

Vincenzo A. Piccione<sup>1</sup>, Romina De Cicco<sup>2</sup>

*Il COVID-19, la percezione del tempo vissuto, la percezione di  
tempi nuovi da vivere*

ABSTRACT

Il punto di vista pedagogico deve partecipare al dibattito interdisciplinare che negli ultimi mesi ha proposto letture e analisi dell'impatto prodotto, a partire dalla primavera del 2020, per gli individui e all'interno di micro- e macro-contesti sociali, su stili di vita, stili aggregativi e sociali, comunicativi, espressivi, di apprendimento, percezione della realtà. Questo articolo propone l'analisi e la lettura delle risposte che un gruppo di insegnanti, educatori, genitori hanno dato, nei primi mesi del confinamento in Italia, alle domande di un questionario impegnato a osservare il disagio prodotto dalla impreveduta pressione vissuta in tempi e spazi individuali e collettivi.

PAROLE CHIAVE: COVID-19, Processi di apprendimento, Cura educativa, Approcci pedagogici, Pensiero pedagogico

The pedagogical point of view must participate in the interdisciplinary debate that in the last few months has been providing readings and analyses of the impact produced, from spring 2020, for individuals and within micro- and macro-social contexts, on lifestyles, on social, communicative, expressive, learning styles, on the perception of reality. This article analyses and reads the answers that a group of teachers, educators and parents gave, in the first confinement months in Italy, to the questions of a questionnaire committed to observing the discomfort felt and lived because of the unforeseen pressure experienced within individual and collective times and spaces.

KEYWORDS: COVID-19, Learning processes, Educational care, Pedagogical approaches, Pedagogical thinking

---

<sup>1</sup> Professore, Coordinatore Erasmus, Coordinatore del Corso di Laurea Magistrale in "Coordinatore dei servizi educativi e dei servizi sociali", Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre. E-mail: <vincenzo.piccione@uniroma3.it>.

<sup>2</sup> Professoressa di discipline pedagogiche, di discipline metodologiche e tecniche in ambito educativo, Università Telematica delle Scienze Umane Niccolò Cusano, PhD internazionale in Psicologia dell'educazione. E-mail: <romina.decicco@libero.it>.

### *Introduzione*

Nel corso delle settimane successive al confinamento vissuto per la diffusione del COVID-19, nei mesi di marzo e aprile del 2020, da parte di colleghi di moltissime università europee e di altri continenti sono stati inviati in giro per il mondo moltissimi questionari, dai molteplici obiettivi, caratterizzati da attenzione ad aspetti e contenuti diversi: il rischio vissuto e percepito a carico del benessere personale e della vita economica, a carico della salute e della qualità della vita personale e familiare, i rischi determinati da un'eccessiva esposizione all'isolamento, i rischi per chi si è esposto, per lavoro, al contagio. Il momento era così particolare e insolito da rendere semplice la previsione di un impatto profondo, quanto meno, sugli stili di vita e di socializzazione, sui ritmi e sulle quotidianità della vita domestica e del lavoro. Per pedagogisti e educatori, il momento era così intenso, improvviso, esplosivo, le possibili trasformazioni così profonde, da rendere inevitabile l'idea di guardare con attenzione a cosa stava accadendo e di riflettere sulla realtà, sulla qualità di stili educativi, didattici, formativi; obiettivo comune era osservare contesti micro-sociali e macro-sociali, leggere una realtà imprevedibile e delicatissima, interpretare nuovi cambiamenti, dedurre implicazioni, analizzare significati, leggere l'impatto provocato dall'adozione di idee e azioni per convivere con una realtà del tutto nuova; in sostanza, poteva risultare interessante osservare una situazione straordinaria – effettivamente straordinaria – e leggerne possibili nuove realtà legate agli atteggiamenti educativi, ai comportamenti educativi, alle relazioni educative, alle loro possibili ragioni.

Il momento era così insolito e particolare che rischiava di produrre emergenze pedagogiche e educative supplementari rispetto a quelle che conoscevamo o di farne notare i segnali chiari e diffusi fra le professioni impegnate nella cura educativa o di sentirne gli echi provenire dai contesti familiari costretti al confinamento:

- l'allontanamento da un'idea ragionata di educabilità e sostenibilità, nella illusione che il buon senso o la banalizzazione o la psicologizzazione possano sostituirsi a un approccio pedagogico e all'educazione del sé sociale e individuale; sembra, cioè, che quell'adulto che in alcuni casi sta delegando il suo ruolo educativo e in altri abbia già abdicato al suo ruolo educativo pensi che bambini e adolescenti siano incapaci di apprendere e non apprendano attraverso esplorazione, concentrazione, sperimentazione, processi logici, di riflessione, elaborazione, ragionamento, selezione, scelta, deduzione, attribuzione di senso e significato, attribuzione di valore, memorizzazione, rappresentazione mentale, simbolizzazione, astrazione, percezione del mondo, percezione del presente e dei progetti di futuro individuali e collettivi<sup>3</sup>. E ancora: sembra che quello stesso adulto

---

<sup>3</sup> Per un approfondimento, vedi, quanto meno, H. GARDNER, *Intelligenze creative*, Feltrinelli, Milano, 1994; E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina,

- ritenga che i modelli di comunicazione adottati da bambini e adolescenti siano basati su assenza di dialogo interiore e mancanza di capacità introspettive<sup>4</sup>;
- la medicalizzazione<sup>5</sup> e la generalizzazione della didattica e della valutazione scolastica<sup>6</sup>, nella illusione che le complessità dei comportamenti, delle azioni, dei pensieri possa essere semplificata e risolta da soluzioni meccaniche o sommative che, ad esempio, dimenticano che, come ogni altro essere umano, tutti i vecchi e nuovi portatori di bisogni educativi speciali non sono degli incapaci, ma agiscono, pensano, forse esprimono bisogni personali, forse un conflitto complesso, forse un profondo e acuto dissenso, forse una grande insofferenza per le continue richieste di performance, forse una sofferenza causata da adulti assenti, ciechi, muti e incapaci di spiegare, accompagnare, prendersi cura di chi cresce;
  - l'artificializzazione dei rapporti con la cultura, con il sapere, con le idee, con gli ideali, nella illusione che la riduzione della complessità al sommario, al concreto e al pratico sia portatrice di pragmatismo, verità, giustizia<sup>7</sup>;
  - l'inaridimento dei rapporti con il sé profondo nella illusione che la presenza e la visibilità sul web diano effettivamente senso a un sé sociale e individuale<sup>8</sup>;
  - la nemicalizzazione, nella illusione che la possibilità di giudicare l'altro dia valore a un pensiero, a una posizione, a un'idea del mondo, a un sé sociale e individuale;
  - l'azzeramento del senso e del valore della memoria e della progettualità individuale e collettiva, nella illusione che l'idea di apparire, sembrare, mostrarsi solo in un 'qui' e in un 'ora' possa prevalere a lungo non tanto

---

Milano, 2000; F. GUATTARI (a cura di), *Pensiero globale, cervello sociale. La lotta dei concetti contro le opinioni per resistere al presente*, Mimesis, Milano, 2001; E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina, 2001; C. CASADIO, *Logica e psicologia del pensiero*, Carocci, Roma, 2006; D. DEMETRIO, *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Cortina, Milano, 2009.

<sup>4</sup> Per un approfondimento, vedi M. CASTELLS, *Volgere di millennio*, EGEA, Milano, 2003; U. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante, il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano, 2007; H. GARDNER, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano, 2007; V.A. PICCIONE, *Manifesto della Comunità Educatrice Diffusa*, Aemme, Roma, 2020.

<sup>5</sup> Per un approfondimento del problema da un punto di vista culturale e socio-educativo, psicologico clinico, pedagogico clinico, vedi, quanto meno, A. CAROTENUTO, *Il tempo delle emozioni*, Bompiani, Milano, 2003; M. BENASAYAG, G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004; E. BORGNA, *La dignità ferita*, Feltrinelli, Milano, 2013; M. BENASAYAG, *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*, Feltrinelli, Milano, 2016.

<sup>6</sup> Vedi, a questo proposito, l'interessante articolo di J.-F. HUNG, K. LEE, M.-A. PAN, F.-P. HSIEH, *The construction and validation of the scientific thinking disposition inventory*, in «USChina Education Review», 7, 7, July 2017.

