

Bambini, adolescenti e Covid-19

L'impatto della pandemia dal punto
di vista emotivo, psicologico e scolastico

A cura di
Stefano Vicari e Silvia Di Vara

Con i contributi di
**V. Lingiardi, D. Lucangeli, N. Perini, G. Stella, D. Ianes,
R. Bellacicco, A. Sansavini, E. Trombini, A. Guarini e altri**

GUIDE
NEUROSVILUPPO

NEUROPSICOLOGIA IN ETÀ EVOLUTIVA
Direttore Stefano Vicari

Erickson

IL LIBRO

BAMBINI, ADOLESCENTI E COVID-19

La pandemia da Covid-19 sta incidendo in maniera drammatica e imprevedibile sulle nostre vite.

L'isolamento e l'insicurezza hanno fatto esplodere situazioni di fragilità, ma da qui si può partire per un ripensamento su come fronteggiare l'emergenza.

Alcuni tra i massimi esperti del nostro Paese in tema di infanzia e adolescenza cercano, in questo volume, di individuare snodi critici e strategie percorribili: a partire dal salvaguardare il benessere emotivo, familiare e relazionale, al garantire una frequenza scolastica di qualità (anche e soprattutto per alunni con disabilità).

Come evitare
che l'emergenza
si trasformi
in una crisi dei
diritti dei bambini
e dei ragazzi?

I CURATORI



STEFANO VICARI

Responsabile dell'U.O.C. di Neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza, Dipartimento di Neuroscienze, IRCCS

Ospedale Pediatrico Bambino Gesù di Roma e professore ordinario di Neuropsichiatria infantile, Università Cattolica di Roma.



SILVIA DI VARA

Psicologa, contrattista di ricerca presso l'U.O.C. di Neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza, Dipartimento di

Neuroscienze, IRCCS Ospedale Pediatrico Bambino Gesù di Roma.

CONTRIBUTI DI

VITTORIO LINGIARDI, DANIELA LUCANGELI, NICOLETTA PERINI,
GIACOMO STELLA, DARIO IANES, ROSA BELLACICCO, ALESSANDRA
SANSAVINI, ELENA TROMBINI, ANNALISA GUARINI E ALTRI

NEUROPSICOLOGIA IN ETÀ EVOLUTIVA

DIRETTORE STEFANO VICARI

Teorie, modelli, strumenti di diagnosi e intervento

Neuropsicologia in età evolutiva raccoglie i contributi di coloro che, per formazione teorica ed esperienza clinica, sono interessati ai temi legati allo sviluppo neuropsicologico e alla loro rilevanza per la comprensione dei disturbi dello sviluppo e per la definizione di trattamenti basati sull'evidenza.

I volumi proposti si caratterizzano per il rigore scientifico e metodologico e la conseguente applicazione clinica.

€ 16,50

ISBN 978-88-590-2512-2



9 788859 025122

www.erickson.it

Indice

<i>Introduzione</i> (Stefano Vicari e Silvia Di Vara)	11
CAPITOLO 1	
L'anno del pipistrello (<i>Vittorio Lingiardi</i>)	15
CAPITOLO 2	
I bambini, gli apprendimenti e le emozioni (<i>Nicoletta Perini e Daniela Lucangeli</i>)	27
CAPITOLO 3	
I bambini e la scuola (<i>Giacomo Stella</i>)	47
CAPITOLO 4	
Non uno di meno: bambini e adolescenti con bisogni educativi speciali alla prova del Covid-19 (<i>Dario Ianes e Rosa Bellacicco</i>)	61
CAPITOLO 5	
Bambini 0-6 anni ai tempi del COVID-19 raccontati da genitori, educatori e insegnanti (<i>Alessandra Sansavini, Elena Trombini, Giulia Baratella, Laura Fabbri, Luana Fusaro, Laura Menabò, Sandra Maria Elena Nicoletti, Mariagrazia Zuccarini e Annalisa Guarini</i>)	85

Introduzione

La pandemia da Covid-19 sta modificando profondamente le nostre abitudini di vita. Il *lockdown* prima e poi le fasi successive, con la graduale ripresa delle diverse attività produttive e di relazione, segna questo nostro tempo in modo significativo.

Ci siamo illusi, forse, che i più piccoli tra noi non ne avrebbero risentito. Abbiamo scoperto, invece, che anche loro sperimentano paura e incertezza, oltre a soffrire per l'isolamento fisico e sociale determinato dalla iniziale e prolungata chiusura delle scuole. Uno studio preliminare — riportato da Jiao e colleghi (2020)¹ e condotto nella provincia di Shaanxi durante la seconda settimana di febbraio 2020 — mostra come problemi comportamentali e psicologici siano frequenti tra i ragazzi. I più comuni, riscontrati nei 320 bambini e adolescenti partecipanti allo studio (168 ragazze e 142 ragazzi di età compresa tra i 3 e i 18 anni), erano l'irritabilità, la facile distraibilità, disturbi del sonno e la paura di ricevere informazioni circa la pandemia.

Nel periodo di quarantena si è sperimentata, e non senza difficoltà, la didattica a distanza nel tentativo di garantire quantomeno lo svolgimento del programma scolastico. Del resto, il diritto allo studio è sancito dalla nostra Costituzione Repubblicana (articoli 33 e 34). Se è vero che sarebbero un milione e cinquecentomila gli studenti privi di rete o strumenti tecnologici, quindi impossibilitati nel seguire le lezioni a distanza, come abbiamo garantito questo inalienabile diritto? Come è stato affrontato questo problema? Delegando, in

¹ Jiao W.Y., Wang L.N., Liu J., Fang S.F., Jiao F.Y., Pettoello-Mantovani M. e Somekh E. (2020), *Behavioral and emotional disorders in children during the Covid-19 epidemic*, «The Journal of Pediatrics», vol. 221, pp. 264-266.

molti casi, ai genitori la responsabilità dello svolgimento degli argomenti di studio o, ancora peggio, ignorandolo, così almeno sembrerebbe.

Ridurre la scuola al mero svolgimento della didattica rischia di essere fortemente mortificante. Decenni di ricerche in pedagogia sono lì a ricordarci che la scuola, per un bambino, non è tanto apprendimento di materie curricolari quanto, piuttosto, occasione unica per sperimentare relazioni, riconoscere negli altri le proprie emozioni, scoprire se stessi. Occorre recuperare questo aspetto che qualifica enormemente l'esperienza scolastica per alunni e insegnanti.

Nei mesi passati non è mancata solo la vita in classe ma anche la possibilità, per chi ne ha bisogno, di svolgere terapia riabilitativa che, per bambini con autismo, disturbo di linguaggio, iperattività, disabilità intellettiva, non è un passatempo capriccioso, ma rappresenta l'unica opportunità per implementare le proprie competenze e ridurre, così, lo svantaggio sociale. Ancora oggi la presenza degli insegnanti di sostegno non è sempre garantita all'interno delle classi e le famiglie di bambini con disabilità si trovano costrette spesso a improvvisare assistenza e sostegno.

Sottovalutare l'impatto del Covid-19 anche tra i più giovani rischia di trasformare una emergenza sanitaria come quella che stiamo vivendo non solo in una crisi economica, ma anche in una crisi dei diritti dei bambini e dei ragazzi. Inoltre, sebbene sia ancora prematuro tracciare un quadro preciso delle reali conseguenze della pandemia sul benessere mentale dei più piccoli, cominciano ad essere disponibili dati poco rassicuranti.

Obiiettivo di questo volume è quello di raccogliere le riflessioni di importanti esperti del nostro Paese in tema di infanzia e adolescenza, per tentare una prima valutazione dell'impatto della pandemia su aspetti emotivi, psicologici e scolastici dei minori.

