of-europe-strategy-for-the-rights-of-the-child-2022-2027-child/1680a5ef27>, data di consultazione: 13.04.2022.
- CRIN (2020), *Children in Out-of-Home Care: Lessons from the Pandemic*, testo disponibile al sito: <https://home.crin.org/readlistenwatch/stories/children-in-out-of-home-care-lessons-from-the-pandemic?rq=covid%2019>, data di consultazione: 15.04.2021.
- Dalton L., Rapa E., Stein A. (2020), "Protecting the psychological health of children through effective communication about Covid-19", *The Lancet Child & Adolescent Health*, vol. 0/0, [http://dx.doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30097-3](http://dx.doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30097-3).
- Drake L. *et al.* (2017), "School Feeding Programs in Middle Childhood and Adolescence", in Bundy S.N. *et al.*, ed., *Child and Adolescent Health and Development*, The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, Washington, D.C.
- Dulieu N., Burgess M. (2020), *The Hidden Impact of Covid-19 on Child Rights*, Save the Children International, London.
- End Violence Against Children (2020), *Leaders' Statement. Violence against Children: A Hidden Crisis of the Covid-19 Pandemic*.
- Eurochild (2020), *Growing up in Lockdown: Europe's Children in the Age of Covid-19*, Eurochild, Brussels.
- European Commission (2021a), *Proposal for a Council Recommendation establishing the European Child Guarantee*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission (2021b), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. EU strategy on the rights of the child. COM/2021/142 final*.
- European Social Network (2020), *Social services and Covid19: Supporting the frontline*, testo disponibile al sito: www.esn-eu.org/news/social-

- services-and-covid19-supporting-frontline, data di consultazione: 15.04.2021.
- Fore H.H. (2021), “Violence against children in the time of Covid-19: what we have learned, what remains unknown and the opportunities that lie ahead”, *Child Abuse & Neglect*, 116(2), 104776. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104776> PMID: 33388153, data di consultazione: 13.04.2022.
- Grierson J. (2020), “MPs call for action over expected rise in child sexual abuse during pandemic”, *The Guardian*.
- Gromada A., Richardson D., Rees G. (2020), *Childcare in a global crisis: the impact of Covid-19 on work and family life*, Innocenti Research Brief, UNICEF Office of Research - Innocenti, Florence.
- Lee J. (2020), “Mental health effects of school closures during Covid-19”, *Lancet Child Adolesc Health*, 4(6), 421.
- Liu J.J., Bao Y., Huang X., Shi J., Lu L. (2020), “Mental health considerations for children quarantined because of Covid-19”, *The Lancet Child & Adolescent Health*, [http://dx.doi.org/10.1016/s2352-4642\(20\)30096-1](http://dx.doi.org/10.1016/s2352-4642(20)30096-1).
- Meinck F. *et al.* (2015), “Risk and protective factors for physical and emotional abuse victimisation amongst vulnerable children in South Africa”, *Child Abuse Review*, 24(3), 182-197.
- NHS (2020), *Coronavirus (Covid-19): How To Look After Your Mental Wellbeing While Staying At Home*, testo disponibile al sito: www.nhs.uk/oneyou/every-mind-matters/coronavirus-Covid-19-staying-at-home-tips, data di consultazione: 15.04.2021.
- OECD (2018), *Poor children in rich countries: why we need policy action*, OECD, Paris.
- OECD (2020), *Combating Covid-19's effect on children*, OECD, Paris.
- Peterman A. *et al.* (2020), *Pandemics and Violence Against Women and Children*, Working Paper 528, Center for Global Development, Washington, D.C.
- Public Health England (2020), *Guidance for parents and carers on supporting children and young people's mental health and wellbeing during the coronavirus (Covid-19) outbreak*, Public Health England, London.
- Rothe D., Gallinetti J., Lagaay M., Campbell L. (2015), *Ebola: beyond the health emergency*, Plan International.
- Samman E., Melamed C., Jones N., Bhatkal T. (2016), *Women's Work. Mothers, Children and the Global Childcare Crisis*, Overseas Development Institute, London.

- Save the Children (2020a), *Proteggiamo i bambini. Whatever it takes. L'impatto della pandemia sui bambini e sugli adolescenti in Italia e nel mondo*, Save The Children.
- Save the Children (2020b), *The Hidden Impact of Covid-19 on Child Rights*, Save the Children International, United Kingdom.
- Save the Children, UNICEF (2020), *Technical Note: Impact of Covid-19 on multidimensional child poverty*, testo disponibile al sito: [file:///C:/Users/user/Downloads/Technical-Note-Save-the-Children-UNICEF-COVID-and-impact-on-multidimensional-child-poverty%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Technical-Note-Save-the-Children-UNICEF-COVID-and-impact-on-multidimensional-child-poverty%20(2).pdf), data di consultazione: 15.04.2021.
- Schleicher A. (2020), *The Impact of Covid-19 on Education. Insights from Education at a Glance 2020*, OECD, Paris.
- Shawar Y.R., Shiffman J. (2021), "A global priority: addressing violence against children", *Bulletin World Health Organization*, 1, 99(6), 414-21. doi: <http://dx.doi.org/10.2471/BLT.19.247874> PMID: 34108751, data di consultazione: 13.04.2022.
- UN General Assembly (1989), *Convention on the Rights of the Child*, 20 November 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3.
- UN General Assembly (2021), *Annual report of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children*, testo disponibile al sito: [file:///C:/Users/danie/Downloads/A_HRC_49_57-EN%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/danie/Downloads/A_HRC_49_57-EN%20(1).pdf), data di consultazione: 13.04.2022.
- UNESCO (2020), *UN Secretary-General warns of education catastrophe, pointing to UNESCO estimate of 24 million learners at risk of dropping out*, testo disponibile al sito: <https://en.unesco.org/news/secretary-general-warns-education-catastrophe-pointing-unesco-estimate-24-million-learners-risk>, data di consultazione: 15.04.2021.
- UNESCO, UNICEF, World Bank (2020), *What have we learnt. Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to Covid-19*.
- UNESCO, WHO, UNICEF, End Violence Against Children (2020), *Global Status Report on Preventing Violence against Children*, testo disponibile al sito: www.who.int/publications/i/item/9789240004191, data di consultazione: 15.04.2021.
- UNESCO, UNICEF, World Bank, OECD (2021), *What's next? Lessons on education recovery: findings from a survey of ministries of education amid the Covid-19 pandemic*, testo disponibile al sito: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379117>, data di consultazione: 13.04.2022.
- UNICEF (2020a), *Beyond Masks: Societal impacts of Covid-19 and accelerated solutions for children and adolescents*, Innocenti Research Report, UNICEF Office of Research - Innocenti, Florence.

- UNICEF (2020b), *Protecting children from violence in the time of Covid-19*, testo disponibile al sito: <https://data.unicef.org/resources/protecting-children-from-violence-in-the-time-of-Covid-19-brochure>, data di consultazione: 15.04.2021.
- UNICEF (2020c), *Protect Our Children. Response to the UN Secretary-General's Call on Countries to Prioritize Children's Education, Food, Health and Safety amid the Covid-19 Pandemic*, testo disponibile al sito: www.unicef.org/sdgs/protect-our-children-during-Covid-19, data di consultazione: 15.04.2021.
- UNICEF (2020d), *Averting a lost Covid-19 generation. A six-point plan to respond, recover and reimagine a post-pandemic world for every child*, testo disponibile al sito: www.unicef.org/media/86881/file/Averting-a-lost-covid-generation-world-childrens-day-data-and-advocacy-brief-2020.pdf, data di consultazione: 17.05.2021.
- UNICEF (2021a), *How the Covid-19 pandemic has scarred the world's children*, testo disponibile al sito: www.unicef.org/coronavirus/Covid-19-pandemic-scarred-world-children, data di consultazione: 13.04.2022.
- UNICEF (2021b), *Preventing a lost decade. Urgent action to reverse the devastating action of Covid-19 on children and young people*, testo disponibile al sito: www.unicef.org/reports/unicef-75-preventing-a-lost-decade, data di consultazione: 13.04.2022.
- UNICEF (2021c), *Covid-19 and school closures: one year of education disruption*, testo disponibile al sito: <https://digitallibrary.un.org/record/3905510?ln=en>, data di consultazione: 13.04.2022.
- UNICEF (2022), *Prospects for children in 2022: a global outlook*, testo disponibile al sito: www.unicef.org/globalinsight/reports/prospects-children-2022-global-outlook, data di consultazione: 13.04.2022.
- United Nations (2015), *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, testo disponibile al sito: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>, data di consultazione: 15.04.2021.
- United Nations (2020a), *Policy Brief: The Impact of Covid-19 on Children*, testo disponibile al sito: www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_on_covid_impact_on_children_16_april_2020.pdf, data di consultazione: 15.04.2021.
- United Nations (2020b), *Covid-19 and Human Rights. We are all in this together*, testo disponibile al sito: www.un.org/sites/un2.un.org/files/un_policy_brief_on_human_rights_and_covid_23_april_2020.pdf, data di consultazione: 15.04.2021.
- United Nations (2020c), *Shared responsibility, global solidarity: Responding to the socio-economic impacts of Covid-19*, testo

- disponibile al sito: www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_report_socio-economic_impact_of_covid19.pdf, data di consultazione: 15.04.2021.
- United Nations (2020d), *Policy Brief: Covid-19 and the Need for Action on Mental Health*, testo disponibile al sito: <https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-05/UN-Policy-Brief-Covid-19-and-mental-health.pdf>, data di consultazione: 15.04.2021.
- United Nations (2020e), *Policy Brief: Education during Covid-19 and beyond*, testo disponibile al sito: www.un.org/development/desa/dspd/wp, data di consultazione: 15.04.2021.
- Women's Safety NSW (2020), *New Domestic Violence Survey Shows Impact of Covid-19 on the Rise*, Media Release, testo disponibile al sito: www.womenssafetynsw.org.au/impact/article/new-domestic-violence-survey-shows-impact-of-Covid-19-on-the-rise, data di consultazione: 15.04.2021.
- World Bank (2020), *Global Economic Prospects*, World Bank, Washington, D.C.
- World Food Program (2020), *Covid-19 will double number people facing food crises unless swift action taken*, testo disponibile al sito: www.wfp.org/news/Covid-19-will-double-number-people-facing-food-crises-unless-swift-action-taken, data di consultazione: 15.04.2021.
- World Health Organization (2018), *Child and adolescent mental health*, testo disponibile al sito: www.who.int/mental_health/maternal-child/child_adolescent/en, data di consultazione: 15.04.2021.
- World Health Organization (2020a), *WHO Director-General's Opening Remarks at the Media Briefing on Covid-19*, testo disponibile al sito: www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-Covid-19---11-march-2020, data di consultazione: 15.04.2021.
- World Health Organization (2020b), *Helping children cope with stress during the 2019-nCoV outbreak*, WHO, Geneva.
- World Health Organization, UNICEF (2020), *Covid-19 Parenting resources*, testo disponibile al sito: www.covid19parenting.com/home, data di consultazione: 15.04.2021.

2. Essere genitori in lockdown è come essere...

di *Maria Benedetta Gambacorti-Passerini*

1. Il ricorso alla metafora nella ricerca pedagogica: una possibile chiave di accesso a significati inediti dell'esperienza vissuta

“Metafora: Processo linguistico espressivo, e figura della retorica tradizionale, basato su una similitudine sottintesa, ossia su un rapporto analogico, per cui un vocabolo o una locuzione sono usati per esprimere un concetto diverso da quello che normalmente esprimono [...]. Tra le varie figure retoriche, la metafora rappresenta una delle forze più attive nella lingua, come mezzo di arricchimento, non solo semantico e lessicale, ma anche espressivo e stilistico”¹. Questa è la definizione che il vocabolario Treccani propone rispetto al termine “metafora” e che ci consente di addentrarci nel tema di questo capitolo, alla ricerca dei significati che i genitori coinvolti nello studio hanno tematizzato rispetto al loro “essere genitori in lockdown” attraverso l'utilizzo di metafore.

Ecco, dunque, che il primo passo di questa esplorazione ci richiede di soffermarci proprio sul concetto di “metafora” e sul perché, in quanto ricercatori, abbiamo ritenuto importante ricorrere all'utilizzo della metafora per raccogliere materiale di ricerca.

Rimanendo concentrati sulla definizione proposta in apertura, appare evidente che la metafora consente di “andare oltre” a quanto lega un termine al suo significato tradizionale e del “senso comune”:

1. Definizione del termine “metafora” tratta dal vocabolario Treccani al seguente link: www.treccani.it/vocabolario/metafora (data di ultima consultazione: 25 gennaio 2021).

“La potenzialità della metafora e il suo impatto sull’immaginazione risiedono nel fatto che si spinge oltre le semplici parole e frasi, consentendoci di dare significato a concetti importanti, laddove definizioni analitiche e concise, nella maggior parte dei casi, permettono di catturare un aspetto, ma non la totalità di quanto vorremmo comprendere” (Guilherme, Souza de Freitas, 2018, p. 947)².

Seguendo queste parole, pare che la metafora, anche attraverso il ricorso alla trasposizione in immagine di parole e concetti, permetta di aggiungere potenzialità al discorso e alla parola: “La metafora aggiunge vitalità e colore al linguaggio. Allarga la nostra immaginazione”³ (Ivie, 2017, p. 32).

Se, dunque, come sembra di poter intuire da quanto scritto finora, la metafora consente di scorgere e intravedere significati inediti e inusuali dietro e oltre quanto di più convenzionale lega termini e concetti, resta da chiarire perché il ricorso alla metafora possa essere una scelta epistemologicamente e metodologicamente significativa all’interno di un rigoroso processo di ricerca scientifica (Bessette, Paris, 2020; Nind, Vinha, 2016; Tannehill, MacPhail, 2014). Ovvero, approfondendo la questione, quale idea di conoscenza si situa alla base del pensare di utilizzare la metafora per raccogliere materiale da analizzare al fine di rispondere alla domanda che anima il percorso di ricerca?

L’uso della metafora quale sorgente possibile di informazioni utili in un progetto di ricerca si colloca certamente all’interno di un approccio qualitativo (Denzin, Lincoln, 2011) alla ricerca, principalmente orientato al tentativo di significare e interpretare i fenomeni umani oggetto di studio, in relazione al senso che i partecipanti della ricerca attribuiscono loro. Non solo, però. Il ricorso alla metafora, all’immagine quale sorgente di possibili significati implica alcune considerazioni ulteriori.

La considerazione di queste dimensioni come fonti di conoscenza rispetto al mondo umano si basa su presupposti molto sottili e sfuggenti rispetto ai modelli dominanti che hanno animato la conoscenza nella cultura occidentale: “La tradizione positivista che ha animato la filosofia occidentale nella prima metà del ventesimo secolo ha consi-

2. Traduzione dell’autrice.

3. Traduzione dell’autrice.

derato l'arte [le immagini, le metafore] come una manifestazione di emozioni più che di conoscenza [...]. Parte del motivo che porta alla separazione tra l'arte e le questioni epistemologiche riguarda la credenza che le arti generino solo emozioni” (Eisner, 2008, p. 3)⁴.

Il nesso che può unire il mondo delle immagini alla generazione di conoscenza può, invece, essere considerato sensato qualora si ritenga un possibile oggetto di esplorazione anche quanto, rispetto al pensare e all'agire umano, sfugge al modello epistemologico del positivismo: “Tale tipo di conoscenza non è esprimibile in un discorso ordinario [...]. Le forme dei sentimenti, delle sensazioni e le espressioni discorsive sono logicamente incommensurabili” (ivi, p. 9).

L'utilizzo delle immagini all'interno della ricerca qualitativa, dunque, può anche essere visto come un modo per costruire conoscenze a partire da diverse dimensioni e differenti punti di vista. In questo senso, Dilma Maria De Mello scrive, riferendosi in particolare all'utilizzo delle immagini nella ricerca narrativa:

Le diverse prospettive estetiche generate dall'utilizzo dell'arte nella ricerca narrativa possono promuovere legittimazione, costruzione di conoscenza e inclusione. I molteplici linguaggi di questa modalità di fare ricerca possono consentire l'emergere di differenti discorsi. Considerando l'esistenza di questi nuovi discorsi, si apre la possibilità di pensare che esistano altri contesti da studiare, o altre modalità di osservare il mondo [...]. Questo senso di nuove e diverse prospettive nella costruzione della conoscenza e della ricerca stessa crea lo spazio per andare oltre a limiti e confini (De Mello, 2007, p. 219)⁵.

Max Van Manen, partendo proprio da una filosofia di ricerca fenomenologico-ermeneutica, sottolinea il ricorso alle immagini quale possibilità per far sorgere significati inediti, definendo precisamente il ricorso all'immagine come “una fonte di esperienza vissuta”⁶ (Van Manen, 1990, p. 74).

La convinzione epistemologica, dunque, che rappresentazioni legate a immagini possano essere fonti importanti di conoscenza relativa al mondo umano, ha guidato la valutazione dell'opportunità dell'u-

4. Traduzione dell'autrice.

5. Traduzione dell'autrice.

6. Traduzione dell'autrice.

so della metafora come strumento, da proporre ai partecipanti della ricerca, per la raccolta di materiale inerente alla traiettoria indagata. Il presupposto alla base di questa scelta, in particolare, voleva creare la possibilità, per i genitori partecipanti, di allargare il ventaglio di significati attribuibili alla propria esperienza di genitorialità nei mesi del lockdown dovuto alla prima ondata di Covid-19, pensando di offrire in questo modo una via per provare a raggiungere significati e pensieri inediti circa un'esperienza genitoriale in situazioni eccezionali (Gromada, Richardson, Rees, 2020).

Attraverso il ricorso alla metafora, infatti, come esplicheremo tra breve, si è inteso chiedere ai soggetti intervistati di dare significato al loro vissuto genitoriale servendosi di un'immagine, di alcune parole che potessero allargare e arricchire quanto avrebbe potuto essere espresso sul tema con una semplice descrizione verbale.

In questo senso, il ricorso alla metafora è stato pensato quale possibilità creativa, vitale, di allargamento in direzione di significati inediti e inusuali, altrimenti difficilmente raggiungibili, come affermato in apertura del paragrafo. Allo stesso tempo, la scelta del sollecitare a un pensiero metaforico si è costituita anche come una sfida in cui ingaggiare i genitori coinvolti nello studio, dal momento che il contesto culturale occidentale di riferimento, come abbiamo scritto, non ha costruito un'abitudine alla generazione di conoscenza attraverso il ricorso all'immagine e alla metafora, nemmeno nella formulazione del discorso verbale ordinario, logico e razionale, che il senso comune attribuisce alle modalità espressive delle persone adulte.

Ecco che, seguendo questa direzione, l'allargamento delle possibilità di significazione rappresentato dal linguaggio metaforico ha presupposto un forte e appassionato coinvolgimento di chi rispondeva al questionario, attraverso il tentativo di immergersi in una modalità espressiva e di attribuzione di senso differente e inedita rispetto a quella tipica del registro comunicativo considerato usuale.

Avviamoci, a questo punto della trattazione, a esplorare come il ricorso alla metafora sia stato previsto e inserito all'interno del progetto che il testo sta presentando.

2. Note metodologiche e di analisi

All'interno del questionario online proposto al campione di genitori intervistato, il gruppo di ricerca ha dunque predisposto il seguente stimolo di risposta: *Se dovesse descrivere con una metafora cosa significa essere genitore in questo periodo di emergenza, cosa scriverebbe?*

Sono state raccolte 390 risposte a questa domanda, sui 400 questionari totali compilati: in questo senso, dunque, la quasi totalità dei rispondenti si è cimentata anche con il tentativo di dare significato al proprio essere genitori attraverso il pensiero metaforico.

Per impostare il processo di analisi, si è deciso di fare ricorso all'analisi tematica, cioè quella “strategia qualitativa tra le più diffuse per categorizzare e analizzare i dati qualitativi identificando nel corpus testuale pattern ricorrenti e significativi (temi)” (Pastori, 2017, p. 399).

Tre ricercatrici hanno lavorato in maniera indipendente per la prima parte del lavoro analitico, volto a individuare nel materiale i temi emergenti, cercando poi di assegnare loro una codifica, cioè “parole o frasi che fungono da etichette per sezioni di testo ritenute rilevanti e interessanti in relazione alla domanda di ricerca [...] In questo modo la codifica dei dati identifica passaggi rilevanti per rispondere alla domanda di ricerca” (ivi, pp. 400-401).

Ogni ricercatrice, dunque, ha lavorato in autonomia per identificare e categorizzare i temi emergenti, arrivando ad avere tre versioni di categorizzazione delle metafore raccolte. A questo punto, si è avviata quella fase che viene denominata come “triangolazione” (Mortari, 2007, p. 71), che prevede il confronto sui lavori analitici svolti in maniera indipendente da differenti ricercatori. Ecco, dunque, che le tre proposte di codifica in temi derivanti dalle metafore espresse dai partecipanti sono state discusse in più momenti di confronto che hanno coinvolto le tre ricercatrici.

Le codifiche entro cui categorizzare i temi emergenti, dunque, sono state discusse e più volte ridefinite, fino ad arrivare a un accordo totale che ha consentito di ricodificare il materiale entro una formulazione che fosse condivisa e uniforme per le tre ricercatrici.

Questo processo ha portato a una diminuzione delle categorie tematiche inizialmente presenti nel tre lavori di analisi iniziali, che

ammontavano a diciassette, ridotte poi a nove nella versione finale a cui si è giunti dopo il processo di triangolazione.

In particolare, a partire da un primo numeroso elenco di categorie tematiche condivise tra le tre ricercatrici, si è operato in modo da andare ad “accorpate” le categorie che si conveniva potessero rientrare in altre, procedendo a una loro successiva ricodifica.

Ecco, dunque, quelle che sono emerse essere le nove categorie tematiche utili per codificare le metafore espresse dai genitori partecipanti:

- Forza/Inventiva/Positività (86 risposte)
- Fatica/Esaurimento/Preoccupazione (63 risposte)
- Sostegno e accoglienza (54 risposte)
- Responsabilità/Impegno (52 risposte)
- Multitasking (50 risposte)
- Pazienza/Resistenza (38 risposte)
- Genitore h24 (27 risposte)
- Corazza (10 risposte)
- Ossimoro (10 risposte)

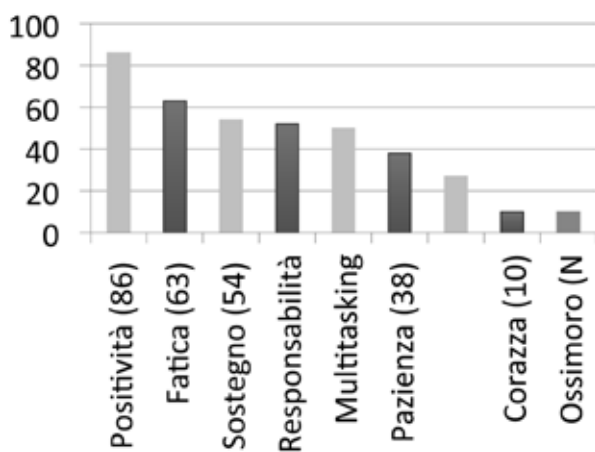


Fig. 1 - Grafico relativo alle risposte all'interno di ogni categoria tematica

Infine, una volta portato a termine la codifica del materiale, la fase di analisi è proseguita con un approfondimento sulle categorie tematiche emerse dalle risposte dei genitori:

i temi diventano oggetto di trattazione, attraverso una descrizione e interpretazione che tendenzialmente non sarà focalizzata a restituire le singole esperienze soggettive, ma mirerà a descrivere percezioni, atteggiamenti, esperienze, aspetti condivisi in modo più o meno esteso dal gruppo di soggetti, temi dominanti e temi più sporadici, sfumature e declinazioni di aspetti rilevanti (Pastori, 2017, p. 401).

In questo senso, dunque, il processo di analisi ha condotto le ricercatrici a condividere col gruppo di ricerca allargato un lavoro di riflessione circa le categorie tematiche individuate a partire dalle parole dei genitori, che si andrà a presentare nel corso dei prossimi paragrafi, dove si andrà a ragionare sul perché, come si può notare, il grafico riportato nella Figura 1 riporta la categoria “Ossimoro” col colore rosso, in maniera differente da tutte le altre.

3. Quali temi nelle metafore scelte dai genitori?

Vorremmo ora accompagnare i nostri lettori e le nostre lettrici a immergersi dentro i temi individuati, assaporando anche le parole offerte dagli stessi genitori, per meglio comprendere da quali contenuti ogni categoria tematica risulta caratterizzata, secondo le valutazioni compiute dalle ricercatrici nella fase analitica.

Scegliamo di procedere nella presentazione seguendo un ordine di “numerosità” dei differenti temi, partendo da quello che conta al suo interno il maggior numero di risposte afferenti.

Addentriamoci, dunque, nella categoria tematica chiamata “Forza-Inventiva-Positività”, contenente 86 interventi. Come si intuisce dal titolo individuato, il tema raccoglie le metafore dei genitori che restituiscono immagini che rimandano a sensazioni di forza, di positiva reazione alle restrizioni di movimento e di possibilità di azione tra marzo e maggio 2020.

Ecco che, parole come le seguenti ben restituiscono quanto è stato categorizzato come “Forza-Inventiva-Positività”: *Essere un vulcano di idee; Essere guerrieri di luce e speranza; L'immagine della saggezza di cogliere il lato positivo; Esploratori di nuovi scenari; L'immagine di una re-invenzione.*

Le metafore appena presentate fanno emergere l'idea di risposte, comportamenti e vissuti che i partecipanti riconoscono aderenti alla

propria modalità di vivere la genitorialità durante il lockdown, volta a una direzione centrata sul sentirsi, a fronte delle condizioni di restrizione, comunque positivi, inventivi, creativi.

In maniera quasi antitetica, questione questa su cui si tornerà più approfonditamente in seguito, la seconda categoria per numerosità (63 risposte) è stata denominata “Fatica-Preoccupazione” e raccoglie al suo interno risposte che rimandano a immagini di questo tipo: *La fatica di Sisifo; È come fare un corso di sopravvivenza che mette alla prova il tuo fisico e la tua tenuta mentale; L'immagine di una grande fatica e frustrazione per non essere adeguata a conciliare il lavoro e la gestione di un bambino; Non lo so... direi un'immagine di impotenza!*

Appare evidente, dalle parole riportate, quanto questa seconda categoria rappresenti il ricorso a immagini che fanno riferimento a una genitorialità affaticata e “schiacciata” dai cambiamenti del lockdown, che sperimenta emozioni e sensazioni di impotenza, inadeguatezza e preoccupazione.

Due polarità, a quanto pare, legate a immagini di positività e, al contrario, a vissuti negativi, sembrano caratterizzare le due categorie tematiche più numerose. Non solo, anche i temi che seguono, contenenti numeri minori di risposte, come si vedrà, possono essere ricondotti a una delle due polarità tematiche numericamente più corpose.

Con 54 risposte segue, infatti, la categoria “Sostegno-Accoglienza”, in cui le immagini evocate dai rispondenti rimandano a metafore di una genitorialità tutta centrata sul sostegno e l'accoglienza dei figli e della famiglia nella fatica dei mesi di confinamento in casa: *Il sostegno di un salvagente; Il godere del tempo assieme, del prendermi cura di loro; L'immagine della sicurezza e della stabilità affettiva da dare ai figli; Semplicemente l'immagine di Esserci.*

Praticamente equivalente in termini di risposte raccolte (52) e direzionata a rappresentare un tema affine alla categoria precedente rispetto ad agire cura verso figli e famiglia, il tema “Responsabilità-Impegno” mostra le immagini scelte dai genitori per mettere in luce il loro vissuto legato ad azioni di responsabilità e forte impegno per attraversare il lockdown: *Sento la responsabilità grande di essere un faro sempre acceso e funzionante; Essere punto di riferimento per i figli; L'immagine di una doppia responsabilità per la crescita e la serenità dei bambini; Immagini di impegno e dedizione totali.*

La categoria “Multitasking” (50 risposte), invece, fa emergere in maniera chiara la sensazione dei genitori di dover apprendere e sperimentare una diversificata quantità di ruoli e funzioni, mai resasi necessaria precedentemente, per esempio rispetto al dover gestire contemporaneamente e nello stesso luogo il proprio lavoro, la scuola dei figli, le faccende domestiche: *Significa saper fare tutto... in una parola Mary Poppins; Mamma tuttofare; Non solo mamma ma insegnante, allenatrice, catechista, compagna di giochi, pizzaiola, pasticcera, parrucchiera... e anche pagliaccio!; Essere un equilibrista che prova a tenere in equilibrio le esigenze di tutti i membri della famiglia.*

La successiva categoria tematica, a cui è stato attribuito il titolo di “Pazienza-Resistenza”, evidenzia come i genitori si siano sperimentati pazienti, resistenti nell’affrontare la fatica e il cambiamento legati, per esempio, a mettere in atto i ruoli plurimi e le funzioni diversificate espresse nel tema del “Multitasking”: *Che la pazienza di un monaco zen sia con te!; Resistere resistere resistere. E giocare; La pazienza è la virtù dei forti (o delle mamme!).*

Riprendendo le parole stesse di una risposta raccolta, possiamo ora presentare la categoria “Genitore h24” che, con 27 risposte, ha sottolineato la sensazione di non avere pause rispetto al proprio ruolo genitoriale. Se precedentemente gli spostamenti in luoghi differenti dalla propria abitazione potevano consentire una sosta rispetto al proprio essere genitore nel diretto rapporto coi figli, da fine febbraio 2020 questo non è più stato possibile, facendo sperimentare l’essere genitore al 100%: *Di colpo sono diventata una madre al 100%; Annullarsi; Totalizzante; Onnipresenza; Dall’essere genitori di qualità siamo passati a essere genitori di quantità.*

Vi è poi una categoria che è stata identificata col termine “Corazza” e che riporta 10 immagini orientate a esprimere la necessità avvertita nel “rivestirsi” di qualcosa che schermasse, nascondesse o proteggesse (a seconda delle risposte) la fatica e il disagio dell’essere genitore durante il lockdown: *Indossare una maschera per trasmettere loro che tutto andrà bene e piangere di nascosto; Nascondi il tuo pianto, ridi; Mantenere il sorriso e trasmettere voglia di vivere e fiducia nel futuro anche quando dentro l’angoscia e la paura ti spengono; Avere una corazza tutta intorno per mostrare solo la fiducia e la tranquillità.*

Sembrerebbe, dunque, che questa categoria metta in luce la sensazione di non poter mostrare, secondo il punto di vista di alcuni genitori, tutta la parte di vissuti negativi, di fatica, di preoccupazione esplicitati fortemente nel secondo tema.

Seguendo questa direzione di pensiero, l'ultima categoria rimasta, "Ossimoro", ci aiuta a fare chiarezza su questo interrogativo e ad aprire una possibilità interpretativa ipotizzata dalle ricercatrici. Dentro al tema "Ossimoro", infatti, sono state raccolte 10 risposte che "tenevano insieme" vissuti negativi e positivi legati alla genitorialità nei mesi di lockdown: *È sempre e comunque meravigliosamente difficile! Faticosamente bello; Fatica ma anche opportunità di vivere appieno i miei figli senza distrazioni esterne; Fatica e gioia.*

Nella fase di triangolazione dell'analisi le ricercatrici molto si sono interrogate e hanno discusso circa l'eventualità di mantenere la categoria tematica "Ossimoro" o, invece, di cercare un inserimento delle 10 risposte qui raccolte all'interno di altri temi già più numerosi.

Riflettendo sui temi individuati nella loro complessità e totalità, infine le ricercatrici hanno deciso che la categoria "Ossimoro" fosse estremamente interessante per proporre un'ipotesi di interpretazione dei risultati dell'analisi, rappresentata dalla figura seguente che si andrà a presentare e discutere nel successivo paragrafo.