<sup>7</sup> Vedi, quanto meno, J. BRUNER, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 2000<sup>7</sup>; G. BOCCHI, M. CERUTI, *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano, 2004.

<sup>8</sup> Per un approfondimento dal punto di vista culturale e pedagogico, vedi, quanto meno, A. CAROTENUTO, *Vivere la distanza*, Bompiani, Milano, 2003.

sull'idea di sapere, saper essere, saper fare, quanto sul prendersi cura di un pensiero, di una riflessione, di un progetto di vita individuale e sociale<sup>9</sup>.

In altre parole, per noi, sullo sfondo, sarebbero rimasti tangibili e visibili aspetti importanti, fenomeni preoccupanti presenti nella realtà del presente, dei quali avevamo già discusso. Quegli aspetti sarebbero stati utili per osservare se, prima di abituare tutti alla distanza, alla lontananza, allo spazio invalicabile, al distacco, nelle case, nelle stanze, il cambiamento di stile di vita avrebbe determinato anche una trasformazione significativa nelle relazioni familiari, una nuova percezione pedagogicamente orientata della educabilità, una nuova attribuzione di senso alle relazioni educative, un nuovo approccio pedagogicamente orientato alla vivibilità nei micro-contesti familiari e nei macro-contesti collettivi. Sarebbero stati utili per osservare se, insomma, una realtà così improvvisamente e radicalmente nuova avrebbe suggerito la necessità di uno scatto collettivo verso una profonda e intensa maturazione sociale e civile, verso un nuovo stile di pensiero, verso una qualità rinnovata della riflessione sul futuro delle generazioni più giovani. Inoltre, così facendo, avremmo potuto tenere d'occhio alcuni dei processi che preoccupano e interessano la pedagogia e le scienze dell'educazione per considerarne eventuali trasformazioni.

Insieme a un gruppo di colleghi di quattro istituzioni universitarie europee<sup>10</sup>, abbiamo pensato anche noi a un questionario, abbiamo riflettuto sulla necessità di elaborarne uno che avesse caratteristiche, per struttura e contenuti, particolari e originali rispetto agli altri, che puntasse a una lettura di vissuti e impatti che il confinamento aveva provocato e stava provocando, in contesti individuali e familiari.

Innanzitutto, abbiamo pensato a una sorta di percorso di avvicinamento ai contesti familiari e micro-sociali (quanto meno, case, case-famiglia, aule virtuali); abbiamo pensato che fosse necessario concentrarci su poche parole chiave che la nostra professione di pedagogisti e educatori ci avrebbero suggerito, allo scopo di far emergere eventuali disattenzioni o distrazioni, eventuali cambiamenti e trasformazioni: approfondire, interpretare, commentare, analizzare sono obiettivi prioritari in educazione, certamente di grande rilevanza per chiunque si impegni in una professione di cura. Le nostre stesse domande, dunque, avrebbero dovuto evitare il rischio dell'eccesso di sintesi, della gene-

---

<sup>9</sup> Per approfondire, vedi, quanto meno, T. MALDONADO, *Memoria e conoscenza. Sulle sorti del sapere nella prospettiva digitale*, Feltrinelli, Milano, 2005; U. BECK, *Lo sguardo cosmopolita*, Carocci, Roma, 2005; Z. BAUMAN, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Trento, 2007.

<sup>10</sup> Professoressa M<sup>a</sup> Teresa del Olmo Ibáñez, Universidad de Alicante, Departamento de Innovación y Formación Didáctica, Facultad de Educación; professor George K. Zarifis, Department of Education, Faculty of Philosophy, Aristotle University of Thessaloniki; professoressa Viviane Devrièsère, Institut Supérieur de Formation de l'enseignement Catholique - ISFEC Aquitaine; professoressa Yamina Bettahar, Laboratoire AHP-PreST - Archives Henri-Poincaré, Philosophie et Recherches sur les Sciences et les Technologies, Université de Lorraine.

ralizzazione, della riduzione in pillole di contenuti e significati, della semplificazione, della sommarietà e della sbrigatività; avrebbero dovuto sollecitare riflessioni, attenzione, perfino dialogo con se stessi. Leggere un fenomeno come quello che tutti stavamo vivendo, analizzarne l'impatto e gli effetti temporanei e duraturi, dunque, dissuadeva dal seguire l'esempio di molte interviste particolarmente brevi, dalle domande generiche, accompagnate solo da brevissime risposte a scelta multipla. Abbiamo condiviso l'idea per la quale, per onestà culturale e intellettuale, avremmo dovuto privilegiare solo alcuni nodi tematici, pensare a domande particolarmente attente a dettagli, che spingessero l'intervistato a riflettere prima di rispondere, a scegliere fra opzioni di risposta diverse. Le risposte raccolte in Paesi diversi avrebbero dato materiali di lavoro importanti da condividere, contenuti e significati da comparare, informazioni sulle quali riflettere, individualmente e/o come gruppo.

I nostri questionari sarebbero stati di proposito inviati a distanza di almeno due mesi dall'inizio del confinamento, poco prima dell'inizio dell'estate, a insegnanti, professori, educatori sociali che, possibilmente, avessero anche un ruolo genitoriale; avremmo, cioè, chiesto informazioni a chi ha scelto una professione di cura e vive la quotidianità della cura parentale, è abituato a cogliere e leggere implicazioni e aspetti educativi, è stato, fino a quel momento, sistematicamente, quotidianamente, impegnato a lavorare in rete e per una rete di approcci e obiettivi, ha vissuto e vive nella relazione educativa le ragioni delle sue scelte personali e professionali. Le nostre domande avrebbero selezionato nodi tematici importanti per l'educazione: la fiducia, la responsabilità, l'interazione sociale. Le nostre domande sarebbero arrivate quando un impatto iniziale del confinamento avrebbe già lasciato delle tracce, avrebbe già sollecitato ulteriori timori, si sarebbe sommato alle implicazioni determinate da esperienze di convivenza forzata, prolungata, non abituale, non voluta.

Per osservare meglio come gli intervistati stavano affrontando l'esperienza del confinamento, abbiamo deciso di conoscere meglio lo sfondo, cioè: la nuova situazione imponeva quotidianità diverse che tutti stavano vivendo con una partecipazione emotiva del tutto particolare. Ecco, dunque – abbiamo ragionato – cosa poteva aiutarci: osservare la presenza di un'emozione specifica, dopo averla individuata fra quelle più plausibili. Abbiamo deciso di scegliere la preoccupazione, perché – abbiamo pensato – era l'emozione inevitabilmente presente ovunque, nelle case, nelle strade, sarebbe arrivata attraverso gli aggiornamenti e le voci di media e personale sanitario; era inevitabile, in quel momento, che la preoccupazione fosse presente e intensa: alcuni sarebbero stati condizionati dalla preoccupazione per qualcosa di insolito, inaspettato e totalmente lontano dall'ordinario, altri avrebbero reagito tenendola lontana, non le avrebbero permesso di condizionare a lungo e a fondo.

In questo articolo, presenteremo le informazioni raccolte nel nostro Paese nel corso dei mesi di aprile e maggio del 2020; leggere le risposte date è stato interessante, soprattutto per le potenzialità di comparazione con le risposte

date nelle settimane successive nel nostro e in altri Paesi. Ci siamo resi conto, leggendo le risposte, del fatto che il COVID-19 stava condizionando non solo la percezione che le persone avevano del rischio per la salute del corpo, ma iniziava a condizionare, da una parte, in termini personali, la percezione dell'intimità, e, dall'altra, in termini sociali, la disponibilità alle relazioni, all'interazione significativa, all'incontro, alla partecipazione. In realtà, dunque, le prime risposte segnalavano che il COVID-19 stava provocando un impatto ancora invisibile, non tangibile, attraverso un insieme di emergenze pedagogiche e educative supplementari: nuovi disagi, nuove distanze, nuovi allontanamenti, nuovi pregiudizi, nuove prevaricazioni, ulteriori ostacoli al progetto di un sé individuale e sociale. Nel corso di quelle otto settimane sono state raccolte le risposte a 235 questionari; si è trattato di un numero più alto rispetto alle attese, proprio per l'impegno e l'attenzione che le domande e le loro opzioni di risposta richiedevano<sup>11</sup>.