Il volume si apre con una riflessione di Vittorio Lingiardi (*L'anno del pipistrello*) su diversi aspetti e simboli che hanno caratterizzato il periodo del lockdown e, più in generale, la pandemia, ponendo l'attenzione sulle caratteristiche traumatiche che il Covid-19 ha avuto su tutti noi e su ciò che questa situazione ci ha insegnato. L'autore passa in rassegna temi come l'intensità degli esiti post-traumatici della pandemia, la convivenza (con gli altri, ma soprattutto con noi stessi), il carico emotivo vissuto dal personale sanitario, da medici e psicologi, la necessità di introdurre nuove terapie psicologiche online e la rinuncia «al volto» e al contatto fisico indotto dalle misure di protezione e sicurezza.

Gli effetti psicologici sui bambini e sulle loro famiglie durante la pandemia vengono illustrati da Nicoletta Perini e Daniela Lucangeli nel loro contributo

I bambini, gli apprendimenti e le emozioni (capitolo 2). La pandemia da Covid-19 ha modificato l'ambiente di vita e relazionale dei bambini a molti livelli (familiare, sociale, culturale) con conseguente impatto sul loro benessere fisico e psicologico. Gli studi condotti finora in Italia hanno dimostrato come l'isolamento a casa abbia favorito l'insorgenza di problematiche comportamentali e un peggioramento di condizioni preesistenti nel 65% di bambini al di sotto dei 6 anni e nel 71% di quelli di età compresa tra i 6 e i 18 anni, con un incremento dell'irritabilità, dei disturbi del sonno e d'ansia. Gli stessi studi hanno inoltre evidenziato il fondamentale ruolo della famiglia e della scuola in quanto risorse indispensabili per limitare il malessere e lo stress generato dalla pandemia.

Giacomo Stella (*I bambini e la scuola*, capitolo 3) analizza invece in modo dettagliato la crisi del sistema educativo e scolastico, esplosa durante il lockdown, ma iniziata già da diversi anni. Le riflessioni poste dall'autore sottolineano la necessità di mettere al centro del dibattito le fragilità del sistema scolastico.

Gli strumenti e le modalità di apprendimento sono cambiati negli ultimi 50 anni, tuttavia il sistema scolastico fatica a adeguarsi a tutto ciò. Una dimostrazione era già stata fornita dalla risposta della scuola alla Legge 170/2010: l'approvazione dell'utilizzo di strumenti compensativi e dispensativi per bambini con Disturbi Specifici di Apprendimento è divenuta un'occasione per categorizzare e suddividere gli studenti in base alle difficoltà e alle diagnosi, per diversificare i processi di valutazione e apprendimento, in assenza di una reale innovazione della didattica. Il sistema scolastico, in ogni suo grado e ordine, è ancora oggi soggetto alla rigida procedura «spiegazione in classe, studio sui libri e verifica» e l'introduzione della Didattica a Distanza (DaD) ha reso più evidente la rigidità di questo schema, intensificando la crisi scolastica già in atto.

Le difficoltà emerse con l'introduzione della DaD diventano ancora più evidenti nel caso di studenti con disabilità. Nel capitolo 4 di questo volume (*Non uno di meno: bambini e adolescenti con bisogni educativi speciali alla prova del Covid-19*), Dario Ianes e Rosa Bellacicco mettono in luce le difficoltà riscontrate dagli alunni con disabilità, che frequentemente hanno avuto come esito la mancanza di partecipazione alla DaD. Gli autori hanno indagato l'impatto delle pratiche di didattica a distanza messe in campo durante il lockdown sugli studenti con disabilità. Nonostante la positiva collaborazione tra le famiglie e i docenti, l'esclusione appare diffusa in modo piuttosto omogeneo nei diversi ordini e gradi di scuola e, dal punto di vista territoriale, risulta più marcata al Sud che al Centro-Nord. Il processo di esclusione sembrerebbe causato da molteplici fattori, quali le difficoltà di adattamento dei Piani Educativi Indi-

vidualizzati (PEI) degli studenti con disabilità, la non efficacia della modalità online e la ridotta disposizione di materiali digitali.

Nel capitolo 6 (*Bambini 0-6 anni ai tempi del Covid-19 raccontati da genitori, educatori e insegnanti*), Alessandra Sansavini e le sue collaboratrici raccontano i vissuti dei bambini nella fascia 0-6 anni conseguenti alla pandemia, attraverso le parole di genitori, educatori e insegnanti, con cui i bambini hanno condiviso questo periodo. La condizione di emergenza ha determinato situazioni di deprivazione fisica, sociale e di stress psicologico, ma grazie al sostegno e alle buone pratiche di genitori, educatori e insegnanti, i bambini sono stati in grado di attivare comportamenti resilienti. Le riflessioni e le considerazioni delle autrici vengono illustrate attraverso la condivisione della loro esperienza diretta di uno sportello online di supporto psicologico alla genitorialità, per mamme e papà di bambini della fascia 0-6 anni, creato con l'obiettivo di fornire uno spazio di ascolto e sostegno a coloro che si sono trovati a fronteggiare difficoltà nel proprio ruolo genitoriale, emerse durante o a causa della pandemia di Covid-19.

Gli studi e le opinioni autorevoli riportati in questo volume hanno l'obiettivo di fornire al lettore un'ampia panoramica di come la pandemia stia impattando sulla vita e sulle relazioni di bambini e ragazzi, con effetti che potranno essere valutati con certezza solamente nel medio e lungo periodo. Ma non possiamo attendere inermi, far scorrere il tempo senza immaginare possibili risposte o accorgimenti capaci di ridurre, almeno, le conseguenze che fin da ora si manifestano come negative. Tenere nella debita considerazione queste analisi e riflessioni risulta perciò fondamentale per poter intervenire già nell'immediato, cercando di mitigare il più possibile tutti gli effetti negativi fin qui riscontrati e quelli, ad oggi, solo ipotizzabili.

CAPITOLO 1
L'anno del pipistrello¹

Vittorio Lingiardi

Senza saperlo abbiamo affrontato, certo non tutti allo stesso modo, un'esperienza collettiva con caratteristiche traumatiche. Il dilagare epidemico di un virus in alcuni casi letale ha messo alla prova la tenuta non solo del nostro sistema immunitario e del nostro sistema sanitario, ma anche del nostro funzionamento psichico. Il ritmo delle giornate è cambiato, paura e incertezza per il futuro hanno messo radici nei nostri pensieri, il senso di sicurezza vacilla. Più volte ci siamo trovati a trattenere il respiro nella clausura e nella quarantena. Come psicologi e psicoterapeuti abbiamo cambiato il nostro modo di lavorare: dalla stanza della terapia alla finestra del computer. Abbiamo imparato molto, su noi stessi e sul nostro lavoro.

Negli altri contributi del volume troverete trattazioni documentate e specifiche sul tema della vita dei bambini, delle loro famiglie e dei contesti scolastici al tempo della pandemia. In questo mio scritto vorrei proporre, dentro una cornice psicologica, alcune mie riflessioni di questi mesi. Temi che di giorno in giorno si sono articolati in modo diverso anche in relazione agli eventi pubblici, pensieri in movimento che si sono confrontati con gli argomenti che ho avuto più modo di conoscere in questi mesi o che più mi hanno toccato.

¹ Queste pagine sono costruite a partire da alcuni interventi apparsi nel 2020 sul quotidiano *la Repubblica* e sulla rubrica «Giù dal lettino» che curo sul sito de *Il Sole 24 Ore* con il collega Guido Giovanardi (che ringrazio per aver condiviso scritti e pensieri nei mesi del lockdown). Ho esposto parte di queste riflessioni al Convegno «Giornata della Psicologia» organizzato il 7 ottobre 2020 dal Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi presso la Camera di Commercio di Roma, Sala del Tempio Adriano.

Trauma e difese

Tutti esposti alla pandemia, non tutti abbiamo subito gli stessi effetti collaterali. Per calcolare l'intensità dell'impatto post-traumatico dobbiamo considerare più variabili:

- la nostra posizione geografica (con i tristi record lombardi);
- la condizione sociale (la serenità di una quarantena dipende anche dai metri quadrati a disposizione);
- l'età anagrafica (bambini, adolescenti, adulti e anziani hanno dovuto affrontare sacrifici diversi);
- la presenza di lutti in famiglia;
- la posizione di prima linea (ad esempio, il personale sanitario e parasanitario) o di seconda linea (come «semplici» reclusi del lockdown);
- le caratteristiche della vita lavorativa (non tutte le professioni sono penalizzate allo stesso modo, non tutti i lavori possono essere svolti a casa, non tutti gli stipendi continuano ad arrivare).