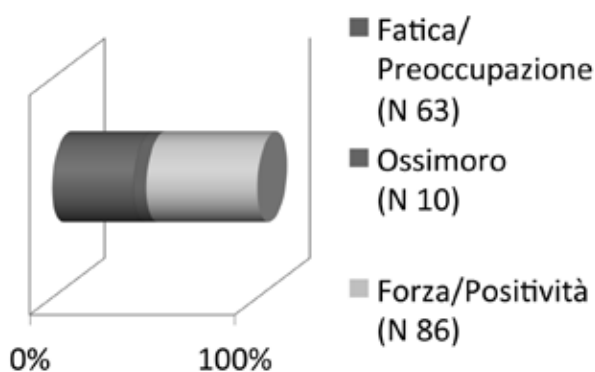


Fig. 2 - Due polarità tematiche presenti nel materiale raccolto

4. Un ossimoro tematico?

Il grafico poco sopra riportato nella Figura 2 ci consente ora di soffermarci sulla direzione interpretativa principale seguita dalle ricercatrici al termine del processo di analisi. Le due categorie tematiche maggiormente rappresentate, infatti, visualizzate nella figura coi colori blu e giallo, mostrano come lo stimolo di risposta “Essere genitori in lockdown è come essere...” ha raccolto tra i genitori partecipanti due polarità di immagini, articolate tra le immagini della fatica e preoccupazione e quelle di forza e positività.

Infatti, come abbiamo notato nel corso del paragrafo precedente, anche le categorie tematiche successive per numerosità alle due principali sono osservatori significativi per evidenziare o questa polarità semantica o la possibilità di una connessione e di un intreccio tra i due estremi.

Se, infatti, i due poli antitetici sembrano far emergere in quantità quasi sovrapponibili immagini fortemente sbilanciate verso un polo positivo e uno negativo per rappresentare la genitorialità durante il lockdown, soprattutto il tema dell’“Ossimoro” consente di poter leggere l’antinomia rilevata non soltanto in termini antitetici, ma offrendo una via per intravedere nessi e commistioni tra vissuti di positività e di negatività.

In questo senso, le polarità tematiche raccolte, lette attraverso la categoria “Ossimoro” che le presenta nelle loro ambiguità, intrecci e punti di contatto, rappresentano l’alternanza tra estremi di vissuti e sensazioni inedite provate dai genitori durante il lockdown (Brooks *et al.*, 2020). La raccolta delle metafore scelte per rappresentare la propria genitorialità durante il lockdown ci consente di intravedere aspetti che si collocano su poli tematici opposti (come risorsa-come ostacolo), quasi a sottolineare con forza l’unicità e la complessità dell’essere genitori tra marzo e maggio 2020.

Le metafore raccolte, dunque, paiono mettere in luce che vivere il periodo del lockdown ha fatto sperimentare un’altalena di emozioni e vissuti, facendo provare sensazioni contrapposte, a volte forse anche un po’ fuori controllo, come si approfondirà in altri contributi di questo testo.

Le immagini e le metafore raccolte suggeriscono la necessità di un adattamento e un apprendimento dei genitori ad abitare queste polarità e dimensioni tematiche opposte nei propri vissuti.

Sembrerebbe, in questo senso, che l'esperienza eccezionale dei mesi del lockdown abbia coinvolto i genitori nella sperimentazione di eventi e vissuti inediti nell'oscillazione tra forza, positività, necessità di mettere in campo risorse nuove ed energiche, ma anche paura, angoscia, incertezza rispetto a cambiamenti repentini, non desiderati e non preparati. Ecco che, dunque, si è trattato di doversi improvvisare nell'“imparare” ad abitare vissuti intensi, forti e di segni opposti tra positività e negatività, in ogni caso prorompenti rispetto all'agio dato per scontato di una normalità improvvisamente interrotta (Gambacorti-Passerini, 2020).

Questa direzione di pensiero apre, come si approfondirà nel proseguimento del presente volume, a intravedere nuove possibilità di formazione per i genitori, volte proprio ad accompagnare a sostare nel disagio e nell'ambivalenza di vissuti contrastanti, nella necessità di saper abitare sensazioni positive ma anche negative, consentendo a se stessi e ai propri figli (United Nations, 2020) una loro manifestazione, indirizzata al loro riconoscimento e attraversamento.

Le metafore raccolte, in questo senso, hanno dischiuso la possibilità di illuminare la pista formativa orientata ad accompagnare i genitori a disvelare gli ossimori legati ai vissuti del periodo del lockdown, proprio per conoscere le possibili tonalità di vissuti ed esperienze sperimentate durante l'emergenza, senza temere di racchiuderle rigidamente entro poli tematici esclusivamente positivi o negativi.

Riferimenti bibliografici

- Brooks S.K. *et al.* (2020), “The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence”, *The Lancet*, 395, 912-920.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S., a cura di (2011), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, SAGE, Thousand Oaks (CA).
- Bessette H.J., Paris N.A. (2020), “Using visual and textual metaphors to explore teachers' professional roles and identities”, *International Journal of Research & Method in Education*, 43(2), 173-188.
- De Mello D.M. (2007), “The Language of Arts in a Narrative Inquiry Landscape”, in Clandinin J., a cura di, *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*, SAGE, Thousand Oaks (CA).

- Eisner E. (2008), *Art and Knowledge*, in Knowles J.G., Cole A.L., a cura di, *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*, SAGE, Thousand Oaks (CA).
- Gambacorti-Passerini M.B. (2020), *La consulenza pedagogica nel disagio educativo. Teorie e pratiche professionali in salute mentale*, FrancoAngeli, Milano.
- Gromada A., Richardson D., Rees G. (2020), “Childcare in a Global Crisis. The Impact of Covid-19 on work and family life”, *Innocenti Research Briefs*, 2020-18, UNICEF Office of Research-Innocenti, Florence.
- Guilherme A., Souza de Freitas A.L. (2018), “Discussing education by means of metaphors”, *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 947-956.
- Ivie S.D. (2017), “Metaphor, paradigm and education”, *McGill Journal of Education*, 52(1), 33-51.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Nind M., Vinha H. (2016), “Creative Interactions with Data: Using Visual and Metaphorical Devices in Repeated Focus Groups”, *Qualitative Research*, 16(1), 9-26.
- Pastori G. (2017), *In ricerca: prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*, Junior, Parma.
- Tannehill D., MacPhail A. (2014), “What Examining Teaching Metaphors Tells Us about Preservice Teachers’ Developing Beliefs about Teaching and Learning”, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 149-163.
- United Nations (2020), *Policy Brief: The Impact of Covid-19 on Children*.
- Van Manen M. (1990), *Researching Lived Experience. Human Science for an action sensitive pedagogy*, State University of New York Press, New York.

3. Come i genitori hanno comunicato l'emergenza sanitaria Covid-19 ai loro figli: narrazioni dall'epicentro di una crisi pandemica

di *Alessandro Pepe*

1. Introduzione

Per me l'emergenza Covid-19 iniziò con un telegiornale. Era le fine del dicembre 2019. Ricordo alcuni frammenti delle parole lette da un giornalista in chiusura di trasmissione: mercato cinese, Wuhan, virus sconosciuto, polmonite bilaterale. Nessun servizio video, nessuna immagine a supporto della notizia. Solo quelle parole. In quel momento il virus non aveva un nome, era una minaccia senza un termine che lo rappresentasse. Dopo qualche giorno, gli studiosi dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) trovarono una prima formula: *Coronavirus della Sindrome Respiratoria Acuta Severa* (SARS-CoV-2). A metà febbraio il nome ufficiale diventò Covid-19, la parola che usiamo oggi. All'inizio di marzo 2020, con l'inizio delle misure di confinamento estese a tutto il territorio italiano, il Covid-19 era entrato nelle vite di tutti.

Durante questo lungo periodo la comunicazione dell'emergenza sanitaria ha svolto un ruolo cruciale nell'attuazione delle misure di contenimento dell'epidemia e protezione individuale dal contagio. In letteratura, l'importanza delle modalità e delle forme di comunicazione alla cittadinanza in situazioni di rischio e in situazioni di disastri naturali, violenza militare e crisi politica è ampiamente riconosciuta (Bryen, 2009; Glick, 2007; Stephens, Barrett, Mahometta, 2013). Nel 2004, Jong-Wook Lee, direttore dell'OMS, dichiarava "Negli ultimi cinque abbiamo ottenuto grandi successi nel controllare le epidemie, ma solo di recente abbiamo capito che la comunicazione è un fattore critico quanto le analisi di laboratorio e il monitoraggio".

gio epidemiologico” (p. vii) (OMS, 2005). Rispetto alle precedenti epidemie (si pensi, per esempio, alla SARS nel Sud Est asiatico, all’influenza aviaria in Messico oppure all’Ebola in centro-Africa), per la prima volta la crisi sanitaria essere descritta con altri ordini di grandezza. Da epidemia regionale a pandemia globale. Con la conseguenza che, nell’arco di 12 mesi, il 99% dei minori nel mondo si è improvvisamente trovato a vivere situazioni di limitazione della propria libertà come conseguenza diretta o in relazione al Covid-19 (Save the Children, 2020). A oggi tali limitazioni hanno coinvolto circa 2.3 miliardi di bambine e bambini in 186 nazioni.

Prima di entrare nei dettagli del presente contributo è necessario però esplicitare alcune premesse di base che costituiscono alcune delle fondamenta del presente capitolo: a) il Covid-19 impatta e impatterà profondamente su diversi aspetti che caratterizzano le dimensioni del nostro sistema (sociale, educativo, economico, politico e culturale), non a caso l’emergenza è stata descritta in termini di sindemia¹ (Horton, 2020); b) la portata dell’impatto e le ramificazioni delle conseguenze a medio e lungo termine non possono essere ancora pienamente identificate o quantificate; c) le esperienze di vita a cui bambine e bambini sono stati esposti (pensiamo per esempio alle misure di confinamento, alla chiusura prolungata delle scuole, al timore generale di ammalarsi o contagiare qualcuno o alle dinamiche legate al lutto) rappresentano dei potenziali fattori di rischio in termini di future traiettorie di sviluppo dei minori. Proprio per questo motivo, in questa cornice, la protezione del benessere fisico e psicologico dei giovani rappresenta, oggi più che mai, una sfida comune rivolta a garantire agli adulti di domani condizioni di vita “degne di essere vissute” (Nussbaum, Sen, 1993). All’interno di questo sistema di politiche e azioni rivolte alla protezione dei minori e dei più vulnerabili, il tema del come comunicare l’emergenza sanitaria rientra nei pilastri del *risk management* (OMS, 2005). Le ragioni principali si trovano nel fatto che il modo in cui si comunica può facilitare o ostacolare l’adozione di misure sicurezza da parte dei più piccoli (Mitchell *et*

1. L’insieme di problemi di salute, ambientali, sociali ed economici prodotti dall’interazione sinergica di due o più malattie trasmissibili e non trasmissibili, caratterizzata da pesanti ripercussioni, in particolare sulle fasce di popolazione svantaggiata (Treccani, 2021).

al., 2008), impedendo così che i minori diventino l'anello debole nelle catene di contagio. Inoltre, le modalità di comunicazione impattano sull'ecosistema familiare e sul rischio di sviluppare emozioni negative come ansietà e stress in risposta all'essere esposti a situazioni potenzialmente traumatiche (Raveis, Siegel, Karus, 1999).

2. Benessere psicologico e comunicazione dell'emergenza

A causa della pandemia globale e dell'emergenza sanitaria, molti bambini sono stati (e continuano a essere) esposti a comunicazioni – nei discorsi in famiglia, nelle parole degli adulti, nel dibattito pubblico e nei media – i cui contenuti possono indurre stati di ansietà e stress sia per la propria salute sia per l'incolumità degli altri. Zarocostas (2020), a questo proposito, parla di “infodemia”, in riferimento alla moltiplicazione dei messaggi relativi alla diffusione del Covid-19 mentre Tedros Adhanom Ghebreyesus (direttore generale dell'Organizzazione mondiale della sanità), durante la conferenza di Monaco, sottolineava che “non stiamo solo combattendo una epidemia ma dobbiamo anche affrontare gli effetti dell'infodemia”. Molte ricerche hanno sottolineato l'importanza della comunicazione genitoriale in situazioni di crisi ed emergenza sanitaria e l'impatto di tali comunicazioni in termini di benessere psicologico e funzionamento dell'ecosistema familiare (Dalton, Rapa, Stein, 2020; Mitchell, 2020; Mueller, Callanan, Greenwood, 2016; Veronese, Pepe, Jaradah, Al Muranak, Hamdouna, 2017). A un livello più generale, molto spesso, la maggior parte delle comunicazioni all'interno delle situazioni di *risk management* sono pensate da adulti per una platea di destinatari adulti, fallendo così nel tentativo di raggiungere i più piccoli. Le conseguenze possono essere rintracciate nel non riuscire a coinvolgere i minori nelle strategie di riduzione del rischio e di adozione dei comportamenti più adeguati. Per esempio, negli scenari di guerra o post-conflitto, l'UNICEF ha lavorato molto su come costruire una corretta comunicazione nei programmi di educazione e prevenzione dedicati a sensibilizzare i bambini a non giocare con gli ordigni inesplosi o con le mine anti-uomo. Allo stesso modo, una corretta comunicazione permette che i minori adottino le misure di sicurezza per evitare la diffusione del Covid-19 come, per esempio, lavarsi spesso le mani, indossare la mascherina e mantenere la distanza interpersonale.

Il presente contributo si focalizza sul richiamare alcuni risultati di un'indagine quali-quantitativa che ha avuto luogo tra marzo e maggio 2020, durante il periodo del primo lockdown. Il tema principale di questo studio era comprendere come i genitori avessero comunicato l'emergenza Covid-19 ai loro figli durante il periodo di chiusura totale. Indagare un fenomeno sociale in maniera quali-quantitativa significa aumentare la profondità dell'indagine sul campo (Denzin, 2012). I risultati dello studio possono essere proficuamente letti secondo una prospettiva salutogenica (Antonovsky, 1987), ovvero attraverso un approccio che privilegia la comprensione dei meccanismi che promuovono la qualità di vita delle persone e il benessere individuale, piuttosto che focalizzarsi sui "malfunzionamenti". In particolare, i risultati provengono dall'analisi di due domande specifiche relative al modo in cui i genitori hanno comunicato ai loro figli l'emergenza sanitaria Covid-19: 1) Dopo quanto tempo dall'inizio dell'emergenza hai parlato del Covid-19 con i tuoi figli? e 2) Come hai spiegato cosa stava succedendo?

Questo tipo di studi sono difficili da condurre a causa delle circostanze difficili e delle condizioni di confinamento che hanno caratterizzato la vita delle persone che sono state intervistate. Da questo punto di vista, il materiale raccolto rappresenta un'opportunità unica di ascoltare le voci delle persone che hanno vissuto un prolungato periodo di confinamento e di costrizioni di alcune libertà individuali. Il primo lockdown totale ha infatti rappresentato un momento unico nella vita di tutti, caratterizzato da nuovi significati, nuovi timori e trasformazioni importanti nel mondo interiore di milioni di persone.

3. Metodologia di ricerca e strategia di analisi dati

Con lo scopo di esplorare le pratiche genitoriali di comunicazione dell'emergenza sanitaria durante il lockdown, i dati sono stati analizzati attraverso indagine testuale computer assistita (Quantitative Textual Analysis; Bolden, Moscarola, 2000), che muove dalla tradizione dell'analisi di contenuto (Berelson, 1952; Mayring, 2004). Da questo punto di vista, si assume che 1) le parole che tendono ad apparire insieme (prossimità probabilistica) nel testo possono essere interpretate come relative a un tema lessicale condiviso (Brier, Hopp,

2011), 2) le tecniche statistiche tradizionali possono essere utilizzate nell'indagine di materiale narrativo (Miller, Riechert, 2001) e 3) nella ricerca sociale l'estrazione pattern di conoscenza dai dati testuali relativamente ai vissuti dei partecipanti è centrale (Silverman, 2002). Dal momento che le tecniche statistiche di dati testuali si fondano sui concetti di distanza lessicale e profili di dissimilarità, le unità di analisi (in questo caso le risposte dei genitori) possono essere interpretate in termini linguistici (Guiraud, 1954) o in ambito lessicale (Muller, 1977). Utilizzando l'approccio lessicale, le risposte alle domande "Dopo quanto tempo dall'inizio dell'emergenza hai parlato del Covid-19 con i tuoi figli" e "Come hai spiegato cosa stava succedendo" sono state esplorate utilizzando l'analisi delle corrispondenze lessicali (CA; Greenacre, Blasius, 2006). Un aspetto importante legato all'utilizzo dell'analisi delle corrispondenze lessicali è la possibilità di rappresentare la struttura dei dati attraverso la trasformazione delle misure di prossimità in distanze spaziali che possono essere rappresentate all'interno di un sistema di coordinate cartesiane (per approfondimenti su questo tipo di analisi si rimanda a Borg, Groenen, Mair, 2013). Tale approccio basato sulla mappatura delle co-occorrenze lessicali permette di identificare temi semantici ricorrenti, la loro rilevanza all'interno del testo e il modo in cui sono in relazione tra loro. Per analizzare i set lessicali prodotti dai partecipanti all'indagine e produrre una mappatura rappresentabile su assi cartesiani in grado di dare conto delle matrici di similarità-dissimilarità sottostanti al testo, sono state selezionate due misure specifiche che si utilizzano frequentemente nell'analisi computer assistita di dati testuali: il chi-quadrato (Lancia, 2002) e il coseno di Salton (Hamers, 1989) insieme alla loro significatività statistica (impostando un valore convenzionale di p inferiore a .05). Il coseno di Salton è una misura di associazione che permette di organizzare le relazioni geometriche in modo che "possono essere visualizzate attraverso pattern strutturali di relazione" (Wagner & Leydesdorff, 2005, p. 208).

Il passo successivo ha previsto l'applicazione dell'analisi di cluster (CU; Lebart, Salem, Berry, 1997), una tecnica di riduzione dei dati che permette di sintetizzare grosse quantità di dati in raggruppamenti omogenei più semplici da interpretare. Molti ricercatori hanno sottolineato come l'analisi dei cluster utilizzata all'interno dell'analisi testuale di contenuto fornisca una comprensione più profonda dei si-

gnificati intesi dai partecipanti. Infatti, la CU permette di classificare i temi emergenti raggruppandoli in unità mutualmente escludenti sulla base di similarità e dissimilarità in pattern lessicali. Per l'organizzazione dei dati in cluster si è usato l'algoritmo k-mean (MacQueen, 1967) che permette di ricondurre i pattern lessicali (o unità lessicali) a cluster massimamente omogenei al loro interno e massimamente disomogenei tra loro (Marriot, 1971). Da questo punto di vista è fondamentale utilizzare una “misura ottimale di partizionamento” al fine di poter incrementare la validità della struttura dei cluster e la rappresentazione grafica delle unità lessicali. Nel contesto dello studio condotto ci si aspettava che il risultato dell'analisi dei cluster permettesse di analizzare le strategie genitoriali di comunicazione dell'emergenza sanitaria legata al Covid-19, in modo da ottenere raggruppamenti di temi semanticamente simili (detto in altro modo “naturalmente emergenti”) secondo un principio di similarità.

Come nel caso di altre tecniche di analisi dei dati, anche l'analisi testuale computer assistita richiede una fase iniziale di preparazione dei dati. In accordo alle linee guida indicate dalla letteratura, i dati sono stati sottoposti a *normalizzazione* (rimozione degli elementi testuali non utili all'analisi: articoli, preposizioni e altre forme connettive), lemmatizzazione (riduzione di tutte le forme lessicali alla loro forma così come presente all'interno dei dizionari) e sinonimizzazione (parole che possono considerate come equivalenti dal punto di vista semantico – per esempio casa e abitazione – vengono ricondotte alla stessa forma lessicale) al fine di preservare l'accuratezza del dato e preparare il testo per le analisi successive. Il dataset ottenuto può così essere trattato con algoritmi di analisi in grado di generare le matrici di occorrenza e co-occorrenza necessarie al calcolo degli indici statistici di associazione (per maggiori dettagli sul processo si faccia riferimento a Li, Burgess, Lund, 2000; Recchia, Louwerse, 2015).

Il testo finale in analisi risultava composto da 3,999 occorrenze, 969 forme grezze (lemmi ricondotti alla loro forma presente all'interno di un dizionario) e 572 hapaxes (lemmi che occorrono soltanto una volta all'interno del testo). L'adozione di una soglia di almeno cinque occorrenze permette di ottenere un tasso di copertura del testo dell'81%. L'indice di ricchezza lessicale (type/token ratio) è risultato pari a 15,32 ciò ha permesso l'utilizzo dell'analisi di cluster.

4. Risultati

Le analisi della prima domanda (Dopo quanto tempo dall'inizio dell'emergenza hai parlato con tuo figlio/a della situazione Covid-19?) mostrano come una larga maggioranza dei genitori abbia parlato della situazione "fin dall'inizio" (63,2%), mentre una quota minore abbia preferito parlarne "dopo la chiusura delle scuole" (26,5%). Solo il 3% ha considerato i propri figli "troppo piccoli" per parlare con loro di ciò che stava accadendo (maggiori dettagli sono riportati in Figura 1).

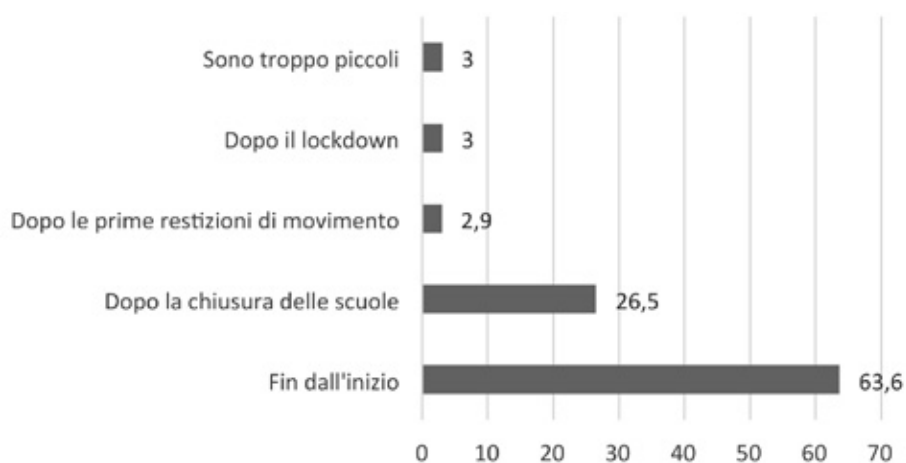


Fig. 1 - Distribuzione percentuale delle risposte alla domanda Q1. La maggior parte dei genitori ha parlato dell'emergenza Covid-19 fin dall'inizio

Il primo risultato dell'analisi computer assistita del materiale testuale raccolto con la seconda domanda (Q2. Come hai detto/spiegato a tuo figlio/a cosa stava succedendo) riguarda la numerosità delle parole più usate (ciò che abbiamo definito in precedenza come occorrenza). L'analisi delle occorrenze permette di identificare preliminarmente i temi emergenti in un. Le parole più utilizzate sono: virus (76), casa (40), spiegare (40), video (28), verità (22), persone (18), telegiornali (18), uscire (17), insieme (17), semplice (16), pericolo (16), malattia (16), e regole (15). A un primo sguardo, alcune tendenze relative alle scelte lessicali iniziano a emergere, spesso però la semplice analisi delle occorrenze può offrire un quadro non completamente affidabile (per esempio, il numero totale delle occorrenze non è para-

metrizzato sulla lunghezza generale del testo in analisi, di conseguenza più il testo è lungo più le occorrenze saranno numerose) e, inoltre, non permette l'esplorazione di strutture latenti o raggruppamenti naturali di significati. Una comprensione maggiore delle risposte è offerta dall'analisi delle corrispondenze lessicali (Figura 2) utilizzando algoritmi per la riduzione a dimensioni identificabili dei dati.

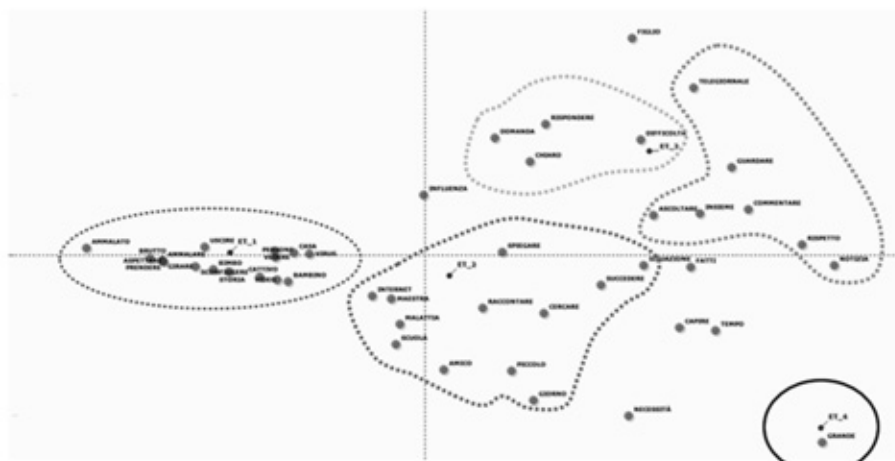


Fig. 2 - Risultati dell'analisi delle corrispondenze su un piano cartesiano. Le parole sono organizzate in termini di vicinanza/lontananza sulla base delle misure di associazione. Nota: Le età dei bambini sono state raggruppate secondo le seguenti categorie: ET_1=2-5, ET_2=6-10, ET_3=11-14, ET_4=15-18

In generale, l'analisi delle corrispondenze lessicali supporta una soluzione bi-dimensionale che permette di spiegare il 79% dell'inerzia²: l'asse X permette di spiegare il 56% dell'inerzia mentre l'asse Y permette di spiegare il 23% della inerzia complessiva. Nella mappa cartesiana riportata in Figura 2 è possibile identificare alcuni attrattori³. In particolare, un primo attrattore può essere identificato in corrispondenza del lato sinistro del piano cartesiano e in corrispondenza della cate-

2. Inerzia è il termine con cui, nell'ambito qualitativo, si definisce la varianza generale dei dati.

3. Un attrattore può essere descritto come una porzione di spazio nella mappa in cui le unità lessicali tendono ad aggregarsi, come guidate da un magnete che raggruppa le unità sulla base di una comune sfera di influenza (Guastello, Liebovich, 2009).

goria di età dei bambini compresa tra 2 e 5 anni (ET_1). Un secondo attrattore può essere invece trovato nel quadrante destro, in corrispondenza della categoria di età compresa tra 11 e 14 anni (ET_3). Sulla base delle misure di similarità e dissimilarità è ora possibile condurre l'analisi di cluster (Figura 2) che suggerisce una buona soluzione composta da 5 cluster differenti in grado di raggruppare circa il 70% delle unità lessicali.

Nella struttura a 5 cluster, l'inerzia stimata tra i cluster (WCI) è la seguente: cluster_1 (CL1, WCI=.039), cluster_2 (CL2, WCI=.041), cluster_3 (CL3, WCI=.061), cluster_4 (CL4, WCI=.041) and cluster_5 (CL5, WCI=.030). Per quanto riguarda la densità di ogni cluster, la soluzione suggerisce una distribuzione abbastanza bilanciata di parole all'interno dei singoli cluster con CL1 e include il 18.9% delle parole, mentre CL2, CL3, CL4 e CL5 raggruppano rispettivamente il 39.1%, il 14.6%, il 19.5% e il 7.8%. A questo punto, i contenuti lessicali di ogni cluster in relazione alle strategie genitoriali di comunicazione dell'emergenza sanitaria possono essere esplorati valutando gli indici di associazione (Coseno di Salton, θ) tra le unità lessicali e il cluster stesso.

CLUSTER_1: Il cluster raggruppa parole come *spiegare* [n=60, $\cos(\theta)=0.49$], *situazione* [n=13, $\cos(\theta)=0.44$], *fatti* [n=6, $\cos(\theta)=0.53$], *capire* [n=14, $\cos(\theta)=0.38$], *cercare* [n=16, $\cos(\theta)=0.21$], *amici* [n=5, $\cos(\theta)=0.64$], *scuola* [n=7, $\cos(\theta)=0.65$] e *affrontare* [n=6, $\cos(\theta)=0.31$]. In aggiunta, il cluster raggruppa anche le parole dei genitori dei minori compresi tra 14 e 18 anni (ET_5, t-test = 5.13, $p<.001$). Il profilo semantico del cluster può essere interpretato in relazione alle strategie di comunicazione basate sul parlare dell'emergenza Covid-19 spiegando l'attuale situazione ma facendo anche riferimento al fatto che i minori probabilmente hanno già discusso con i loro amici (e spesso a scuola) di ciò che stava succedendo. Alcuni estratti significativi inclusi nel cluster 1 sono:

Sono grandi, si sono informati da soli (madre, 50 anni, figli di 16 e 14 anni).

Sono sufficientemente grandi per sapere cosa sta succedendo (padre, 49 anni, figli di 16 anni).

Sono grandi, hanno già affrontato l'argomento a scuola e con gli amici (madre, 45 anni, figli di 17 e 13 anni).

Ne sanno più di me (madre, 51 anni, figli di 17 e 16 anni).

Sono abbastanza grandi per avere un'idea. Ne parliamo tutti i giorni, non ho dovuto "spiegare"... (padre, 52 anni, figli di 18 e 17 anni).

CLUSTER_2: Il secondo cluster è rappresentato da parole come *virus* [n=76, $\cos(\theta)=0.38$], *casa* [n=40, $\cos(\theta)=0.29$], *video* [n=28, $\cos(\theta)=0.43$], *bambino* [n=147, $\cos(\theta)=0.49$], *ammalarsi* [n=14, $\cos(\theta)=0.29$], *brutto* [n=12, $\cos(\theta)=0.37$], *cattivo* [n=11, $\cos(\theta)=0.33$] e *sconfiggere* [n=7, $\cos(\theta)=0.14$]. Inoltre, all'intero del cluster sono raggruppate in modo statisticamente significativo ($t\text{-test}=13.1$, $p<.001$) le risposte di genitori con bambini compresi tra 2 e 5 anni. Una interpretazione degli elementi che costituiscono il cluster rivela principalmente narrazioni caratterizzate dall'uso di un lessico in linea con l'età dei bambini che oscilla tra il tentativo di allertare sulla pericolosità della situazione e le necessità di assicurare. Inoltre, in questo raggruppamento è presente l'utilizzo di video (spesso suggeriti dagli insegnanti e dagli educatori) come modo per informare i bambini sulla situazione. Alcuni estratti significativi delle parole dei genitori sono:

Gli ho spiegato che c'è un brutto virus che causa la febbre alta e quindi dobbiamo mettere la mascherina e poi gli ho mostrato un video di un bambino molto carino (madre, 41 anni, figlio di 5 anni).

Il bambino è molto piccolo, ho detto che molte persone sono malate e quindi rimangono in casa e non vedono nessuno per non ammalarsi anche loro. Un giorno il dottore ci chiamerà e ci dirà che possiamo uscire (madre, 38 anni, figlio di 4 anni).

Rispondendo alle domande e guardando dei video (donna, 38 anni, figlia di 5 anni).

In modi diversi. O con le favole che vengono dal web o dalla scuola, o ascoltando le conferenze stampa (pezzi) insieme. sia con le mie parole. il mio lavoro in questo aiuta anche (padre, 41 anni, figlio di 5 anni).

La maestra d'asilo ha registrato un video con il virus buono e il virus cattivo (madre, 45 anni, figlia di 4 anni).