### *La percezione del tempo individuale, il tempo vissuto nei giorni del confinamento*

Con la prima sezione del nostro questionario ci siamo posti l'obiettivo di raccogliere informazioni sulla percezione del cambiamento e delle sue implicazioni, sulla lettura della realtà, sulla effettiva percezione della straordinarietà della situazione, su un tipo di rifiuto della realtà legato piuttosto al timore che l'impatto del confinamento portasse solo all'indebolimento delle relazioni affettive, che il distanziamento portasse allontanamento e isolamento.

Prima di passare a domande o osservazioni legate al tempo vissuto negli spazi familiari, personali, agli intervistati è stato chiesto di scegliere le ragioni più importanti per le quali, durante le settimane del confinamento, è stato importante restare a casa. La maggior parte degli intervistati ha permesso di rile-

---

<sup>11</sup> La prima parte, generale, ci ha dato informazioni personali importanti (nessuno, ovviamente, ha visto lesa il suo diritto all'anonimato): l'84,7% delle risposte è arrivato da donne, il 77,9% da adulti di età superiore ai 36 anni, oltre il 70% da insegnanti dipendenti pubblici e del privato.

Il dato generale sui titoli di studio ha permesso di rilevare delle informazioni interessanti: oltre a permettere di rilevare che il 34,9% di chi ha risposto era in possesso di una laurea magistrale il 17,9% di una laurea triennale, il 26,8 di un diploma di scuola secondaria superiore, la domanda ha fatto rilevare una percentuale pari al 3,8% di persone con un diploma di scuola media inferiore. Poiché le risposte a scelta multipla ammettevano una sola risposta utile, il dato riferito ai titoli di studio sono alternativi (nessuno ha potuto rispondere, in sostanza, di avere sia un diploma di maturità che una laurea triennale e una magistrale); ancora: considerando che chi ha acquisito i diplomi di scuola media di secondo grado, inferiore e superiore, raggiungeva il 30,6%, che il 52,8% aveva una laurea triennale o magistrale, il restante 16,6% aveva acquisito un titolo superiore, distribuito fra dottorato e specializzazioni post lauream.

Infine, la maggior parte degli intervistati ha dichiarato di aver vissuto le settimane del confinamento insieme ai familiari, generalmente mariti, mogli, partner, figli (178, il 75,8% del totale), pochissimi con figure parentali (6, il 2,6% del totale); fra le opzioni libere che hanno fatto riferimento comunque a figure familiari, emerge 1 sola risposta (lo 0,4%) da parte di chi ha vissuto il confinamento da solo.

vare aspetti del tutto coerenti in termini di rispetto dei provvedimenti e di attenzione verso gli altri; da una parte, 129 su 235, il 54,9%, hanno dichiarato che accettare il confinamento è stata la cosa migliore da fare, 110 (il 46,8%) hanno voluto evitare ogni rischio, per chiunque, 58 (il 24,7%) hanno risposto che la loro adesione è stata determinata dal rispetto delle norme imposte dai decreti approvati dal nostro Governo. La grande maggioranza, dunque, ha scelto opzioni legate alla ragionevolezza dei comportamenti, un intervistato su 4 ha dichiarato di aver sostanzialmente obbedito a un ordine; altri intervistati hanno dichiarato di aver rispettato i provvedimenti malgrado la loro città fosse stata appena sfiorata dal coronavirus (20, pari all'8,5%) e la loro famiglia non fosse stata nemmeno sfiorata dal contagio (42, pari al 17,9%). Numeri bassissimi hanno interessato chi ha avuto esperienza diretta del contagio nella propria città (solo 5 risposte l'hanno indicata, pari al 2,1%) o nella propria famiglia (solo 3, pari all'1,3%).

Alla richiesta di dichiarare perché la diffusione del COVID-19 avesse preoccupato e continuasse a preoccupare, nessuna delle 10 opzioni di scelta possibili è stata selezionata da una percentuale di intervistati inferiore al 10%, solo 3 opzioni su 10 sono state scelte da meno del 20% degli intervistati, altre 2 opzioni sono state scelte da meno del 40% degli intervistati, le altre 5 sono state selezionate da più del 55% degli intervistati. In concreto, fonte di grande preoccupazione è avere figli minorenni (57, pari al 24,3%), il fatto di non sapere molto del virus responsabile della pandemia e di ritenerlo in grado di condizionare il presente (62, il 26,4%) e il futuro (84, al 35,7%) della famiglia, la sola idea che familiari o amici morissero, da soli, in ospedale (68, pari al 28,9%), il fatto che la diffusione del virus fosse stata una situazione imprevista e imprevedibile alla quale ognuno doveva abituarsi rapidamente (101, il 43%). Fonti meno intense di preoccupazione sono state l'idea di non poter incontrare alcuni familiari (33, il 14%) e alcuni amici (23, il 9,8%), l'idea di ritrovarsi a lungo in situazione d'isolamento e quarantena (16 6,8%), di avere figli maggiorenni (11, il 4,7%), il timore di un effetto devastante sulle famiglie, a causa della convivenza forzata (12, il 5,1%). Alcuni degli intervistati hanno indicato opzioni supplementari: preoccupazione per la propria salute (1 intervistato), preoccupazione provocata dai comportamenti altrui, ovvero da negligenza, psicosi, incapacità di gestire la situazione, improvvisazione (4, l'1,6%), preoccupazione provocata dalla potenziale durata della pandemia (0,4%).

Come si vede, solo indirettamente qualche opzione fa riferimento a qualcosa di immateriale (la coesione e la solidità del gruppo familiare, per esempio) e solo in un caso si supera il livello micro-sociale degli amici e dei familiari per prendere in considerazione un livello macro-sociale (per esempio, l'imprevedibilità della pandemia e la necessità di adeguarsi con rapidità a una situazione fuori controllo). Fiducia e responsabilità sembrano essere legate a fatti contingenti, a comportamenti quotidiani; senso delle prospettive e progettualità sembrano essere scomparse; il 'porto sicuro' è e resta il micro-contesto domestico perché lì vivono i legami affettivi e sentimentali. Sullo sfondo, sembra che



compaiano, dunque, processi di distacco e di allontanamento da macro-contesti sociali perché produttori di problemi, rischi, fratture, complicazioni, ansie, timori, disagi; in altre parole, sembra comparire il tempo vissuto con la percezione di distacco, fratture, distanze, freddezza verso il mondo, compare il tempo vissuto con una nuova attenzione alle intensità emotive e sentimentali, al familiare, allo spazio vissuto proprio<sup>12</sup>.

Le successive due domande del questionario si concentrano sulle più importanti ragioni per le quali gli intervistati hanno vissuto con preoccupazione, nei primi mesi del confinamento, la presenza della pandemia. La prima delle domande chiede di osservare il contesto micro-sociale proprio, la seconda il macro-contesto collettivo.

Dalle risposte alla prima domanda emerge la conferma che il COVID-19 è stato una fonte di intensa preoccupazione; in quei primi mesi non era ancora possibile sapere se saremmo tornati alla vita di sempre (83, il 35,3%), se saremmo tornati alla vita sociale di sempre (68, il 28,9%), se saremmo tornati alla vita economica di sempre (64, il 27,2%), se saremmo tornati alla vita emotiva di sempre (47, il 20%), se saremmo tornati migliori, quando tutto sarebbe finito (48, il 20,4%); non era possibile sapere quando saremmo tornati alla vita di sempre (74, il 31,5%).