Poi, come sempre, una delle variabili più importanti è la *personalità* di ciascuno, dal momento che ogni esperienza traumatica, e la sua possibile elaborazione, va pensata al confine tra l'oggettività della minaccia e la soggettività della risposta. Distinzione in parte scolastica dato che, nel mondo psichico, i confini tra interno/esterno e oggettivo/soggettivo sono piuttosto mobili e permeabili. Il virus stesso, nel suo incontro con il nostro organismo, rappresenta la variabile principale: da contagi aggressivi fino alla letalità a contagi asintomatici o paucisintomatici. Non sempre è appropriato parlare di esperienza traumatica. Che è infatti diversa a seconda delle caratteristiche del trauma (ad esempio, se per mano umana o calamità naturale) e di chi lo subisce.

Usando il linguaggio della clinica, direi che abbiamo a che fare con temi che di volta in volta, e diversamente per ciascuno, ci spingono a riflettere sulle caratteristiche dell'esposizione traumatica, sulle dimensioni della vulnerabilità post-traumatica, sui percorsi dell'elaborazione del lutto, sulle manifestazioni delle reazioni depressive. Il clima è propizio per trappole difensive: *rimuovere* («il peggio è passato»), *negare* («basta con queste mascherine»), *proiettare* in modi più o meno paranoidi o complottisti («con la scusa del virus ci vogliono fregare/togliere la libertà»). Così ci si difende dalla complessità e dall'incertezza, psicologica ed economica.

Dietro l'angolo si intravedono altri rischi: ad esempio, precipitare in sentimenti di impotenza e solitudine (*helplessness*); posare sull'altro uno sguardo

sospettoso oppure invidioso, che spesso finisce per diventare rabbioso; farsi prendere dalla sindrome della capanna: isolamento, diffidenza, insicurezza. Ci auspichiamo invece, consapevoli del *wishful thinking*, una ricerca di soluzioni e un allargamento delle possibilità di pensiero, proprio come accade in psicoterapia di fronte alle difficoltà. Certo, crescere nella difficoltà o, ancora più difficile, «grazie» alle difficoltà è privilegio (psichico, culturale, persino economico). Possiamo almeno provare a far dialogare le parti di noi capaci di speranza con quelle più sfiduciate, depresse o rabbiose. Se non ci proviamo, il rischio è quello di idealizzare buoni sentimenti senza piedi per terra, oppure di piantare i piedi così per terra da dimenticare i sentimenti buoni. La tentazione di dire «niente sarà più come prima» aggiungendo «sì, perché sarà molto peggio» è forte. Solo un continuo, trasversale, contagioso lavoro psichico potrà salvarci sia dalla fuga nel privilegio sia dalla rabbia del disincanto. E la consapevolezza che fin dall'antichità, e ovviamente con modi e strumenti diversi, gli umani hanno sempre dovuto affrontare piaghe e pestilenze.

Convivenza

Il coronavirus ha messo una lente d'ingrandimento sull'io, sul tu e sul noi. Ognuno ha visto cose diverse perché le cose da vedere erano più d'una. Non c'è il primato di una sola visione, e un primo insegnamento da trarre è proprio quello della complessità, la conferma che non siamo né pezzi unici, né tutti d'un pezzo. Abbiamo toccato con mano i limiti dell'onnipotenza verso cui eravamo lanciati (corpi invincibili, morte rimossa), un po' come già accadde, direbbe Freud, in occasione delle grandi mortificazioni dell'umanità: quella copernicana, che ha tolto la Terra dal centro dell'universo; quella darwiniana, che ha tolto lo scettro alla nostra specie; e, va da sé, quella psicoanalitica, che ci ha mostrato quanto poco padroni siamo in casa nostra.

Le nostre quarantene, la chiusura dei confini, la preoccupazione del contagio (fino alle conseguenze domestico-regressive), la negazione del contagio (fino alle conseguenze antisociali), la cura e l'ascolto, sono tutte esperienze di convivenza che abbiamo messo alla prova mettendoci alla prova. Fino alla più impegnativa, la prima a coglierci alla sprovvista: l'elaborazione individuale e collettiva del lutto, la cura delle ferite e delle cicatrici post-traumatiche.

Ogni esperienza, insomma, viene ripensata al confine tra l'oggettività della minaccia e la soggettività della risposta. È questo «io, tu, noi»: l'idea che la convivenza, la difficile arte della convivenza, si regge sull'equilibrio di tre sistemi. Siamo una casa a tre piani. Se non so convivere con me stesso,

dialogando con i molti che mi abitano, non vivrò bene con l'altro e con gli altri. Non siamo un sistema isolato, è impensabile un io senza un tu e senza un noi. Il movimento verso l'altro — un passo oppure un salto — è l'ingresso in una stanza nuova (ma arredata con i mobili della nostra infanzia) del nostro mondo interno. Senza un tu, la pienezza di me potrebbe tradirmi, il vuoto inghiottirmi, la solitudine prendermi con sé. Senza una comunità, la coppia sarebbe chiusa sui suoi bisogni, sui piaceri e dispiaceri della vita amorosa. Non ci sarebbero le persone che non conosciamo, lo star bene degli altri non ci farebbe da barometro. Senza un tu l'io si svuota. Senza un noi il tu si inaridisce.

Ma se è tutto per gli altri, sordo a se stesso, l'io si calpesta. Aspiriamo alla totalità e inseguiamo la sintesi, ma dobbiamo arrenderci a negoziare la parzialità. Quando entriamo nella casa a tre piani incontriamo la complessità di conciliare i nostri conflitti, impariamo ad amare nel ritmo delle rotture e delle riparazioni e ad abitare i permeabili confini del mondo tra curiosità e paura, nostalgia e trasformazione.

Finestra

Una soluzione per vivere meglio questi tempi è stare alla finestra. In che senso? Nel senso che sarebbe già molto se, a partire da quanto è accaduto, imparassimo a frequentare lo spazio psichico della soglia, a scoprire l'importanza del confine con le sue fluidità, le protezioni e le tre possibilità: essere aperti, chiusi, socchiusi.

Concedetemi una digressione, ma l'oggetto-finestra è diventato per me, in questi mesi, un pensiero costante. Ho pensato spesso a *Les Fenêtres*, un piccolo ciclo poetico che Rainer Maria Rilke ha scritto in francese poco prima di morire. Pubblicato postumo nel 1927, contiene i versi più belli mai dedicati a una finestra: «Esempio di libertà insicura/nell'impatto con la sorte,/forma che dai misura/all'esterno troppo forte». Versi che mi hanno tenuto compagnia nei giorni della quarantena, quando l'esterno era davvero «troppo forte» e tutti abbiamo scoperto la finestra come spazio psichico della soglia, diaframma io-mondo, confine che unisce e separa, espone e protegge.

Parlo delle finestre reali delle nostre case, ma anche di quelle virtuali dei nostri schermi, insopportabili in tanti momenti, ma capaci di tenerci uniti mentre ci separavamo, di consentire la continuità e l'incertezza delle nostre relazioni affettive e terapeutiche. Rilke le amava proprio, le finestre, tanto da scrivere: «Forse non è un caso che le *Elegie Duinesi* abbiano preso l'avvio proprio in un castello immensamente arroccato sul mare, che come un promontorio

di esistenza umana guarda con alcune finestre, anche le mie, su una distesa marina smisuratamente aperta, direttamente sul Tutto».² Anche oggi, qui, siamo forse in un «promontorio di esistenza umana che guarda con alcune finestre su una distesa marina».