Ho menzionato il virus e ho visto alcuni video preparati appositamente per i bambini (madre, 38, bambino di 4 anni).

Che intorno alla gente c'è un virus che fa molto male alla salute soprattutto degli adulti e che dobbiamo stare a casa per stare al sicuro, poi ho trovato dei video fatti da bambini che lo spiegano bene (madre, 36 anni, bambino di 3).

CLUSTER_3: Il terzo cluster include parole come *telegiornale* [n=23, $\cos(\theta)=0.90$], *pericoloso* [n=17, $\cos(\theta)=0.49$], *coronavirus* [n=4, $\cos(\theta)=0.47$], *parlare* [n=11, $\cos(\theta)=0.48$], *domanda* [n=9, $\cos(\theta)=0.33$], *chiaramente* [n=5, $\cos(\theta)=0.22$]. Per quanto riguarda le età dei bambini, il cluster include le risposte dei genitori di minori compresi tra 11 e 14 anni (t-test=7.26, $p<.001$). L'analisi semantica dei lemmi mostra come all'interno di questo raggruppamento si trovino principalmente le modalità genitoriali basate su risposte chiare e dirette, in qualche caso aiutate dal guardare le notizie insieme al telegiornale. Alcune risposte significative sono:

Guardando le notizie e dando il mio contributo (madre, 44 anni, figlio di 12 anni).

La verità. Guardiamo il telegiornale insieme (madre, 47 anni, figlio di 14 anni).

Guardando la televisione insieme e spiegando (madre, 41 anni, figlio di 13 anni).

Ho parlato delle possibili cause della pandemia del virus e del suo contagio ascoltando il telegiornale insieme (madre, 49 anni, figlio di 13 anni).

Abbiamo guardato e commentato insieme giornali e telegiornali (madre, 48 anni, figlio di 11 anni).

CLUSTER_4: Il cluster 4 è saturato da parole come *semplice* [n=25, $\cos(\theta)=0.27$], *verità* [n=22, $\cos(\theta)=0.19$], *raccontare* [n=15, $\cos(\theta)=0.29$], *regole* [n=12, $\cos(\theta)=0.17$], *mani* [n=6, $\cos(\theta)=0.41$], *contagio* [n=6, $\cos(\theta)=0.63$], *maestra* [n=5, $\cos(\theta)=0.31$] e *seguire* [n=6, $\cos(\theta)=0.35$]. In questo raggruppamento rientrano le parole dei genitori con figli di età compresa tra 6 e 10 anni (t-test = 7.25, $p<.001$). Il significato del cluster può essere ricondotto al tentativo dei genitori di informare i propri figli raccontando la verità e giustificando la necessità di seguire le regole di sicurezza (lavarsi le mani,

indossare la mascherina e seguire le istruzioni date dagli insegnanti). Alcune risposte rappresentative del cluster sono:

Cercando di spiegargli in termini semplici, che potesse capire, tutto dall'inizio. Spiegandogli, per esempio, che lavarsi le mani era una delle cose più importanti da fare subito, insieme a tante piccole precauzioni che avrebbe dovuto imparare (madre, 40 anni, figli di 7 anni).

Ho ripreso il discorso già fatto in classe dall'insegnante su quanto stava accadendo. Mia figlia ha sentito il bisogno di informarsi su cosa fosse un virus. L'ho accompagnata in questo lavoro e lo abbiamo affrontato insieme (madre, 43 anni, figlia di 9 anni).

In modo molto normale. Sanno che c'è un virus pericoloso e che l'unico modo per evitare il contagio è non avere contatti con persone e cose fuori casa e lavarsi sempre bene le mani (madre, 35 anni, figlio di 6 anni).

Ho spiegato loro che questo virus può essere più o meno dannoso a seconda di come colpisce, ma il grande problema è anche che si diffonde facilmente e rapidamente, quindi per contenere l'infezione dobbiamo stare in casa. Ho spiegato loro come ci si può infettare (madre, 45 anni, figlio di 10 anni).

Che intorno alla gente c'è un virus che fa molto male alla salute soprattutto degli adulti e che bisogna stare in casa per stare al sicuro, poi ho trovato dei video fatti da bambini che lo spiegano bene (madre, 38 anni, bambino di 7).

CLUSTER_5: L'ultimo cluster è compost da parole come *grandi* [n=21, $\cos(\theta)=0.95$], insieme [n=16, $\cos(\theta)=0.49$], *notizie* [n=10, $\cos(\theta)=0.40$], *guardare* [n=9, $\cos(\theta)=0.58$], *commentare* [n=6, $\cos(\theta)=0.32$]. Il cluster include principalmente le parole di genitori con figli compresi tra 14 e 18 anni (t-test = 8.68, $p<.001$). Il profilo lessicale del cluster sembra replicare i contenuti del cluster 1 ma le modalità genitoriali di comunicazione sono in realtà differenti. In questo cluster emerge una forma di comunicazione con i propri figli più “di famiglia”. Infatti, contrariamente al cluster 1, il modo di raccontare la situazione non viene lasciato ad altri (amici, l'ambiente scolastico) ma viene preso in carico dalle figure genitoriali (anche se alcuni considerano comunque i figli “come grandi”). Alcuni esempi rappresentativi sono:

Dialogo e dibattito su ciò che abbiamo sentito e letto (madre, 50 anni, figli di 18 e 15 anni).

Sono troppo grandi, avevano già molte informazioni, le abbiamo analizzate insieme (madre, 52 anni, figli di 17 e 15 anni).

Ne parliamo tranquillamente durante la cena, ho risposto alle loro domande e curiosità (madre, 42 anni, figlia di 15 anni).

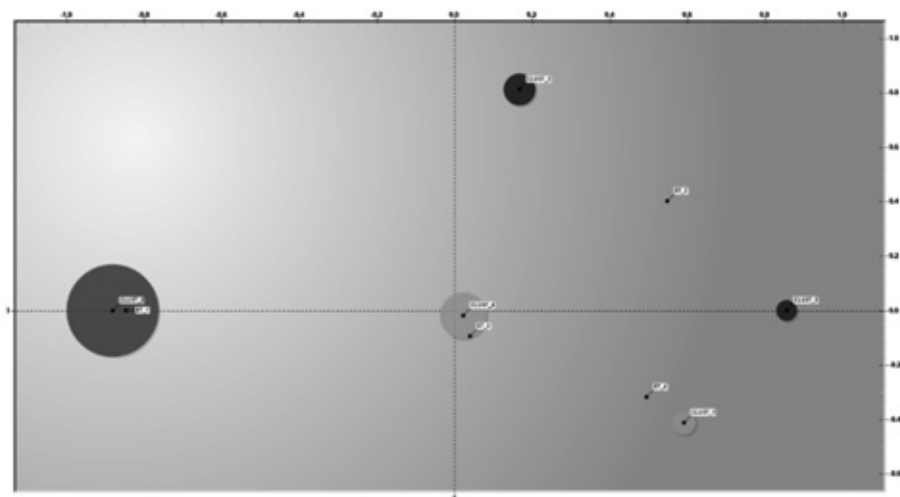


Fig. 3 - Rappresentazione grafica dei cluster nello spazio bidimensionale. La dimensione del cluster è rappresentata dall'area dei cerchi

Al fine di identificare un contesto di significato entro cui organizzare i cluster, l'ultima fase delle analisi prevedeva di concettualizzare gli assi fattoriali emersi dall'analisi delle corrispondenze lessicali in relazione al posizionamento dei cluster stessi. La prima dimensione (asse X) presenta due polarità: da un lato si trova il cluster 5 (rappresentato in blu) mentre dall'altro si trova il cluster 2 (rappresentato in rosso). Da una parte si trovano i modi di spiegare l'emergenza ai bambini più piccolo mentre al polo opposto si trovano i genitori con figli adolescenti. Da questo punto di vista, l'asse X permette di raggruppare i modi di comunicare l'emergenza sulla base dell'età dei bambini. La seconda dimensione (asse Y) vede da un lato il cluster 3 e dall'altro lato il cluster 1. Uno sguardo alle parole inserite nei cluster

aiuta nell'interpretazione dell'asse. Da un lato abbiamo quindi le forme di comunicazione in cui il genitore si fa carico direttamente della spiegazione di ciò che sta accadendo, mentre dall'altro si assiste a una specie di processo di delega (ad amici, scuola e ambiente esterno).

5. Discussione e conclusioni

L'emergenza sanitaria Covid-19 ha mostrato come una emergenza sanitaria globale (*pandemia*) possa mettere in luce le criticità degli attuali sistemi in cui viviamo (*sindemia*; Horton, 2020) e generare rapidamente una moltiplicazione di messaggi comunicativi a contenuto ansiogeno e potenzialmente traumatico (*infodemia*; Zarocostas, 2020). La comunicazione dell'emergenza in situazioni di rischio sanitario, in relazione ai disastri naturali e alle situazioni di violenza militare e politica, è spesso progettata a partire dalla complessità del messaggio da veicolare piuttosto che dall'identificazione dei destinatari finali di tali messaggi, con il rischio di minare l'efficacia della comunicazione e fallire nel ridurre i rischi dell'emergenza in atto. Un messaggio tecnico e "freddo" sembra naturale ed efficace a coloro che progettano le forme di comunicazione in situazioni di crisi. Il rischio di tali modalità è però duplice: da un lato esiste la possibilità che il messaggio non venga recepito perché troppo specifico, troppo tecnico appunto, dall'altro può impattare sulle sfere del benessere individuale e collettivo. Infatti, nelle situazioni di crisi ed emergenza, l'esposizione prolungata a messaggi comunicativi dai contenuti ansiogeni (discorsi pubblici, notizie, immagini e video) anche quando tecnicamente impeccabili produce un impatto su tutti noi e specialmente sui più vulnerabili (come, per esempio, i bambini).

Nel presente contributo sono state presentate alcune evidenze raccolte dalle parole dei genitori in relazione al modo in cui hanno raccontato l'emergenza sanitaria Covid-19 ai loro figli durante il periodo di confinamento nella primavera del 2020. I risultati delle risposte dei genitori a due domande specifiche (1 - *Dopo quanto tempo dall'inizio dell'emergenza hai parlato del Covid-19 con i tuoi figli?* e 2 - *Come hai spiegato cosa stava succedendo?*) ha permesso di delineare un quadro abbastanza dettagliato del modo in cui i genitori hanno gestito la comunicazione dell'emergenza, permettendo di identificare alcuni punti di forza e alcune criticità.

In generale è possibile affermare che è emersa una profonda consapevolezza della necessità di comunicare tempestivamente ciò che stava accadendo (2 genitori su 3 hanno infatti parlato fin da subito con i propri figli) e di modulare le forme di comunicazione sulla base dell'età dei figli. Nella fascia di età prescolare, le famiglie hanno mostrato di muoversi tra il tentativo di allertare sulla pericolosità della situazione e quello di rassicurare i più piccoli su quanto stava succedendo, cercando di usare un registro linguistico ricco di parole semplici. Nella fascia di età che corrisponde alla scuola primaria, i genitori hanno tendenzialmente descritto la situazione in maniera realistica, sottolineando la necessità di seguire le regole di sicurezza (come la distanza interpersonale e l'uso dei dispositivi di protezione) e attribuendo autorevolezza alla voce degli insegnanti. Nella fascia di età che corrisponde alla scuola secondaria inferiore, è stato possibile rintracciare il tentativo di fornire risposte chiare e dirette (usando anche un linguaggio più "tecnico") guardando insieme il telegiornale e commentando le notizie. Nella fascia di età corrispondente alla scuola secondaria superiore, anche se molti genitori hanno affermato che i figli "erano già grandi" (sottolineando il ruolo del gruppo dei pari e dei media come fonte principale di comunicazione), alcuni hanno preferito "farsi carico" comunque degli aspetti legati all'emergenza sanitaria, commentando le notizie e parlandone liberamente. Infine, per ciò che riguarda l'ausili di video e materiali trovati su internet circa il 20% delle famiglie ha dichiarato di averli utilizzati, soprattutto con i bambini delle fasce di età più basse.

Una valutazione generale dei risultati dello studio mostra come i genitori intervistati abbiano seguito in generale le raccomandazioni degli organismi nazionali e internazionali per la comunicazione dell'emergenza (a questo proposito vale però la pena sottolineare che il campione intervistato mostrava, in media, un titolo di studio piuttosto elevato). Nella fascia 6-13 si è comunque rilevata la tendenza a utilizzare un registro di comunicazione più tecnico e "freddo". È possibile da questo punto di vista offrire una doppia lettura. Sicuramente un linguaggio tecnico-medico aiuta nell'efficacia della parte *informativa* della comunicazione: cos'è un virus, come si trasmette la malattia, come ci si protegge. Al contrario la parte di comunicazione più "calda", costituita dalle emozioni, dall'ascoltare gli stati interni dei bambini, il loro modo di vivere l'emergenza (o anche semplice-

mente il modo in cui hanno capito l'informazione appena veicolata) risulta essere meno presente nelle risposte raccolte.

Concludendo, la cura della comunicazione delle emergenze sanitarie, ambientali, politiche e militari è un aspetto centrale in relazione alla protezione del benessere dei minori e alla promozione dei loro diritti fondamentali. Se si vuole fornire una risposta di tipo comunitario che permetta di ridurre gli effetti psicologici e sociali delle situazioni di crisi, bambine e bambini devono essere correttamente informati e preparati a interpretare ciò che sta succedendo attorno a loro. Le misure di riduzione del rischio di diffondere il Covid-19 (confinamento domiciliare, distanza interpersonale, chiusura delle scuole) hanno portato a una contrazione delle libertà individuali che ha impattato (ed impatterà) soprattutto sugli individui più fragili. La sfida per tutti coloro che si occupano di lavorare per una società più giusta (policy maker, educatrici ed educatori, medici, assistenti sociali, psicologi e genitori) è proprio questa: proteggere una generazione dalle possibili conseguenze degli attuali eventi traumatici.

Riferimenti bibliografici

- American Psychological Association (2016), Revision of Ethical Standard 3.04 of the “Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct” (2002, as amended 2010), *The American Psychologist*, 71(9), 900.
- Antonovsky A. (1987), “The salutogenic perspective: Toward a new view of health and illness”, *Advances*.
- Berelson B. (1952), *Content analysis in communication research*.
- Bolden R., Moscarola J. (2000), “Bridging the quantitative-qualitative divide: the lexical approach to textual data analysis”, *Social science computer review*, 18(4), 450-460.
- Borg I., Groenen P.J., Mair P. (2013), “Typical mistakes in MDS”, in *Applied Multidimensional Scaling*, Springer, Berlin, Heidelberg, pp. 59-79.
- Brier A., Hopp B. (2011), “Computer assisted text analysis in the social sciences”, *Quality & Quantity*, 45(1), 103-128.
- Bryen D.N. (2009), “Communication during times of natural or man-made emergencies”, *Journal of pediatric rehabilitation medicine*, 2(2), 123-129.
- Clatworthy J., Buick D., Hankins M., Weinman J., Horne R. (2005), “The use and reporting of cluster analysis in health psychology: A review”, *British journal of health psychology*, 10(3), 329-358.

- Dalton L., Rapa E., Stein A. (2020), "Protecting the psychological health of children through effective communication about Covid-19", *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 346-347.
- Denzin N.K. (2012), "Triangulation 2.0", *Journal of mixed methods research*, 6(2), 80-88.
- Glick D.C. (2007), "Risk communication for public health emergencies", *Annu. Rev. Public Health*, 28, 33-54.
- Greenacre M., Blasius J., eds. (2006), *Multiple correspondence analysis and related methods*, CRC press.
- Guastello S.J., Liebovitch L.S. (2009), *Introduction to nonlinear dynamics and complexity*.
- Guiraud P. (1954), "Stylistiques", *Neophilologus*, 38(1), 1-11.
- Hamers L. (1989), "Similarity measures in scientometric research: The Jaccard index versus Salton's cosine formula", *Information Processing and Management*, 25(3), 315-18.
- Horton R. (2020), "Offline: Covid-19 is not a pandemic", *Lancet* (London, England), 396(10255), 874.
- Kurniawan N.B. (2018, October), "A systematic literature review on survey data collection system", in *2018 International Conference on Information Technology Systems and Innovation (ICITSI)*, IEEE, Table, pp. 177-181.
- Lancia F. (2002), *La logica di un testoscopio*.
- Li P., Burgess C., Lund K. (2000), "The acquisition of word meaning through global lexical co-occurrences", in *Proceedings of the thirtieth annual child language research forum*, pp. 166-178.
- Lebart L., Salem A., Berry L. (1997), *Exploring textual data*, vol. 4, Springer Science & Business Media.
- Leisch F. (2006), "A toolbox for k-centroids cluster analysis", *Computational statistics & data analysis*, 51(2), 526-544.
- MacQueen J. (1967, June), "Some methods for classification and analysis of multivariate observations", in *Proceedings of the fifth Berkeley symposium on mathematical statistics and probability*, vol. 1, n. 14, pp. 281-297.
- Marriott F.H.C. (1971), "Practical problems in a method of cluster analysis", *Biometrics*, 501-514.
- Mayring P. (2004), "Qualitative content analysis", *A companion to qualitative research*, 1(2), 159-176.
- Miller M., Riechert B.P. (2001), "Frame mapping: a quantitative method for investigating issues in the public sphere", *Progress in communication sciences*, 61-76.

- Mitchell T., Haynes K., Hall N., Choong W., Owen K. (2008), “The roles of children and youth in communicating disaster risk”, *Children Youth and Environments*, 18(1), 254-279.
- Mitchell F. (2020), “Communicating with children about Covid-19”, *The Lancet Infectious Diseases*, 20(9), 1023.
- Mueller J., Callanan M.M., Greenwood K. (2016), “Communications to children about mental illness and their role in stigma development: an integrative review”, *Journal of Mental Health*, 25(1), 62-70.
- Muller C. (1977), *Principes et méthodes de statistique lexicale*, Hachette, Paris.
- Nussbaum M., Sen A., eds. (1993), *The quality of life*, Clarendon Press.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2005), *Effective media communication during public health emergencies: a WHO field guide* (No. WHO/CDS/2005.31 a).
- Raveis V.H., Siegel K., Karus D. (1999), “Children’s psychological distress following the death of a parent”, *Journal of youth and adolescence*, 28(2), 165-180.
- Recchia G., Louwse M.M. (2015), “Reproducing affective norms with lexical co-occurrence statistics: Predicting valence, arousal, and dominance”, *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 68(8), 1584-1598.
- Silverman D. (2002), “Interpreting qualitative data”, *Organization studies-berlin-european group for organizational studies*, 23(1), 161-161.
- Stephens K.K., Barrett A.K., Mahometa M.J. (2013), “Organizational communication in emergencies: Using multiple channels and sources to combat noise and capture attention”, *Human Communication Research*, 39(2), 230-251.
- Teddle C., Tashakkori A. (2006), “A general typology of research designs featuring mixed methods”, *Research in the Schools*, 13(1), 12-28.
- Veronese G., Pepe A., Jaradah A., Al Muranak F., Hamdouna H. (2017), “Modelling life satisfaction and adjustment to trauma in children exposed to ongoing military violence: An exploratory study in Palestine”, *Child abuse & neglect*, 63, 61-72.
- Wagner C.S., Leydesdorff L. (2005), “Mapping the network of global science: comparing international co-authorships from 1990 to 2000”, *International journal of Technology and Globalisation*, 1(2), 185-208.
- World Medical Association (2001), “World Medical Association Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects”, *Bulletin of the World Health Organization*, 79(4), 373.
- Zarocostas J. (2020), “How to fight an infodemic”, *The Lancet*, 395(10225), 676.

4. Sentire le emozioni, vedere le risorse: genitori in equilibrio?

di *Eleonora Farina*

1. Tra paura e speranza: sentire le emozioni in situazioni traumatiche

È noto che una restrizione alla libera circolazione connessa all'isolamento sociale sono fra le principali condizioni che hanno un impatto negativo sul benessere psicologico. Dalle indagini condotte in precedenti epidemie gravi anche se non così diffuse come quella da Covid-19 (es. Ebola, SARS, HIV) sappiamo di conseguenze psicosociali avverse non solo per chi contrae la malattia ma anche per la popolazione che non vi entra in contatto diretto (Blakey, Reuman, Jacoby, Abramowitz, 2015; Leung *et al.*, 2003). La situazione di emergenza sanitaria attuale conferma i dati della letteratura, evidenziando un generale calo del benessere percepito in tutte le fasce d'età (Favieri, Forte, Tambelli, Casagrande, 2020; Huang, Zhao, 2020; Wang *et al.*, 2020).

Le ricerche sull'impatto emotivo della pandemia che riguardano in particolare i bambini, ricalcano i dati rilevati in situazioni precedenti con caratteristiche paragonabili a quella attuale: come in passato, le ricerche evidenziano in bambini e adolescenti un significativo incremento dei sintomi di stress post traumatico legati alla condizione di quarantena (es. Di Giorgio, Di Riso, Mioni, Cellini, 2020; Uccella, De Carli, Nibili, 2021; Sprang, Silman, 2013): disturbi emotivi e dell'umore, irritabilità, difficoltà di autoregolazione e di concentrazione, disturbi del sonno, d'ansia e somatoformi.

Come sottolineato già in precedenti studi sull'impatto di gravi disastri o improvvisi eventi di salute pubblica sulla salute mentale,

le emozioni negative dei bambini sono strettamente legate al clima familiare e in particolare alle emozioni negative a loro volta provate ed espresse dai genitori (Sprang, Silman, 2013; Juth *et al.*, 2015; Cobham *et al.*, 2016). Un interessante e recente studio di Spinelli e colleghi (2020) va proprio in questa direzione, evidenziando come il fattore più importante per l'insorgenza di disturbi a livello emotivo e comportamentale dei bambini durante la pandemia Covid-19 sia stato il livello di stress percepito dai genitori nel gestire la quotidianità, emerso come ancor più rilevante dei livelli di incidenza del virus nella propria zona di residenza o di aver avuto esperienza diretta degli effetti del virus.

Ciò non sorprende, considerando che i genitori costituiscono una parte importante delle risorse personali di un bambino, rivestendo un ruolo cruciale nel costruire resilienza e alleviare eventuali conseguenze negative di situazioni particolarmente stressanti sulla loro salute mentale (Holmes *et al.*, 2020). Inoltre, le misure adottate per il contenimento della pandemia hanno per la maggior parte dei casi coinciso con un aumento significativo del tempo trascorso insieme – perlomeno negli stessi spazi di vita – tra figli e genitori, diventando questi ultimi praticamente le uniche persone accessibili come fonti di supporto psicosociale.

Secondo il modello tripartito dell'impatto della famiglia sulla regolazione emotiva e l'adattamento dei bambini, proposto da Morris e collaboratori (2007), i genitori influenzano la risposta emotiva dei bambini agli eventi attraverso tre modalità: (i) processi di imitazione, (ii) il tipo risposta alle emozioni manifestate dai bambini e (iii) l'ambiente affettivo generale in cui il bambino è immerso a casa. In altri termini, in tale prospettiva, i figli tendono a imitare le risposte emotive che vedono attuare dai genitori, sia in termini di contenuti emotivi in corrispondenza a taluni eventi/situazioni elicитanti, sia nelle modalità di espressione e gestione di tali emozioni. I bambini, inoltre, si costruiscono un'idea del valore delle proprie emozioni e della possibilità di gestirle in base alle risposte contingenti che ricevono dai genitori alle loro manifestazioni emotive. Infine, la possibilità di parlare di emozioni e un clima emotivo aperto e disteso in famiglia sono fattori che influiscono positivamente sullo sviluppo di capacità di autoregolazione emotiva da parte dei bambini. Come confermato da diversi studi longitudinali di Denham, bambini con genitori più

affettivamente positivi ed equilibrati sono essi stessi più equilibrati affettivamente. Inoltre, i genitori che riescono a mantenere un'affettività positiva durante circostanze difficili, hanno figli più abili nel comprendere e regolare le emozioni: se i genitori riescono essere di supporto ai propri figli in situazioni stressanti, i loro i bambini sono meno esposti al rischio di essere emotivamente sovraccarichi e imparano a loro volta a gestire meglio eventi simili. Durante il lockdown, l'assottigliamento – e in alcuni casi fusione – dei confini tra famiglia e lavoro, ha condotto a una riorganizzazione della quotidianità, accompagnata, come già sottolineato, da un innalzamento dei livelli di stress, ansia e altre emozioni negative (Pfefferbaum, North, 2020; Restubog *et al.*, 2020). Una recente ricerca di Rothe, Buse, Uhlmann, Bluschke e Roessner (2021) evidenzia livelli significativamente maggiori di stress percepiti da adulti che hanno figli, rispetto agli adulti senza figli.

Sulla base di quanto finora affermato, è plausibile che le emozioni di paura, le preoccupazioni e l'angoscia generale provata dai genitori abbiano avuto un impatto a più livelli nella relazione con i propri figli: è plausibile innanzitutto pensare che tali emozioni negative siano risonate nei bambini attraverso meccanismi di “induzione affettiva” descritti da Denham e collaboratori (1997). Inoltre, l'osservazione delle modalità con cui i loro genitori hanno affrontato la situazione e hanno reagito di fronte alle difficoltà è stato un indicatore importante per i bambini al fine di modulare i loro stessi pensieri e le emozioni di fronte alla pandemia. Infine, stati di ansia e preoccupazione possono aver interferito sulle pratiche genitoriali che, a loro volta, giocano un ruolo importante nella regolazione del comportamento e delle emozioni dei bambini (Masten, Coatsworth, 1998). Come infatti ipotizzano Spinelli e colleghi (2020) commentando i risultati del loro studio sul benessere in famiglia durante il lockdown, in condizioni di stress e preoccupazione elevati, è più probabile rispondere in maniera non adeguata ai bisogni dei figli ed è più difficile gestire la disciplina.

Per questi motivi, l'attenzione alle reazioni e alle emozioni dei genitori può essere d'aiuto in particolare nell'individuazione di bambini e adolescenti a maggior rischio di disagio psicologico a seguito della pandemia. Ma è lecito domandarsi quali siano state le percezioni dei genitori rispetto ai loro vissuti emotivi. Come è facile pensare e già in parte anticipato, le ricerche parlano di ansia e preoccupa-

zione come emozioni prevalenti, percepite in misura più elevata da donne, persone con condizioni di salute precarie e anziani (Barari e colleghi, 2020). Tuttavia, da indagini svolte sui testi dei messaggi postati sui social media, sappiamo anche che le emozioni, durante questa pandemia, sono state – e sono tuttora – molte e diverse, a volte contrastanti. Il monitoraggio delle emozioni degli Italiani condotto dalla società Sociometrica a partire dalle prime settimane di marzo del 2020 segna interessanti evoluzioni nella distribuzione dei termini riferiti a emozioni e delle espressioni emotive: agli inizi della pandemia al primo posto c'è la paura, affiancata da parole appartenenti all'area semantica della calma/tranquillità; ci sono poi tristezza, ansia, odio, ma anche empatia; col passare delle settimane emergono in maggior misura le parole “fiducia” e “ottimismo”, a volte addirittura superando la paura. Un'altalena di emozioni che ha caratterizzato questo periodo difficile, ma che è anche indicativa sia di una progressiva comprensione della gravità e dei molti risvolti di questa situazione, che di un continuo adattamento e ri-adattamento alle condizioni legate all'evoluzione della pandemia.

In questo scenario, il presente contributo si focalizza sull'analisi delle emozioni prevalenti provate da genitori italiani durante il primo lockdown, indagandone le associazioni con le personali percezioni di benessere e di prontezza/equipaggiamento nel fronteggiare la situazione di emergenza.

2. Cosa sento e come mi vedo: i genitori durante il primo lockdown

Quando pensa alle sue emozioni, quali sono le tre emozioni che maggiormente identificano il suo stato d'animo attuale? Non si tratta della semplice richiesta di “fare un elenco”: implicitamente è stato chiesto ai genitori di fermarsi e mettersi in ascolto dei propri stati d'animo in un momento difficile – o quantomeno nuovo – per tutti.

Le parole dei 319 genitori, quasi tutte madri, sembrano confermare che la richiesta, apparente semplice nella formulazione, di fatto sottendeva una maggior complessità. In molti casi le parole scelte non indicano vere e proprie emozioni, ma più che altro stati fisiologici (per esempio stanchezza) o caratteristiche temperamentali (per

esempio pazienza). Questo è un primo dato interessante, che può essere indice di una poca abitudine o difficoltà in alcuni genitori a interrogarsi sui propri stati interni, distinguendo ciò che può essere una manifestazione fisiologica dallo stato emotivo a essa collegato. Può essere altresì un dato collegato al disorientamento emotivo emerso in letteratura e confermato da alcune risposte in cui le madri non si limitano a indicare termini emotivi, ma esprimono in maniera più complessa le loro sensazioni: *“Alternano stati di serenità e di lieve inquietudine. Mi sento sospesa in un tempo particolare”*; *“Ondeggio spesso fra stati d’animo molto diversi fra loro”*. Da un punto di vista psicologico, tali espressioni sembrano riflettere il senso di smarrimento di fronte alle continue richieste di adattamento e ri-adattamento legate alla scarsa prevedibilità associata al contagio e alle scarse conoscenze sul virus, soprattutto nelle fasi iniziali. Inoltre, considerando altri aspetti della situazione, come la riduzione della progettualità individuale e l’isolamento sociale, è comprensibile come le misure di tutela della propria salute possano diventare potenzialmente generatrici di vissuti opposti: sicurezza e percezione di controllo della situazione, ma anche rabbia e frustrazione.

Osservando la frequenza dei termini riferiti a stati emotivi indicati dai partecipanti alla nostra ricerca (Figura 1) emerge un quadro

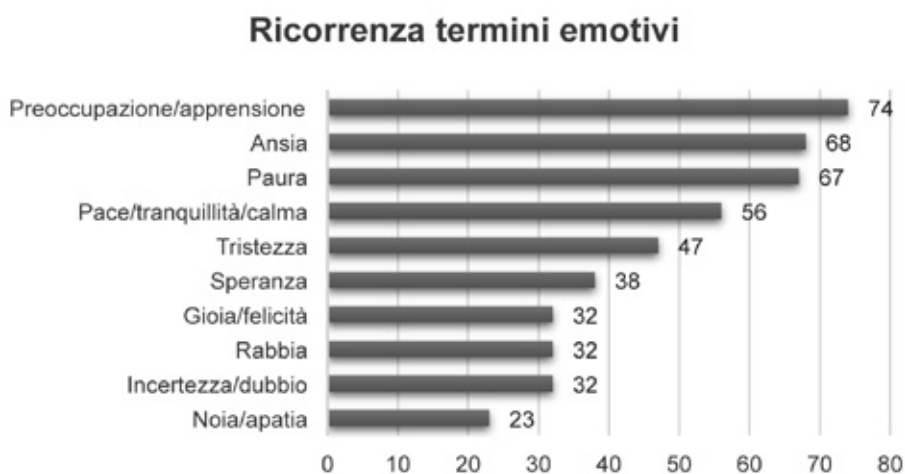


Fig. 1 - Termini riferiti a stati emotivi indicati dai genitori (i dieci con maggior frequenza)

caratterizzato, come atteso, da emozioni definibili “negative” come preoccupazione, ansia e paura, ai primi tre posti. A esse però fa subito seguito il gruppo di termini afferenti alla sfera semantica della calma, tranquillità e – non lontano – possiamo trovare anche parole come gioia e felicità, con una frequenza pari a quella di rabbia e incertezza.