Numericamente, non sono altrettanto rilevanti le risposte che hanno segnalato scetticismo verso il futuro; questo tipo di intervistati ha affermato: niente sarà come prima, nessuno sarà come prima (29, il 12,3%), non si comprende perché Paesi diversi hanno affrontato la situazione in modo diverso (34, il 14,5%), non si comprende se modi diversi di affrontare le situazioni produca sempre conseguenze diverse (12, il 5,1%). Relativamente rilevanti dal punto di vista numerico ma significative dal punto di vista emotivo sono anche le risposte che manifestano uno dei possibili stati d'animo; emergono, cioè, la sensazione di sentirsi costretti, senza una via d'uscita vicina, in termini di spazi e tempi, la percezione di solitudine: mi sembra e mi è sembrato di essere in prigione (8, il 3,4%), mi sono sentito e mi sento solo, perché vivo solo (3, l'1,3%), mi sono sentito e mi sento solo, anche se vivo con i miei familiari (9, il 3,8%). Sorprendono, perché lontane dalle scelte degli altri intervistati, le risposte espresse come opzioni libere da singoli intervistati, concentrate su manifestazioni di profondo scetticismo: grande preoccupazione è provocata dall'ignoranza con cui la pandemia viene affrontata strategicamente a livello politico e sanitario, dalle speculazioni sociali ed economiche, da un crescente divario economico fra classi, dal timore di tornare alla vita sociale facendo finta

---

<sup>12</sup> Per un approfondimento dei temi legati a queste riflessioni, vedi, quanto meno, oltre ai volumi indicati nelle note precedenti, M. CASTELLS, *Galassia Internet*, Feltrinelli, Milano, 2002; C. DANANI, *Utopie: abitare il mondo, aver cura del limite, praticare la soglia*, in «Rivista di studi utopici», III, 5, aprile 2008, pp. 44-55; P. DI NICOLA, *La rete: metafora dell'appartenenza. Analisi strutturale e paradigma di rete*, Franco Angeli, Milano, 2015; M. CASTELLS (a cura di), *Europe's crisis*, Polity Press, Cambridge, 2018.



che nulla sia accaduto o culturalmente e socialmente più lontani, freddi, disinteressati all'altro da sé. Un solo intervistato preferisce guardare alla sua famiglia e si dice preoccupato perché non sa se tutti i suoi membri sarebbero riusciti a cavarsela.

Le risposte alla seconda delle due domande permettono di rilevare forte scetticismo; solo sette mesi fa una parte degli intervistati pensava che la scienza ha tempi troppo lunghi per preparare un vaccino (69, il 29,4%), la politica ha tempi troppo lunghi per adottare misure affidabili (47, il 20%), la scienza e la politica, da decenni, ormai, sono deludenti e fanno solo i loro interessi (47, il 20%). E ancora, con più generalizzato scetticismo, gli intervistati hanno sostenuto: a volte, da parte dei media, non abbiamo ricevuto e non riceviamo informazioni coerenti (73, il 31,1%), a volte, da parte degli esperti, abbiamo sentito e sentiamo opinioni poco coerenti (73, il 31,1%), non pensavo che qualcosa di simile potesse coglierci di sorpresa (58, il 24,7%), troppi contagiati, troppi morti, troppo tutto (35, il 14,9%), nella mia città ci sono milioni di persone, non tutte sono ancora consapevoli della realtà (45, il 19,1%), è stato ed è tutto incomprensibile, è tutto qualcosa più grande di noi (21, 8,9%), lo smart working non potrà funzionare a lungo (22, il 9,4%). Percentuali più basse ma da non trascurare sono quelle rilevate a proposito di una forte carica di disapprovazione e rinuncia: è tutto inaccettabile: da tempo, le cose andavano male e vanno sempre peggio (7, il 3%), ho perso il lavoro (3, l'1,3%), il virus muterà e noi saremo sempre più lontani, nessuno tornerà più a scuola, nessuno rispetterà più alcuna regola (4, l'1,6%).

Si confermano in maniera marcata e intensa la presenza di processi di distacco e di allontanamento dai macro-contesti sociali, l'attribuzione generalizzata di distrazione e disattenzione a ogni altro da sé con una conseguente e generalizzata colpevolizzazione di ogni altro da sé; sullo sfondo, compaiono i segnali di processi di nemicalizzazione, lo scetticismo profondo verso le sorti felici e progressive dell'umanità. Si nota, in sostanza, la presenza di fenomeni importanti rilevati dalle scienze dell'educazione: generazioni di adulti hanno delegato il loro ruolo educativo perché hanno delegato la loro presenza adulta nei contesti collettivi. Se in educazione si tratta di un fenomeno che amplifica e rafforza i gap esistenti rispetto alle generazioni più giovani perché manca una partecipazione significativa nei percorsi di crescita di bambini e adolescenti<sup>13</sup>, in questo caso sembra apparire la delega della coscienza civile, della coscienza etica, della lettura etica della realtà; emerge un atteggiamento per il quale l'assoluzione di sé è possibile attraverso la colpevolizzazione dell'altro da sé, per il quale non viene nemmeno concepita l'idea che ambito politico e ambito sanitario non sono altro che lo specchio di ogni altro ambito del nostro contesto civile.

In maniera del tutto diversa rispetto alle domande precedenti, la quarta e la quinta della seconda sezione chiedono di sapere perché la pandemia non ha

<sup>13</sup> V.A. PICCIONE, *Manifesto della Comunità Educatrice Diffusa*, citato, pp. 12-22.

preoccupato, perché non ha creato timori, disagi, ansie, complicazioni, rischi, fratture, problemi. Come si vedrà, anche in questo caso buona parte delle risposte farà notare auto-assoluzioni, ma l'atteggiamento cambia. Compaiono spiragli importanti, le fonti di preoccupazione sono meno presenti, senz'altro perché sono proprio le domande a generare una profonda variazione di prospettive.

Di fatto, la maggior parte degli intervistati sceglie opzioni di risposta positive e propositive: nel corso del confinamento sono state spiegate e adottate le misure necessarie (69, il 29,4%), medici e infermieri sono stati modelli di comportamento perché hanno lavorato con il loro consueto, grandissimo impegno (106, il 45,1%) e hanno recuperato il senso morale della professione (30, il 12,8%); non pochi nutrono grande fiducia nel futuro dello smart working: lo smart working è stata un'ottima soluzione e l'adotteremo con soddisfazione anche in futuro (53, il 22,6%); il confinamento produrrà effetti bellissimi sulle famiglie, perché la convivenza forzata farà riscoprire sentimenti veri (58, il 24,7%), produrrà effetti bellissimi sulle famiglie, perché la convivenza forzata farà riflettere su ciò che conta (83, il 35,3%), produrrà effetti bellissimi su ognuno, perché tutti rifletteranno più a fondo sui loro stili di vita (44, il 18,7%). Pochissimi scelgono un'opzione meno legata al micro-contesto sociale familiare e più legata al singolo, all'individuo e alla sua percezione del suo percorso di vita: il confinamento produrrà effetti bellissimi su ognuno, perché ognuno di noi rifletterà più a fondo sui suoi obiettivi (6, il 2,6%); una percentuale maggiore dà voce a letture apparentemente più egoistiche: in genere, non mi preoccupa nulla, godo di perfetta salute (14, il 6%), sono giovane, al massimo potrei avere qualche sintomo ininfluenza sulla mia salute (24, il 10,2%).

Percentuali di risposte decisamente basse fanno rilevare la convinzione del fatto che quella della pandemia è stata ed è una situazione che presto finirà del tutto (16, il 6,8%), che le misure adottate sono state eccessive e per questo limiteranno presto e del tutto le loro devastanti conseguenze sanitarie (4, l'1,7%); anche il numero degli scettici è decisamente limitato: la pandemia non preoccupa perché nulla di quello che i media riportano preoccupa, i media sono inaffidabili (13, il 5,5%), il COVID-19 è un virus costruito in laboratorio, e chi lo ha costruito ha già il vaccino da vendere (11, il 4,7%), limita e limiterà la libertà individuale, non produrrà effetti positivi su nessuno, tutti si lasceranno andare all'abbruttimento e daranno il peggio di loro stessi (7, il 3%). Una sola risposta libera su 235 afferma che la pandemia e il confinamento hanno sicuramente aiutato e aiuteranno il pianeta.

Le ultime due domande, all'interno della sezione alla quale è stato affidato il compito di raccogliere informazioni sulla percezione del senso, degli obiettivi e dell'importanza del confinamento, hanno di nuovo sollecitato l'atteggiamento di colpevolizzazione dell'altro da sé e, quasi inevitabilmente, di auto-assoluzione.