A proposito di finestre ho appena rivisto *La finestra sul cortile* di Alfred Hitchcock, summa psicologica attualissima e lieve sul rapporto tra visione e reclusione. Guardatelo o riguardatelo anche voi: l'incanto di Grace Kelly non sarà ancora svanito che già ringrazierete la finestra della vostra quarantena. La quale, senza dirvelo, ha fatto con voi ciò che Hitchcock ha fatto con James Stewart: vi ha insegnato a guardare dentro guardando fuori.

Trauma secondario

I segni delle mascherine svaniranno dalle facce dei nostri medici e infermieri ma non dalla loro psiche. Non subito, almeno. Non in una volta sola. Chi conosce l'infelice famiglia delle esperienze traumatiche sa che oltre all'esperienza diretta del trauma c'è una condizione che si chiama *trauma secondario*.

La conoscono i soccorritori, la polizia stradale, i pompieri, gli operatori delle ambulanze. Anche chi si occupa di maltrattamento e abuso di minori la conosce. È il trauma di chi deve guardare l'inguardabile. E intervenire. Il personale sanitario impegnato nei reparti Covid deve fare appello alla parte più resistente di sé e a quella più nobile che l'ha portato a intraprendere una professione di cura. Non sono eroi, come ci piace dipingerli anche per sentire meno la loro fatica. Sono umani vulnerabili che per essere forti devono far leva su risorse come la capacità di produrre momentanee dissociazioni mentali in modo da affrontare il dolore, la paura e la solitudine dei pazienti. E di loro stessi. Fa parte del loro lavoro, si dirà, ma nei mesi più intensi della pandemia la dose di impotenza e dedizione che hanno dovuto affrontare è stata al di sopra di qualunque messa in conto: tempistiche maledette, dotazioni inadeguate, richieste incessanti, un rapporto totalmente impari tra numero di morti e tempo psichico per elaborarlo. È il terreno su cui nell'immediato cresce il *burn out*, un logoramento che consuma l'energia della vocazione e produce stanchezza, frustrazione e rabbia.

In quarant'anni di frequentazioni mediche mai mi era capitato di ricevere la telefonata di una collega sul punto di crollare per la quantità di scelte cliniche e morali da fare nel giro di una notte. Un'amica infermiera mi racconta che

² Da una lettera di Rilke a Hedwig Fischer, 1911.

quando torna a casa ha paura di infettare i figli, si sente contaminata, mangia in un angolo, si addormenta con la voce dei pazienti nelle orecchie, il pensiero di funerali non svolti, di genitori non salutati. È la cosiddetta *compassion fatigue*, il carico emotivo della cura, quello che il traumatologo Charles Figley definiva «the cost of caring». Non possiamo dimenticare che questa pandemia cade sulle spalle di un personale sanitario in molti casi già provato dal peso di una sanità pubblica non sempre in ottime condizioni, stipendi inadeguati, strutture fatiscenti, aziendalizzazioni estreme, burocrazia. Vette di eccellenza e abissi di negligenza. Mi auguro che l'emergenza medica più impreveduta della nostra storia recente sia una grande occasione per ripensare il senso della salute e della sua cura.

Per affrontare terapeuticamente il trauma secondario c'è bisogno di personale addestrato. Bisogna distinguere tra l'intervento estemporaneo del contenimento e dell'ascolto e quello a medio-lungo termine sulle emozioni che ritornano, le immagini, gli odori, i rumori. Sull'intrusione dei ricordi, la vulnerabilità e l'allarme, gli incubi notturni. Dall'Organizzazione Mondiale della Sanità al nostro Istituto Superiore di Sanità, dagli ordini professionali, alle università, alle associazioni di psicoterapia, c'è stata una mobilitazione che, con linee guida e indicazioni di intervento, si è presa cura del destino post traumatico del personale sanitario. Da mesi le riviste scientifiche sono piene di articoli sull'impatto psicologico dell'esperienza che medici, infermieri e paramedici hanno dovuto attraversare. In frangenti come questo la possibilità di ricevere ascolto e contenimento, ma anche indicazioni sulla gestione emotiva delle situazioni più difficili, è fondamentale. Non è una terapia ma è terapeutico. È un sostegno, uno spazio psichico. La domanda è ampia, un tema ricorrente è, ad esempio, il senso di inadeguatezza di fronte alle richieste dell'emergenza. I più giovani magari immaginavano un ingresso più graduale nel mondo della clinica. Chi sceglie una professione d'aiuto spesso lo fa perché conosce il dolore. Diventerà un guaritore ferito. Quindi chi cura va curato, chi accudisce va accudito. E questo sarà il compito di altri guaritori feriti che sono gli psicologi e gli psicoterapeuti.

Schermi terapeutici

Stare davanti a uno schermo è diventata la condizione comune, l'unica possibile durante i momenti più difficili della pandemia, per mantenere una relazione psicoterapeutica. Per anni la comunità degli psicoterapeuti si è interrogata sull'opportunità e le opportunità delle terapie online. Oggi, di

CAPITOLO 2

I bambini, gli apprendimenti e le emozioni

Nicoletta Perini e Daniela Lucangeli

La pandemia da Covid-19 e le misure messe in atto per contenere il rischio sanitario legato alla gestione del virus hanno modificato l'ambiente, le abitudini di vita dei bambini e le loro relazioni; questo può avere un impatto forte sul loro benessere.

Già i primi studi al riguardo riportano che ad avere un ruolo determinante sul benessere dei bambini è proprio la famiglia. Risulta quindi fondamentale prendersi cura dei genitori e dei caregiver, per riuscire a proteggere i bambini dalle conseguenze peggiori legate a questa esperienza.

In questa situazione anche la scuola, ambiente di vita fondamentale per i bambini, per contrastare la diffusione del virus ha dovuto modificare la modalità in cui si svolgono normalmente le attività didattiche, in modo che fosse possibile dare continuità all'apprendimento e all'insegnamento anche nel momento di lockdown. In pochissimo tempo ha impostato una didattica, che è stata chiamata Didattica a Distanza o DaD. Questa esperienza ha evidenziato immediatamente per insegnanti e studenti aspetti sia positivi che negativi.

A questo riguardo, un elemento fondamentale su cui riflettere è se nella didattica a distanza (noi preferiremmo pensarla come «didattica di vicinanza»), cioè in una relazione mediata dalla tecnologia, gli insegnanti possano diventare in grado (o magari lo siano già) di utilizzare gli interruttori relazionali a disposizione, come lo sguardo e la voce.

La didattica così diviene non solo un modo per non interrompere i servizi educativi, ma anche per creare continuità in relazioni importanti come quelle che ci sono tra insegnanti e studenti.

Tuttavia non dimentichiamoci che la didattica a distanza, o didattica di vicinanza, è come aprire l'ombrello quando piove. Non è la risposta migliore

per il nostro sistema di istruzione, ma è ciò che ci permette di andare avanti in una situazione di emergenza.

In questo capitolo verranno riportate alcune ricerche sullo stato psicologico dei bambini e delle loro famiglie condotte durante la pandemia da Covid-19 e alcune riflessioni sulla scuola.

L'ambiente di vita dei bambini al tempo del Covid-19

Com'è cambiato l'ambiente di vita dei bambini: l'impatto socio-ecologico della pandemia da Covid-19

L'ambiente in cui i bambini vivevano prima della pandemia e quello in cui stanno vivendo ora sono diversi da tanti punti di vista. Il documento diffuso da Unicef nel marzo del 2020¹ pone l'attenzione su come la pandemia abbia modificato sia la vita del singolo bambino, sia quella della sua famiglia e della società in cui vive.

I bambini sembrano essere più a rischio di maltrattamenti e di violenze, ma anche di incidenti domestici, a causa di una maggiore disattenzione da parte dei genitori, a sua volta causata dalla necessità di lavorare a casa con le scuole chiuse o dell'aumento di preoccupazioni di natura sanitaria e lavorativa.

All'interno delle singole famiglie possono crescere non solo la paura e l'ansia per la situazione sanitaria, ma preoccupazioni per una possibile interruzione o diminuzione del lavoro con conseguente peggioramento dei propri mezzi di sostentamento. Le famiglie colpite dal virus devono anche fare i conti con separazioni dolorose o ospedalizzazioni lunghe, se non addirittura con lutti importanti. La rete di supporto delle famiglie, fatta da parenti ma anche da servizi, è interrotta con conseguenze negative soprattutto per le famiglie più fragili.