A un primo sguardo, dunque, è possibile già individuare la presenza importante di una preoccupazione di fondo, che in alcuni casi diventa paura e in altri sfocia in stati d’ansia; ciò però sembra non essere d’ostacolo all’individuazione di potenziali aspetti che suscitano stati d’animo positivi. Andando più a fondo ad analizzare, all’interno delle risposte di ogni partecipante, la proporzione tra stati d’animo positivi e negativi, osserviamo come il 39,2% dei partecipanti sceglie di indicare soltanto emozioni negative e un altro 32% su tre emozioni, ne indica due negative ma anche una positiva. Vi è inoltre un 9,5% dei genitori che indica in prevalenza emozioni positive e il 7,8% nomina soltanto emozioni positive. Ovviamente sono molti gli aspetti da considerare in relazione ai vissuti riferiti dai genitori: in primis le condizioni “esterne”, come gli spazi a disposizione, la possibilità o meno di continuare a lavorare e in quali condizioni, l’essere entrati a contatto con il virus, ecc. Insieme a tali fattori, sono comunque da considerare aspetti più personali, legati alla capacità di coping, ovvero di fronteggiare eventi stressanti, che include una serie di strategie, variamente classificate da diversi autori. Fra di esse Lazarus e Folkman (1984) identificano strategie di coping adattivo centrato sulle emozioni, ovvero modalità introspettive di focalizzazione sul proprio vissuto emotivo e di rilettura di una situazione problematica al fine di attribuirle più significati, includendone di positivi, i quali a loro volta favoriscono l’emergere di stati emotivi positivi.

Possiamo dunque ragionevolmente ipotizzare che la percezione di stati emotivi positivi e/o negativi sia frutto dell’interazione tra fattori ambientali, inter-individuali e intra-individuali. Ma che legame può esserci tra ciò che i genitori sentono a livello emotivo e *come* si sentono? Di seguito cercheremo di analizzare le relazioni fra emozioni e percezioni di benessere personale e di autoefficacia/prontezza nell’affrontare l’emergenza.

2.1. Emozioni e benessere

Un'ulteriore sezione del questionario prevedeva l'indagine del benessere personale rilevato attraverso l'utilizzo dello strumento *WHO-5 - World Health Organization Wellbeing Index* (World Health Organization, 1998): i genitori hanno indicato la frequenza di alcuni stati d'animo e fisiologici percepiti nelle ultime due settimane. Da tali risposte è stato possibile ottenere un punteggio cumulato su base 100 che permette la valutazione del livello di benessere individuale percepito¹. Il benessere medio del gruppo di genitori che ha partecipato alla ricerca è pari a 55,9, ovvero di poco sopra la mediana, ma ciò che risulta più interessante è l'analisi dei livelli di benessere percepito in relazione all'identificazione di emozioni più o meno positive durante il periodo di lockdown.

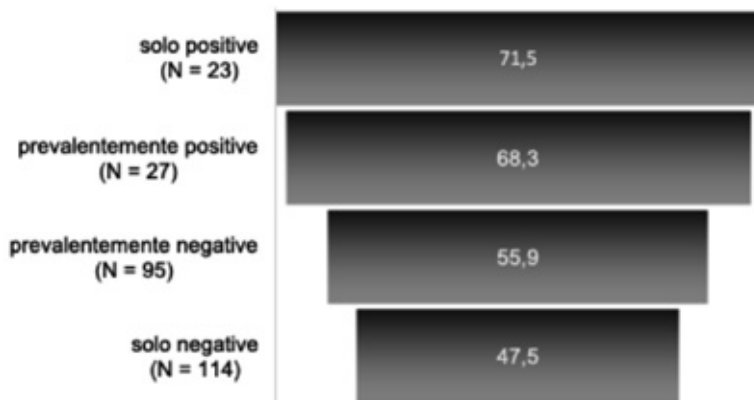


Fig. 2 - Livelli di benessere percepito dai genitori in base al tipo di emozioni espresse (non sono stati inclusi i genitori che hanno indicato un numero di emozioni diverso da 3)

Osservando la Figura 2 emerge chiaramente una differenza significativa (confermata anche dall'analisi statistica) nel livello di benessere percepito tra il gruppo di genitori che, alla domanda sull'identificazione di tre emozioni, indica solo – o in prevalenza – stati emotivi

1. Un punteggio percentuale di 0 rappresenta la peggiore qualità di vita possibile, mentre invece un punteggio di 100 rappresenta la migliore qualità di vita possibile.

positivi e chi, all'opposto, solo – o in prevalenza – emozioni negative. Pur considerando la disomogeneità numerica dei gruppi appare evidente un crescendo di benessere percepito in corrispondenza dell'aumento di emozionalità positiva, confermato anche dall'indice di correlazione diretta fra emozioni positive e benessere ($r=.126$; $p<.05$).

Ovviamente i risultati non indicano un nesso causale tra le due variabili, né avrebbero motivo e utilità nell'indicarlo: possiamo soltanto rilevare un'interdipendenza fra la tendenza a identificare emozioni positive in una situazione stressante e un buon livello di benessere individuale percepito. Sembra tuttavia emergere una sorta di circolo virtuoso: più i genitori sono riusciti a vedere alcuni aspetti positivi durante il lockdown, e più hanno provato emozioni positive; provare emozioni positive aiuta a stare bene e un buon livello di benessere è a sua volta fondamentale per riuscire a individuare risorse in una situazione complessa. Ciò è in linea con quanto affermato circa le capacità di coping: il successo nel fronteggiare eventi avversi, grazie anche all'utilizzo di strategie centrate sulle abilità di introspezione e lettura dei propri stati emotivi, ha un impatto decisivo e positivo sul benessere psicologico (Marroquín, Tennen, Stanton, 2017).

I risultati della nostra ricerca indicano inoltre che il benessere correla positivamente non solo con le emozioni positive, ma anche con la percezione di essere sufficientemente equipaggiati per affrontare l'emergenza ($r=.302$; $p<.001$). Vediamo nel prossimo paragrafo come il sentirsi più o meno pronti sia anch'esso legato agli stati emotivi percepiti durante l'emergenza.

2.2. Emozioni e “sentirsi pronti” a fronteggiare l'emergenza

*Pensando a se stesso come genitore, quanto si è sentito pronto/a ed equipaggiato/a per fare fronte all'emergenza in corso?*². Una richiesta, questa, che possiamo vedere come una indiretta valutazione della propria autoefficacia genitoriale nel gestire le diverse richieste legate alle condizioni del lockdown. Il senso di autoefficacia genitoriale si riferisce alla convinzione di essere in grado di gestire con

2. I genitori hanno risposto attribuendo un punteggio su scala Likert da 1 a 7 dove 1=per nulla pronto/equipaggiato e 7=completamente pronto/equipaggiato.

successo le funzioni parentali. Come affermato da Jones e Prinz (2005) variabili ambientali o condizioni psicologiche legate a una situazione esterna (per esempio, lo stress legato alla pandemia) possono influenzare indirettamente tale convinzione, e questo potrebbe portare a un minore benessere psicologico dei bambini (Jones, Prinz, 2005). Uno studio condotto su un gruppo di circa 200 genitori italiani da Morelli e colleghi durante questa pandemia (2020) ha infatti identificato una correlazione significativa tra autoefficacia genitoriale, percezione di autoefficacia nel gestire le proprie emozioni negative e competenze di regolazione delle emozioni dei propri figli.

Nel gruppo di genitori che ha partecipato alla nostra ricerca sembra emergere una percezione di autoefficacia abbastanza alta: la Figura 3 evidenzia come la gran parte dei genitori ha ritenuto di essere decisamente pronto/equipaggiato per affrontare la situazione.

Pensando a se stesso come genitore, quanto si è sentito pronto/a ed equipaggiato/a per fare fronte all'emergenza in corso? (1=per nulla pronto/equipaggiato, 7 = completamente pronto/equipaggiato)

310 risposte

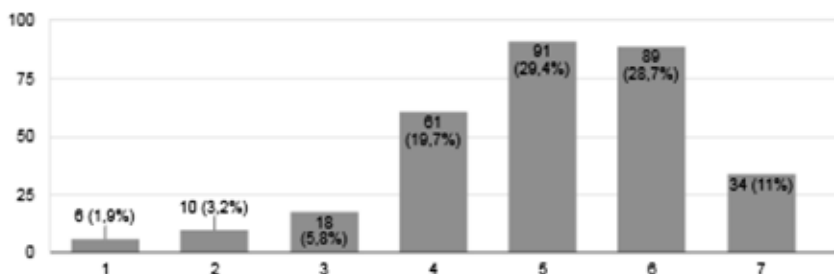


Fig. 3 - Percezione di prontezza/adequatezza genitoriale nel fronteggiare l'emergenza (310 risposte valide)

Tale risultato è sicuramente un indicatore importante e positivo rispetto alla capacità di riconoscersi delle risorse e percepirsi in grado di utilizzarle per affrontare una situazione complessa, aspetti che, come sottolinea la letteratura, sono promotori di benessere nei bambini. Approfondendo il tema attraverso domande aperte, è stato poi rilevato in quali aspetti i genitori si sono sentiti più o meno preparati:

dall'analisi tematica delle risposte³, è emerso un quadro abbastanza “simmetrico”. Infatti, osservando le aree in cui i genitori hanno percepito di possedere sufficienti risorse e confrontandole con le aree emerse in riferimento a una percezione di maggiore difficoltà/carenza di mezzi, si rileva un'ampia sovrapposizione: le risposte dei genitori sembrano dunque offrire un indicatore interessante su quali siano gli aspetti cruciali di questa situazione d'emergenza, rispetto ai quali è importante sentirsi preparati. I temi ricorrenti riguardano: la riorganizzazione della quotidianità, dare ascolto e attenzione ai figli, gestire la didattica a distanza e gestire le emozioni. Al di là della capacità di far fronte alla pianificazione “pratica” della nuova quotidianità, con spazi e tempi da rimodulare, è emersa di nuovo in maniera importante la sfera emotiva e relazionale: come entrare in contatto con le proprie emozioni e con quelle dei propri figli? Come rispondervi?

È dunque parso utile approfondire ulteriormente le analisi andando a osservare più nel dettaglio i due poli di un continuum: chi non si è sentito per nulla – o quasi per nulla – pronto ad affrontare la situazione (punteggi 1 e 2) e chi, al contrario si è sentito completamente equipaggiato (punteggio 7). Quali emozioni hanno prevalso in questi due gruppi di genitori? Analizzando le loro risposte alla domanda sulle tre emozioni che meglio rappresentavano il loro stato d'animo è emerso come, nel gruppo di genitori che si è sentito più in difficoltà, più “a corto di risorse” vi sia una netta prevalenza di emozioni negative: il 61,5% di loro indica 3 emozioni negative su 3, e un ulteriore 23,1% indica in prevalenza emozioni negative; il 7,7% indica solo emozioni positive. Nel gruppo di genitori che si è sentito completamente pronto, la percentuale di chi indica soltanto emozioni negative è del 31,3%, la metà rispetto all'altro gruppo; più alta invece la percentuale di genitori che nomina in prevalenza emozioni negative (34,4%). In questo gruppo vi è poi un 12,5% che individua in prevalenza emozioni positive e un 6,3% soltanto stati d'animo positivi⁴. Al di là dei numeri, appare evidente come la sensazione di non sentirsi equipaggiato a sufficienza per affrontare la situazione sia accompagnata da stati d'animo negativi e – riprendendo i risultati delle analisi

3. Per il processo di analisi tematica delle risposte si faccia riferimento al capitolo 1.

4. Le rimanenti percentuali corrispondono a chi ha indicato un numero di emozioni diverso da tre.

di correlazione – anche da minor benessere percepito. L’esperienza emotiva di chi, invece, sente di avere più risorse a disposizione sembra decisamente più varia e – in generale – associata a migliori livelli di benessere.

Anche in questo caso non avrebbe senso cercare nessi causali fra le variabili: difficile dire se chi ha un maggior grado di benessere personale, è più in grado di cogliere risorse, aspetti positivi e di conseguenza prova più emozioni positive, o – viceversa – chi è più in grado di vedere le proprie risorse, sa reagire meglio alle situazioni e quindi “si sente meglio”. Ciò che innegabilmente emerge da questa indagine è il ruolo centrale dell’esperienza emotiva personale di fronte a una situazione sconosciuta, spaventosa, a cui si accompagna l’ulteriore pressione di individuare delle risorse ed *essere* risorse per i propri figli. Risorse in primis emotive, ma come?

3. Riconoscere le risorse: cosa significa essere degli “allenatori emotivi”?

Alla luce delle riflessioni fin qui condivise, è possibile affermare che le parole emotive dei genitori lasciano trasparire un’inequivocabile difficoltà, legata non soltanto alla paura per la propria salute e per quella dei propri cari, ma anche allo smarrimento di non saper trovare le risorse, di non sapere cosa fare o cosa dire, soprattutto a chi, in quel momento, aveva più bisogno di punti di riferimento: i propri figli. Ma forse la questione tocca temi ancora più profondi: come fare a entrare in contatto con i propri sentimenti, anche con quelli più spaventosi, senza *essere*, poi, spaventosi per chi vede in noi una risorsa, una fonte di sicurezza?

In altri termini il punto cruciale sembra essere la gestione delle proprie emozioni in condizioni di elevata e prolungata esposizione all’interazione con i propri figli. Se ripensiamo alle metafore analizzate nel capitolo 1, emerge proprio questo *esserci*, questa presenza “h24”, che in qualche modo però rende fragili perché chiaramente visibili, praticamente sempre. Possiamo ipotizzare che gran parte della fatica di questa costante presenza derivi proprio dalla sensazione di essere in qualche modo “nudi” a livello emotivo, e oltretutto ricercati dagli sguardi dei figli che – più o meno direttamente – chiedo-

no informazioni, rassicurazioni per capire come fronteggiare questa esperienza.

Non sorprende allora, che la reazione sia quella di *coprirsi*: molti genitori hanno dichiarato di sentirsi poco pronti a livello emotivo proprio perché non sono stati in grado di nascondere le loro emozioni negative, mostrando sicurezza; e molti, viceversa, hanno ritenuto che proprio la capacità di simulare tranquillità sia stata un indicatore della loro prontezza ed efficacia nel far fronte a questa emergenza. Tali posizioni sembrano rimandare a un'altra delle metafore utilizzate da alcuni dei partecipanti per descrivere la personale esperienza di genitori durante il lockdown: la metafora della "Corazza. Certamente l'immagine rimanda a un'idea di protezione... ma anche di durezza, impenetrabilità. Cercare di nascondere le emozioni negative, indossando una bella armatura tirata a lucido per l'occasione può essere davvero una strategia utile?

I processi di socializzazione emotiva – come abbiamo visto all'inizio di questo contributo – rivestono una fondamentale importanza per i bambini, che attraverso di essi imparano a definire, esprimere, dare valore alle proprie emozioni e a comprendere quelle degli altri (Denham, 1998). Alcuni studi, condotti in particolare da Gottman (Gottman, Declaire, 1997), hanno individuato degli stili genitoriali nell'approccio all'esperienza emotiva, che gli autori definiscono come vere e proprie "filosofie meta-emotive" che differiscono essenzialmente per il grado di consapevolezza, accettazione e gestione delle proprie emozioni e di quelle dei propri figli. Gli stili principali rilevati sono lo stile *dismissing* (messa al bando) e lo stile *coaching* (guida). Nel primo caso i genitori mostrano poca consapevolezza emotiva e timore di non saper gestire la situazione e spesso hanno la convinzione che le emozioni negative siano indici di scarse competenze genitoriali: ciò li conduce a ignorare oppure respingere le emozioni negative o, ancora, a intervenire per cambiare tali emozioni il più in fretta possibile. Questo atteggiamento, pur avendo un'intenzionalità protettiva, comunica ai figli l'idea che le emozioni, soprattutto alcune, non siano importanti e che quindi ciò che sentono, e che non riescono bene a gestire, sia in qualche modo sbagliato. Diversamente, chi ha uno stile di guida è maggiormente in grado di comprendere, accettare e rispettare le emozioni, le negative tanto quanto le positive. Questo atteggiamento li porta a tollerare di spendere del tempo

con un bambino arrabbiato, triste o impaurito senza avere fretta di stimolare un cambiamento nell'intensità e nella qualità dell'emozione provata. In questo modo, le situazioni che suscitano emozioni negative diventano occasioni per stare vicini ai propri figli con affetto e per affrontare insieme il momento. Il gruppo di ricerca di Gottman (es. Gottman, Declaire, 1997) ha rilevato in diversi studi come i bambini i cui genitori adottano uno stile *coaching* hanno minori livelli di stress, maggiori competenze emotive e in generale un migliore adattamento sociale.

Dare uno spazio adeguato alle proprie emozioni senza nascondere è dunque anche un'importante meta-comunicazione ai propri figli sulla reale possibilità di affrontare e gestire i propri sentimenti. Se mamma e papà ci riescono, allora ce la farò anch'io!

A conclusione di questo contributo riporto come augurio le parole di una mamma che ha partecipato alla nostra ricerca:

Non avere fretta, saper aspettare non solo gli eventi ma anche gli altri, essere empatici per quanto si possa, ed essere consapevoli che la perfezione non esiste (anche nell'essere genitore e perciò non cercarla neanche in nostro figlio) sono le risorse personali che pensiamo di avere.

Mi sarebbe invece piaciuto avere un po' più di fiducia nelle mie possibilità.

Riferimenti bibliografici

- Barari S., Caria S., Davola A., Falco P., Fetzer T., Fiorin S., ..., Slepici F.R. (2020), "Evaluating Covid-19 public health messaging in Italy: Self-reported compliance and growing mental health concerns", *MedRxiv*.
- Blakey S.M., Reuman L., Jacoby R.J., Abramowitz J.S. (2015), "Tracing 'Fearbola': psychological predictors of anxious responding to the threat of ebola", *Cognitive Therapy and Research*, 39(6), 816-825.
- Cobham V.E., McDermott B., Haslam D., Sanders M.R. (2016), "The role of parents, parenting and the family environment in children's post-disaster mental health", *Current Psychiatry Reports*, 18(6), 53.
- Denham S.A. (1998), *Emotional development in young children*, Guilford Press.
- Denham S.A., Mitchell-Copeland J., Strandberg K., Auerbach S., Blair K. (1997), "Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects", *Motivation and emotion*, 21(1), 65-86.

- Di Giorgio E., Di Riso D., Mioni G., Cellini N. (2020), “The interplay between mothers’ and children behavioral and psychological factors during Covid-19: an Italian study”, *European child & adolescent psychiatry*, 1-12.
- Dix T. (1991), “The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes”, *Psychological bulletin*, 110(1), 3-25.
- Favieri F., Forte G., Tambelli R., Casagrande M. (2021), “The Italians in the Time of Coronavirus: Psychosocial Aspects of the Unexpected Covid-19 Pandemic”, *Frontiers in Psychiatry*, 12.
- Gottman J.M., Declaire J. (1997), *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child*, Simon & Schuster, New York, NY.
- Holmes E.A., O’Connor R.C., Perry V.H., Tracey I., Wessely S., Arseneault L., ..., Bullmore E. (2020), “Multidisciplinary research priorities for the Covid-19 pandemic: a call for action for mental health science”, *The Lancet Psychiatry*, 395(10224), 565-574.
- Huang Y., Zhao N. (2020), “Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during Covid-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey”, *Psychiatry research*, 288, 112954.
- Jones T.L., Prinz R.J. (2005), “Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review”, *Clinical psychology review*, 25(3), 341-363.
- Juth V., Silver R.C., Seyle D.C., Widyatmoko C.S., Tan E.T. (2015), “Post-disaster mental health among parent-child dyads after a major earthquake in Indonesia”, *Journal of abnormal child psychology*, 43(7), 1309-1318.
- Lazarus R.S., Folkman S. (1984), *Stress, appraisal, and coping*, Springer publishing company.
- Leung G.M., Lam T.H., Ho L.M., Ho S.Y., Chan B.H.Y., Wong I.O.L., Hedley A.J. (2003), “The impact of community psychological responses on outbreak control for severe acute respiratory syndrome in Hong Kong”, *Journal of Epidemiology & Community Health*, 57(11), 857-863.
- Marroquín B., Tennen H., Stanton A.L. (2017), “Coping, emotion regulation, and well-being: Intrapersonal and interpersonal processes”, in *The happy mind: Cognitive contributions to well-being*, Springer, Cham, pp. 253-274.
- Masten A.S., Coatsworth J.D. (1998), “The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children”, *American Psychologist*, 53, 205-220.
- Morelli M., Cattelino E., Baiocco R., Trumello C., Babore A., Candelori C., Chirumbolo A. (2020), “Parents and Children During the Covid-19

- Lockdown: The Influence of Parenting Distress and Parenting Self-Efficacy on Children's Emotional Well-Being", *Frontiers in Psychology*, 11, 2584.
- Morris A.S., Silk J.S., Steinberg L., Myers S.S., Robinson L.R. (2007), "The role of the family context in the development of emotion regulation", *Social Development*, 16, 361-388.
- Pfefferbaum B., North C.S. (2020), "Mental health and the Covid-19 pandemic", *New England Journal of Medicine*, 383(6), 510-512.
- Restubog S.L.D., Ocampo A.C.G., Wang L. (2020), "Taking control amidst the chaos: Emotion regulation during the Covid-19 pandemic", *Journal of Vocational Behavior*, 119, 1-6.
- Rothe J., Buse J., Uhlmann A., Bluschke A., Roessner V. (2021), "Changes in emotions and worries during the Covid-19 pandemic: an online-survey with children and adults with and without mental health conditions", *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 15(1), 1-9.
- Spinelli M., Lionetti F., Pastore M., Fasolo M. (2020), "Parents' stress and children's psychological problems in families facing the Covid-19 outbreak in Italy", *Frontiers in Psychology*, 11, 1713.
- Sprang G., Silman M. (2013), "Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters", *Disaster medicine and public health preparedness*, 7(1), 105-110.
- Uccella S., De Grandis E., De Carli F., D'Apruzzo M., Siri L., Preiti D., ..., Nobili L. (2021), "Impact of the Covid-19 Outbreak on the Behavior of Families in Italy: A Focus on Children and Adolescents", *Frontiers in public health*, 9, 32.
- Wang C., Pan R., Wan X., Tan Y., Xu L., Ho C.S., Ho R.C. (2020), "Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (Covid-19) epidemic among the general population in China", *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1729.
- World Health Organization (1998), Info package: mastering depression in primarycare, version 2.2. WHO, Regional Office for Europe. Psychiatric Research Unit, Frederiksborg. T. Krieger *et al.*, *Journal of Affective Disorders*, 156(2014), 240-244.

5. Genitorialità: da dove ripartire

di *Caterina Fiorilli*

L'esperienza pandemica ha avuto, e ne avrà ancora, diversi effetti secondari con importanti ripercussioni sulla qualità della vita di tutti noi. Leggere le esperienze che si stanno vivendo in termini di sindemia (Horton, 2020) consente di non perdere di vista le dimensioni psicologiche e sociali legate all'emergenza sanitaria creata dal Covid-19.

Le intimità domestiche e le cure parentali hanno dovuto confrontarsi con nuove richieste per le quali non sempre si era pronti. I problemi che ogni nucleo familiare viveva, già prima dell'emergenza, si sono intrecciati, amplificati ed estesi a nuove difficoltà da affrontare. In questo ambito un'attenzione particolare è da rivolgere alle cure genitoriali in lockdown. In presenza di minori, e in età scolare come l'infanzia, la primaria e secondaria di primo grado, le sfide affrontate dai genitori sono state molte. La letteratura scientifica internazionale ha già dato un ampio resoconto su come sono andate le cose e sui nuovi ambiti di studio, riflessione e intervento che occorrerà mettere a punto nel prossimo futuro.

Il presente capitolo intende dare evidenza a quanto emerso dalle indagini nazionali e internazionali durante la pandemia in tema di genitorialità in lockdown. Inoltre, si propone una riflessione sui possibili interventi futuri, sia in ambito educativo che psicologico, rivolti a genitori e a minori.

1. Genitorialità e pandemia

Una nuova responsabilità è piombata sulle teste dei genitori rendendoli *proxy educators*, cioè coloro che hanno dovuto prendere il posto degli insegnanti dei propri figli. La didattica a distanza e lo smart working hanno costretto anche i più resistenti genitori a confrontarsi con il mondo scolastico dei propri figli. Le diverse indagini, italiane e non, su questa esperienza hanno evidenziato luci e ombre.

Nel mirino di esperti di ogni branca è finita la didattica a distanza (DAD), da un lato, ma anche l'impatto della stessa nelle vite di bambini e genitori. In effetti, anche nelle migliori condizioni possibili di scuola a distanza (garantite da: disponibilità di spazi in casa, di dispositivi adatti e di una buona qualità della connessione, presenza costante di un adulto in grado di accompagnare i figli in DAD, insegnanti con competenze digitali), anche in presenza di tutto ciò, la sfida educativa per i genitori è stata alta. L'impatto di questi nuovi elementi ha prodotto molti disagi, non solo perché nella maggior parte dei casi, come si evince dall'indagine UNICEF (Report Card, 2020), molti bambini non erano inseriti in contesti familiari capaci di garantire una felice bolla di sopravvivenza al Covid-19, ma anche perché la semplice sottrazione delle normali condizioni di socialità tra pari ha di per sé effetti negativi.

Dal punto di vista dei genitori a molti di loro è stato chiesto di mettersi nei panni di un insegnante supplente, vicario, costringendo in molti casi a guardare dentro i processi di insegnamento, a sbirciare nelle pratiche educative. Ma anche a guardarsi dentro e a riconoscere, più o meno consapevolmente, quale ruolo protettivo svolga la scuola anche verso la salute dei genitori. Aggiungere ai numerosi compiti educativi di un genitore anche quello di docente-vicario, in una condizione di emergenza, ha costituito per alcuni una prova difficile da superare.

Lo racconta molto bene una importante e ampia ricerca condotta negli Stati Uniti (Davis-Kean *et al.*, 2021). In essa è emerso che i genitori che hanno vissuto il primo lockdown affiancando i propri figli in DAD, abbiano vissuto alti livelli di ansia. La ricerca condotta dai ricercatori americani ha riguardato più di duemila genitori ed era relativa al primo lockdown. Ai genitori è stato chiesto, tra l'altro, di indicare quanto hanno percepito il disagio emotivo e comportamentale dei propri figli. Il 51% di loro ha segnalato alti livelli di difficoltà

nel seguire le lezioni online da parte dei propri figli. Lo studio ha poi valutato che rapporto c'era tra le difficoltà dei propri figli e alcuni parametri dello stato di salute dei genitori. La salute mentale di questi ultimi è risultata tanto più a rischio quanto più i loro figli mostravano disagio o rifiuto della DAD. Nello specifico sono risultati alti i livelli di ansia, di depressione e di difficoltà del sonno nei genitori. Tali difficoltà aumentavano, poi, se si aggiungevano altre condizioni complesse come: difficoltà di connessione, numerosità dei figli in DAD, richiesta di supporto nei compiti a casa. È molto interessante, inoltre, che tali disagi emotivi dei genitori, misurati più volte durante il lockdown, si manifestavano indipendentemente dalle condizioni socio-economiche di appartenenza.

Sempre dagli Stati Uniti arrivano ulteriori conferme alle difficoltà dei genitori durante il lockdown. Queste ricerche hanno dimostrato che durante la pandemia da Covid-19 genitori di figli in età scolare hanno manifestato alti livelli di stress (ansia e depressione), significativamente maggiori di adulti non genitori (vedi per esempio Russell *et al.*, 2020).

Ciò che queste indagini mettono in luce è la grande sfida emotiva che i genitori, in quanto *proxy educators*, hanno vissuto. Gli ambienti di apprendimento domestico sono diventati, quindi, occasione di stress tanto maggiori quanto più i figli faticavano ad adattarsi alla DAD. La qualità della relazione educativa ha subito, in molti casi, un importante declino che, a detta di molti commentatori e di svariate ricerche ripetute in diversi Paesi del mondo, ha alte probabilità di permanere nel tempo (vedi Conti, 2020; De Cao, Sandner, 2020; Gromada, Rees, Chzhen, 2020).

È per questo che la comunità scientifica mondiale assume il ritorno alla normalità, a cui pian piano ci apprestiamo, come l'occasione per offrire supporti a quei contesti familiari che più di altri hanno sofferto la pandemia anche a causa della didattica a distanza dei propri figli (Davis-Kean *et al.*, 2021).

2. È ora di parlare di burnout parentale

Negli ultimi tempi, prima dell'avvento dell'emergenza sanitaria, si studiava già estesamente di *burnout* dei genitori. Con questa espressione si fa riferimento a uno stato di malessere, psicologico e a volte

fisico, dovuto a un accumulo di compiti che un genitore assolve, o sente di dover assolvere, nella cura della propria prole. Le preoccupazioni riguardano, in generale, lo stato di salute dei propri figli, l'educazione, la socializzazione e la gestione delle routines di cura e di accompagnamento dei minori.

Non si tratta di normale o ordinario stress genitoriale, molto studiato in letteratura in quanto esperienza diffusa (vedi per esempio Kawamoto, Furutani, Alimardani, 2018; Lebert-Charron *et al.*, 2018). Lo stress parentale, infatti, ha ricevuto grande attenzione e ha prodotto numerose scale per misurarlo e metterlo in relazione ad altri indicatori del benessere parentale, nonché dei figli. Corrisponde a quella quota di stress dovuta ai compiti e responsabilità genitoriali che, però, non riduce il senso di efficacia e non procura sentimenti di allontanamento emotivo dalla stessa funzione svolta. Per molti genitori questo stress quotidiano, ripagato dalla qualità del rapporto con i propri figli, dall'appagamento proveniente dal ruolo genitoriale e dalla co-responsabilità con il proprio partner, è gestito senza che si trasformi in distress.

Il burnout genitoriale, invece, emerge quando lo stress diventa severo e cronico e non trova spazi di recupero grazie alle risorse personali del genitore o a quelle esterne di cui si dispone e su cui si può contare (dai servizi territoriali alla rete familiare e sociale estesa) (vedi Mikolajczak, Roskam, 2020). Inoltre, andrebbe considerata anche l'incidenza di fattori come: tempo di cura della prole e di compiti domestici che risultano, a tutte le latitudini, a carico maggiore delle donne. Queste, infatti, hanno un maggior rischio di stress, e di burnout parentale, se paragonate agli uomini o ad altre donne senza figli (Minello, 2020). In generale, la sensazione prolungata di non riuscire a sopportare il peso di alcuni compiti genitoriali, accompagnata dalla assenza di risorse, può generare il burnout.

I genitori in burnout mostrano disagi emotivi nonché segni di sofferenza psicosomatica (per esempio, problemi di sonno e sofferenze gastrointestinali). A questi possono aggiungersi un aumento del senso di incompetenza verso la cura dei propri figli (Mikolajczak *et al.*, 2018; Roskam, Raes, Mikolajczak, 2018). Il quadro si complica ancor di più negli studi che hanno messo in correlazione il burnout parentale con altri sintomi psichiatrici più gravi come ansia, depressione, da un lato, e abbassamento della qualità delle cure genitoriali,

fino alla negligenza e all'abuso verso i propri figli (vedi Cluver *et al.*, 2020; Griffith, 2020; Labarda *et al.*, 2020).

Il burnout parentale, ispirandosi ai noti studi sul burnout nei contesti lavorativi e relativo alle professioni di cura (Leiter, Maslach, Frame, 2014) è tipicamente misurato su tre dimensioni: esaurimento emotivo relativamente al ruolo parentale, distanza emotiva verso i propri figli, perdita del senso di efficacia del proprio ruolo genitoriale (Roskam, Raes, Mikolajczak, 2018). Questo sentimento, spesso taciuto o nascosto, genera nel genitore un senso di colpa misto a un senso di incompetenza nelle proprie funzioni di padre o di madre (Hubert, Aujoulat, 2018; Roskam *et al.*, 2018). In effetti, sentimenti negativi che possono accompagnare la genitorialità rischiano di diventare tanto corrosivi del benessere di un genitore quanto più gli/le viene preclusa la possibilità di condividere socialmente l'esperienza.