Agli intervistati è stato dapprima chiesto di dirci cosa pensavano della lettura collettiva della situazione. Ecco le opzioni preferite: non tutti hanno avuto e hanno la stessa percezione della sua gravità, ne stanno sottovalutando la gravità (162, il 68,9%), non tutti hanno compreso quello che sta accadendo, non ne hanno nemmeno percepito la pericolosità (75, il 31,9%). Pochi intervistati, in rapporto, hanno invece mostrato fiducia; essi affermano: per fortuna c'è stata e c'è responsabilità diffusa, abbiamo affrontato con serietà la situazione (39, il 16,6%); è vero che esisteranno sempre, ma, per fortuna, i superficiali e gli irresponsabili sono pochissimi (37, il 15,7%); sono totalmente consapevole di quanto è accaduto e sta accadendo (39, il 16,6%); mi sono sempre informato e ho sempre avuto una percezione chiara del fenomeno (20, l'8,5%). Il numero degli scettici è effettivamente molto alto: l'opzione «forse, non sapremo mai tutta la verità» viene scelta da un terzo degli intervistati (82, 34,9%).

È stato poi chiesto quali fossero state le fonti di informazione privilegiate e quelle più affidabili. Opzioni diverse sono state scelte da molti intervistati; le risposte, di fatto, hanno permesso di rilevare che essi si sono affidati a molteplici fonti di informazione, hanno sempre confrontato le notizie e continuato a farlo a lungo (141, il 60%), a telegiornali e quotidiani online (96, il 40,9%), a trasmissioni televisive specifiche, anche se spesso hanno disorientato o hanno fatto notare importanti contraddizioni (48, il 20,4%), a siti web affidabili (53, il 22,6%). In numero sostanzialmente inferiore sono state scelte altre opzioni: riviste scientifiche disponibili online (36, il 15,3%), programmi radio affidabili (14, il 6%), social network affidabili (21, l'8,9%), amici e conoscenti (24, il 10,2%). Pochi scettici hanno sostenuto di non aver scelto alcuna fonte di informazione: 10 intervistati (il 4,3%) hanno preferito non sapere e raccogliere saltuariamente alcune informazioni principali, 4 (l'1,7%) hanno affermato che i media non sono affidabili perché riporterebbero di tutto pur di rafforzarsi e vendere pubblicità; altri 5 (il 2,1%) ritengono che media, familiari, amici, conoscenti, oggi, non siano credibili. Un solo intervistato ha affermato che la sua fonte privilegiata è stato il sito internet dell'Istituto Superiore di Sanità.

### *La vita quotidiana con i figli*

Se l'obiettivo della prima parte del questionario era di esplorare un contesto e osservare le tracce lasciate da un vissuto emotivo del tutto straordinario, alla seconda parte era stato affidato l'obiettivo di rilevare aspetti particolarmente specifici, tanto specifici da parlarci di vecchie e nuove abitudini, di vecchie e nuove routine, di vecchie e nuove interazioni in condizioni del tutto straordinarie e inaspettate<sup>14</sup>. La raccolta di queste informazioni avrebbe dovuto essere

<sup>14</sup> Per approfondire, vedi, quanto meno, oltre a quanto indicato nelle note precedenti, T. MALDONADO, *Reale e virtuale*, Feltrinelli, Milano 1994; P. LÉVY, *Il virtuale*, Milano, Cortina, 1997; H. GARDNER, *La generazione app*, Milano, Feltrinelli, 2014; E. MORIN, T. RAMADAN, *Il pericolo delle idee*,

accompagnata da un'attenzione ancora più specifica ai vecchi e nuovi rapporti fra adulti educatori e figli, alunni, allievi.

Al centro della sezione che segue, in concreto, sono il tempo vissuto con i figli, il tempo dedicato, il tempo comune, il tempo della noia, del lavoro, dell'impegno, il tempo dell'educazione, c'è l'attenzione al tempo domestico e allo spazio domestico vissuti con loro. Diamo qui un'anticipazione. Nelle opzioni di risposta, abbiamo volutamente inserito frasi che ci permettessero di cogliere la presenza culturale di stereotipi, di genere e di ruolo; nessuno degli intervistati si è accorto delle 'trappole', anzi: il numero delle adesioni è stato percentualmente alto. Questo aspetto ha generato più di una sorpresa e qualche perplessità, proprio perché tutti gli intervistati sono insegnanti o educatori e/o genitori.

Infine, una brevissima annotazione: una parte degli intervistati (36, il 15,3%) – tutte insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria – ci ha comunicato di non avere figli o di avere figli già grandi, con una loro vita indipendente; è un totale di 199 il numero delle risposte prese in considerazione in questa seconda parte. Con loro, ci siamo innanzitutto concentrati sul dialogo fra genitori e figli, sulla sua presenza effettiva. La nostra ipotesi di lavoro era specifica: se esiste un dialogo fra adulto educatore e minore, la conversazione sui temi caldi della pandemia sarà quanto meno presente; se il dialogo esiste, se ne parlerà in termini di conseguenze e implicazioni per il futuro. Infine, abbiamo chiesto informazioni su abitudini e routine, sulla percezione individuale e familiare del tempo e dello spazio domestico. Infine, abbiamo posto domande su un tema particolarmente rilevante: la didattica a distanza.

I genitori rilevano che i loro figli piccoli, a due mesi di distanza dall'inizio del confinamento, hanno soprattutto reagito con nuovi interrogativi (68, il 35,6%) e manifestando dei timori durante e dopo le loro conversazioni sulla pandemia (29, 15,2%); non pochi bambini ne avevano già parlato a scuola (50, il 26,2%); relativamente pochi non hanno manifestato né timori né dubbi (21, l'11%). Sorprende l'adesione a due stereotipi (che siano culturali o di genere o di ruolo, al punto di vista educativo la differenza non può importare; per il punto di vista educativo si tratta comunque di nodi problematici), apparentemente limitata a pochi casi: i bambini – nessuno di età inferiore a 4 anni – sono troppo piccoli per comprendere (10, il 5,2%); è sempre la mamma che spiega le cose ai bambini (21, l'11%); in realtà, a rifletterci bene, considerando che si tratta di risposte date da un gruppo di 199 genitori, in termini percentuali medi parziali, si tratta di un'adesione di quasi 1 genitore su 5.

La maggior parte dei genitori di figli adolescenti informa su aspetti specifici: a due mesi di distanza dall'inizio del confinamento, gli intervistati parlano soprattutto dei temi legati alla pandemia dopo aver ascoltato gli aggiornamenti (49, il 30,2%), dopo che un figlio ne ha parlato con amici o compagni su app

o social network (11, il 6,8%); solo 10 genitori (il 6,2%) rispondono che non è stato necessario parlarne perché il loro figlio era già informato; nessuno risponde di non averne mai parlato e di non parlarne mai. In termini comparativi e percentuali, sembra rilevante sia il numero totale di adolescenti che vivono la situazione con ansia (22, il 13,6%), con timore (9, il 5,6%), che non vogliono più parlarne, sono preoccupati e insolitamente taciturni (2, l'1,2%), sia il numero totale di adolescenti che non vivono la situazione con preoccupazione (22, il 13,6%). Sorprende e delude il dato da riferire agli insegnanti: solo 2 su 199 ne hanno parlato in aula. In ogni caso, il confinamento ha permesso di confermare l'esistenza di un dialogo intenso fra genitori e figli adolescenti: parlano tanto, della situazione straordinaria del presente e di altro (58, il 24,7%), parlano tanto, ma in realtà lo hanno sempre fatto (96, il 40,9%), parlano tanto, anche se comporta un grande impegno di tempo e energie (9, il 3,8%). In termini comparativi, informazioni di taglio del tutto diverso sembrano dover preoccupare meno: genitori e figli adolescenti parlano tanto, ma il disaccordo emerge più spesso che in passato (11, il 4,7%), commentano esclusivamente le notizie del giorno (14, il 6%), non hanno parlato mai molto e lo fanno ancora meno (1, lo 0,4%)