L'Unicef, nel documento *Protezione dei bambini durante la pandemia di coronavirus*, ha descritto in modo puntuale l'impatto della pandemia sui bambini da un punto di vista socio-ecologico.

¹ Ci si riferisce al documento redatto dall'Alleanza per la protezione dell'infanzia nell'azione umanitaria, *Nota tecnica: Protezione dei bambini durante la pandemia di coronavirus, Versione 1, marzo 2019* (www.unicef.org/media/66291/file/ITALIAN_Technical%20Note:%20Protection%20of%20Children%20during%20the%20COVID-19%20Pandemic.pdf); ultima consultazione 21 ottobre 2020), che approfondiremo nel corso del capitolo.

- *A livello di singolo bambino*, c'è da considerare un possibile aumento di rischio di abusi, di maggiore negligenza e disattenzione da parte degli adulti di riferimento; può verificarsi anche un incremento di atteggiamenti violenti rivolti verso i bambini e un conseguente aumento di disagio psicologico con ovvie conseguenze negative sullo sviluppo.
- *A livello familiare* sono segnalati come motivo di allerta anche le eventuali separazioni del bambino dalla famiglia per motivi sanitari o per altre cause, può verificarsi un accesso più limitato alle forme di supporto sociale, l'aumento del disagio psicologico dei genitori o dei caregiver e l'incremento di episodi di violenza domestica. All'interno del nucleo familiare può anche accadere una sospensione o una riduzione dei mezzi di sostentamento per problemi lavorativi dei genitori in relazione alla pandemia, una temporanea interruzione di relazioni familiari importanti e di sostegno, come quelle con i nonni, e può emergere una paura molto forte rispetto alla malattia.
- *A livello di comunità* è segnalata una generale perdita di fiducia gli uni negli altri, ma anche in chi gestisce la comunità.
- *A livello di società* può verificarsi una lotta per l'approvvigionamento di risorse limitate, ma anche una minore possibilità di accesso ai servizi di supporto, all'istruzione e agli ambienti di gioco.
- *A livello di norme socio-culturali* si possono anche verificare episodi di stigmatizzazione di persone appartenenti a particolari etnie o che hanno contratto il virus.

La pandemia da Covid-19 e le misure conseguenti per limitare la diffusione del virus hanno quindi modificato l'ambiente di vita dei bambini portando a un possibile aumento di rischi diretto su di loro.

Rischi di protezione dell'infanzia

Sempre nel documento *Protezione dei bambini durante la pandemia di coronavirus*, sono elencati i rischi per l'infanzia riscontrati durante la pandemia:

- *Maltrattamenti fisici ed emotivi*. A causa della chiusura delle scuole e dei servizi dell'infanzia e della contingente necessità dei genitori di continuare a lavorare è possibile che si verifichi una minore supervisione da parte degli adulti sui bambini con conseguenti rischi per la salute fisica e la loro sicurezza, oltre che per il loro benessere psicologico.
- *Violenza di genere*. È anche possibile che si verifichi un aumento delle violenze sessuali o dello sfruttamento sessuale dei bambini.

- *Aumento del disagio psico-sociale.* Le misure di isolamento, la scarsa comprensione di quello che sta succedendo, il difficile accesso ai servizi di salute mentale possono portare i bambini a sperimentare l'angoscia rispetto a quello che sta accadendo. Questa angoscia può essere anche resa più acuta a causa di episodi di malattia o di ospedalizzazione se non addirittura di morte di persone care. Questo può anche portare a un peggioramento delle situazioni di pregresso malessere.
- *Aumento del lavoro minorile.* A causa della diminuzione del reddito familiare e della chiusura della scuola, in alcune società può crescere l'impiego e lo sfruttamento di minori in lavori non appropriati all'età.
- *Aumento delle separazioni dei minori dalle proprie famiglie.* Durante questa pandemia è successo che i bambini abbiano dovuto separarsi da membri importanti della loro famiglia a causa di episodi di malattia e ospedalizzazione o di quarantena di questi. Inoltre, alcune famiglie hanno preferito mandare i propri figli a stare con parenti in zone meno colpite dal virus. Questo ha portato a separazioni dolorose o, per alcuni bambini, a dover essere collocati in strutture residenziali per minori con conseguente impatto sul loro benessere.
- *Esclusione sociale.* Durante la pandemia da Covid-19 alcuni individui o gruppi di individui sospettati di essere infetti sono stati stigmatizzati ed esclusi. Inoltre, le famiglie più vulnerabili hanno sperimentato una drastica diminuzione nell'aiuto ricevuto da servizi di competenza.

È bene essere consapevoli dei vari livelli rispetto ai quali l'emergenza sanitaria ha avuto un impatto sulla vita dei bambini, per monitorare l'insorgere di situazioni di maggiore malessere, per accompagnare i bambini a una giusta elaborazione della situazione che stanno vivendo e per guidarli a un ritorno a una nuova normalità, quando il virus sarà, possibilmente, sconfitto o perlomeno arginato.

Le emozioni dei bambini al tempo del Covid-19

La pandemia da Covid-19, oltre a modificare l'ambiente di vita dei bambini, ha tinto le giornate dei bambini di emozioni negative, che poco dovrebbero avere a che fare con l'infanzia. Nei prossimi paragrafi verranno presentati i risultati di alcune ricerche provenienti dal panorama italiano sullo stato psicologico dei bambini e alcune indicazioni su come accompagnare al meglio i bambini in questo tempo.

CAPITOLO 3

I bambini e la scuola

Giacomo Stella

Una cosa che si è capita nel corso di questo periodo è che la scuola è importante per i bambini e per il futuro della nostra società. Tuttavia, non è certo che la privazione che tutti abbiamo vissuto (famiglie, bambini e insegnanti) sia davvero servita per indirizzare una riflessione su *come* deve cambiare la scuola.

C'erano già stati molti segnali di crisi del sistema scolastico in questi ultimi anni, in tutti i gradi di istruzione, ma non sono stati raccolti se non occasionalmente. Certo c'è anche stato qualche importante progetto raccolto da INDIRE nel manifesto di «avanguardie educative», ma si tratta di lodevoli iniziative autonome che non impegnano il Ministero dell'Istruzione in un progetto di cambiamento radicale della nostra scuola.

Il MIUR è impigliato da decenni con i problemi dei docenti, dei dirigenti, del personale amministrativo e sembra che non abbia tempo o idee per occuparsi di delineare una linea di riforma che dia una svolta a una scuola immobile destinata a morire (Stella, 2016).

La scuola di una volta

Quando si parla di porre rimedio alla percepita decadenza della scuola, l'argomento più ricorrente è la nostalgia per la «scuola di una volta» e il fatto preoccupante è che questo venga ogni tanto auspicato da personaggi autorevoli. Ad esempio, Massimo Recalcati, autore che rimette al centro il dibattito sulla scuola con il suo libro *L'ora di lezione, per un'erotica dell'insegnamento* (2014), più volte richiama la necessità di un ritorno alla lezione magistrale.

Ma qual è la scuola di una volta? E c'è davvero bisogno di ribadire la necessità di rifarsi a modelli di un tempo? Qualcuno sostiene che se si ritorna in un luogo dopo 50 anni, si stenta a riconoscerlo perché tutto è cambiato. L'unico posto che è rimasto uguale è la scuola. Raffaele Simone sostiene che la scuola «resiste al cambiamento ed è cognitivamente lenta» (Simone, 2012).

Ci sono molte ragioni per impostare una pedagogia diversa da quella della scuola di una volta. Ci sono state almeno 3 rivoluzioni che non hanno in realtà prodotto cambiamenti significativi.