3. Impegni e ruoli di una donna madre

Il Covid-19 ha significato per le donne nel mondo un significativo peggioramento delle condizioni di vita. Recenti review della letteratura hanno rilevato dall'inizio della pandemia a oggi un incremento significativo dei livelli di stress, ansia, depressione e sintomi post-traumatici da stress a carico delle donne (Almeida *et al.*, 2020; Basu *et al.*, 2021). Un contributo importante all'aggravamento di questi sintomi è dato dall'esperienza di solitudine e isolamento sociale. Tali condizioni, soprattutto per le donne che mostravano disagio ancor prima del Covid-19, hanno aumentato il rischio sofferenza psichica. Oltre alle condizioni create dall'emergenza sanitaria per molte donne madri altri fattori, preesistenti, hanno portato a un generale abbassamento delle condizioni di salute. Per esempio, difficoltà all'interno della vita familiare, precedenti condizioni di depressione e di ansia, violenza domestica (Campbell *et al.*, 2020; Hao *et al.*, 2020). Per affrontare i disagi della genitorialità in questi tempi e immaginare le risposte più efficaci bisognerebbe non perdere di vista le differenze di genere. La pandemia non ha avuto lo stesso impatto sulle vite di uomini e di donne (Whiley, Sayer, Juanchich, 2020).

In molti paesi nel mondo, Italia inclusa (Report Differenza Donna, 2021; Centers for Disease Control and Prevention, 2020), sono

aumentate le chiamate e le segnalazioni per violenza sulle donne in ambito domestico.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) definisce la violenza domestica tra gli abusi ai diritti umani più diffuso in quest'ultimo anno (OMS, 2020). Inoltre, la violenza domestica si accompagna a molti altri indicatori di malessere: aumenta il rischio di uso di sostanze, incrementa i sintomi di ansia, depressione e, in generale, peggiora le condizioni di salute della donna vittima di violenza. Infine, le incertezze lavorative fino alla perdita di un posto di lavoro fisso, che ha particolarmente colpito le donne in questo periodo di emergenza sanitaria, costituiscono esperienze di elevato stress emotivo.

Secondo le stime di Reuters (2020) la pandemia ha portato circa 47 milioni in più di donne in una condizione di povertà. Se prendiamo il caso della Gran Bretagna, per esempio, le donne madri hanno visto nel 75% dei casi diminuire il numero di ore di lavoro durante il lockdown (World Economic Forum, 2020). La riduzione di tempo per il lavoro, inoltre, non corrisponde solo a un impoverimento economico, ma deve essere letto nel breve e lungo tempo. Infatti, possiamo considerare che a questo cambiamento sia corrisposto nell'immediato per le madri a un incremento del lavoro domestico e del tempo di cura da dedicare ai propri figli. Ma anche, in una visione a lungo raggio, a una retromarcia in quel cammino, già molto sofferto e impervio, che caratterizza la conquista di una posizione sociale fino alla realizzazione di un progetto di vita in termini di produttività e creatività. In entrambi i casi, la genitorialità ne risente proprio per l'aumento di stress, di insoddisfazione e di incertezza che si annida in una condizione di perdita delle conquiste di ciascuna donna e madre. Il danno che possiamo registrare in termini di impatto sociale della pandemia riguarda, quindi, tutta l'umanità e può essere interpretato come un ulteriore incremento del gap tra i generi. Inoltre, secondo il Women's Budget Group (2020) il danno è tanto più esteso quanto più si osservano gli effetti della pandemia sulle donne di colore o che appartengono alle minoranze etniche. Tanto più la sfida è alta, tante più risorse sono necessarie per affrontarla. In assenza delle quali il rischio per la salute mentale e non, aumenta (NHS, Confederation, 2020).

Tuttavia, non tutto dipende dall'autodeterminazione delle donne. Una lettura attentata di quanto sta capitando al benessere femminile

e di come questo si incroci con il ruolo di donna e madre richiede una riflessione sulle iniquità di genere all'interno dei ruoli genitoriali.

4. Vecchie e nuove sfide: sostegni alla genitorialità

Sebbene questo periodo costituisca un unicum in termini di fonte di stress aggiungendosi alle quotidiane preoccupazioni e difficoltà dei genitori, interessanti riflessioni sulla condizione genitoriale di oggi si possono avanzare al fine di prospettare futuri interventi di supporto.

In effetti, con l'emergenza sanitaria le risorse di un genitore, emotive e sociali, interne ed esterne a sé, hanno subito importanti erosioni. Un mix di fonti di stress e di assenza di supporti che ben si accompagna al maggior rischio di burnout parentale (Alonzo, Popescu, Ioannides, 2021; Griffith, 2020).

Nella survey americana lanciata dal Center for Translational Neuroscience si riporta che il 63% dei genitori di bambini in età scolare afferma di aver perduto durante la pandemia i diversi supporti emotivi di cui disponeva (Alonzo *et al.*, 2021). Ma anche i dati riferibili all'Italia non sono incoraggianti e mettono in luce l'aumento della povertà infantile a cui corrisponde una maggiore sfida alla genitorialità (Report Card-UNICEF, 2020). La denuncia della Direttrice dell'UNICEF non lascia dubbi sulle necessità da affrontare tempestivamente: "Il sostegno alle famiglie e ai bambini, legato al Covid-19, è gravemente inadeguato. Bisogna fare di più per garantire ai bambini un'infanzia sicura e felice, adesso".

In particolare, l'UNICEF stila un elenco di punti inderogabili per gli interventi post-pandemia rivolti proprio ai bambini e alle loro famiglie. Tra questi:

- a) ridurre le disuguaglianze di reddito al fine di permettere a tutti i bambini e le bambine di accedere alle risorse di cui hanno bisogno;
- b) rispondere alle enormi differenze territoriali di servizi offerti a bambini e adolescenti;
- c) aumentare le politiche rivolte a un miglior bilanciamento lavoro-famiglia, per esempio facilitando l'accesso ai servizi per l'infanzia;
- d) incrementare tutti gli interventi rivolti alla protezione dell'infanzia da malattie di qualunque tipo;

- e) migliorare tutte le politiche per il Covid-19 volte a sostenere le famiglie con bambini, per esempio garantendo maggiori ristori ma anche spazi di recupero dovuti al lockdown.

Ancora, nel rapporto UNICEF si lancia un allarme: “Mentre le ricadute economiche, formative e sociali della pandemia continuano a farsi sentire, senza uno sforzo concertato assisteremo a un impatto ancora peggiore, e devastante, sul benessere dei bambini di oggi, sulle loro famiglie e sulle società in cui vivono” (Report Card-UNICEF, 2020).

Conclusioni

Secondo l'American Psychological Association (APA) tra le strategie e gli interventi che potrebbero ridurre lo stato di malessere delle donne e degli uomini impegnati nel ruolo di cura dei figli si dovrebbero includere i seguenti obiettivi: creare delle routine pianificando la propria giornata; acquisire una maggiore consapevolezza di sé e del proprio sentire, ma anche introdurre nelle normali routine momenti di relax e di pratiche di auto-cura. Tra queste ultime, un ruolo importante hanno: creare delle buone condizioni di sonno, acquisire buone abitudini alimentari, fare attività di meditazione o di yoga, fino a richiedere aiuto a figure professionali specifiche (American Psychological Association, 2020).

Tuttavia, per ampie fasce di popolazione, le proposte elencate sono inaccessibili. Il tema cruciale di una educazione alla genitorialità, di uno spazio di accoglienza del disagio emotivo vissuto in seno ai contesti familiari, così come una diffusa rete territoriale di ascolto e primo intervento educativo e psicologico, sarebbero gli ambiti auspicabili di sviluppo del prossimo futuro. Non meno importanti sono gli interventi di policy e di welfare che mettano soprattutto le donne nella condizione di vivere la vita domestica, il ruolo genitoriale e la realizzazione professionale in serena armonia. Allo stesso tempo, la riflessione sugli effetti dovuti all'emergenza sanitaria dovrebbe essere rivolta non solo alla conta dei nuovi disagi già emersi o prevedibili, ma anche alla lettura oggettiva di quello che già preesisteva al Covid-19 e che l'emergenza ha acuito. In questo senso un posto di rilievo dovranno avere le politiche rivolte alla equità tra i generi nel

ruolo parentale. Fino a quando le donne avranno maggiori difficoltà su tutti i fronti sopraelencati, ed esacerbati dalla pandemia, i rischi per la salute sia dei genitori che dei figli sarà alto.

Sarà utile e importante per tutti coloro che sono impegnati nei servizi alla persona, nell'assistenza ed educazione all'infanzia, nonché al supporto rivolto alle famiglie, monitorare gli andamenti nazionali in questa direzione. I primi dati non sono incoraggianti e spingono a tenere alta la guardia. La Banca Mondiale e l'UNICEF riportano che su 195 paesi osservati a oggi solo 9 hanno implementato le iniziative e i servizi di supporto all'infanzia, e quindi alle famiglie, a seguito della attuale crisi (Gentilini *et al.*, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Almeida-Leite C.M., Stuginski-Barbosa J., Conti P.C.R. (2020), "How psychosocial and economic impacts of Covid-19 pandemic can interfere on bruxism and temporomandibular disorders?", *Journal of Applied Oral Science*, 28.
- Alonzo D., Popescu M., Zubaroglu Ioannides P. (2021), "Mental health impact of the Covid-19 pandemic on parents in high-risk, low income communities", *International Journal of Social Psychiatry*, 0020764021991896.
- Basu A., Kim H.H., Basaldua R., Choi K.W., Charron L., Kelsall N., ..., Koenen K.C. (2021), "A cross-national study of factors associated with women's perinatal mental health and wellbeing during the Covid-19 pandemic", *Plos one*, 16(4), e0249780.
- Campbell L.A., Lovas D., Withers E., Peacock K. (2020), "Opening the door: inviting youth and parent perspectives on youth mental health emergency department use", *Research involvement and engagement*, 6, 1-8.
- Cluver L., Lachman J.M., Sherr L., Wessels I., Krug E., Rakotomalala S., ..., McDonald K. (2020), "Parenting in a time of Covid-19", *Lancet*, 395(10231).
- Conti G. (2020), "Supporting parents and children in the early years during (and after) the Covid-19 crisis", *VOX CEPR policy portal*.
- De Cao E., Sanders M. (2020), "The potential impact of the Covid-19 on child abuse and neglect: The role of childcare and unemployment", *VoxEU. May*, 8.

- Davis-Kean P.E., Tighe L.A., Waters N.E. (2021), “The Role of Parent Educational Attainment in Parenting and Children’s Development”, *Current Directions in Psychological Science*, 0963721421993116.
- Gentilini U., Almenfi M., Orton I., Dale P. (2020), *Social Protection and Jobs Responses to Covid-19: A Real-Time Review of Country Measures*, World Bank, Washington, DC. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33635> License: CC BY 3.0 IGO.
- Griffith A.K. (2020), “Parental burnout and child maltreatment during the Covid-19 pandemic”, *Journal of family violence*, 1-7.
- Gromada A., Rees G., Chzhen Y. (2020), *Worlds of influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries*.
- Hao F., Tan W., Jiang L., Zhang L., Zhao X., Zou Y., ..., Tam W. (2020), “Do psychiatric patients experience more psychiatric symptoms during Covid-19 pandemic and lockdown? A case-control study with service and research implications for immunopsychiatry”, *Brain, behavior, and immunity*, 87, 100-106.
- Horton R. (2021), *The Covid-19 catastrophe: what’s gone wrong and how to stop it happening again*, John Wiley & Sons.
- Hubert S., Aujoulat I. (2018), “Parental burnout: When exhausted mothers open up”, *Frontiers in psychology*, 9, 1021.
- Kawamoto T., Furutani K., Alimardani M. (2018), “Preliminary validation of Japanese version of the Parental Burnout Inventory and its relationship with perfectionism”, *Frontiers in Psychology*, 9, 970.
- Labarda C.E., Jopson Q.D.Q., Hui V.K.Y., Chan C.S. (2020), “Long-term displacement associated with health and stress among survivors of Typhoon Haiyan”, *Psychological trauma: theory, research, practice, and policy*, 12(7), 765.
- Lebert-Charron A., Dorard G., Boujut E., Wendland J. (2018), “Maternal burnout syndrome: Contextual and psychological associated factors”, *Frontiers in psychology*, 9, 885.
- Mikolajczak M., Gross J.J., Stinglhamber F., Lindahl Norberg A., Roskam I. (2020), “Is parental burnout distinct from job burnout and depressive symptoms?”, *Clinical Psychological Science*, 8(4), 673-689.
- Leiter M.P., Maslach C., Frame K. (2014), “Burnout”, *The encyclopedia of clinical psychology*, 1-7.
- Mikolajczak M., Brianda M.E., Avalosse H., Roskam I. (2018), “Consequences of parental burnout: Its specific effect on child neglect and violence”, *Child Abuse & Neglect*, 80, 134-145.
- Roskam I., Brianda M.E., Mikolajczak M. (2018), “A step forward in the conceptualization and measurement of parental burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA)”, *Frontiers in psychology*, 9, 758.

- Roskam I., Raes M.-E., Mikolajczak M. (2017), “Exhausted parents: Development and preliminary validation of the Parental Burnout Inventory”, *Frontiers in Psychology*, 8, 163.
- Russell B.S., Hutchison M., Tambling R., Tomkunas A.J., Horton A.L. (2020), “Initial challenges of caregiving during Covid-19: caregiver burden, mental health, and the parent-child relationship”, *Child Psychiatry & Human Development*, 51(5), 671-682.
- Whiley L.A., Sayer H., Juanchich M. (2020), “Motherhood and Guilt in a Pandemic: Negotiating the ‘New’ Normal with a Feminist Identity”, *Gender, Work & Organization*, 1-8.

Sitografia

- American Psychological Association (2020). www.apa.org/news/press/releases/stress/2021/one-year-pandemic-stress (10.05.2021).
- Centers for Disease Control and Prevention (2020). www.cdc.gov/ (10.05.2021).
- Differenza Donna (2021). www.ipsos.com/it-it/giornata-internazionale-donna-2021-parita-genere-gender-pay-gap (10.05.2021).
- NHS Confederation (2020). www.england.nhs.uk/mental-health/perinatal/ (10.05.2021).
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2020). www.salute.gov.it/portale/rapportiInternazionali/menuContenutoRapportiInternazionali.jsp?lingua=italiano&area=rapporti&menu=mondiale (10.05.2021).
- Report Card-UNICEF (2020). www.unicef.it/media/unicef-report-card-16/ (08.05.2021).
- Reuters (2020). www.digitalnewsreport.org (10.05.2021).
- World Economic Forum (2020). <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2021/dataexplorer> (10.05.2021).
- Women’s Budget Group (2020). <https://wbg.org.uk> (10.05.2021).

Parte 2

Abitare il lockdown da genitori

1. Spazi negati e luoghi ritrovati.

Le geografie delle famiglie durante il lockdown

di Stefano Malatesta

Mi mancano le strade, le piazze, il parco, mi manca tutto.

Certamente li viviamo di più, aumentando, paradossalmente, le interazioni con gli altri [...] parlando e conoscendo di più vicini con i quali prima ci limitavamo a un buongiorno o buonasera. Questo ci ha permesso anche di supportarci a vicenda e vivere più serenamente questa situazione.

Risposte di genitori durante il lockdown

1. Il lockdown come una “negazione” dello spazio

Il lockdown che abbiamo sperimentato nella primavera del 2020 può essere definito come una strategia, sarebbe meglio dire un impianto normativo, che mira ad assicurare la distanza sociale tra soggetti potenzialmente infetti (Szczepek, 2020), oppure “una misura che riduce la trasmissione del contagio limitando l’accesso allo spazio pubblico”¹ (Honey-Rosè *et al.*, 2020). Seguendo un’interpretazione puramente geografica, è stato la traduzione nello spazio del controllo istituzionale sulla mobilità, sulla sicurezza e sulla salute dei cittadini. A tale spazializzazione si collegano molte conseguenze, soprattutto ma non esclusivamente, sulle nostre esperienze e pratiche quotidiane (il modo in cui frequentiamo e diamo valore allo spazio pubblico, i processi di negoziazione che costantemente, e spesso inconsapevolmente, attiviamo con chi condivide con noi i luoghi del quotidiano e così via). Uno degli esiti più interessanti del lockdown è stato la crescita, qualcuno direbbe il ritorno, dello spazio come fondamentale nella comunicazione politica. In questo senso, la comunità accademica delle geografe e dei geografi italiani ha fornito un contributo notevole, la lista di lavori (tra atlanti, monografie, interventi

1. Ove non diversamente specificato, le citazioni sono state tradotte dall’autore.

pubblici) sarebbe troppo lunga da includere qui, va fatto comunque notare come l'Associazione dei Geografi Italiani (AGeI), la Società Geografica Italiana (SGI) e l'Associazione italiana degli Insegnanti di Geografia (AiiG) abbiano svolto un lavoro di promozione e stimolo fondamentale per far sentire la voce della nostra disciplina e la sua funzione interpretativa. A livello pubblico, molto si è discusso, e si continua a discutere, sulle opportunità e i limiti delle attività lavorative, educative e formative a distanza, sul presidio territoriale dei servizi sanitari, sulle differenze nell'erogazione dei vaccini su base regionale, sulla scala (comunale, sovra-comunale, regionale) a cui riferirsi per stabile delle norme che regolino il controllo della mobilità, sull'incidenza delle strutture demografiche nella propagazione o contenimento del contagio, sull'isolamento dei luoghi remoti (i borghi o le isole *Covid-free* per esempio) come strategia di protezione, sulla tracciabilità delle persone nello spazio e sulle differenze sociali, di età e di reddito come elementi chiave nell'aumentare o ridurre le ingiustizie sociali in tempi di pandemia. Meno, comunque in modo rilevante e interessante, si è discusso sulle micro-geografie della pandemia, sui processi che avvengono nelle case, nei gruppi amicali, nei condomini. Certamente, già nelle prime settimane di lockdown, il dibattito circa le conseguenze del confinamento sulla violenza domestica e sul benessere degli individui è stato vivo e ha portato alla luce tematiche troppo spesso poco percorse dai mezzi di comunicazione, come abbiamo fatto notare in un breve post scritto dal gruppo di ricerca *Education for Social Justice* (E4SJ) proprio durante quelle settimane (E4SJ, 2020).

In questo testo l'attenzione, tra tutti questi temi possibili, viene posta su due esiti attivati dal lockdown del 2020 e investigati dalla ricerca *Genitori in lockdown* documentata in questo volume: la negazione dello spazio pubblico come ambito di relazione intra e inter-famigliare e la ri-significazione delle geografie del domestico, con una particolare attenzione ai luoghi ibridi tra la sfera pubblica e quella privata². Questa lettura di due processi, spesso erroneamente visti in posizione dialettica, si regge su due campi molto specifici della geografia culturale definiti come *home geographies* e *parenting geographies*.

2. Una trattazione più sistematica della ricerca è stata inclusa nel paper.

La distinzione nell'uso dei termini luogo e spazio è un oggetto speculativo fondante per l'epistemologia della geografia umana (Massey, 1994; Hubbard *et al.*, 2008; Massey, Jess, 2001). Come si può intuire, si tratta di un dibattito molto articolato all'interno del quale sarebbe buon uso posizionare il proprio lavoro, soprattutto in contesti, come questo, non rivolti esclusivamente a un pubblico specialistico. Tuttavia, cercare di riassumere questo dibattito in un paragrafo introduttivo necessiterebbe troppo spazio e troppe premesse. Dunque, in questo contributo, ci si limita a specificare che quando si fa riferimento al lemma "spazio" si indica il sito dove agiamo come individui e come parte di un gruppo sociale, si pone, dunque l'accento sulla localizzazione e sull'estensione delle nostre azioni, nonché sulle relazioni sociali che in quei siti vengono agite attivando, come scriveva Lefebvre (1974), un processo di produzione sociale: quell'estensione di qualche centinaia di metri quadri, pavimentata con grandi autobloccanti, circondata da piante e puntellata da panchine è una piazza unicamente perché un sistema sociale la considera come lo spazio pubblico dell'incontro, del riposo o dell'aggregazione. Quando si usa il termine "luogo" si intende l'esito dei processi di appropriazione e significazione che quotidianamente mettiamo in atto nello spazio: la mia casa, il giardino dove vado a giocare, l'aula dove passo del tempo con i miei compagni di scuola. L'attenzione, in questo caso, è rivolta al modo in cui viviamo, percepiamo, amiamo, detestiamo, immaginiamo o diamo valore ai molteplici "dove" che ogni giorno fanno da teatro alle nostre esistenze.

Evidentemente non si tratta di un binomio antitetico, ciò che è luogo non è spazio, e viceversa. I due processi, la produzione sociale dello spazio e l'appropriazione soggettiva dei luoghi, interagiscono compenetrandosi costantemente. Qualche anno fa, per spiegare questa compenetrazione e applicarla alla geografia dei bambini e delle bambine, provai a rivolgermi direttamente a un pendolare o a uno studente di Milano:

Siete seduti a bordo dell'autobus della linea 94 a Milano, un pomeriggio di inizio primavera. Di fianco a voi un bambino di 7 o 8 anni in compagnia di una donna adulta, ipotizzate che si tratti di sua nonna. L'autobus si ferma su un lato dei Giardini Pubblici, il bambino chiede alla nonna "pubblico vuol dire che è di tutti" e la nonna risponde "sì, ma come vedi ci

sono luoghi per i cani, sentieri per correre, c'è un cancello per entrare e su quel cartello ci sono tutte le regole del parco". Poche centinaia di metri oltre, l'autobus passa molto vicino a uno spiazzo lungo via della Moscovia, si tratta di uno slargo in mezzo ai palazzi dove sono stati costruiti campi da calcio a cinque, da pallacanestro e varie altre strutture per allenarsi. Queste attrezzature sono utilizzate da alcuni gruppi di adolescenti. In pochi minuti avete incontrato una gamma di problematiche molto significative, tutte connesse al tema dello spazio pubblico all'interno della "geografia dei bambini". Avete visto come lo spazio pubblico possa essere un'area per giocare o per fare sport, un luogo soggetto a un controllo e all'imposizione di regole per il suo utilizzo, un ambito di appropriazione da parte dei bambini e degli adolescenti, oppure un'area "a disposizione" di chi si vuole ritrovare in gruppo (Malatesta, 2015, p. 126).

In questa sede, la riflessione sulla produzione sociale dello spazio e l'attribuzione di significato ai luoghi del quotidiano fa riferimento alle risposte che gli intervistati hanno dato a due domande di una sezione specifica del questionario, ovvero.

Domanda 3: Come è cambiata, se è cambiata, la sua relazione con gli spazi comuni (giardino, pianerottolo, androni, corselli dei garage)?

Domanda 4: Se pensa al quartiere in cui risiede (o al piccolo centro) quali sono i luoghi che frequentava con i suoi figli che più le mancano e di cui maggiormente avverte l'assenza?

Nella seconda parte del testo si discutono, cercando di non cadere in una postura dialettica, alcuni spunti emersi da questa indagine. Prima, tuttavia, è necessario soffermarsi, brevemente, su alcuni fondamenti teorici che consentono di inquadrare le riflessioni proposte da questo lavoro.

2. Geografie della casa e della famiglia

All'interno della geografia culturale e della geografia di genere, si è fatto strada, oltre trent'anni fa, soprattutto tra gli studiosi e le studiose inglesi e statunitensi, un campo di ricerca noto come *children's geography* (Holloway, Valentine, 2000). La "geografia dei bambini"

(Malatesta, 2015), studiando un ampio spettro di temi che vanno dalla mobilità degli studenti, fino al controllo parentale sulle vite dei figli, discute le relazioni tra infanzia e spazio con un'attenzione specifica alle declinazioni geografiche dei processi di negoziazione, conflitto e, più in generale, delle relazioni famigliari, amicali, istituzionali che animano la vita dei bambini e delle bambine. Strettamente legati a questo campo, si sono affermati, più di recente, dei filoni di ricerca che si concentrano sulla casa come teatro di queste relazioni e sulla famiglia come soggetto di questi processi negoziali e conflittuali: in letteratura si definiscono *home geographies* (Blunt, Varley 2004), o geografie della casa, e *parenting geographies* o geografie della genitorialità e della famiglia (Pecorelli, 2015)³.

Vale la pena sottolineare alcuni oggetti di discussione che ritorneranno nella riflessione qui proposta. Innanzitutto, il superamento dell'associazione tra casa e nido, tra ambito domestico e sicurezza. Infatti, come sottolineato da Mallett (2004), questa associazione permea profondamente le percezioni, le narrazioni e le attribuzioni di significato ai luoghi del vivere quotidiano, soprattutto nella cultura popolare, nella letteratura e nelle tradizioni europee. Brickell definisce la casa "il sito più idealizzato delle esistenze umane" (2012b, p. 225). La casa è il palcoscenico di relazioni conflittuali, a volte violente, tra gli attori che la animano e, appropriandosene ne fanno, appunto, un "luogo". Per esempio, è uno dei contesti nei quali è possibile osservare più accuratamente i "guai" di una famiglia (Evans *et al.*, 2019) e le complesse relazioni intra-generazionali, le solitudini o le convenzioni nelle quali siamo immersi ogni giorno. Brickell (2012a, 2012b) propone una sorta di geopolitica del domestico, definendo la casa come luogo aperto, poroso, nel quale i ruoli sociali, le ideologie e la posizione politica dei suoi occupanti si manifestano in ogni relazione e pratica del quotidiano. In questo senso, non c'è interruzione delle dimensioni sociali, collettive e politiche quando si varca la soglia del nido. A tavola, mentre si mangia, o seduti di fronte a un pc o a un televisore, mentre si litiga per l'uso dell'unico bagno o si condivide un locale comune, figli, genitori, nonni e ospiti continuano a essere individui sociali immersi nei flussi di comunicazione, nelle

3. L'uso del plurale enfatizza la molteplicità di temi e paradigmi che animano questi campi d'indagine.

scelte di consumo, nei discorsi che permeano il loro agire individuale e collettivo fuori dalle mura del domestico. In questo senso è vitale, come mostrato da Maitland *et al.* (2019), includere come oggetto di osservazione anche i luoghi liminali e ibridi che circondano la casa e che fanno parte del paesaggio domestico quotidiano: i giardini condominiali, gli androni, le scale, i corselli, i vialetti, i marciapiedi, gli ambiti interstiziali tra una soglia e l'altra o tra la proprietà privata e gli spazi a uso collettivo. In questi siti si svolge parte della riflessione proposta nella seconda parte di questo contributo. Infatti, “attraverso l'esplorazione di quell'ibrido, i bambini e le bambine [ma anche i genitori], quotidianamente, danno senso alla propria esperienza in quanto attori autonomi, costruendo le proprie geografie del quotidiano in relazione a luoghi concreti della loro vita: un cortile, una fermata dell'autobus o una palestra” (Malatesta, 2015, p. 127).

L'obiettivo è superare la dialettica tra spazio pubblico e luoghi del domestico: condizione fondamentale per articolare un'analisi più completa delle geografie della famiglia e della parentela. Infatti, come discusso in letteratura (Jupp, Gallagher, 2013; Chen *et al.*, 2020), una delle chiavi più interessanti per studiare la spazialità delle relazioni interne a una famiglia è investigare come i luoghi pubblici possano essere visti come un'estensione dell'ambito domestico, o meglio come le due sfere interagiscano costantemente, in quanto siti dove “avvengono” e vengono “performate” le relazioni inter-generazionali e intra-generazionali: si pensi alla condivisione degli stessi spazi tra gruppi di genitori o di nonni che accompagnano, oppure, a seconda dell'interpretazione, esercitano un controllo (Karsen, 2003, 2005) sull'esperienza spaziale dei bambini e delle bambine.

La nostra ricerca si è interrogata sul ruolo, spesso dirompente, che misure pubbliche di controllo, imposte per un periodo relativamente lungo (alcune settimane), possono aver avuto sulla costruzione della geografia quotidiana del domestico e della famiglia. Abbiamo pensato al lockdown, infatti, come a una delle forze agenti sui processi di *home-making* (ovvero di costruzione soggettiva e sociale dei luoghi del domestico), sulle relazioni intra e inter-generazionali nello spazio pubblico e sull'uso, sulla funzione e sul significato che genitori e figli hanno attribuito ai paesaggi domestici. Immaginare la casa come un luogo poroso e superare la dialettica pubblico-privato sono

premesse ineludibili per leggere la risposta che le famiglie hanno dato a queste misure, temporanee, di controllo e limitazione delle loro geografie quotidiane.

3. *Mi manca tutto.* Spazio pubblico come spazio relazionale

Lo studio ha raccolto 319 risposte⁴. Come scritto nel paragrafo di apertura, una sezione dell'inchiesta includeva questa domanda:

Se pensa al quartiere in cui risiede (o al piccolo centro) quali sono i luoghi che frequentava con i suoi figli che più le mancano e di cui maggiormente avverte l'assenza?

La prima strategia di codifica messa in atto mirava a separare i luoghi definiti dai genitori come individuali, o perlomeno caratterizzati da una frequentazione personale che escludesse i figli, da quelli invece dichiaratamente *children-based*: la palestra dove mio figlio si allena, la via di fronte alla scuola dove vado a prenderlo. In fase di rilettura, è parso evidente che si trattava di un criterio limitante, poiché molte risposte non facevano riferimento a una distinzione binaria tra luoghi frequentati come genitore e luoghi vissuti come parte della propria sfera privata. La scelta, inoltre, rischiava di essere viziata da preconcetti o false rappresentazioni portate dal gruppo di ricerca, perché molti luoghi menzionati dai genitori avrebbero potuto avere, simultaneamente, implicazioni intra-famigliari (ci vado con / o per mio figlio) e inter-famigliari (ci passo del tempo con gli altri genitori o con i miei genitori). Si è, dunque, optato per un'organizzazione fondata sui riferimenti diretti a sette tipologie spaziali:

1. parchi pubblici e parchetti gioco;
2. scuole e biblioteche scolastiche;
3. luoghi legati allo sport;
4. spazi pubblici (piazze, strade);

4. Le risposte sono state organizzate usando un approccio top-down. Attraverso una codificazione aperta, sono stati identificati tutti i riferimenti a luoghi. Questi riferimenti sono stati raggruppati in diverse categorie. A ogni categoria è stato associato un numero di menzioni. Simultaneamente, sono state salvate delle citazioni testuali.

5. case di amici;
6. supermercati o centri commerciali;
7. chiese e oratori.

I riferimenti ai parchi o alle aree gioco sono molto frequenti (oltre il 40% sul totale delle risposte), in linea con l'importanza che questi luoghi hanno nella geografia del quotidiano (Hallaway, Valentine, 2000; Woolley, Griffin, 2005; Ferré *et al.*, 2006; Chen *et al.*, 2020). La scuola e gli oratori ricorrono spesso (rispettivamente nel 14% e 11% delle risposte), mostrando l'importanza di queste due istituzioni nella gestione della *routine* genitoriale e, in senso più generale, della cura dei figli. Un dato significativo, non analizzato in questa sede, si riferisce alle diverse risposte (circa il 10%) che hanno esplicitamente indicato negozi, supermercati, o luoghi generalmente adibiti al commercio, come elementi fondamentali dell'esperienza spaziale di genitori e figli. Infatti, la letteratura geografica, soprattutto di tradizione marxista, ha prodotto un'interessante riflessione sulla trasformazione dello spazio pubblico in spazio commerciale e dell'attore sociale in consumatore, nonché sul ruolo che i centri commerciali rivestono nella costruzione del senso del luogo. Tuttavia, il controllo istituzionale o privato sui luoghi del quotidiano (a scuola, negli oratori, nei centri sportivi) è solo uno dei tratti che emergono dalle risposte.