Abitudini e routine, nei mesi successivi a marzo del 2020, sono profondamente, inevitabilmente, cambiate. Le prime sono cambiate molto (88, il 37,4%), abbastanza (93, il 39,6%), poco (49, il 20,9%), per niente (5, il 2,1%). Le seconde sono cambiate molto (84, il 35,7%), abbastanza (89, il 37,9%), poco (55, il 23,4%), per niente (7, il 3%). Risulta sorprendente che alcuni genitori, per quanto pochissimi, rispondano che abitudini e routine non sono cambiate per niente, soprattutto in termini comparativi: di fatto, tutti segnalano, nelle risposte successive che si concentrano sui momenti familiari cruciali, l'esistenza di nuove abitudini e nuovi riti. Rispetto al passato, in concreto, vengono segnalate sia la regolarità (113, il 48,1%) che la nuova flessibilità (64, il 27,2%) degli appuntamenti quotidiani abituali della colazione, del pranzo e della cena; si sottolinea che non è stato difficile organizzarsi (18, il 7,7%). Comparativamente meno importante è il dato da riferire a chi deve decidere ogni mattina gli orari della giornata (12, il 5,1%), deve agire con totale flessibilità perché gli impegni settimanali da rispettare lo impongono (19, l'8,1%); c'è chi ha scelto di non adottare alcuna regolarità per evitare il rischio della monotonia (2, lo 0,9%). In modo coerente, le risposte sui ritmi quotidiani, sui principi condivisi, sulle regole delle quali ogni famiglia si è dotata, permettono di rilevare poche variazioni (94, il 40%), nessuna (79, 33,6%), non poche (48, il 20,4%), molte (14, il 6%).

È senz'altro molto importante, sorprendente e, comunque, molto significativo, che il tempo domestico del confinamento, sempre nei mesi successivi a marzo 2020, sia stato vissuto come tempo da valorizzare, perché occupato da attività che richiedono più impegno (58, il 24,7%), finalmente ben utilizzato (55, il 23,4%), sorprendentemente importante (74, il 31,5%), sorpren-

dentemente prezioso (66, il 28,1%), utile per pensare e progettare i mesi successivi (80, il 34%), perfino utile per pensare e progettare un cambiamento (2, il 0,9%). Rilevante e alquanto preoccupante che il tempo domestico del confinamento sia vissuto come inoperoso, noioso (61, il 26%), tempo perso (13, il 5,5%), parzialmente perso (13, il 5,5%), sospeso, faticoso, da alienazione, utile per riflettere sulla fragilità, perfino un incubo (5, il 2,1%). Rilevante attribuzione di senso viene riferita al tempo trascorso con i figli in attività non scolastiche: si tratta di tempo sorprendentemente importante, perché ci fa vivere momenti insoliti (32, il 13,6%) e emozioni insolite (56, il 23,8%), sorprendentemente prezioso, perché ci fa riflettere più che in passato (43, il 18,3%) e conversare più che in passato (6, il 2,6%), occupato da attività che richiedono più impegno e soluzioni alternative alle solite (81, il 34,5%), ben utilizzato perché occupato da piacevoli attività note e nuove (33, 14%). Fa da contraltare un numero inferiore ma comparativamente importante di genitori che ammettono che il tempo domestico è irritante e inoperoso, perché un figlio guarda sempre troppo la TV (64, il 27,2%), perché tutta la famiglia trascorre troppo tempo davanti alla TV (11, il 4,7%), perso perché le attività servono solo per ingannare il tempo (7, il 3%). Preoccupa che alcuni genitori attribuiscono limitato valore al tempo dedicato al gioco; per loro, il tempo domestico è tempo parzialmente perso perché le attività sono puramente ludiche (17, 7,2%). Non ci sono state grandi sorprese nelle risposte che hanno indicato, invece, i luoghi preferiti o scelti per trascorrere del tempo per conto proprio; in successione, sono la camera da letto matrimoniale (55, il 23,4%), qualsiasi luogo pur di avere un po' di tempo per sé (48, il 20,4%), il soggiorno (33, il 14%), il giardino (31, il 13,2%, a prescindere dal bel tempo). Un numero limitato di scelte è andato all'opzione «qualsiasi luogo della casa va bene, pur di spingere i miei familiari a essere più autonomi» (13, il 5,5%) e all'opzione «qualsiasi luogo della casa va bene, pur di spingere mio figlio a essere più autonomo» (3, l'1,3%); nessuno ha citato spazi domestici ridotti o l'impossibilità di beneficiare, da soli, di uno specifico spazio della casa.

L'ultima parte di questa sezione è dedicata all'attribuzione di valore e alla percezione della qualità d'impatto della didattica a distanza. Le risposte di genitori, insegnanti, educatori destano delle perplessità, a volte contraddittorie, a volte caratterizzate da pregiudizi infondati e stereotipi. Vogliamo evitare, qui, qualsiasi cenno che faccia correre il rischio di rispondere in modo demagogico a voci che si sono alzate ricche di toni e lessico demagogici. Certo, far lezione a distanza impone l'adozione di uno stile comunicativo, di uno stile espressivo, di uno stile lessicale profondamente diversi; impone l'adozione di uno stile di insegnamento profondamente diverso. E, certo, senza un cambiamento in questa direzione, è inevitabile che bastino pochi minuti per perdere l'attenzione di chi sta dall'altra parte del monitor, per far crescere la distanza relazionale, per ridurre la qualità dei processi di insegnamento e apprendimento. Ma questo poco ha a che fare con la scelta di usare la didattica a distanza in alternativa



alla didattica d'aula; in altre parole: se, mentre facciamo lezione a distanza, perdiamo l'attenzione di chi sta dall'altra parte del monitor, è sostanzialmente certo che perderemmo anche in aula l'attenzione di chi ci sta di fronte; perché è così ragionevole che questo possa accadere? C'è una ragione particolarmente importante, particolarmente e strettamente legata alla qualità della preparazione di tutti gli insegnanti nella didattica, all'aggiornamento collettivo nell'uso degli strumenti, della tecnica, dei metodi della didattica; di fatto, gli ultimi venti anni hanno visto generazioni di bambini e bambine, di adolescenti profondamente diversi dalle generazioni precedenti, ma né la scienza dell'educazione né la didattica hanno proposto approcci pedagogici e azioni didattiche più coerenti con stili di apprendimento marcatamente cambiati<sup>15</sup>. I problemi delle scienze dell'educazione e dell'istruzione non sono la didattica a distanza né una pandemia né un confinamento; quando torneremo alla vita sociale e alla presenza piena nelle aule, resterà, profondo e grande, il fardello di stili di insegnamento immutati, sempre gli stessi, anno dopo anno. Chi avrà usato la demagogia in questi mesi la userà ancora<sup>16</sup>. E il grande problema del pedagogo non sarà la demagogia; piuttosto, sarà la diffusione fra le nuove generazioni dell'atteggiamento demagogico nella lettura della realtà. I problemi delle scienze dell'educazione saranno le nuove forme di indifferenza, di diffidenza, di distacco, di allontanamento che i mesi passati e i prossimi affiancheranno alle emergenze alle quali abbiamo accennato in apertura. A chi farà eco, ad esempio, come già accade, alle voci che parlano, in modo superficiale, rumorosamente vuoto, illegittimamente, della neonata forma di socializzazione digitale, bisognerà far sentire voci pedagogiche profonde, attente, impegnate, aggiornate, provenienti da una lettura interdisciplinare dei nuovi processi di apprendimento e di socializzazione.

Ecco le risposte date dai nostri intervistati: gli insegnanti, per tutto il periodo del confinamento, sono stati importantissimi, perché hanno impegnato un figlio in attività scolastiche utili (62, il 26,4%), perché hanno parlato molto con un figlio e con i suoi compagni (34, il 14,5%), perché hanno interagito così tanto con i nostri figli che nessuno di loro dimenticherà questo momento e gli incontri online (24, il 10,2%), perché hanno indirettamente suggerito anche a me argomenti dei quali parlare (15, il 6,4%). Naturalmente, gli scettici hanno confermato la loro presenza: gli insegnanti avrebbero dovuto impegnarsi e impegnare i nostri figli con una quantità maggiore di attività di studio e apprendimento (16, il 6,8%); alcuni di loro non si sono accorti di quello che gli insegnanti hanno fatto e sostengono che i nostri figli li hanno incontrati saltuariamente (8, il 3,4%); purtroppo, per gli insegnanti è importante solo l'interrogazione online dopo

<sup>15</sup> Per un approfondimento di questi temi, vedi V.A. PICCIONE, *Mappe educative e formative 1. I nuovi setting pedagogici*, Aemme, Roma, 2012<sup>2</sup>, pp. 23-217.