La prima rivoluzione è stata l'*introduzione della scuola dell'obbligo*. Fino al 1960, anno in cui è stata introdotta la scuola media unificata con l'obbligo di frequenza fino a 13 anni, molti bambini uscivano da scuola al termine delle elementari (e spesso anche prima). Ricordo che quando frequentai la 5^a, in una classe solo maschile, solo tre di noi fecero l'esame di ammissione alle medie, mentre la metà della classe interruppe gli studi e i rimanenti andarono alle scuole di avviamento professionale. Era quindi una scuola che poteva permettersi di perdere per strada, già al termine del primo grado di istruzione, la metà degli alunni. Era una scuola che selezionava e, in fondo, la classe insegnante non ha ancora del tutto digerito questo cambiamento di scopo: da quello di selezionare a quello di formare i suoi alunni. Nel frattempo l'obbligo scolastico è stato portato a 16 anni e quindi il dilemma selezionare o formare si è acuito.

La seconda rivoluzione è stata introdotta dall'*arrivo nelle case della televisione*. Con questa novità la scuola ha perso la sua unicità nel ruolo di trasmissione delle informazioni e, in generale, della conoscenza. Gli scolari hanno cominciato a riportare in classe informazioni raccolte da fonti diverse come i documentari o, comunque, a citare la TV come fonte. Ci vorranno decenni prima che docenti illuminati comincino a utilizzare strumenti multimediali nella didattica in classe e la TV, che nel frattempo si è arricchita di modelli specifici, è stata utilizzata pochissimo anche nella recente esperienza della Didattica a Distanza (DaD) imposta da Covid-19.

L'insegnante rimane legato alla trasmissione frontale e non vuole, di fatto, rinunciare alla sua esclusività di fonte primaria e indiscutibile. E in questo modo la scuola comincia ad allontanarsi dall'esperienza di vita dei suoi alunni e «resiste al cambiamento».

La terza rivoluzione è quella dell'*era digitale* che ha cambiato in modo radicale l'accesso alle informazioni, addirittura nei bambini in età prescolare. È una scena ormai comune vedere al ristorante i bambini che «vengono tenuti buoni» dai giochi o dai video dei cellulari dei genitori.

Lo smartphone è diventato uno strumento con cui i bambini crescono e interagiscono: solo a scuola questo strumento viene bandito.

Videogiochi, filmati e scambi via social occupano un'ampia parte della giornata dei bambini e, senza voler esprimere un giudizio (non è detto che questo sia positivo), si deve constatare che si tratta di un processo irreversibile che ha influenzato i processi e le modalità di apprendimento dei bambini: la scuola non può ignorarlo. La trasmissione delle informazioni, e soprattutto il loro immagazzinamento, è sicuramente cambiato in funzione della disponibilità di questi strumenti.

Auspicare il ritorno alla scuola di una volta vuol dire continuare a ignorare tutto questo e continuare a insegnare come quando il docente era l'unica fonte di informazione e i bambini imparavano solo a scuola, sede educativa indiscussa da cui discendeva l'autorevolezza dell'insegnante. Ma questa non esiste più e rimpiangerla o auspicarne il ritorno è come fare un appello per «la difesa delle vecchie latterie» (Baricco, 2018).

Uno degli errori più gravi che stiamo commettendo nei confronti della rivoluzione informatica è proprio quello di giudicarla, invece di provare a riutilizzarla nella didattica.

Perché pensiamo che questa abbia solo un valore diseducativo e non possa assumere un valore pedagogico?

I bambini di oggi

Molti ritengono che i bambini di oggi siano più intelligenti di quelli del passato ma non esistono conferme scientifiche a questa affermazione.

In particolare, l'idea di un'accelerazione dello sviluppo cognitivo riguarda la fase della prima infanzia, mentre non viene riportata per l'età scolare. Il bambino che sviluppa rapidamente il linguaggio verbale, o impara a manipolare oggetti che a noi sembrano complessi come telecomandi, smartphone e tablet, ci sorprende e ci fa pensare che i bambini di oggi siano dotati di qualità cognitive più sviluppate.

Questa idea nasce probabilmente da un'osservazione più attenta rispetto al passato dovuta anche a un mutato rapporto fra adulti e bambini. Solo 50 anni fa, nel 1970, le nascite erano esattamente il doppio di quelle registrate nel 2018. In ogni famiglia c'erano in media 2 bambini, mentre oggi le famiglie con figlio unico sono il 46,5% del totale.

Il piccolo bambino diventa quindi il centro delle attenzioni dei numerosi adulti che lo circondano e si adegua rapidamente ai modelli adultomorfi, svolgendo le attività che vede svolgere da coloro che si occupano di lui. Se l'adulto ha sempre il cellulare in mano, è evidente che il bambino cercherà

molto presto di prenderlo e di manipolarlo a sua volta, vuoi per imitare l'uso del telefono, vuoi per vedere l'effetto dei tocchi e delle «strisciate» con le dita.

Non c'è nulla di straordinario o di eccezionale rispetto alle attività per tentativi ed errori che i bambini hanno sempre svolto quando raggiungevano un oggetto.

Il pattern di apprendimento è sempre lo stesso: basato sull'osservazione dell'ambiente e delle azioni e sulla nostra capacità innata di immagazzinare le sequenze e di riprodurle.

Oltre alla rivoluzionaria scoperta di Giacomo Rizzolatti della funzione dei neuroni specchio che legano l'osservazione all'azione e aiutano l'apprendimento degli schemi motori, sono stati anche evidenziati in questi anni i substrati anatomico, fisiologico, computazionale, molecolare e genetico dei circuiti neurali che realizzano i processi di apprendimento (Ullmann, 2004).

Le conoscenze ci dicono, dunque, che i bambini utilizzano come nel passato le loro predisposizioni innate per apprendere, ma le applicano all'ambiente in cui vivono. La scoperta della procedura per accendere la TV o per trovare un gioco sul cellulare dei genitori non ha dunque nulla di sensazionale, ma mostra semplicemente il buon funzionamento del sistema di memoria procedurale che è uno dei sistemi di memoria più efficienti e stabili del nostro processo di apprendimento.

La domanda successiva che emerge riguarda però l'impatto che l'uso di questi strumenti può avere sui processi di apprendimento successivo, in particolare sull'apprendimento scolastico.

L'utilizzo continuo di questi strumenti non produce guasti su alcuni processi fondamentali per lo sviluppo e in particolare per lo sviluppo delle conoscenze? Ad esempio, l'utilizzo limitato della matita non produce effetti sulla capacità di impugnarla e successivamente sulla capacità di scrivere a mano in corsivo?

La facile disponibilità della calcolatrice non riduce la capacità di fare i calcoli a mente?

La disponibilità continua delle immagini e di video non influenza negativamente la capacità di ascolto e l'attenzione uditiva?

In definitiva, un uso eccessivo dello smartphone inficia le performance cognitive individuali, determinando, ad esempio, nel contesto scolastico, performance scadenti negli apprendimenti (Beland e Murphy, 2014; Lepp, Barkley e Karpiski, 2014)?

La questione è molto controversa e dibattuta, dato che ci sono molti lavori scientifici che mostrano l'impatto delle nuove tecnologie sull'attenzione, in particolare sull'*attenzione sostenuta*, cioè sulla capacità di mantenere a lungo il

focus attentivo su un bersaglio, oppure sulla memoria (Özkul e Humphreys, 2015).

Ma ce ne sono altri che dimostrano il miglioramento di alcuni aspetti dell'attenzione ottenuto proprio attraverso l'utilizzo di alcuni tipi di videogiochi (Franceschini et al., 2012).

L'utilizzo dell'informatica nella vita quotidiana è talmente diffuso che diversi autori invitano a prenderne atto e a considerarlo ormai un dato acquisito.

Alessandro Baricco addirittura dice che dobbiamo imparare a respirare con «le branchie Google» (2007) e il filosofo Luciano Floridi sostiene che i confini tra la vita online e offline tendono a sparire, coniando il termine *onlife* per integrare queste due dimensioni. Per questo è indispensabile aggiornare il nostro sistema educativo. In fondo, se osserviamo un adolescente che fa i compiti a casa utilizzando costantemente un device informatico abbiamo una facile conferma di come l'attività «onlife» sia stata adottata dai nostri ragazzi come modello abituale di funzionamento.