Si nota, soprattutto, come l'assenza venga comunicata in termini di relazioni o di azioni che d'abitudine avvengono, o vengono praticate, in questi luoghi.

Mi mancano la scuola e altre bambine, non gli spazi (mamma, 54 anni).

Beh sicuramente il poter fare una passeggiata fino ad arrivare al parco giochi con i miei figli (papà, 36 anni).

Mi manca la possibilità di fare lunghe camminate con la mia famiglia e il cane (mamma, 46 anni).

In alcuni casi, si trova una generica menzione al tempo, o alla condivisione di un'esperienza con i propri figli, al di fuori delle mura domestiche.

Non un luogo in particolare, ma il tempo con mia figlia (papà, 42 anni).

Altro aspetto assai interessante è l'associazione tra l'esperienza extra-domestica e le occasioni di incontro con le mamme, con i gruppi di genitori, con i coetanei. In queste risposte, il parco giochi oppure il cancello di fronte alla scuola o la palestra, diventano dei pretesti per intrecciare le dinamiche intra-generazionali con quelle inter-famigliari.

Il parco giochi, manca la socialità tra bambini e tra mamme (mamma, 36 anni).

Il ritrovo dopo la scuola per le attività. Con le altre mamme (mamma, 46 anni).

Come sottolineato dalla letteratura (Ferré *et al.*, 2006; Chen *et al.*, 2020), queste due implicazioni interagiscono costantemente nel valore e significato che i genitori attribuiscono al passare del tempo con i figli fuori casa. La limitazione – nelle settimane più dure il divieto – di accesso ai parchi o di frequentazione delle palestre, come anche la chiusura delle scuole hanno riportato lo spettro delle geografie del quotidiano al solo ambito domestico, inoltre, leggendo le risposte all'indagine, hanno pesantemente influito sulle *routine* inter-famigliari. In questo senso, imporre una misura che limita la nostra arena dell'agire quotidiano alla casa (intesa nei termini chiariti nella prima parte del lavoro), non solo restringe la nostra esperienza geografica, ma nega intere dimensioni e implicazioni sociali, emotive e narrative che ogni giorno danno forma all'agire nello spazio insieme ai figli, alle figure istituzionali e agli altri genitori.

4. Il giardino condominiale ci ha salvato. Geografie riscolpite e luoghi liminali

L'altra domanda investigava, specificatamente, le implicazioni spaziali del lockdown.

Come è cambiata, se è cambiata, la sua relazione con gli spazi comuni (giardino, pianerottolo, androni, corselli dei garage)?⁵

5. Nella sua formulazione includeva il prefisso se vive in un condominio, ma anche alcuni genitori che non vivevano in condominio hanno fornito una risposta testuale, interpretando in modo libero il concetto di "spazi comuni". Di conseguenza, in questo testo si fa riferimento a tutte le risposte testuali raccolte.

In apertura è stato chiarito come la geografia della casa si interessi anche degli spazi ibridi tra pubblico e privato e a tutti i luoghi liminali che compongono la nostra esperienza domestica (corridoio, parchetti condominiali, scale, balconi, pianerottoli). In ragione di questa rilevanza, la domanda mirava a raccogliere significati, usi e narrazioni legate a questo spettro geografico.

Le risposte sono state classificate, a seconda del tipo di relazione indicata dai genitori, nelle seguenti categorie:

1. assenza di relazione con questi luoghi;
2. enfasi sulla limitazione all'uso e alla frequentazione;
3. menzione al distanziamento fisico come limite all'uso di questi luoghi;
4. nuovi utilizzi o relazioni attivate in questi luoghi;
5. nessun cambiamento riportato.

Contrariamente alle ipotesi formulate nelle fasi iniziali del disegno di ricerca, le categorie 1 e 3 hanno raccolto, sommate, circa il 20% delle risposte, dunque meno di quanto ci si potesse attendere. Con una frequenza maggiore, in questo caso in linea con le attese, il 30% dei genitori ha fatto riferimento al distanziamento fisico come condizione limitante. In questo paragrafo, però, ci interessa riflettere sulla rilevanza delle ultime due categorie.

Infatti, a fronte di un 27% di risposte che non indicano particolari cambiamenti, oltre il 20% delle risposte descrive miglioramenti, nuove funzioni o attribuzioni di significato ai luoghi liminali. Quasi metà dei genitori coinvolti, dunque, non descrivono il lockdown come un generatore di impatti negativi sulla socialità nei condomini e nei dintorni delle abitazioni. Va certamente, fatto notare che molti rispondenti dichiarano di avere sempre avuto una scarsa abitudine alla condivisione di questi spazi ibridi. Tra quelli che fanno riferimento, invece, a una trasformazione in positivo oppure a un potenziamento delle occasioni di scambio, prevalgono espressioni lessicali di sorpresa, stupore o anche auto-riflessione “mi stupisco nel desiderare un giardino, prima non ci avevo mai pensato”.

Alcuni si esprimono in termini di guadagno, conquista, scoperta.

Ho sistemato il balcone e non lo facevo così da 10 anni e ora possiamo mangiare fuori. Abbiamo guadagnato un luogo in più (mamma, 40 anni, casa indipendente).

I luoghi ibridi sono divenuti i contesti più usati per attivare un'interazione fuori dalla *routine* quotidiana della casa.

Stiamo frequentando maggiormente il giardino e coltivando le relazioni con i vicini di casa (mamma, 35 anni, villetta a schiera).

Abbiamo scoperto questo giardinetto condominiale che non avevamo mai filato prima. E le scale (mamma, 44 anni, condominio).

Ricorre, inoltre, la narrazione di una sorta, si direbbe in termini geografici, di ri-funzionalizzazione di luoghi prima trascurati o non identificati con una funzione specifica.

Li ho rivalutati, il piazzale dei garage è un campo di calcetto (mamma, 41 anni, condominio).

Stiamo sfruttando molto di più il giardino e, non l'avrei mai detto, anche i corselli del garage, per far sfogare un po' mio figlio – gli piace correre – (mamma, 33 anni, condominio).

Presumibilmente, come ci dice la letteratura, la geografia del domestico delle famiglie coinvolte si articolava intorno a questi luoghi, anche precedentemente al lockdown, li includeva e veniva agita nei pianerottoli o sui balconi aperti verso i cortili. Tuttavia, si può pensare che fossero ambiti marginali, poco considerati o attraversati senza una particolare cura alle potenzialità che una scala condominiale o un pianerottolo potessero avere come completamento, o anche sfogo, periferico, liminale o, magari, prossimale alle mura domestiche.

5. Ricomporre una dialettica

La tentazione di leggere le due narrazioni emergenti (spazi negati e luoghi riscoperti) in chiave dialettica, quasi oppositiva tra privato e istituzionale, tra familiare e sociale, e tra domestico ed extra-domestico, ha certamente percorso le nostre discussioni, dopo la chiusura dell'indagine. Ci è parso, tuttavia, molto più interessante leggerle in parallelo, ragionando su quanto le misure di confinamento e di limitazione alla mobilità e all'accesso ci potessero aiutare a descrivere i processi di *home-making* e di relazione intra (e inter) famigliari

estendibili anche oltre il lockdown. Tuttavia, due spunti strettamente legati a quelle settimane meritano qualche riga di approfondimento in questo paragrafo conclusivo. Il primo riguarda il ruolo simbolico e performativo dei balconi e dei terrazzi. Come si ricorderà, durante i primi mesi del 2020, in Italia, molte famiglie hanno usato le diverse forme di propaggini esterne agli appartamenti come uno spazio performativo, sociale e anche politico. Nella memoria individuale e collettiva è ancora molto forte l'immagine dei balconi usati per concerti improvvisati, per discussioni, celebrazioni, per ascoltare la radio o diffondere la musica, come anche delle bandiere o dei cartelloni appesi ai cornicioni. L'uso di un "pezzo" di casa come palco, tribuna, o punto d'accesso all'arena pubblica è sicuramente uno degli elementi che in futuro dovranno essere investigati con maggiore attenzione. L'altro riguarda la consapevolezza del ruolo di supporto garantito dai nonni e dalle nonne, e nella chiave qui proposta, dalle case dei propri genitori all'interno delle pratiche, degli schemi comportamentali e delle aspettative dei genitori. Qualunque politica di welfare che, ragionevolmente, recepisca le indicazioni emerse da questa esperienza, dovrebbe considerare l'ampiezza delle mappe di contatti, supporti, aiuti alla genitorialità che drammaticamente sono stati limitati, depotenziali o resi inaccessibili durante quelle settimane.

Forse, insieme a una riflessione sugli esiti e sull'eredità della pandemia nelle micro-geografie del quotidiano, si potrebbe guardare anche agli angoli e agli spazi interstiziali che il lockdown ha temporaneamente illuminato durante la primavera del 2020. Usare questa condizione di sospensione per mostrare le zone d'ombra che abitualmente rendono meno visibili bisogni, pratiche e aggiustamenti con cui, quotidianamente, le famiglie devono negoziare. Seguendo questa idea, come ricordato nel paragrafo di apertura, durante le settimane di lockdown abbiamo cercato di porre l'attenzione sugli esiti diseguali e spesso dirompenti che i confinamenti forzati possono produrre sulle geografie del domestico.

Oggi, nel nostro Paese, spesso si abitano case iperconnesse, ben distanziate, accessibili, comode e a misura di smart working, ma anche case soffocanti, ingabbiate, invivibili, affollate, in attesa di esproprio, abitate dalla sofferenza e dal conflitto. Il nostro restare, socialmente utile come atto civile, è anche un'esperienza che, a livello soggettivo (o familiare), dipende

fortemente da queste diversità. [...] Da una parte la staticità, il “restare” di queste settimane, ci omologa; dall’altra il luogo in cui stiamo praticando questo “restare” – le nostre case – mostra ancora una volta quanto profonde possano essere le distanze tra le nostre geografie del quotidiano. Quanto “la finestra del palazzo di fronte” (cit.) possa contenere luoghi a noi distanti ben più di poche decine di metri. Le case dove stiamo trascorrendo questo “restare”, imposto dalle misure sanitarie, sono luoghi di dispense ben fornite, palestre, giardini, sale giochi per bambini, ma anche di violenza, deprivazione, frizioni personali e familiari.

Ricordando, anche, che lo erano prima di queste settimane, così come lo saranno quando questa temporanea condizione di sospensione cambierà (E4SJ, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Blunt A., Varley A. (2004), “Geographies of Home”, *Cultural Geographies* 11, 1, 3-6. <https://doi.org/10.1191/1474474004eu289xx>.
- Blunt A., Dowling R. (2006), *Home*, Routledge, London.
- Brickell K. (2012a), “‘Mapping’ and ‘Doing’ Critical Geographies of Home”, *Progress in Human Geography*, 36, 2, 225-44. <https://doi.org/10.1177/0309132511418708>.
- Brickell K. (2012b), “Geopolitics of Home”, *Geography Compass*, 6, 10, 575-88. <https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2012.00511.x>.
- Burke C. (2005), “‘Play in Focus’: Children Researching Their Own Spaces and Places for Play”, *Children Youth and Environments*, 15, 1, 27-53. www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.15.1.0027.
- Chen C., Zhenjie Y., Hong Z. (2020), “Playing, Parenting and Family Leisure in Parks: Exploring Emotional Geographies of Families in Guangzhou Children’s Park, China”, *Children’s Geographies*, 18, 4, 463-76. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1676879>.
- Domosh M. (1998), “Geography and Gender: Home, Again?”, *Progress in Human Geography*, 22, 2. <https://doi.org/10.1191/030913298676121192>.
- E4SJ (2020), *La finestra del palazzo di fronte*, www.formazione.unimib.it/it/universit%C3%A0-e-territorio/blog/finestre-palazzo-di-fronte.
- Evans R., Bowlby S., Gottzén L., McCarthy J.R. (2019), “Unpacking ‘Family Troubles’, Care and Relationality across Time and Space*”, *Children’s Geographies*. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1655139>.
- Ferré M.B., Ortiz Guitart A., Prats Ferret M. (2006), “Children and Playgrounds in Mediterranean Cities”, *Children’s Geographies*, 4, 2, 173-83. <https://doi.org/10.1080/14733280600806999>.

- Harvey D. (1989), *The Urban Experience*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Holt N.L., Lee H., Millar C.A., Spence J.C. (2015), “‘Eyes on Where Children Play’: A Retrospective Study of Active Free Play”, *Children’s Geographies*, 13, 1, 73-88. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.828449>.
- Holloway S., Valentine G. (2000), *Children’s Geographies. Playing, Living, Learning*, Routledge, London.
- Hubbard P., Kitchin R., Valentine G., eds. (2008), *Key text in Human Geography*, SAGE, London.
- James A.C. (2020), “Don’t Stand so Close to Me: Public Spaces, Behavioral Geography, and Covid-19”, *Dialogues in Human Geography*. <https://doi.org/10.1177/2043820620935672>.
- Jupp E., Gallagher A. (2013), “New Geographies of Parenting, Policy and Place”, *Children’s Geographies*, 11, 2, 155-59. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.779444>.
- Karsten L. (2003), “Children’s use of Public Space. The gendered world of the playground”, *Childhood*, 10, 4, 457-473.
- Karsten L. (2005), “It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children’s daily use of space”, *Children’s Geographies*, 3, 3, 275-290.
- Kim A.J., Zulueta J.O. (2020) “Japanese Families and Covid-19: ‘Self-Restraint’, Confined Living Spaces, and Enhanced Interactions”, *Journal of Comparative Family Studies*, 51, 3. <https://doi.org/10.3138/JCFS.51.3-4.011>.
- Lefebvre H. (1974), *La production de l’espace*, Anthropos, Paris.
- Maitland C., Foster S., Stratton G., Braham R., Rosenberg M. (2019), “Capturing the Geography of Children’s Active and Sedentary Behaviours at Home: The HomeSPACE Measurement Tool”, *Children’s Geographies*, 17, 3, 291-308. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1493431>.
- Malatesta S. (2015), *Geografia dei Bambini. Luoghi, Pratiche e Rappresentazioni*, Guerini, Milano.
- Mallett S. (2004), “Understanding Home: A Critical Review of the Literature”, *Sociological Review*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954x.2004.00442.x>.
- Massey D. (1994), “A place called home?”, in Massey D., ed., *Space, Place and Gender*, University of Minnesota Press, Minneapolis, pp. 157-173.
- Massey D., Jess P. (2001), *Luoghi, culture e globalizzazione*, UTET, Torino.
- Pecorelli V. (2015), “La geografia quotidiana della genitorialità. La famiglia come luogo”, in Malatesta S., *Geografia dei Bambini. Luoghi, Pratiche e Rappresentazioni*, Guerini, Milano, pp. 122-126.

- Pinkster F.M., Fortuijn J.D. (2009), “Watch out for the Neighborhood Trap! A Case Study on Parental Perceptions of and Strategies to Counter Risks for Children in a Disadvantaged Neighborhood”, *Children’s Geographies*, 7, 3. <https://doi.org/10.1080/14733280903024498>.
- Quah S.R. (2020), “Wrestling with Role Strain in a Pandemic: Family, ‘stay-at-Home’ Directive, and the Covid-19 Pandemic”, *Journal of Comparative Family Studies*, 51, 3-4. <https://doi.org/10.3138/JCFS.51.3-4.002>.
- Severcan Y.C. (2020), “Predictors of Children’s Satisfaction with Mass Housing”, *Children’s Geographies*, 18, 1. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1574338>.
- Soreanu R., Hurducaș I. (2016), “Children’s Imaginaries in the City: On Things and Materials”, *Children’s Geographies*, 14, 4, 422-36. <https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1101749>.
- Szczepanek R. (2020), “Analysis of Pedestrian Activity before and during Covid-19 Lockdown, Using Webcam Time-Lapse from Cracow and Machine Learning”, *PeerJ*, 8. <https://doi.org/10.7717/peerj.10132>.
- Tisdall E., Kay M., Punch S. (2012), “Not so ‘New’? Looking Critically at Childhood Studies”, *Children’s Geographies*, 10, 3: 249-64. <https://doi.org/10.1080/14733285.2012.693376>.
- Wilson S., Houmøller K., Bernays S. (2012), “‘Home, and Not Some House’: Young People’s Sensory Construction of Family Relationships in Domestic Spaces”, *Children’s Geographies*, 10, 1, 95-107. <https://doi.org/10.1080/14733285.2011.638172>.
- Woolley H.E., Griffin E. (2015), “Decreasing Experiences of Home Range, Outdoor Spaces, Activities and Companions: Changes across Three Generations in Sheffield in North England”, *Children’s Geographies* 13, 6, 677-91. <https://doi.org/10.1080/14733285.2014.952186>.

2. In qualche modo devo punirli... o no? I dilemmi dell'educazione

di *Elisabetta Biffi*

1. Il lato ambiguo della punizione

Come si è detto sin dall'apertura di questo volume, le riflessioni che vi sono qui raccolte si collocano all'interno di un progetto che vuole sostenere i genitori nella prevenzione al fenomeno della violenza sui minorenni. Quando ci si occupa di violenza, l'immaginario si posta verso le sue dimensioni estreme, di abuso, maltrattamento e sfruttamento. Eppure, il concetto di violenza è assai più sfumato, e in altra sede si è provato a raccontare quanto tale dimensione sia strettamente connessa anche alle dinamiche e dimensioni educative e formative (Biffi, 2020).

La violenza che, infatti, interessa la dimensione educativa è quella che la vede *caratterizzante*: è violento il comportamento, la parola, il gesto, l'intervento. E a stabilire se tale comportamento, parola o gesto sia da ritenersi violento, soprattutto quando si ha a che fare con l'infanzia, è il come viene percepito a opera di chi ne è destinatario. La violenza, dunque, sottrae quella parola o quel gesto a una relazionalità rispettosa dei ruoli e dei soggetti per tradurre il destinatario in *offeso*, in colui/colei che subisce¹. Quando tutto questo accade all'interno di una relazione educativa, l'effetto nocivo della violenza subita si amplifica e si fa distruttivo proprio perché accade

1. A tal proposito, si rimanda alla definizione data dalle Nazioni Unite nel documento "World report on violence and health", che definiscono la violenza come: "The intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment or deprivation" (WHO, 2002, p. 5).

là dove, invece, si dovrebbe trovare uno spazio di rispetto e costruzione – di costruzione e scoperta del sé, direbbe fra gli altri Alice Miller (Miller, 1996) –.

Eppure, anche i gesti di cura possono violare il rispetto e la dignità dell'altro. Anche le intenzioni formative hanno guidato lungamente, per secoli si potrebbe dire, azioni che oggi non si ha timore di definire violente: punizioni corporali, vessazioni, umiliazioni volte a forgiare il carattere, *per il tuo bene* (Rutschky, 2018). L'educazione rivela, così, il rischio della sua ambiguità proprio nella dialettica fra *disciplina* e *punizione*, per la comprensione della quale resta opera magistrale quella offerta da Michael Foucault in *Sorvegliare e Punire* (Foucault, 1993).

La prima forma di prevenzione, dunque, passa dalla necessità di interrogarsi, da parte degli adulti, su questo confine sottile fra educare e punire, fra il gesto che crea condizioni di pensiero e quello che viola l'altro. L'educazione, d'altro canto, ha come proprio scopo proprio quello di contribuire a *dare forma, disciplinare*, anche agendo sul corpo, nell'affiancare il processo complesso che è il divenire del soggetto. Nella lettura dell'educare offerta da Riccardo Massa magistralmente viene recuperato il concetto di “dispositivo” che si declina come formativo nel suo lavoro di *disposizione* dell'esperienza fatta di corpi, spazi, tempi, affinché possa essere vissuta dal soggetto, rispondendo a una implicita – latente – visione del *dover essere* a cui si tende.

Riprendendo quanto altrove approfondito (Biffi, 2020), possiamo così dire che la punizione assume, nel dispositivo formativo, il ruolo di quell'intervento che ripristina l'ordine disposto e, così facendo, rimarca lo scarto fra la condotta agita e il dover essere atteso. È utile, in questi termini, la riflessione di Mario Schermi su *Educare e Punire* (Schermi, 2016: “[...] il punire, il castigare, sembrano riscuotere uno ‘scarso credito psico-socio-pedagogico’, tanto da apparire confinati, nelle scienze dell'educazione e nel senso comune, tra gli attrezzi un po' vetusti di un certo modo di intendere l'educare (robe dell'altro secolo!). Tuttavia, però, è indubbio che nelle nostre pratiche private, così come nelle nostre pratiche pubbliche, si continui a ricorrere alla punizione (castighi, alle pene) ogni volta che gli ordini (relazionali, sociali, normativi) sono stati violati o anche soltanto messi a rischio” (Schermi, 2016, p. 10). Ma il rischio di eccesso, che sfocia in violen-

za, all'interno del disporre educativo fra adulti e bambini può essere anche letto come un territorio nel quale si giocano le dinamiche complesse dei passaggi intergenerazionali, delle dimensioni di potere e responsabilità che sempre connotano il processo educativo. La lettura che, per esempio, offre la Rutschky, nel suo ripercorrere la storia delle punizioni corporali lungo i secoli, restituisce una visione di una complessa e ambigua relazione fra adulto e bambino come un campo nel quale si giocano dinamiche differenti, a più livelli, appunto, intrapsichici e collettivi insieme (Rutschky, 2018).

Sono proprio queste considerazioni che invitano a un pensiero che non sia semplicistico, volto a separare ciò che è buono da ciò che non lo è, per ricondurre la riflessione sulla violenza come potenzialmente sempre presente nell'educazione proprio perché frutto dell'uso strumentale di una forza che di per sé è data dalla asimmetria inevitabile della relazione.

Una simile posizione, che a prima vista sembra voler condannare a totalmente inadeguato il genitore che per una sola volta schiaffeggia suo figlio, si presta invece ad aprire al genitore la possibilità di rendere pensabile il rischio che quel gesto porta con sé.

A oggi viviamo in una sorta di paradosso. Da un lato, le punizioni violente sono globalmente condannate, con modalità più o meno esplicite. Dall'altro, i micro-gesti sembrano essere ancora largamente accettati, soprattutto in alcune parti del mondo, compreso il nostro Paese. Ma proprio perché è difficile per chiunque tollerare il dubbio di essere un genitore violento, si finisce per legittimare collettivamente, o quantomeno per non condannarli eccessivamente, quei micro-gesti di violazione della dignità dell'altro.

È quanto si può trarre leggendo anche la definizione di punizioni corporali che viene data dalle Nazioni Unite, e che ha segnato l'inizio di strategie e *policies* a difesa di bambine e bambini; il Comitato ONU sui diritti dell'infanzia definisce, infatti, le punizioni corporali come:

Qualsiasi punizione per la quale viene utilizzata la forza fisica, allo scopo di infliggere un certo livello di dolore o di afflizione, non importa quanto lieve. Nella maggior parte dei casi consiste nel colpire (“picchiare”, “schiaffeggiare”, “sculacciare”) i bambini, utilizzando la mano o un utensile – frusta, bastone, cintura, scarpa, cucchiaio di legno, ecc. Può però anche consistere, per esempio, nel dare calci, scossoni, spintoni al bambino, oppure graffiarlo, pizzicarlo, morderlo, tirargli i capelli o le orecchie,

obbligarlo a restare in posizioni scomode, provocargli bruciature, ustioni o costringerlo con la forza a ingerire qualcosa (per esempio, lavargli la bocca con il sapone o forzarlo a ingerire spezie piccanti). Il Comitato ritiene le punizioni corporali in ogni caso degradanti. Inoltre, altre forme di punizioni non fisiche che sono comunque crudeli e degradanti sono incompatibili con le disposizioni della Convenzione. Tra queste figurano, per esempio, le punizioni che mirano a denigrare il bambino, umiliarlo, sminuirlo, disprezzarlo, farlo diventare un capro espiatorio, minacciarlo o schernirlo” (UN Committee on the Rights of the Child, General Comment n. 8 (2006), *The right of the child to protection from corporal punishment and other cruel or degrading forms of punishment* (arts. 19; 28, para. 2; and 37, inter alia).

La strategia preventiva che, invece, da più parti è richiamata² vuole di contro rendere oggetto di pensiero e di parola proprio il rischio di quella violenza connessa al *micro* della quotidianità: al gesto occasionale, alla parola. Se, dunque, al genitore è concesso pensare che la violenza è rischio estremo in uno spettro fatto di piccole possibili violazioni del rispetto e della dignità della bambina e del bambino, allora sarà più facile aprire spazi di confronto che consentano di riflettere su dove stia davvero *il suo bene*.

È con questa predisposizione d'intenti che si è scelto di dedicare parte del lavoro di interlocuzione con i genitori alle pratiche di punizione e alla percezione che essi hanno di violenza nella relazione con i loro figli.

2. I gesti e le intenzioni: dare voce ai genitori

Nello studio del 2012, parte del progetto *Educate, do not punish*, finanziato dalla Commissione Europea, Save the Children Italia e IP-SOS interrogarono i genitori in merito al ricorso alle punizioni fisiche come metodo educativo. Di fatto, si tratta di una ricerca che, con questionari aperti che chiedono ai genitori di raccontare il proprio punto di vista, ha raccolto prevalentemente la rappresentazione di genitorialità.

2. Di seguito alcune delle maggiori strategie internazionali: *Global status report on preventing violence against children* (WHO, UNICEF, UNESCO, UN, End Violence Against Children, 2020); *INSPIRE: Seven strategies for Ending Violence Against Children* (WHO, CDC, End Violence Against Children, UNICEF, UNODC, USAID, 2016); *THRIVES. A Global Technical Package to Prevent Violence Against Children* (Hillis et al., 2015).

Lo studio destituisce un'immagine di genitorialità fondata sul dialogo che investe il figlio di un ruolo quasi centrale nel sistema familiare, ove prioritaria sembra essere la dimensione del rispetto: "Il valore che è di gran lunga più spesso citato in modo spontaneo, sia dai genitori sia dai ragazzi, è il rispetto: questo valore è perfettamente coerente con una relazione positiva e dialogica, che viene enfatizzata come 'ideale' dai genitori" (Save The Children, 2012, p. 16). Un rispetto che consente il dialogo e che vede l'affettività rappresentata dal dare libertà di espressione al figlio.

Al lato di tale immagine, però, compare la severità, che viene vissuta come indicatore di attenzione da parte del genitore verso il figlio e, dunque, giudicata positivamente. Nei racconti dei genitori viene, infatti, giudicata negativamente la tendenza a essere "amici" dei propri figli, anziché "veri" genitori, la difficoltà nel riconoscere gli errori dei figli, la tendenza a minacciare punizioni più che a punire veramente: una genitorialità troppo permissiva (Save The Children, 2012, p. 23).

Un indicatore importante di questa genitorialità in cerca di equilibrio è dato dal riferimento al ricorso allo schiaffo. Nel rapporto del 2012 si legge, infatti: "Circa i tre quarti dei genitori sono convinti che lo schiaffo sia un gesto prevalentemente violento e non un metodo da utilizzare nell'educazione dei figli. Tuttavia, tra un quarto e un quinto dei genitori, con un picco per quelli con figli tra i 6 e i 10 anni, ritengono che lo schiaffo sia più un metodo educativo che non una forma di violenza (anche se pochissimi lo ritengono completamente educativo)" (Save The Children, 2012, p. 30).

Ma quali sono le ragioni che portano ad agire sul corpo, come nel caso dello schiaffo?

"La motivazione addotta da quasi la metà dei genitori rispondenti è che solitamente lo schiaffo è generato dall'esasperazione e dallo spavento" (Save The Children, 2012, p. 34).

Lo schiaffo sembra, dunque, essere vissuto come necessario da parte dei genitori per segnare il superamento del confine da parte del figlio, una sorta di estremo intervento a cui far ricorso "solo nel caso in cui tutti gli altri tentativi (dal dialogo ad altre punizioni) abbiano fallito" (Save The Children, 2012, p. 34).

Il gesto della punizione sembra, così, da connettersi non soltanto alla intenzione del genitore ma anche alla sua capacità di gestire la situazione di crisi che si fa affrontando.

La letteratura dimostra (Walker *et al.*, 2022; Roygardner *et al.*, 2020) infatti, quanto la punizione corporale sia vissuta molto spesso come il segnale che è il genitore stesso ad aver perso il controllo, a non saper gestire la situazione e a necessitare un contenimento della situazione che viene vista come esplosiva.

All'interno di questo complesso quadro, lo studio che stiamo qui presentando ha deciso di interrogarsi anche su queste dimensioni. Consapevoli della criticità della situazione che si stava affrontando, connessa alla situazione pandemica e al primo lockdown, si è cioè deciso di considerare la dimensione della punizione quale parte integrante di una riflessione sulla genitorialità. Per tale ragione, alcune domande dello strumento di rilevazione (sezione 3) sono state proprio a essa dedicate, per comprendere quali fossero le dimensioni di maggiore criticità nella gestione della relazione con i figli e quali le strategie individuate dai genitori per potervi dare risposta. Le pagine che seguiranno andranno, pertanto, a interrogare tale dimensione.

3. Il punto di rottura

Il primo ambito indagato partiva dalle considerazioni sopra esposte che vedono il ricorso alla punizione come sanzione allorquando il genitore stesso si senta maggiormente in crisi (sfidato) dalla situazione attraversata. Per questa ragione, abbiamo chiesto ai genitori quali fossero le situazioni che fanno loro perdere maggiormente la pazienza. In fase di analisi, gli item individuati sono stati raggruppati in tre dimensioni complesse:

- la gestione della quotidianità, che prevede la gestione di spazi e tempi;
- il rapporto con il *mondo dei figli*, inteso come quella rete di regole e accordi relativi all'utilizzo dei devices (pc, tablet, videogiochi, televisione) così come delle attività e delle uscite (nel caso dei figli più grandi);
- lo stare nella relazione con genitori-figli in senso stretto, alla quale fanno riferimento il comportamento di entrambi nella relazione.

Nello specifico, il 60% ha individuato la gestione della quotidianità come principale situazione di agitazione, il 28% nelle situazioni connesse al rapporto con il mondo dei figli, nel 12% per questioni inerenti la relazione con i figli.

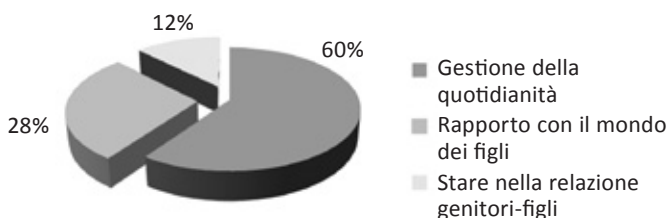


Fig. 1

A essere di particolare interesse per la riflessione qui esposta è la difficoltà connessa alla gestione della relazione con i figli. Rispetto a questo, le testimonianze raccolte raccontano la fatica del “non sentirsi ascoltato”, del “non capire ciò che l’altro vuole”.

Come ipotizzabile, in un momento storico in cui è proprio la quotidianità a essere messa in discussione, nello stravolgimento delle prassi consentite all’interno delle indicazioni fornite durante il lockdown, è proprio questa quotidianità a portare il genitore al punto di rottura (al perdere la pazienza di cui si è detto), nel suo essere chiamato a negoziare spazi e tempi connessi alla vita familiare con quelli relativi alla propria vita professionale, in una conciliazione fra genitorialità e lavoro che l’emergenza Covid-19 ha messo a dura prova³.