<sup>16</sup> Vedi, a tal proposito, le considerazioni poco approfondite e poco sostenute da riferimenti concreti ed effettivi presenti in M. SPITZER, *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*, Corbaccio, Milano, 2013.



aver assegnato compiti e studio (16, il 6,8%). Preoccupa che degli adulti educatori, seppure pochi, abbiano affermato che, senza gli insegnanti dei loro figli, non avrebbero saputo come gestire un tempo domestico così prolungato (30, il 12,8%), hanno affermato che gli insegnanti non sono più efficaci né incisivi, esiste troppo disaccordo tra gli insegnamenti (4, l'1,6%).

Le opzioni scelte per commentare la didattica a distanza preoccupano ancora di più: per fortuna, con la didattica a distanza i nostri figli hanno avuto e hanno ogni giorno un impegno regolare, sistematico (64, il 27,2%), scoprono che tutti ci siamo adattati a una situazione straordinaria (40, il 17%), scoprono nuovi modi di interagire con compagni, amici, familiari (37, il 15,7%), apprendono in modo diverso dal solito (32, il 13,6%) e con tempi diversi rispetto al passato (19, l'8,1%), rispettano vecchie e nuove regole durante le lezioni (29, il 12,3%), cercano in modo diverso gli amici e le amiche (16, il 6,8%), sono cercati in modo diverso da amici e amiche (9, il 3,8%). Preoccupano gli scettici: la didattica a distanza non può sostituire la didattica in presenza (63, il 26,8%), serve solo a non far perdere l'anno scolastico (23, il 9,8%), non serve a nulla (5, il 2,1%), annienta le relazioni umane (1, 0,4%). E ancora: gli insegnanti non sono pronti, usano gli strumenti multimediali come se fossero tradizionali (43, il 18,3%), non sono formati all'uso degli strumenti della didattica a distanza (40, il 17%), non sono pronti, non sanno affrontarla, sono troppo legati alla didattica tradizionale (34, il 14,5%), sono poco disponibili all'uso degli strumenti della didattica a distanza (30, il 12,8%) e alla impostazione di attività didattiche nuove (31, il 13,2%); la didattica a distanza ha previsto tempi troppo ridotti per avere una buona qualità (35, il 14,9%). E ancora: la didattica a distanza pone problemi tecnici di disparità a chi non ha una buona connessione a internet (68, il 28,9%), a chi ha in casa un solo computer che non può bastare per tutti (76, il 32,3%). Da parte degli scettici non sono presi di mira solo gli insegnanti; ce n'è anche per i genitori: ancora non comprendono le qualità della didattica a distanza (22, il 9,4%), ancora non conoscono gli strumenti adottati dai loro figli nella didattica a distanza (24, il 10,2%), sono poco disponibili a riconsiderare l'utilità delle attività didattiche multimediali (17, il 7,2%), sono così impegnati dai problemi di lavoro che non riescono né a vedere né a occuparsi dei loro figli alle prese con la didattica a distanza (35, il 14,9%).

### *La vita quotidiana e la cura del tempo proprio*

Nell'ultima sezione del questionario ci siamo posti l'obiettivo di osservare se e quanto intensamente, nelle case, nelle famiglie, i genitori, i genitori insegnanti, gli insegnanti, i loro figli hanno avuto cura del loro tempo personale, del loro tempo dedicato, di ciò che li appassiona, interessa.

Verso i loro figli, sembra che gli intervistati abbiano un atteggiamento propositivo, disponibile, ma non si nota, né nelle scelte delle opzioni di risposta

proposte né nelle risposte libere, la loro reale presenza, nemmeno per un tempo brevissimo, accanto ai loro figli, bambini o adolescenti che durante il confinamento hanno usato gli strumenti digitali per interagire con compagni di scuola, amici, rispettivi insegnanti. Si tratta di un aspetto decisamente sorprendente, per due ragioni. Da una parte, l'adulto con ruolo da educatore, nelle risposte precedenti, ha attribuito agli strumenti digitali la responsabilità di effetti negativi a prescindere dal fatto contingente del confinamento. Dall'altra, è un adulto che prende in considerazione l'eventualità della sua presenza durante l'uso di social network o di piattaforme per l'interazione a distanza solo nel caso di attività ludiche o formali (scambiarsi informazioni su compiti scolastici), e dunque si auto-assolve, abdica a un impegno educativo importante<sup>17</sup>. Ecco le risposte: i nostri figli hanno continuato ad avere rapporti significativi con compagni e amici e li abbiamo agevolati (poiché non hanno ancora l'età per avere una loro identità sui social, abbiamo consentito l'uso delle nostre credenziali per usare gli strumenti digitali) (48, il 20,4%), con i genitori dei loro compagni abbiamo lasciato che si videocchiamassero anche solo per vedersi (48, il 20,4%), con i genitori dei loro compagni abbiamo agevolato i loro rapporti perché ne comprendiamo l'importanza (31, il 13,2%), i nostri figli si videocchiamano per giocare o scambiare informazioni sui compiti, alla presenza di un adulto (39, il 16,6%). Pochi intervistati hanno dichiarato che i loro figli non hanno continuato ad avere rapporti significativi con compagni e amici perché non è stato facile per loro continuare a coltivare le amicizie, sono condizionati dai tempi familiari (11, il 4,7%), non è stato facile per loro continuare a coltivare le amicizie, hanno tempi quotidiani molto contratti (10, il 4,3%), i tempi dettati dalle attività scolastiche ed extrascolastiche a distanza riducono i tempi sociali (6, il 2,6%), i nostri figli sono autonomi, mantengono vivi i loro rapporti e organizzano videocchiamate di gruppo (3, l'1,2%), i nostri figli hanno coltivato solo i rapporti più consistenti e convincenti (1, lo 0,4%), per i nostri figli è sempre stato difficile avere rapporti amicali significativi (1, lo 0,4%).

Le risposte degli intervistati alle domande sul loro tempo, sul tempo usato per coltivare i rapporti sociali e i loro interessi personali permettono di notare un'insolita – considerate tutte le risposte precedenti –, intensa adesione alla protezione degli spazi, delle relazioni, dei tempi propri. Ecco le risposte: ho continuato ad avere rapporti significativi con familiari e amici perché sono molto legato ai miei familiari, impossibile trascurarli, ho spesso sentito e vi-

<sup>17</sup> Per approfondire, vedi, quanto meno, A. CALVANI, M. ROTTA, *Comunicazione e apprendimento in Internet. Didattica costruttivista in rete*, Erickson, Trento, 1999; G. CALLEGARI, *Educablob. Laboratorio della comunicazione multimediale*, Erickson, Trento, 2003; P.C. RIVOLTELLA, *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione online. Socialità e didattica in Internet*, Erickson, Trento, 2003; A. FATA, *Gli aspetti psicologici della formazione a distanza*, Angeli, Milano 2004; N. MAMMARELLA, C. CORNOLDI, F. PAZZAGLIA, *Psicologia dell'apprendimento multimediale*, Mulino, Bologna, 2005; G. BONAIUTI (a cura di), *E-Learning 2.0. il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Erickson, Trento, 2006; C.M. SCARCELLI, *Intimità digitali*, Franco Angeli, Milano, 2015.

deochiamato tutti (139, il 59,1%), sono molto legato ai miei amici, impossibile trascurarli, ho spesso sentito e videochiamato tutti (83, il 35,3%), sento e videochiamo gran parte di loro insieme a mio figlio, anche lui è molto legato a loro (45, il 19,1%), mantenere il legame affettivo con i familiari e gli amici più cari è una priorità per me e mio figlio (51, il 21,7%). Pochissimi hanno trascurato i loro rapporti familiari e sociali: gli stili di vita e i tempi della quotidianità sono troppo contratti, ormai, non riesco a parlarci (6, il 2,6%), non riesco più a parlare con loro, e quello che più mi preoccupa è che non mi mancano (3, l'1,3%), non riesco a parlare con loro, e quello che più mi preoccupa è che mio figlio non mi chiede di loro (1, lo 0,4%), sembra che questo confinamento abbia modificato le priorità affettive, per me e mio figlio (2, lo 0,9%).