In un recente articolo pubblicato sul quotidiano «La Repubblica» l'esperto di informatica Riccardo Luna parla di una app di Google che risolve gli esercizi e i problemi di aritmetica (Luna, 2020). Prevede che questa in breve diventerà l'app più scaricata dagli studenti. Ma quali conseguenze avrà sulla capacità di sviluppare strategie di problemi solving dei bambini? Riccardo Luna sostiene, adottando di fatto la posizione onlife di Floridi (2020), che questo nuovo strumento a disposizione potrebbe avere una funzione positiva per gli alunni, che possono così vedere i vari passaggi per arrivare al risultato. Anche oggi, dice Luna, molti studenti copiano dai bravi o chiedono aiuto agli adulti per portare a termine problemi ed esercizi. Per risolvere il compito hanno bisogno di qualcuno che lo spieghi, o che lo faccia per loro. In questo caso il software lo mostra, senza spiegazioni, ma solo svolgendo i vari passaggi, senza irritarsi o rimproverare lo studente.

Concedendo l'uso della app e invitando lo studente a riflettere sui vari passaggi e discutendone in gruppo, non si ottiene forse il risultato di avere un alleato nella didattica, invece che bandirlo e vietarne l'utilizzo?

La scuola di oggi

La crisi dei modelli di insegnamento è molto evidente e sembra correlata in modo lineare al grado scolastico. La scuola dell'infanzia non viene messa in discussione anche se pochi conoscono i programmi e gli obiettivi di questo importante segmento. La maggior parte degli adulti ne considera l'aspetto

«custodialistico» di socializzazione e educativo e la preoccupazione primaria riguarda la sicurezza dei bambini.

Anche la scuola primaria non è oggetto di molte critiche o progetti di revisione didattica, anche se c'è una netta distinzione fra la prevalenza del modello scolastico a tempo pieno al Nord, mentre al Centro-Sud prevale ancora la scuola del mattino. Questo elemento ha conseguenze importanti sulla didattica perché la scuola del mattino di fatto affida alla famiglia il ruolo di consolidamento degli apprendimenti mentre si limita a quello di insegnare, mentre nella scuola a tempo pieno sia insegnamento che processi di consolidamento delle conoscenze dovrebbero avvenire a scuola (ma il discorso sembra teorico perché anche in questo caso spesso ci sono i compiti a casa).

La scuola secondaria di primo grado è forse quella più in crisi. Già l'organizzazione dell'orario, 30 ore settimanali concentrate tutte al mattino, a volte solo su 5 giorni, sembra incompatibile con i processi di apprendimento e anche con la creazione di un ambiente educativo. Con un affollamento insensato di discipline, la scuola secondaria di primo grado sembra ostile ai processi di apprendimento e produce disagio sia agli studenti che ai docenti. Basti pensare ai docenti a cui sono assegnate le ultime ore di lezione del mattino, che si trovano davanti ad alunni affaticati da 4 ore di scuola. Inoltre, va considerato che questo segmento scolastico incrocia la fase pre-adolescenziale, in cui avvengono importanti cambiamenti sia nello sviluppo fisico che psicologico ed emotivo. Il passaggio da bambini a adolescenti impatta ulteriormente con la creazione del clima educativo a scuola.

La scuola secondaria di secondo grado sconta la rigidità della lezione frontale con una platea di studenti che è ormai abituata ad altri modi di raccogliere informazioni.

La scuola, tutta la scuola, di ogni ordine e grado è ancora ferma a quella che Tullio De Mauro chiamava «la santissima trinità»: spiegazione in classe, studio sui libri e verifica. Questo modello non tiene più e, soprattutto nella scuola secondaria di primo e di secondo grado, gli insegnanti ricorrono a un irrigidimento della disciplina perché il modello trasmissivo e organizzativo non lascia spazio a un cambiamento del contratto didattico fra docenti e alunni e a un miglioramento della comunicazione.

I segnali di crisi

Ci sono stati molti segnali di crisi che non sono stati colti in questi anni per cominciare a cambiare la scuola: ad esempio, la risposta alla Legge 170/2010

CAPITOLO 4

Non uno di meno: bambini e adolescenti con bisogni educativi speciali alla prova del Covid-19

Dario Ianes e Rosa Bellacicco¹

Effetti bio-psico-sociali

La comprensione reale dell'impatto della pandemia di Covid-19 sulle condizioni di equità sociale è ancora frammentata e rischia di rimanere imbrigliata in una pletora di microsondaggi, condotti in vari settori e diversamente declinati, che non aiutano il progresso della conoscenza. Per questo motivo è particolarmente rilevante, come cercheremo di fare in questo contributo, integrare e capitalizzare alcuni dei dati più significativi fin qui prodotti per «fare il punto» sul fenomeno sul versante dell'inclusione sociale e, soprattutto, dell'inclusione scolastica e trarne possibili direzioni di sviluppo.

Sappiamo che la risposta al virus è stata influenzata da alcune variabili, come classe sociale, reddito e abilità, ed è oramai innegabile che esso abbia colpito/colpisca in modo sproporzionato bambini e adolescenti con bisogni educativi speciali (BES), a livello fisico, psicologico e sociale (OMS, 2020). Analisi preliminari basate su stime disponibili nella contea di Stoccolma hanno mostrato che lo svantaggio socioeconomico risultava associato a un tasso di mortalità per Covid-19 maggiore (Calderón-Larrañaga et al., 2020; informazioni riferite al mese di aprile 2020). Sono allarmanti anche i dati che,

¹ Il capitolo è opera congiunta dei due autori. In particolare, Dario Ianes ha redatto il sottoparagrafo «DDI ed eterogeneità di abilità e competenze» e il paragrafo «Il nodo dell'inclusione a distanza degli studenti con disabilità: il progetto Oltre le Distanze»; a Rosa Bellacicco sono invece attribuibili il paragrafo «Effetti bio-psico-sociali», il sottoparagrafo «Tra il digital divide e la carenza di supporto familiare» e il paragrafo «Discussione sui risultati di ricerca». Il paragrafo «Considerazioni di prospettiva: *not all is doom & gloom*» è stato scritto congiuntamente.

in alcuni Paesi, hanno visto penalizzate le persone con disabilità nell'assistenza sanitaria (si pensi alle pratiche connesse al triage e alla selezione dei soggetti da trattare prioritariamente; Turk e McDermott, 2020).

Molte riflessioni sono state spese anche sul versante psicologico e sociale. La pandemia ha avuto infatti radicali ripercussioni su aspetti cruciali per la qualità della vita: bambini e adolescenti — tutti — hanno subito una deprivazione motoria; hanno cessato il rapporto con la natura; hanno vissuto una chiusura relazionale e un distacco dai contesti di socializzazione. Secondo le ricerche, tuttavia, il lockdown e le relative misure di distanziamento sociale hanno innescato un particolare incremento di vissuti ansiogeni, di paura e, in certi casi, di aggressività nei nuclei in cui era presente un membro con disabilità/BES (Asbury et al., 2020; IRCCS Medea-La Nostra Famiglia, 2020; Toseeb et al., 2020). Asbury et al. (2020) hanno inoltre rilevato un profondo sentimento di *perdita* — delle routine, della rete e delle strutture di supporto, dei servizi specialistici e di tipo finanziario — tra le categorie più ricorrenti nelle testimonianze dei genitori di bambini con BES. Anche Fontanesi et al. (2020) si sono fatti portavoce di questa visione: nei dati da loro raccolti, infatti, le famiglie con figli con disabilità mentali o fisiche hanno riportato livelli più elevati di *burn out* e percepito un minore sostegno sociale rispetto a quelle con bambini senza disabilità. Tali genitori avevano anche maggiori probabilità di segnalare regressioni nel comportamento dei loro figli, in termini di scarsa capacità di concentrazione, irritabilità e malessere generale. In concreto — tranne pochissime indagini che hanno contemplato alcune ripercussioni positive del lockdown, legate all'aver trascorso più tempo in famiglia (Neece, McIntyre e Fenning, 2020) —, gli studiosi ritengono che dei due piatti della bilancia ha pesato di più quello delle conseguenze negative, sensibilmente amplificate nei nuclei in cui era presente un minore con BES.