È, però, importante per i fini della presente analisi anche notare come siano proprio le dinamiche relazionali a chiamare maggiormente in causa i genitori: di quel 12% che riporta la fatica nella relazione con i figli, il 52% presenta, come motivo di quella fatica, il “non sentirsi ascoltato” dai figli, a cui segue un 18% che segnala una eccessiva richiesta di attenzione da parte loro, un 17% che invece rimarca l’assenza di uno spazio per sé. Soltanto il 2%, invece, segnala una difficoltà nel comprendere i figli. Da una lettura di questi dati connessa all’analisi di quanto riportato dagli intervistati emerge, così, la fotografia di un genitore in difficoltà soprattutto per ragioni connesse alla fatica di vedersi riconosciuto uno spazio, di ascolto da parte del figlio, ma anche per la fatica del mantenere una *centratura su di sé* pur nella relazione con i figli.

3. Su una riflessione in merito alla genitorialità in tempi di emergenza si rimanda anche a: Centro di Ricerche Educative su Infanzia e Famiglia (CREIF) (2020), *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*, CENTRI.UNIBO.IT/CREIF.

Questo “non sentirsi ascoltato”, unitamente al non avere spazio per sé, rimanda a un genitore che sta cercando di definire il proprio ruolo di madre/padre senza, al contempo, smarrire le altre dimensioni del loro essere adulti, uno *spazio per sé* che richiama alla necessità di una conciliazione fra lavoro e vita personale, così come al bisogno di definire *chi si è* senza farlo coincidere con la propria genitorialità.

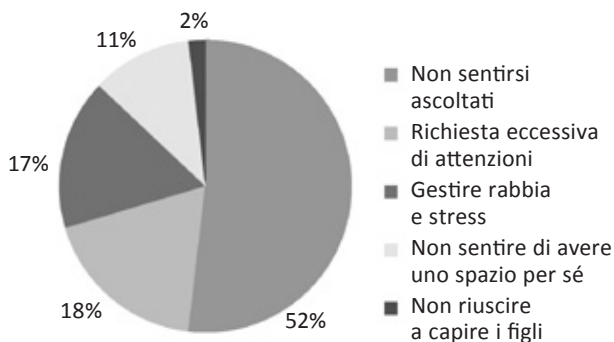


Fig. 2

4. Le forme di un intervento

Se tutto ciò aiuta a delineare dove si radica l'intervento dei genitori, come punizione o limite – e ci si soffermerà su tale distinzione nel prosieguo del capitolo – a quel punto è rilevante comprendere in quali forme si traduca tale intervento.

Dai dati rilevati emerge come “alzare la voce” sia la prima forma d'intervento messa in atto dai genitori (83,8%). Un imporre la propria voce che, d'altro canto, fa da eco a quanto riportato dai genitori rispetto a ciò che fa perdere loro la pazienza, ove ritroviamo come causa principale il fatto che i figli non prestino attenzione ai genitori (quel “non ascoltano” di non scontata interpretazione). Al suo fianco, compaiono poi degli interventi che sembrano richiamare la categoria di intervento sul “mondo dei figli” di cui si è sopra detto.

Ritroviamo, in tal senso, quegli interventi che, in qualche modo impediscono al figlio l'accesso al proprio mondo, quali spegnere i device (79,7%), togliere il gioco preferito (43,2%), oppure che sono volti a imporre al figlio un'azione non prevista, come l'obbligo a fare delle attività (38%) o delle faccende familiari (34,3%). Anche in questo ca-

so, però, a essere particolarmente interessante è quanto gravita all'interno della terza area, che chiama in causa la natura e il processo della relazione. Infatti, in questi casi, il 30,3% dei genitori intervistati ha dichiarato di smettere di parlare con i figli, come segnale che il limite era stato superato. Sempre in linea con questa modalità punitiva che prevede il sottrarsi del genitore dalla relazione, troviamo inoltre l'11,4% degli intervistati che dichiara di imporre ai figli la permanenza nella propria stanza. In questi casi, chiaramente, l'età del figlio ha un peso fondamentale, per cui si vede il ricorso a queste pratiche punitive, incentrate sul sottrarsi del genitore alla relazione diretta, mano a mano che cresce l'età dei figli. In linea con quanto rilevato da Save the Children e IPSOS nel 2012, ritroviamo, invece, un 29% degli intervistati che dichiara di far ricorso a punizioni fisiche.

Tale dato, di grande interesse per la nostra riflessione, necessita di essere osservato con cautela e richiede un approfondimento specifico che, nel corso della rilevazione, si è potuto fare per indagare i significati sottesi a tali pratiche.

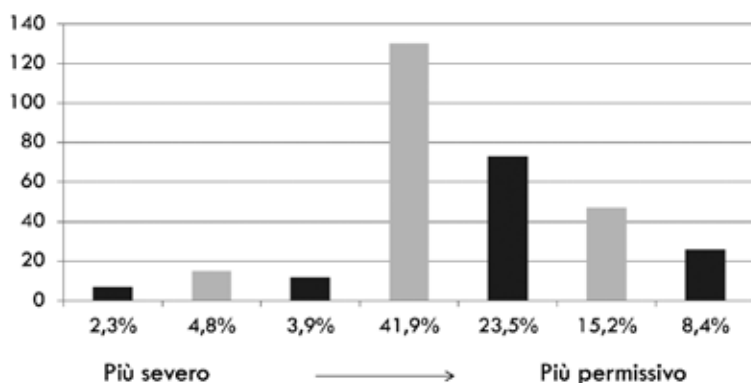
5. Forse ho esagerato: la percezione della violenza

Come sempre accade quando si lavora con strumenti che richiedono al soggetto di raccontare le proprie pratiche, quello che di fatto si è raccolto anche nella ricerca qui presentata ha a che fare con la percezione dei soggetti rispetto alla propria genitorialità. Si tratta, però, del dato che per chi scrive è particolarmente rilevante proprio perché consente di riflettere maggiormente sui bisogni formativi e sulle pratiche di intervento in tale direzione.

La possibilità di indagare le rappresentazioni dei genitori all'interno di un momento di particolare criticità, come è stato quello del lockdown, consente di osservare cosa accade in una convergenza particolarmente stressante, come è ormai noto⁴, e consente di comprendere i vissuti dei genitori in un simile contesto.

In generale, lo studio ha fotografato dei genitori che si pensano come maggiormente permissivi durante il lockdown.

4. In merito all'impatto del lockdown sul benessere dei soggetti si rimanda a: WHO (2022), *Mental Health and Covid-19: Early evidence of the pandemic's impact*, World Health Organization; OECD (2021), *Covid-19 and Well-being: Life in the Pandemic*, OECD Publishing, Paris.



Distribuzione dei partecipanti in base al livello di permissività durante il lockdown

Fig. 3

Al tempo stesso, però, quando invitati a chiedersi se durante l'emergenza hanno mai avuto la paura di essere violento coi propri figli, un 18% dei rispondenti risponde in modo affermativo.

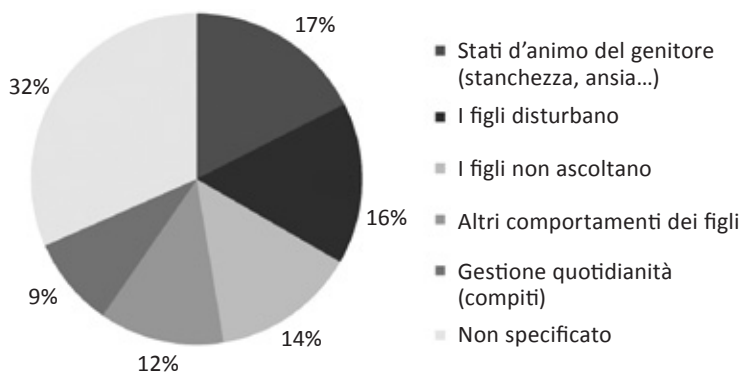


Fig. 4

Le situazioni nelle quali ci si è sentiti violenti verso i figli fanno riferimento soprattutto a stati d'animo particolarmente gravosi dei genitori (stanchezza, ansia, preoccupazione), così come a tensioni all'interno della relazione genitore-figlio (come quando, per esempio, i figli disturbano o non ascoltano).

Ma quali sono i comportamenti che si ravvisano come violenti?

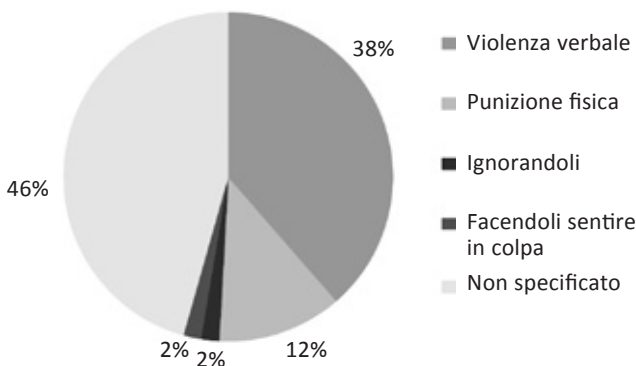


Fig. 5

Il primo comportamento agito è connesso alla violenza verbale, che può anche essere accostata a un volontario accento sul sentimento di colpa o a una totale negarsi nella relazione.

Solo una volta. Ero disperata... ho perso la pazienza perché si lamentavano e non ci ho visto più. Li ho sgridati, ho gridato e li ho fatti sentire in colpa. Poi mi sono scusata.

Nel momento di *crisi*, la sensazione riportata dal genitore è quella appunto di perdere il controllo di sé:

... come se il cervello si staccasse e a un certo punto si utilizza la mano prima ancora che il pensiero.

In quel caso, il gesto prende dunque il sopravvento (*mi è scappata una sculacciata*) e si distacca dalla volontà educativa, divenendo appunto un modo per mettere fine al momento stesso di crisi.

6. Violenza come violazione di un patto: intenzioni in bilico

Come si è detto in apertura, a determinare la violenza di un atto vi è sia l'intenzione di chi lo agisce, sia la percezione da parte di chi lo subisce. Avendo lo studio qui presentato raccolto soltanto il punto

di vista del genitore, diviene pertanto impossibile sciogliere il nodo delle possibili derive violente della relazione genitoriale. Si ha, però, uno spaccato sulle rappresentazioni dei genitori che aiutano a cogliere alcune riflessioni importanti ai fini educativi.

Innanzitutto, alcune riflessioni in merito alle pratiche pensate come punitive. Nella rilevazione, infatti, come si è mostrato poco sopra, è stato possibile individuare alcune aree semantiche a cui tali pratiche possono essere correlate. La prima area di intervento è relativa all'agire sul "mondo dei figli", con una limitazione del loro campo di possibilità (limitando l'accesso ai device, ma anche negando l'uscita con gli amici o lo svolgimento di altre attività). Meno presente è, invece, l'abitudine a giocare la punizione non in termini sottrattivi ma attivi, obbligando all'esercizio di pratiche non gradite o non previste normalmente (obbligando per esempio a lavori domestici). Una terza area di intervento, invece, è relativa alla postura dei genitori all'interno della relazione con i figli. Fanno parte di questa terza area quei comportamenti che prevedono il sottrarsi dei genitori dal dialogo, il rendersi inaccessibili (o rendere inaccessibile il figlio, obbligato a restare confinato in uno spazio specifico), lo sgridare "facendo sentire in colpa", ma anche l'agire sul corpo dell'altro.

Per ciò che concerne le tematiche qui attraversate, è proprio questa terza area quella che riveste maggiore rilievo, poiché è la stessa a cui fanno riferimento le pratiche che vengono percepite come violente dai genitori stessi. Dove stia la violenza in tali pratiche è proprio la questione cruciale di questo studio.

La violenza è, infatti, la violazione di un patto di rispetto e riconoscimento della dignità dell'altro che è alla base di ogni relazione di cura, ivi compresa quella genitori-figli. Il confine dell'intenzione educativa si oltrepassa dunque quando tale patto viene violato, appunto. Va precisato meglio: se è vero che non sono soltanto i genitori a educare i figli – ed è fondamentale, anzi, restituire a una prospettiva sistemica allargata la relazione genitoriale –, è pur vero che qualsiasi pratica agita all'interno di una relazione genitore-figlio ha un impatto formativo sui soggetti (sia genitori, sia figli). In questi termini, una punizione violenta ha sicuramente un impatto formativo, vale a dire che forma il soggetto. E tuttavia lo forma all'accettazione della possibilità che questo rispetto e questa dignità possano essere violati.

Proprio per questa ragione, il sottrarsi forzatamente alla relazione – genitori che non rivolgono la parola al figlio, ignorandolo anche teatralmente, fino a fingere che non esista mentre questi gli si sta rivolgendo – rischia di essere un agito violento tanto quanto uno schiaffo, se non di più. Tale considerazione è ancor più necessaria quando si ha a che fare con i più piccoli: più il bambino dipende dal genitore, fisicamente ma anche emotivamente e affettivamente, più la sottrazione dalla relazione del genitore stesso diventa violazione di quel patto di rispetto di cui si è sopra detto e si tramuta in un gioco di potere ove il bambino è inevitabilmente messo in condizione di passività: se mamma/papà smette di parlarmi, non mi guarda, fa come se io non esistessi, allora forse davvero io non esisto. Il ruolo fondamentale del genitore nel farsi specchio che conferma l'esistenza del bambino e la sua stabilità identitaria è un tema ben noto e ormai consolidato, e proprio questo rende alcune modalità di sottrazione del genitore dalla relazione – quando, si intende, utilizzate con violenza – comportamenti lesivi persino della dignità della bambina e del bambino, non più degni nemmeno dello sguardo del proprio genitore.

Quindi, potrebbe chiedersi un genitore, vuol dire che ogni volta che mi nego in un dialogo sono violento? Dipende. Più esattamente, dipende da come quel silenzio si connota dentro la relazione genitore-figlio. Un silenzio che viene motivato, compreso e tradotto nello spazio, che non è sottrazione o negazione dell'altro ma è occasione di pensiero può rappresentare una strategia efficace proprio per evitare quella *escalation* che si è vista sopra e che porta all'agire strategie di rottura per uscire dalla crisi. Come accade quando il genitore spiega cosa sta accadendo, dentro e fuori di sé (come a dire: sono molto arrabbiato per ciò che è successo, ho bisogno di stare un attimo da solo per capire meglio e poi mi piacerebbe parlarne con te), o quando quella crisi viene recuperata ex post (parliamo di ciò che è successo), anche riconoscendo i propri errori (ho esagerato, mi dispiace).

L'intenzione educativa che guida il genitore nella scelta della pratica non è, pertanto, una giustificazione che può negare il vissuto violento del gesto. Al tempo stesso, è proprio la consapevolezza della violenza come deriva di una dinamica relazionale a essere fattore di protezione, anche contro la facile normalizzazione del comportamento violento stesso.

Lo insegna la storia: il fatto che i bambini potessero venire picchiati per fini educativi non ha destato grande clamore per secoli

(Cambi, Ulivieri, 1990; deMause, 1983). Ancora oggi, appunto, lo schiaffo viene visto come un comportamento eccezionale che, sebbene non debba ritenersi troppo legittimo, di certo non è particolarmente lesivo per chi lo subisce.

Eppure, uno schiaffo resta un gesto violento sempre e comunque: se pensiamo a un adulto che schiaffeggia un altro adulto non ci azzarderemmo certo a dire che non si tratta di una violenza, né che “certe cose possono capitare”. Forse diremmo che quell’adulto non è una persona violenta in assoluto, ma lo schiaffo resta un gesto violento. Tutto questo vale anche quando lo schiaffo è agito fra genitore e figlio: un genitore che sculaccia il proprio figlio una sola volta può forse non essere un *genitore violento* (ed infatti il maltrattamento ha come proprio indicatore la reiterazione prolungata del comportamento – WHO, 2002), ma quello schiaffo, quella sculacciata resta un gesto violento che viola il confine inviolabile del rispetto del corpo dell’altro. Al fianco, la letteratura ormai ha ben dimostrato quanto l’utilizzo sistematico delle punizioni corporali (siano esse schiaffi o sculacciate) come mezzi educativi ha impatti importanti sul benessere psicofisico del bambino (Salhi *et al.*, 2021; Heilmann *et al.*, 2021).

Sono proprio queste micro-pratiche di violazione del rispetto e della dignità altrui, che le punizioni corporali ben rappresentano, a portare con sé il rischio della *normalizzazione* della violenza, incrementando una sorta di tolleranza (Straus *et al.*, 2014). Esse, inoltre, finiscono per essere automaticamente riportate dentro al modello genitoriale interiorizzato che riemerge nelle pratiche agite allorquando da figli si diviene genitori (Kemme *et al.*, 2014).

Essere stato vittima di pratiche violente di fatto accresce il rischio di essere, in età adulta, vittima di altra violenza – per esempio nella coppia – così come di agire comportamenti violenti (Lansford & Dodge, 2008, p. 257). Si tratta di un dato che è fondamentale ormai non ignorare più.

Conclusioni

Cosa insegna la riflessione sulle rappresentazioni e le pratiche di punizione da parte dei genitori durante il periodo di lockdown? Fondamentalmente, che sono le condizioni di stress del genitore stesso,

più che il comportamento del figlio, a portare più velocemente al *boiling point*, al punto di crisi oltre il quale il genitore rischia di perdere il controllo sulla propria intenzione educativa, finendo per agire anche violentemente ai fini di fermare quanto prima la dinamica innescata.

Il primo fattore di prevenzione, in tale direzione, è proprio il supporto al benessere psicofisico del genitore. Sembra chiaramente un fattore così scontato da non dover nemmeno essere riportato come conclusione a uno studio. Eppure, si tratta dell'aspetto che maggiormente si tende a dimenticare. La genitorialità ha bisogno di essere supportata: per proteggere i figli da gesti più o meno violenti, o irrispettosi, è necessario garantire il benessere dei genitori, come uomini e donne il cui essere genitori è soltanto un aspetto del loro essere uomini e donne. Le situazioni critiche che, infatti, sono state raccolte dall'osservatorio di chi ha risposto all'indagine, composto prevalentemente da madri come si ha avuto modo di dire nell'introduzione a questo volume, vedono sovente la difficoltà dei genitori nel gestire la complessità delle richieste fra la vita familiare e quella professionale, stressata particolarmente dalle condizioni di limitazione imposte dal lockdown. È dunque un supporto alla genitorialità in senso ampio quello di cui si sta parlando, che guarda a un sistema di welfare capace di consentire una reale conciliazione fra le diverse istanze che connotano la vita adulta.

Al fianco di tale sguardo allargato, le riflessioni suggerite dalle parole dei genitori ascoltati rimandano a un secondo fattore di intervento, maggiormente connesso alla complessità delle funzioni genitoriali e della costruzione di una relazione soddisfacente con i propri figli. È, infatti, proprio lo *stare nella relazione* con i figli a essere un fattore di complessità, quella capacità di gestire le diverse linee di confine che inevitabilmente sono colorate dall'ambiguità: fra autonomia e dipendenza, fra protezione e tolleranza del rischio, fra vicinanza e distanza. La capacità di attraversare queste ambiguità e di restare dentro al dialogo coi figli è il compito complesso che il genitore deve affrontare, e per farlo diventa importante non sentirsi soli.

Uno degli elementi che, in chiusura, è stato interessante rilevare è il rimando dei genitori sulla partecipazione stessa all'indagine, vissuta da molti come una preziosa occasione di confronto e di pensiero. Poter pensare a ciò che stava accadendo, soprattutto in un momento così complesso come quello del lockdown, è divenuto una risorsa im-

portante proprio per fermarsi dall'agire che rischia, nella frenesia, di divenire irriflesso.

Sotteso resta, in conclusione, un bisogno di confronto che si ravvisa spesso negli studi sulla genitorialità e che, di fatto, è anche dimensione correlata alle strategie di prevenzione della violenza sull'infanzia che passano dalla costruzione di spazi di riflessività aperti ai genitori, nella logica dello scambio di pratiche che aiutino gli stessi anche a individuare alternative ai comportamenti solitamente messi in atto⁵.

Se, infatti, pensiamo alla genitorialità anche frutto dei modelli appresi da figli nel corso della propria storia, la possibilità di *fare altrimenti* passa sia da piani personali di sviluppo della propria identità e modalità relazionale, sia da modelli appresi nella propria vita adulta (una genitorialità che si informa, studia, cerca indicazioni e proposte).

Genitori, insomma, si diventa e, come in ogni processo in divenire, ci si forma, attraverso apprendimento di pratiche e metodi per ripensare e rielaborare con continuità il proprio modo di stare nella relazione, nel *qui e ora*, con il proprio figlio. I figli stessi, in questo senso, sono parte di questo processo: è proprio il dialogo e lo stare in ascolto, di loro e di sé in relazione con loro, a essere la principale fonte di formazione alla genitorialità. E questo resta, alla fine, un fondamentale fattore di prevenzione a tutela di tutti, genitori e figli.

Riferimenti bibliografici

- Biffi E. (2020), *Il rovescio della trama educativa. L'infanzia tra intimità e violenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Cambi F., Ulivieri S. (a cura di) (1990), *Infanzia e violenza. Forme, terapie, interpretazioni*, La Nuova Italia, Scandicci.
- Centro di Ricerche Educative su Infanzia e Famiglia (CREIF) (2020), *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*.

5. In tale direzione vanno intese le strategie di formazione alle pratiche genitoriali positive, a cui fanno riferimento anche policies e letteratura specifica (WHO, UNICEF, UNESCO, UN, End Violence Against Children, 2020; WHO, CDC, End Violence Against Children, UNICEF, UNODC, USAID, 2016; Cuartas *et al.*, 2020; Haldorsson, 2018; Fortson, 2016).

- Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*, CENTRI.UNIBO.IT/CREIF.
- Cuartas J., Rey-Guerra C. (2020), *Guidance for Families to Prevent Violence in Early Childhood in the Time of Covid-19: Toolkit*, United Nations Children's Fund (UNICEF).
- deMause L. (1983), *Storia dell'infanzia*, Emme Edizioni, Milano.
- Fortson B.L., Klevens J., Merrick M.T., Gilbert L.K., Alexander S.P. (2016), *Preventing child abuse and neglect: A technical package for policy, norm, and programmatic activities*, National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention, Atlanta, GA.
- Foucault M. (1993), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino.
- Haldorsson O.L. (2018), *Parenting for non-violent childhoods. Positive parenting to achieve an end to corporal punishment*, Council of the Baltic Sea States Secretariat, Stockholm.
- Heilmann A., Mehay A., Watt R.G., Kelly Y., Durrant J.E., van Turnhout J., Gershoff E.T. (2021), "Physical punishment and child outcomes: a narrative review of prospective studies", *The Lancet*, 398(10297), 355-364.
- Hillis S.D., Mercy J.A., Saul J., Gleckel J., Abad N., Kress H. (2015), *THRIVES: A Global Technical Package to Prevent Violence Against Children*, Centers for Disease Control and Prevention, Atlanta, GA.
- Ipsos & Save The Children (2012), *I metodi educativi e il ricorso a punizioni fisiche. Vissuto e opinioni di genitori e figli*, Ipsos.
- Kemme S., Hanslmaier M., Pfeiffer C. (2014), "Experience of parental corporal punishment in childhood and adolescence and its effect on punitiveness", *Journal of family violence*, 29(2), 129-142.
- Lansford J.E., Dodge K.A. (2008), "Cultural norms for adult corporal punishment of children and societal rates of endorsement and use of violence", *Parenting: Science and Practice*, 8(3), 257-270.
- Miller A. (1996), *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé*, Bollati Boringhieri, Torino.
- OECD (2021), *Covid-19 and Well-being: Life in the Pandemic*, OECD Publishing, Paris.
- Roygardner D., Hughes K.N., Palusci V.J. (2020), "Leveraging family and community strengths to reduce child maltreatment", *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 692(1), 119-139.
- Rutschky K. (2018), *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, Mimesis, Milano.

- Salhi C., Beatriz E., McBain R., McCoy D., Sheridan M., Fink G. (2021), “Physical discipline, deprivation, and differential risk of developmental delay across 17 countries”, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60(2), 296-306.
- Schermi M. (2016), *Educare e punire. L'esperienza educativa nella difficile impresa di “liberare” e “contenere”*, La Meridiana, Molfetta.
- Straus M.A., Douglas E.M., Medeiros R.A. (2014), *The primordial violence: Spanking children, psychological development, violence, and crime*, Routledge, New York.
- UN Committee on the Rights of the Child (2006), *General comment No. 8: The Right of the Child to Protection from Corporal Punishment and Other Cruel or Degrading Forms of Punishment (Arts. 19; 28, Para. 2; and 37, inter alia)*, 2 March 2007, *CRC/C/GC/8*, testo disponibile al sito: www.refworld.org/docid/460bc7772.html, data di consultazione: 22.07.2022.
- Walker H.E., Diemer M.C., Wamser-Nanney R. (2022), “Childhood Maltreatment and Parental Attitudes Regarding the Use of Corporal Punishment”, *Journal of Child and Family Studies*, 1-11.
- WHO (2002), *World report on violence and health*, World Health Organization.
- WHO (2022), *Mental Health and Covid-19: Early evidence of the pandemic's impact*, World Health Organization.
- WHO, UNICEF, UNESCO, UN, End Violence Against Children (2020), *Global status report on preventing violence against children*, World Health Organization.
- WHO, CDC, End Violence Against Children, UNICEF, UNODC, USAID (2016), *INSPIRE: Seven strategies for Ending Violence Against Children*, World Health Organization.

3. Letture “incomplete” sul passaggio del Virus. Spunti e riflessioni dalla pedagogia

di *Silvia Demozzi*

Poteva accadere.
Doveva accadere.
È accaduto prima. Dopo.
Più vicino. Più lontano.
È accaduto non a te.
Ti sei salvato perché eri il primo.
Ti sei salvato perché eri l'ultimo.
Perché da solo. Perché la gente.
Perché a sinistra. Perché a destra.
Perché la pioggia. Perché un'ombra.
Perché splendeva il sole.
Per fortuna là c'era un bosco.
Per fortuna non c'erano alberi.
Per fortuna una rotaia, un gancio, una trave, un freno,
un telaio, una curva, un millimetro, un secondo.
Per fortuna sull'acqua galleggiava un rasoio.
In seguito a, poiché, eppure, malgrado.
Che sarebbe accaduto se una mano, una gamba,
a un passo, a un pelo
da una coincidenza.
Dunque ci sei? Dritto dall'animo ancora socchiuso?
La rete aveva solo un buco, e tu proprio da lì?
Non c'è fine al mio stupore, al mio tacerlo.
Ascolta
come mi batte forte il tuo cuore.
Ogni caso, Wislawa Szymborska

1. Poteva accadere

In un breve ma intenso volumetto, il filosofo Salvatore Petrosino (2020) racconta la pandemia, riflettendo sul significato di alcune parole, invitando i lettori a restituire un senso a quanto accaduto (e, purtroppo, sta ancora accadendo), proprio a partire dal linguaggio e dalle narrazioni utilizzate nei discorsi comuni. Il Virus (con la “V” maiuscola, perché, ormai, non serve nemmeno più dargli un nome di specificazione) rappresenta, nelle parole del filosofo, uno “scandalo”

e, nella fattispecie, lo scandalo “dell’imprevedibile”, alla cui irruzione, violenta e traumatica, non eravamo affatto preparati.

Certo, non avevamo bisogno di questa tragica lezione per sapere che la nostra vita è continuamente avversata dall’imprevedibile: l’infarto ci colpisce spesso all’improvviso [...]; ci sono poi i terremoti, le alluvioni e gli infiniti incidenti, più o meno gravi, che affollano la quotidianità di ogni essere umano. Ma tutti questi eventi, proprio perché più o meno frequenti, sono degli imprevisti più o meno previsti, sono degli “imprevisti pre-visti” che in una certa misura fanno parte della contabilità che governa le nostre esistenze; in altre parole, come non a caso si usa dire, essi “sono messi in conto”. Ma, a eccezione forse di alcuni virologi, per la stragrande maggioranza delle persone l’epidemia ha colpito come un evento del tutto e da tutti inatteso [...]. (Petrosino, 2020, pp. 11-12).

Mentre il mondo era impegnato a fare i conti con le “solite” questioni economico-finanziarie, energetiche, tecnologiche, guardando in un’unica direzione, la pandemia è arrivata da tutt’altra parte, spargliando le carte cosicché, “più che essere colpiti da un’epidemia imprevedibile, siamo stati ‘epidemizzati’ dall’imprevedibile stesso” (Id., p. 13).

Sulla stessa linea di pensiero è la pedagogista Mariagrazia Contini, quando, nel giugno del 2020, scrive che “era prevedibile. Ma non lo avevamo previsto” (2021, p. 9). Perché credevamo che tutto quello che di spaventoso e apocalittico potesse essere preannunciato, se, poi, concretizzato, non ci avrebbe comunque riguardato da vicino. E quandanche qualcosa di imprevedibile e inedito si fosse presentato, ci saremmo certamente dimostrati pronti, tecnologicamente “avanzati”, in un certo senso onnipotenti.

Un’ubriacatura che aveva cancellato il senso del limite, inscritto nella condizione umana, e che si era portata via, con sé, la consapevolezza della nostra finitudine, il rispetto per la natura e la solidarietà e la pietas per gli “altri” umani (Contini, 2021, p. 9).

Ed è così che, nell’arco di tre mesi, quelli che corrispondono al primo e più traumatico dei lockdown nel nostro paese, sono emersi in superficie, con l’avvento dell’imprevedibile, con la potenza di un’onda anomala, quei temi “scomodi” connaturati alla stessa esistenza uma-

na, ovverosia la sua finitudine, il suo essere sempre, dal giorno uno, inevitabilmente a rischio, fragile e frangibile. Un tuffo senza rete – o quasi – nel vortice delle “grandi domande”, sopraggiunte con tutta la loro portata emotiva in giorni di isolamento forzato, di fatiche fisiche e mentali, di messa tra parentesi di una quotidianità che non è più ritornata (ammesso che mai vi ritorni) uguale a se stessa.

In tutto questo, tra tutti gli arresti, le chiusure, i disagi e gli adattamenti, scuole e servizi per la prima infanzia hanno dovuto chiudere le loro porte, lasciando così, inevitabilmente, bambine, bambini, ragazze e ragazzi¹ nelle loro case a stretto contatto, nella maggioranza dei casi, con i loro genitori che, da un giorno all’altro, si sono ritrovati a gestire e (ri)negoziare, nell’ambito delle dinamiche familiari, nuovi ruoli, nuovi tempi e, ovviamente, nuovi spazi. “In trappola”, rinchiusi, inevitabilmente “sotto scacco”? Certamente di fronte a un aumento del carico mentale e organizzativo, ma senza la serenità del già noto e con l’aggiunta delle preoccupazioni – per sé, per i figli, per i propri cari – legate ai pericoli per la salute fisica, alla tenuta psicologica e alla deprivazione socio-educativa.

2. Le famiglie stanno bene?

Pagando lo scotto di un’immagine ideale di genitorialità, che alcuni studiosi descrivono con la locuzione di “genitorialità intensiva”² (Faircloth, 2014), i genitori contemporanei fanno i conti con una incessante ricerca di equilibrio tra vita lavorativa, impegni di cura, gestione familiare e “funzionalità” dal punto di vista educativo (Gigli, 2016; Formenti, 2014).

Tra le condizioni che rendono una famiglia funzionale, rientra la capacità delle stesse di fare fronte ai cambiamenti e alle crisi, attin-

1. A volte si utilizzerà il sostantivo maschile (bambini, ragazzi) considerandolo comprensivo del suo corrispettivo femminile (bambine, ragazze), altre volte si specificheranno i generi maschile e femminile nella doppia formulazione). La scelta è puramente stilistica, ma la sensibilità di chi scrive è per la contemplazione e la valorizzazione delle differenze e, quindi, di una riflessione che comprenda bambini e bambine (ragazzi e ragazze) insieme.