Alle domande relative alla cura del tempo proprio<sup>18</sup>, la maggior parte degli intervistati ha affermato che è stato essenziale, importante, significativo farlo; ecco le opzioni scelte: continuo a dedicare del tempo a me, per pensare, leggere, sentire musica, fare esercizio fisico (136, il 57,9%), ne ho bisogno, perché devo distrarmi e recuperare energie da usare contro il pessimismo (31, il 13,2%), ne ho bisogno, il mio coniuge e io ne abbiamo bisogno, a volte lo facciamo insieme (21, l'8,9%), ne ho bisogno, il mio coniuge e io ne abbiamo bisogno, il nostro rapporto non è cambiato (22, il 9,4%), non posso farlo, in questa situazione è indispensabile restare insieme, distrarsi insieme, parlare (17, il 7,2%), non riesco a farlo e non mi manca; la nuova situazione mi dà più di quanto pensassi (3, l'1,3%), non riesco a farlo e non mi manca: la nuova situazione collettiva ha rafforzato i miei rapporti affettivi e sentimentali (8, il 3,4%). Un numero decisamente inferiore ma rilevante di intervistati si è mostrato dispiaciuto per non essere riuscito a prendersi cura del suo tempo e ha affermato: non riesco a farlo, e me ne dispiace, mi manca molto stare un po' da solo (38, il 16,2%).

Per finire, dopo le osservazioni e le considerazioni espresse nelle pagine precedenti, preferiamo proporre solo due brevissime riflessioni; non avrebbe senso riproporre le parole chiave che abbiamo evidenziato. La prima riflessione raccoglie un'idea progettuale interessante di Michela Origlia: la ricercatrice, nelle prossime pagine, dirà che la pedagogia e le scienze dell'umano devono, oggi, investire energie professionali, sociali, economiche sulla presenza, sul tempo, sull'attesa; sicuramente, Origlia ha ragione e le sue parole, concrete e metaforiche, colgono nel segno. La seconda: senza dubbio, le scienze dell'educazione hanno bisogno di confermare le parole del loro lessico – quanto meno, fiducia, responsabilità, creatività, intenzionalità, autonomia, scelta, mediazione, par-

<sup>18</sup> Per approfondire i temi legati alla cura in educazione, vedi, oltre al mio *Manifesto della Comunità Educatrice Diffusa*, già citato, quanto meno, V. BOFFO, *La cura in pedagogia*, Clueb, Bologna 2006; L. MORTARI, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Torino, 2006; R. DE CICCIO, *L'esperienza di sé, la cura di sé, le biografie del sé*, Aemme, Roma, 2013; L. MORTARI, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015; L. MORTARI, *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Raffaello Cortina, Milano, 2017.

tecipazione, senso della cittadinanza, affidabilità, credibilità. Sembra, tuttavia, che una dicotomia supplementare debba essere considerata come una nuova urgenza pedagogica; è la dicotomia ordinarità vs straordinarietà. Se i medici dell'OMS hanno ragione<sup>19</sup>, se hanno ragione i ricercatori che prevedono che le prossime, nuove, profonde trasformazioni si susseguiranno con una rapidità mai vista prima nella storia dell'uomo, allora le voci della educabilità, della vivibilità nei micro-contesti sociali, nelle collettività dovranno essere riconsiderate. Non basterà dire che è necessario abitare o tornare ad abitare i luoghi dell'educazione; lì, pedagogisti e educatori dovranno prendere la cittadinanza stabile, osservare, partecipare, leggere, dedurre, motivare, promuovere con piena costanza e continuità, in piena coerenza con le trasformazioni e il loro impatto.

### *Bibliografia*

- BAUMAN, Z., *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Trento, 2007.
- BECK, U., *Lo sguardo cosmopolita*, Carocci, Roma, 2005.
- BENASAYAG, M., SCHMIT, G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004.
- BENASAYAG, M., *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*, Feltrinelli, Milano, 2016.
- BOCCHI, G., CERUTI, M., *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano, 2004.
- BOFFO, V., *La cura in pedagogia*, Clueb, Bologna 2006.
- BONAIUTI, G., (a cura di), *E-Learning 2.0. il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Erickson, Trento, 2006.
- BORGNA, E., *La dignità ferita*, Feltrinelli, Milano, 2013.
- BRUNER, J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 2000<sup>7</sup>.
- CALLEGARI, G., *Educablob. Laboratorio della comunicazione multimediale*, Erickson, Trento, 2003.
- CALVANI, A., ROTTA, M., *Comunicazione e apprendimento in Internet. Didattica costruttivistica in rete*, Erickson, Trento, 1999.
- CAROTENUTO, A., *Il tempo delle emozioni*, Bompiani, Milano, 2003.
- CAROTENUTO, A., *Vivere la distanza*, Bompiani, Milano, 2003.
- CASADIO, C., *Logica e psicologia del pensiero*, Carocci, Roma, 2006.
- CASTELLS, M., *Galassia Internet*, Feltrinelli, Milano, 2002.
- CASTELLS, M., *Volgere di millennio*, EGEA, Milano, 2003.
- CASTELLS, M., (a cura di), *Europe's crisis*, Polity Press, Cambridge, 2018.

<sup>19</sup> I medici dell'OMS lanciano un allarme: l'uomo deve abituarsi all'idea di un futuro di pandemie; ce ne saranno ancora, nei prossimi anni, non tutte devastanti come il COVID-19, e non saranno poche.

- DANANI, C., *Utopie: abitare il mondo, aver cura del limite, praticare la soglia*, in «Rivista di studi utopici», III, 5, aprile 2008, pp. 44-55.
- DE CICCIO, R., *L'esperienza di sé, la cura di sé, le biografie del sé*, Aemme, Roma, 2013.
- DEMETRIO, D., *L'educazione non è finita. Idee per difenderla* Cortina, Milano, 2009.
- DI NICOLA, P., *La rete: metafora dell'appartenenza. Analisi strutturale e paradigma di rete*, Franco Angeli, Milano, 2015.
- FATA, A., *Gli aspetti psicologici della formazione a distanza*, Angeli, Milano 2004.
- GALIMBERTI, U., *L'ospite inquietante, il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano, 2007.
- GARDNER, H., *Intelligenze creative*, Feltrinelli, Milano, 1994.
- GARDNER, H., *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano, 2007.
- GARDNER, H., *La generazione app*, Milano, Feltrinelli, 2014.
- GUATTARI, F., (a cura di), *Pensiero globale, cervello sociale. La lotta dei concetti contro le opinioni per resistere al presente*, Mimesis, Milano, 2001.
- HUNG, J.-F., LEE, K., PAN, M.-A., HSIEH, F.-P., *The construction and validation of the scientific thinking disposition inventory*, in «USChina Education Review», 7, 7, July 2017.
- LÉVY, P., *Il virtuale*, Milano, Cortina, 1997.
- MALDONADO, T., *Reale e virtuale*, Feltrinelli, Milano 1994.
- MALDONADO, T., *Memoria e conoscenza. Sulle sorti del sapere nella prospettiva digitale*, Feltrinelli, Milano, 2005.
- MAMMARELLA, N., CORNOLDI, C., PAZZAGLIA, F., *Psicologia dell'apprendimento multimediale*, Mulino, Bologna, 2005.
- MORIN, E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano, 2000.
- MORIN, E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina, 2001.
- MORIN, E., RAMADAN T., *Il pericolo delle idee*, Erickson, Trento, 2015.
- MORTARI, L., *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Torino, 2006.
- MORTARI, L., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- MORTARI, L., *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Raffaello Cortina, Milano, 2017.
- PICCIONE, V.A., *Mappe educative e formative 1. I nuovi setting pedagogici*, Aemme, Roma, 2012<sup>2</sup>.
- PICCIONE, V.A., *Manifesto della Comunità Educante Diffusa*, Aemme, Roma, 2020.
- RIVOLTELLA, P.C., *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione online. Socialità e didattica in Internet*, Erickson, Trento, 2003.
- SCARCELLI, C.M., *Intimità digitali*, Franco Angeli, Milano, 2015.
- SPITZER, M., *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*, Corbaccio, Milano, 2013.