2. Il concetto fa riferimento all’imperativo della “genitorialità intensiva” che, nel vedere nei figli il prodotto di una buona o cattiva attività genitoriale, svolge una notevole pressione sui genitori ai quali – soprattutto alle madri – è richiesto un notevole sforzo, in termini di esercizio della propria funzione.

gendo alle proprie risorse (personali, di gruppo, sociali) così da trovare nuovi equilibri organizzativi (Gigli, 2016).

La pandemia da Covid-19 rappresenta a tutti gli effetti un evento traumatico che ha richiesto a ciascuna famiglia di fare i conti con una inevitabile riorganizzazione: e per far fronte alle necessità di protezione dei propri membri (vicini e lontani) dal virus, e per gestire la convivenza forzata in spazi che non possono più essere dati per scontati, con ruoli che, di punto in bianco, vengono ridisegnati. In un gioco non troppo divertente, infatti, genitori e figli hanno imparato a tracciare nuovi confini e/o a infrangerne altri, hanno rinegoziato spazi di casa o angoli di stanza, hanno “sdoganato” la tecnologia digitale e l’iperconnessione come unici strumenti in grado di garantire un legame con gli altri, dai quali era imposto di stare fisicamente (ma non “socialmente”) lontani. La prossimità con gli altri, quelli più intimi e cari, è divenuta tutto a d’un tratto, un atteggiamento pericoloso, come se la misura dell’amore fosse inversamente proporzionale al distanziamento più grande. Ma, al contempo, il coabitare, che fino ad allora ruotava intorno a routine precise, orari scanditi, e lunghi periodi fuori casa, è divenuto l’unica opzione sul tavolo delle possibilità.

Di fronte a tale scenario, pur nella complessità (e nell’impossibilità) di descrivere un fenomeno nel momento stesso in cui sta ancora accadendo, molti ricercatori e studiosi si sono interrogati, a partire dagli ambiti disciplinari di appartenenza, su quanto stesse succedendo e, nell’ambito della pedagogia e, in generale, delle scienze dell’educazione, molte sono state le rilevazioni qualitative e quantitative nella ricerca di comprensione rispetto ai vissuti e alle dinamiche di bambini, ragazzi, genitori, famiglie. Tra le tante indagini (molte della quali ancora in corso), facciamo qui riferimento al lavoro portato avanti dal Centro di Ricerche Educative su Infanzie e Famiglie (CREIF) del Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Bologna, recentemente confluito nel volume “Oltre l’emergenza” (2021), a cura di Alessandra Gigli, direttrice scientifica del centro. Durante la prima fase della pandemia (aprile-giugno 2020), il centro, attraverso gli interrogativi e le riflessioni dei suoi membri, ha tentato di rispondere all’urgenza/emergenza educativa che si stava prefigurando, cercando di indagare, con strumenti anche tra loro differenti, vissuti, rappresentazioni e dinamiche nei contesti educativi (in famiglia, a scuola, nei servizi, nelle relazioni).

Tra le rilevazioni, si presenta degno di nota il lavoro di Alessandra Gigli che ha visto coinvolti più di 800 genitori in piena *fase I*³. Tra i focus di ricerca, indagati attraverso la somministrazione di un questionario online, era presente una sessione dedicata a esplorare come l'emergenza sanitaria avesse influito sulla quotidianità delle famiglie. Una buona parte del campione rispondente (quasi l'80%) ammette di aver vissuto, seppur con diversi livelli di intensità, momenti ascrivibili a condizioni e sensazioni di disagio, pur dimostrando di aver risposto all'emergenza, all'interno dei propri nuclei familiari, con emozioni per lo più positive, facendo emergere coesione, disponibilità, empatia e gentilezza. Non sono di certo mancate emozioni come la rabbia, l'ansia e la paura, ma pare che, in questa primissima fase, la maggiore attitudine messa in campo, proprio per far fronte a quello scenario dell'imprevedibile cui accennavamo in apertura, sia stata una buona dose di capacità di coping⁴.

Pur in questa cornice abitata da atteggiamenti costruttivi, dovuti anche, probabilmente, a condizioni di partenza generalmente agiate e a situazioni lavorative stabili e per nulla a rischio, non sono mancate le ambivalenze. Far fronte emotivamente all'emergenza ha richiesto, comunque, una fatica doppia poiché, come abbiamo già visto, si è trattato di reagire all'emergenza in condizioni anche fisiche e organizzative completamente inedite⁵. Di fianco al diffuso sentimento di insicurezza rispetto al futuro e alla progettazione, le famiglie hanno descritto come maggiormente difficile, e dal punto di vista gestionale e da quello emotivo (fonte di ansia, stress e preoccupazione), il non sapere come organizzarsi rispetto alla gestione del quotidiano, soprattutto a causa del non conoscere con certezza le tempistiche delle chiusure, delle restrizioni, delle limitazioni (Gigli, 2021).

Il futuro si progetta a partire dal presente, ma il presente, tutto a un tratto, ha perso qualsiasi connotato di familiarità e non solo, es-

3. Per gli aspetti metodologici e la composizione del campione si rimanda direttamente al contributo pubblicato dall'autrice (Gigli, 2021b).

4. Tali risultati non sono assolutamente generalizzabili a causa dei ben noti limiti metodologici delle rilevazioni con campione di convenienza (nel caso specifico si tratta di mamme con alto livello d'istruzione, lavoratrici, in case tendenzialmente confortevoli, in smart working).

5. I primi studi pubblicati in ambito psicologico (Brooks *et al.*, 2020; Mazza *et al.*, 2020) hanno evidenziato che, in maniera abbastanza trasversale ai contesti, ai provvedimenti necessari per contenere e ridurre i contagi si è associata una significativa sofferenza psicologica, vissuti di ansia e di depressione, stress e problemi del sonno.

sendosi dissolto in una condizione spazio-temporale sempre uguale a se stessa, in cui non vi era soluzione di continuità tra dentro/fuori, giorno/notte, privato/pubblico.

Accanto a ciò si inseriscono, come elemento di complessità, i vissuti e le emozioni dei figli: pur non essendo la popolazione più a rischio di contrarre il Covid-19 (per lo meno così era durante la prima ondata, mentre l'età media si è abbassata con il diffondersi delle varianti), a loro volta sono stati travolti e attraversati dalle stesse sensazioni di paura e incertezza (Jiao *et al.*, 2020; Demozzi, 2021), privati di dimensioni fondamentali per lo sviluppo armonico e per la socializzazione, ignari, come i grandi, della data di “fine trauma” sul calendario.

3. A scuola di “disuguaglianze”

Una delle sfide probabilmente più grandi per i genitori è stata la gestione a tempo pieno dei figli in età prescolare e scolare a seguito della chiusura dei servizi e delle scuole. Con o senza DAD⁶ (*didattica a distanza*), che, oggi, per la fascia 0-6 anni prende il nome di LEAD (*legami educativi a distanza*), genitori e famiglie si sono ritrovati a indossare i panni, più o meno improvvisati, di insegnanti, pur mantenendo i propri obblighi dal punto di vista professionale e organizzativo.

In Italia, non tutte le famiglie degli 8.5 milioni di bambini e ragazzi frequentanti la scuola dell'obbligo sono state in grado di sopperire al compito educativo (Di Giandomenico *et al.*, 2020). Esistono, infatti, come rilevato da un'indagine nazionale (ISTAT, 2020), significative limitazioni, tra cui basso livello di istruzione dei genitori, mancanza di dispositivi tecnologici di supporto, scarsità di spazi all'interno delle abitazioni che hanno reso assai complessa la risposta al supporto scolastico a distanza. Mantenere i contatti (pur nell'assenza di contatto) per alcune famiglie può essersi rivelata “solo” una questione organizzativa e/o di disponibilità di dispositivi; per molte altre

6. Con DAD s'intende l'insieme delle attività svolte grazie all'utilizzo dei dispositivi tecnologici e che permette a studenti e insegnanti di proseguire il percorso scolastico anche se “fisicamente” distanti.

famiglie, però, l'emergenza sanitaria si è trasformata in vera e propria emergenza educativa e, laddove in partenza le condizioni erano svantaggiate e "a rischio", la pandemia non ha fatto altro che accentuare le disuguaglianze, per cui moltissimi servizi e altrettante scuole hanno "perso" qualsiasi possibilità di aggancio dei loro allievi. Si è generata così quella che i media hanno definito una "pandemia educativa"⁷, in cui la DAD ha svolto un ruolo necessario, al pari di un ospedale da campo, ma spesso finendo, per i suoi stessi problemi strutturali, a curare i sani e lasciar morire gli ammalati (Scuola di Barbiana, 1967).

Per quelle famiglie che possiamo definire "funzionali", la pandemia può aver rappresentato, come vedremo anche in seguito, un'occasione costruttiva: a fronte della grande fatica, che, più o meno, ha caratterizzato le giornate di tutti, questa fase di "sospensione atipica" può aver costituito anche un momento di consolidamento e di sviluppo dei rapporti affettivi:

di studio sereno, di ripristino di ludici intrattenimenti, individuali e familiari. Poiché, in queste famiglie, si è avuta e si ha la possibilità, avendo, genitori e figli, maggiore tempo a disposizione per stare insieme, per dialogare, per ascoltare e per essere ascoltati, di riorganizzare tempi, ritmi e spazi della vita comune, di ribadire, con fiducia, propositi e di fare progetti, rivisitando regole e limiti, "negoziando" e/o "rinegoziando", autonomie e doveri (Parsi, 2020, p. 117).

Ma per quei bambini e ragazzi che, al contrario, vivono in contesti tutt'altro che funzionali, con problemi di convivenza, conflitti preesistenti, violenza, gravi o nuove difficoltà economiche, malattie, la costrizione a stare in casa può essersi rivelata come una vera e propria segregazione e il compito della garanzia di una continuità con la dimensione educativo-scolastica del tutto arduo da implementare. Scuola e servizi, infatti, per molti rappresentano (e hanno rappresentato) un luogo, se non il luogo, "della riduzione del danno", contesti di crescita grazie a cui attingere per la realizzazione del proprio progetto esistenziale, luoghi di cura e protezione, a supporto di condizioni di partenza svantaggiate.

7. All'aggravarsi della deprivazione materiale dovuta all'emergenza Covid-19 si aggiunge la deprivazione educativa e culturale di bambini e adolescenti (Morabito per Save the Children, 2020).

Alle difficoltà già citate, si aggiunge, per alcuni genitori, l'ombra del “divario digitale” (Soriani, 2021): non tutte le famiglie erano (e sono) preparate per poter supportare i propri figli nella didattica a distanza, e questo a prescindere dalla disponibilità o meno di dispositivi (cosa che, ovviamente, ha giocato un ruolo non indifferente). È ormai chiaro a tutti, infatti, che per “funzionare”, così come è stata immaginata e implementata, la “scuola a distanza” (per lo meno per la fascia 6-13) ha avuto (e continua ad avere) necessariamente bisogno del supporto e dell'intervento in prima persona degli adulti che sono in famiglia, ma ciò che appare scontato sulla carta, incontra, come è immaginabile, non pochi ostacoli nella realtà. E rischia, inevitabilmente, di farsi, pur nelle migliori intenzioni, ulteriore strumento di esclusione e di disuguaglianze.

4. Costruire nuovi paradigmi

È passato un anno esatto dal giorno in cui è iniziato tutto questo e, dopo un anno, tra ondate e varianti, abbiamo iniziato –con non poche criticità – a vaccinarci, ma, come ritornati al punto di partenza, abbiamo un paese bloccato con servizi, scuole e gran parte delle attività nuovamente chiusi. Un anno fa ci si chiedeva se ne saremmo usciti migliori o peggiori, e alcune voci – forse ancora oggi troppo poche – avevano iniziato a interrogarsi sull'opportunità di mettere finalmente in discussione la scala di valori e priorità che, ormai da tempo, governa le nostre società.

L'emergenza pandemica, infatti, si è presentata come sintomo di una crisi più profonda di quella esclusivamente sanitaria: è la crisi dei paradigmi epistemologici e socio-economici della società modernamente intesa, che si trovano a fare i conti con uno scenario sempre più incerto di fronte al quale si impone, non senza lacerazione, l'esigenza di un cambiamento radicale (Fabbri, 2019; Morin, 2020). Una rilettura dei presupposti che vedono sempre e solo il profitto in cima alla lista, a scapito della qualità e del benessere dell'ambiente in cui viviamo, delle relazioni tra specie e contesti, dei rapporti di fiducia e solidarietà tra esseri umani, pare essere oggi una delle poche piste ancora percorribili.

E se la crisi e l'inatteso potessero presentarsi come occasione? Se, finalmente, ciò che pareva essere incontestabile potesse essere messo in discussione?

Il discorso vale anche (e soprattutto) per quanto riguarda i contesti dell'educazione e le relazioni/i ruoli tra/dei soggetti che li abitano. Come abbiamo visto, tutte le relazioni e gli ambiti dell'educazione sono stati costretti a un adeguamento per far fronte all'emergenza, e ciò ha implicato necessariamente il mettersi creativamente in gioco, anche reinventando prassi ormai consolidate (e per questo spesso considerate inattaccabili). Tra i ricercatori che si sono spesi nelle prime indagini durante questo anno di pandemia, non è mancata la volontà di riflettere e di interrogarsi anche su eventuali aspetti costruttivi legati alla situazione di emergenza. È ciò che ha fatto anche Alessandra Gigli, nella già citata indagine con i genitori (2021), la quale, a partire dalle risposte raccolte, disegna un quadro di fattori anche positivi che hanno a che fare, per esempio, con la capacità di aver saputo apprezzare aspetti della vita quotidiana prima dati per scontati, tra cui l'aver rivalutato il ruolo e l'importanza che i rapporti sociali hanno sulle nostre vite sin troppo frenetiche e impegnate per fermarsi a "prendersi cura" delle relazioni. Per non parlare del fatto che, per una volta nelle nostre quotidianità, abbiamo avuto il tempo di stare insieme ai congiunti (generalmente partner e figli), il che ha rappresentato la messa in campo di nuove strategie e non poca fatica (anche) emotiva da un lato, ma ha indubbiamente giocato il ruolo di un'occasione unica per conoscersi e ri-conoscersi dall'altro⁸.

Il primato dei discorsi sanitari a un anno di pandemia, per quanto ovviamente necessari, non è più sufficiente (ammesso che lo sia mai stato). Il dovere della società e, dunque, anche di chi si occupa di educazione, è quello di interrogarsi su un cambio di paradigma cui il virus richiama a gran voce. L'emergenza sanitaria, il lockdown, la chiusura di tutti i luoghi di educazione e istruzione,

8. È opportuno sottolineare, però, che queste considerazioni fanno riferimento al primo lockdown, momento in cui anche sentimenti di coesione e una certa risposta resiliente erano predominanti. A un anno di distanza, la percezione generale è quella di una grande stanchezza, di scarsa fiducia nel futuro e di assenza di energie per poter affrontare altre situazioni di lunga e forzata convivenza. Per non parlare poi, come abbiamo accennato, di quelle situazioni in cui lo starsene in casa ha rappresentato, sin da subito, occasione di sovraesposizione alla deprivazione quando non anche alla violenza.

il ripensamento necessariamente sospettoso dell'Altro, la contrapposizione morale tra casa e strada, la lotta strisciante tra generazioni a rischio e generazioni chissenefrega, e quella ancora più subdola tra lavoratori "essenziali" e quindi contagiabili e lavoratori "smart"; tutto questo sconquasso del fondamento stesso della nozione di società ha però bisogno non solo di analisi economiche (alla fine condensabili nel rassicurante *follow the money*), non solo di spiegazioni bio-politiche (l'eccezione come regola, ovviamente senza eccezioni...) ma prima di tutto di un serio lavoro di cura. (Vereni, 2020, 2).

Un lavoro di cura che non può essere appannaggio delle sole professioni tradizionalmente a essa deputate. Il "prendersi cura", come un imperativo categorico kantiano, è un dovere di tutti, e tra questi tutti rientrano, come è noto, i soggetti e i luoghi dell'educazione. In linea con il pensiero di Edgar Morin, infatti, l'azione educativa interviene per "insegnare a vivere" (Morin, 2015), anche di fronte alle incertezze e alle difficoltà insite nel destino dell'essere esseri umani, attraverso una progettazione che renda sostenibile il nostro essere al mondo, il nostro abitare il mondo (Malavasi, 2003). Tutto questo presuppone anche una nuova idea di società: società e sistema educativo devono poter cambiare insieme e co-evolvere verso modelli più sostenibili a partire dalla promozione di conoscenze relazionali e sistemiche (Bateson, 1976). Se il virus ci ha insegnato con evidenza e con forza una cosa, questa è l'interdipendenza. Tra i soggetti, tra i contesti, tra le specie e tra gli ambiti. Non esistono una priorità, una scala di valori, una gerarchia di idee per convivere con una pandemia: può essere sembrato che si dovesse pensare solo alla salute e non all'economia, o solo alle famiglie (?) e non ai lavoratori essenziali, in realtà si è imparato che la faccenda era molto più complessa, intricata, composita di fattori tra loro altamente interdipendenti.

Ripensare la cura, o l'educazione, o la sanità – oggi – non può essere fatto con "il paradigma di ieri": la ricostruzione e la rivoluzione non possono prescindere da un percorso (equamente) partecipato e distribuito, a tutti i livelli, nel vero significato della parola "democrazia". Come sostiene lo storico Harari (2021), non è pensabile uno scenario che non sia quello della "cooperazione globale":

Se il Covid-19 continuerà a diffondersi nel 2021 e ucciderà milioni di persone, o se una pandemia ancora più mortale colpirà l'umanità nel

2030, non sarà né una calamità naturale né una punizione divina, sarà un fallimento umano e, più precisamente, un fallimento politico (Harari, 2021, p. 53).

Riferimenti bibliografici

- Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Brooks S.K., Webster R.K., Smith L.E., Woodland L., Wessely S., Greenberg N. *et al.* (2020), “The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence”, *Lancet*, 395, 912-920.
- Contini M. (2021), “Tentazioni virali: prima, durante, dopo”, in Gigli A., a cura di, *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Edizioni Junior, Parma, pp. 9-13.
- Demozzi S. (2021), “Vecchi temi per nuovi scenari. Infanzia e dolore ai tempi della sindrome Covid-19”, in Gigli A., a cura di, *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Edizioni Junior, Parma, pp. 95-103.
- Di Giandomenico S., Marchetti D., Fontanesi L., Verrocchio M.C. (2020), “Impatto psicologico del lockdown sui genitori”, in Peirone L., a cura di, *Nuovo Coronavirus e resilienza. Strategie contro un nemico invisibile*, Anthoropos, Torino, pp. 124-134.
- Fabbri M. (2019), *Pedagogia della crisi. Crisi della pedagogia*, Scholé, Brescia.
- Faircloth C. (2014), “Intensive Parenting and the Expansion of Parenting”, in Lee E., Bristow J., Faircloth C., Macvarish J., eds., *Parenting Culture Studies*, Palgrave Macmillan, London, pp. 25-50.
- Formenti L., a cura di (2014), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, Guerini, Milano.
- Gigli A. (2016), *Famiglie e-volute: capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie*, Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni, Parma.
- Gigli A., a cura di (2021), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Edizioni Junior, Parma.
- Gigli A. (2021b), “Essere genitori durante il lockdown nel Covid-19: i dati di una rilevazione”, in Gigli A., a cura di, *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Edizioni Junior, Parma, pp. 29-48.

- Harari Y.N. (2021), “Tre lezioni per il futuro”, *Internazionale*, 12/18 marzo 2021, 49-53.
- ISTAT (2020), *Indagine Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi* (Survey on home spaces and computer availability for children and adolescents). Italian National Statistics Institute. Retrieved from www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casadisponibilita-computer-ragazzi.pdf.
- Jiao W.J., Wang L.N., Liu J., Feng Fang S., Yong Jiao F., Pettoello Mantovani M. *et al.* (2020), “Behavioral and Emotional Disorders in Children during the Covid-19 Epidemic”, *The Journal of pediatrics*, Jun, 221, 264-266.
- Malavasi P. (2003), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*, EDUCatt, Milano.
- Mazza C., Ricci E., Biondi S., Colasanti M., Ferracuti S., Napoli C., Roma P. (2020), “A nationwide survey of psychological distress among italian people during the Covid-19 pandemic: immediate psychological responses and associated factors”, *International Journal of Enviromental Research and Public Health*, 17(9), 3165.
- Morabito C. (2020), *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, Save the Children, Roma.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E. (2020), *Cambiamo strada: le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano.
- Parsi M.R. (2020), “Ho una casa piena di squali. La condizione dei minori a rischio nelle famiglie disfunzionali alla luce del Covid-19”, in Peirone L. (a cura di), *Nuovo Coronavirus e resilienza. Strategie contro un nemico invisibile*, Anthoropos, Torino, pp. 116-123.
- Petrosino S. (2020), *Lo scandalo dell'imprevedibile. Pensare l'epidemia*, Interlinea, Novara.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Soriani A. (2021), “Le sfide, in termini d'inclusione, di una scuola forzata alla non-presenza. Esiti di una ricerca condotta presso un istituto comprensivo del territorio bolognese”, in Gigli A., a cura di, *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Edizioni Junior, Parma, pp. 132-144.
- Vereni P. (2020), “Covid 19 e lavoro antropologico di cura”, *Dialoghi Mediterranei*, 1° settembre 2020, 1-4, www.istitutoeuroarabo.it/DM/Covid-19-e-lavoroantropologico-di-cura.

Per non concludere: idee per non sentirsi in trappola

di Elisabetta Biffi e Daniela Bianchi

1. Spazi di condivisione

Come è stato diversamente detto durante i capitoli di questo volume, uno degli aspetti più importanti che sono stati rilevati è il bisogno di ascolto e di parola espresso dai genitori interpellati. Ogni tema di studio qui raccolto sembrava, infatti, una finestra aperta su di una dimensione dell'essere genitori in quella fase storica così complessa – come è stato il primo lockdown – che necessitava di spazio di elaborazione e di condivisione. Colpivano, fra i commenti raccolti, i ringraziamenti per aver dato modo di pensare a ciò che stava accadendo e le richieste di restare aggiornati per sapere cosa altri genitori avevano condiviso a riguardo.

Nel progettare e realizzare la restituzione del lavoro di ricerca, che è poi esitata in un webinar di presentazione dello studio (novembre 2020) e poi in un seminario di formazione dedicato ai genitori (ottobre 2021), è stato possibile condividere con i genitori non solo i punti di vista raccolti e le riflessioni elaborate a partire da essi, ma anche le importanti risorse che nel frattempo si stavano costituendo a livello internazionale e nazionale.

Nella cornice del nostro studio, sentivamo come gruppo di ricerca l'esigenza di restituire la complessità di quello che si era rilevato lasciando che le parole dei genitori fossero, appunto, finestre sulla complessità dell'essere genitore a disposizione di altri. È con questo spirito che è nato il breve documento *Genitori in lockdown: idee per non sentirsi in trappola*¹ (tradotto nella versione inglese *Parents in*

1. Documento reperibile al seguente link: <http://depcip.com/index/etkinlik/26/a-national-webinar-of-depcip-project-by-universita-degli-studi-di-milano-bicocca-italia>, data di consultazione: 05.06.2022.

*lockdown: ideas for not feeling trapped*²⁾, il cui scopo era quello di offrire ai genitori linee di pensiero basate sull'esperienza raccolta.

Descrivendo nel dettaglio i pensieri dei genitori che avevano preso parte allo studio ed esplorando le questioni chiave emerse, questo documento intendeva stimolare la discussione e la riflessione su cosa avesse significato per loro essere genitori durante il lockdown, su come comunicare al meglio con i loro figli, su come riorganizzare la vita quotidiana e conciliare gli impegni dei diversi membri della famiglia in circostanze difficili – come per esempio la casa che diventava molto affollata e doveva trasformarsi in scuola, palestra e posto di lavoro. I genitori avevano espresso difficoltà a tollerare le emozioni spiacevoli e sentivano urgente il bisogno di un sostegno che permettesse loro di affrontare il disagio che provavano di fronte a certe situazioni ed emozioni.

Il documento si proponeva come uno spazio di confronto che ospitava i pensieri dei genitori incontrati durante la ricerca e voleva essere un aiuto per fermarsi a pensare al proprio modo di essere genitore e a scoprire nuove strategie per orientarsi in un momento così complesso.

1.1. *Essere genitore in lockdown è come essere...*

Il documento iniziava proprio così, portando i genitori all'interno delle metafore individuate, che, come descritto precedentemente, esprimevano positività, ma anche sfiducia, supporto, ma anche fatica.

I genitori, così come tutti noi, si erano ritrovati a vivere un momento fuori dall'ordinario e per giunta prolungato nel tempo. Le metafore individuate evidenziavano come i genitori avevano vissuto su di una sorta di altalena emotiva, dove si alternavano velocemente sensazioni ed emozioni fra loro contrapposte. Spesso gli intervistati si erano rimproverati il fatto di sentirsi fuori controllo, eppure per tutti è stato necessario un periodo di adattamento emotivo. Era importante condividere l'inevitabilità di quel sentire, di quel disagio che non era da nascondere, piuttosto da utilizzare come pretesto per la-

2. Documento reperibile al seguente link: <http://depcip.com/index/etkinlik/27/parenthood-during-the-Covid-19-lockdown-results-of-depcip-international-research>, data di consultazione: 05.06.2022.

vorare con i figli sulla tolleranza delle turbolenze emotive e mostrare loro, con il proprio esempio, che persino le situazioni scomode possono essere affrontate.

1.2. Di Covid-19 ne parlano tutti ma...

Come abbiamo visto, il sistema di restrizioni imposto dalla pandemia Covid-19 aveva colpito tutti. Tuttavia, spesso per i bambini, più che per gli adulti, poteva essere difficile adattare il proprio comportamento alle misure restrittive. Per comunicare l'emergenza sanitaria e proteggere il benessere dei propri figli, evitando ansietà e preoccupazioni, si era rivelato dunque fondamentale utilizzare metodi adatti all'età dei figli, ma comunque basati su sincerità e trasparenza. Dai 24 mesi è possibile informarli correttamente utilizzando libri illustrati, filastrocche e altre modalità creative, come per esempio disegni. Per i più grandi si possono anche utilizzare video e altri materiali, magari confrontandosi con gli insegnanti. Gli adolescenti, che potrebbero essere già informati, hanno bisogno comunque di condividere ciò che succede con i propri genitori. In generale, fondamentale risulta sempre chiedere e ascoltare il loro punto di vista.

1.3. ... E all'improvviso abbiamo dovuto inventarci una nuova quotidianità

Una quotidianità fatta di spazi condivisi, di tempo insieme, ma anche di momenti e di spazi abituali che iniziavano a mancare. I genitori si erano ritrovati improvvisamente a dover incastrare gli impegni di tutti sulla stessa agenda: la scuola, l'ufficio, il mondo quotidiano hanno affollato le loro case e li ha fatti sentire spesso compressi. Ognuno aveva raccontato che era riuscito a trovare delle strategie, non senza difficoltà. Alcuni vincoli si sono però rivelati inattese risorse: alcuni spazi avevano assunto una nuova vita, così come la gestione di alcuni ruoli in famiglia: il primo passo è stato dare a ciascuno, persino ai più piccoli, un ruolo nella gestione delle responsabilità di casa.

1.4. *Come è difficile stare nel disordine delle emozioni scomode...*

I genitori si sentivano spesso intrappolati nelle emozioni scomode, le proprie e quelle dei loro figli. In molti si sentivano in dovere di trasmettere normalità e serenità, trovando difficile gestire i momenti di sconforto dei figli. Più volte è stata riportata la metafora della corazza, che protegge, ma che rende anche impenetrabili. Può essere complicato mostrare il proprio sconforto, la tristezza, gli stati d'animo scomodi e ascoltare, dando spazio a quelli dei figli. Farlo, però, aiuta a diventare dei veri e propri allenatori emotivi, mostrando che è possibile guardare, accogliere e tollerare le emozioni negative.

1.5. *Ci sono cose che mi fanno esplodere...*

Far condividere ai genitori i loro pensieri è servito a far capire loro che ci sono cose che li fanno “esplodere”, ma che questo non accade solo a loro e non è dunque da considerarsi un evento eccezionale.

In un momento come quello del confinamento diventava difficile recuperare tempi e “spazi di decompressione” per riprendere fiato e non rischiare di superare il limite. È risultato fondamentale provare a conoscersi, capire quali erano le condizioni che li avevano portati a perdere il controllo. Inoltre, è essenziale identificare il proprio “punto d'ebollizione” e come fare a non raggiungerlo, senza però pretendere di essere sempre all'altezza e competenti su tutti i fronti. Risulta fondamentale chiedere aiuto quando ci si rende conto di non saper gestire una determinata situazione, costruendo alleanze con l'altro genitore, con altre famiglie, con gli insegnanti.

1.6. *In qualche modo devo punirli... o no?*

“Qualche sberla ogni tanto non fa male”; “Li punisco perché imparino che ciò che fanno ha delle conseguenze”. Queste sono solo alcune delle frasi riportate dai genitori intervistati.

Spesso di fronte a certi comportamenti dei figli, i genitori avevano dichiarato di far ricorso a strategie di punizione che segnassero

il limite. In un momento come quello del lockdown, in cui le regole erano tante e cambiavano velocemente, risultava ancora più difficile farle rispettare. Si tratta allora, come genitori, di imparare a gestire la difficoltà dell'individuare modalità adeguate per affrontare i momenti di crisi che restino sempre rispettose della dignità dell'altro.

1.7. Ho paura di avere esagerato!

Alcuni dei genitori intervistati avevano affermato di aver fatto ricorso alla “tanto odiata sculacciata” oppure alle urla quando non erano riusciti a gestire la situazione, spesso provando poi sensi di colpa per l'accaduto. Nel momento in cui si erano resi conto di aver esagerato, si era rivelato utile fermarsi un momento e capire cosa fosse successo. Spesso si aveva sottovalutato la stanchezza, o si aveva temuto di perdere il controllo della situazione. Tornare a rileggere ciò che era successo, riattraversare anche le emozioni che avevano portato “oltre il limite”, si era rivelato di aiuto per non reiterare gli stessi comportamenti. E se si ha davvero esagerato, assumersene le responsabilità anche di fronte ai figli è un gesto che dimostra, a genitori e figli, che si può fare diversamente.

1.8. Condividere mi aiuta...

Spesso, soprattutto di fronte alle emozioni e ai comportamenti più scomodi, di cui magari non si va fieri, si preferisce stare in silenzio, quasi nascondersi, per timore di essere giudicati. Al contrario, ripensare insieme ad altri le proprie esperienze diventa una risorsa preziosa. In questo studio abbiamo visto che è proprio la possibilità di condividere a rivelarsi una strategia efficace. Parlarne con il partner, con altri genitori ma anche con i propri figli. Instaurare un dialogo con i propri figli per comprendere le loro emozioni e i loro comportamenti, e allo stesso tempo condividere i propri.

Risulta fondamentale aiutare i genitori ad accettare che a volte si possono commettere degli errori, ma allo stesso tempo diventare consapevoli che assumendosi la responsabilità dell'errore hanno l'opportunità di trasformarlo in una preziosa risorsa genitoriale.

Per fare questo è necessario offrire spazi di discussione in cui i genitori possano condividere le loro esperienze e imparare a immaginare altre possibili strategie genitoriali.

È proprio in questa direzione che si è voluto costruire spazi di condivisione di quanto raccolto durante la ricerca attraverso webinar, momenti formativi, conferenze e pubblicazioni, fra le quali siamo felici di poter inserire anche questa che avete appena concluso di leggere.

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835150190

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835150190