L'ONU (2020) ha inoltre prefigurato un diverso gradiente dell'impatto del Covid-19 a seconda del tipo di difficoltà. Su questo versante, bambini e adolescenti con disabilità intellettiva sono considerati tra i più vulnerabili. Dai numerosi studi (tra cui Courtenay e Perera, 2020; Narzisi, 2020) che hanno offerto spunti di riflessione in questo senso, si evincono alcune problematiche peculiari per queste persone: una limitata comprensione delle comunicazioni relative alla pandemia e dei motivi che hanno imposto loro di modificare le consuete abitudini (elemento che le renderebbe più vulnerabili e sottomesse alle decisioni di *altri*); barriere nell'accesso alle misure di protezione sociale; maggiore stress indotto dalle restrizioni alle attività routinarie, da cui può derivare una *escalation* di comportamenti problema e l'aumento dell'uso di farmaci psicotropi.

Più in generale, si è fatta strada l'idea che, durante la pandemia, vi sia stata una carenza di risposte capaci di essere accoglienti anche delle esigenze di bambini e adolescenti con BES. Catalina Devandas, relatrice speciale delle Nazioni Unite sui diritti degli individui con disabilità, con vis provocatoria ha esplicitato che le politiche approntate per tutti avrebbero dovuto considerare i loro bisogni e garantire l'offerta di adeguati accomodamenti ragionevoli, senza relegare la questione della disabilità/BES a una posizione periferica e incentrata sulla sfera assistenziale, come invece è avvenuto (Covid-19 Disability Rights Monitor, 2020; Bianquin e Sacchi, 2020; Sakellariou, Malfitano e Rotarou, 2020).

Su posizioni simili, nel mese di aprile,² la *Inter-Agency Network for Education in Emergencies* (INEE) — una rete globale di organizzazioni che lavorano per fornire un'istruzione di qualità in situazioni di emergenza e supportare la ripresa post-crisi — aveva messo in luce il rischio che le persone in condizione personale di difficoltà, e in particolare con disabilità, venissero emarginate sul versante educativo, con lungimirante anticipo sulle riflessioni che si stanno sviluppando in questo momento. La situazione creata dal Covid-19 ha, infatti, evidenti assonanze con altre precedenti emergenze di massa, come la guerra in Kosovo, la crisi Ebola in Sierra Leone e lo tsunami in Thailandia e Sri Lanka. Ma non sembra, come vedremo, che la «lezione» proveniente dalle esperienze passate sia stata utilizzata per preparare le istituzioni scolastiche ad arginare questa deriva.

Gli alunni con BES nella didattica digitale integrata: la parola ai dati

Tra il digital divide e la carenza di supporto familiare

La chiusura prolungata delle scuole e il passaggio alla Didattica Digitale Integrata (DDI)³ ha/avrà molteplici effetti diretti e indiretti sugli alunni, con ripercussioni a breve e a lungo termine.

Doyle (2020) ha aperto un suo lavoro recente scrivendo che il lockdown scolastico comporterà una notevole perdita di apprendimento soprattutto per i bambini di estrazione sociale inferiore, che avranno tratto minor vantaggio

² *Inter-agency Network for Education in Emergencies* (INEE), «Inclusive Education during COVID-19», <https://inee.org/events/inclusive-education-during-covid-19> (ultima consultazione il 10 novembre 2020).

³ Il termine viene utilizzato nel DM 89/2020. Nel presente contributo esso verrà utilizzato insieme a didattica a distanza, come sinonimo.

dalla componente domestica dell'istruzione nel periodo pandemico. Il quadro viene associato al fenomeno, amplificato, del *Summer Learning Loss* (il calo di performance registrato dopo la pausa estiva), che già colpisce di più coloro che provengono da ambienti familiari difficili (Asquini e Sabella, 2018). A lungo termine, si stima, inoltre, che l'allontanamento dalla scuola genererà minori opportunità di accesso al mondo del lavoro per questi alunni, con la conseguente perdita del rendimento dell'investimento in istruzione (Banca Mondiale, 2020). È stato dimostrato, infatti, che i ritorni strumentali (in termini di guadagni e possibilità di carriera) associati all'educazione sono, per gli studenti con disabilità, addirittura da due a tre volte superiori a quelli degli individui senza difficoltà (Lamichhane e Tomoo, 2014).

Al momento, i sondaggi che si sono rincorsi nei mesi scorsi convergono sul fatto che l'assenza di *device*, di competenze tecnologiche e di condizioni abitative adeguate sono le principali ragioni sottese alla dispersione scolastica degli alunni con esigenze educative speciali durante la DDI (OCSE, 2020).⁴ Huber et al. (2020), nelle conclusioni di una indagine quali-quantitativa svolta in Germania, Austria e Svizzera, sono arrivati a dire che «i perdenti (dal punto di vista educativo) nella situazione attuale sono probabilmente gli alunni con genitori socio-economicamente (altamente) svantaggiati» (p. 108, traduzione degli Autori).

Questa affermazione è estendibile anche al contesto italiano, dove strutturali problemi di *digital divide* — un mix di carenza di strumenti, di connettività e di competenze tecnologiche⁵ — hanno contribuito a una dispersione cospicua. Basta scorrere velocemente i rilievi statistici provenienti da alcuni studi per corroborarla. Il CENSIS (2020) ha segnalato che praticamente il 40% dei dirigenti contattati ha dichiarato un tasso di abbandono superiore al 5%; tuttavia, secondo il 18% di questi, gli alunni in *drop-out* rappresentavano più del 10% (a fine aprile). Secondo la *survey* della SIRD (2020), l'8% degli studenti non è stato raggiunto dalla DDI e ben il 18% lo è stato solo parzialmente; dati simili — di poco più elevati — si rintracciano anche nel report di AGCOM (2020). Ancora, secondo i risultati dello studio della Caritas Ambrosiana (2020) della Diocesi di Milano, che ha intervistato un campione di responsabili dei 302 doposcuola parrocchiali della diocesi, solo 1 alunno su 2 tra quelli «presi in carico» era riuscito a seguire le lezioni durante la DDI. Il rapporto

⁴ Molte indagini hanno rilevato questi aspetti a livello internazionale; si vedano, ad esempio, anche Cullinane e Montacute, 2020; Instituto Rodrigo Mendes, 2020; UNESCO, 2020.

⁵ Si vedano, al proposito, anche i dati nazionali sulla disponibilità di strumenti tecnologici forniti dall'ISTAT (2020).

ha sottolineato che poco più della metà degli esclusi era di origine straniera, mentre l'altra metà circa era costituita da bambini/adolescenti provenienti da famiglie con basso livello socioeconomico o in condizioni di disoccupazione.

Si deve inoltre tenere presente che il divario digitale ha investito non solo gli alunni e le loro famiglie, ma anche i docenti, colti dal passaggio alla DDI con livelli di preparazione molto disomogenei tra territorio e territorio (e tra scuola e scuola), tant'è che si rileva anche una sottopopolazione di insegnanti «inattivi» (dal 2 a più del 5% secondo metà dei dirigenti intervistati dal CENSIS, 2020). Senza poterci dilungare ulteriormente in questa analisi, questo può essere anche il riflesso di investimenti, in termini di dotazioni tecnologiche e di formazione, che non hanno assunto negli anni un carattere organico, nonché del continuo assottigliarsi dei finanziamenti nel nostro Paese (Striano et al., 2016).

Altri studi hanno segnalato preoccupazioni di segno leggermente diverso, anche se intrecciate a quelle appena descritte, intravedendo il rischio di un supporto parentale limitato per bambini/adolescenti con BES. Il tema classico del coinvolgimento dei genitori/caregiver nella progettualità educativa dei figli ha assunto, infatti, una nuova veste durante la pandemia, visto il ruolo pedagogico che essi hanno dovuto assumere. E a questo proposito non sorprende che, come ha sottolineato una ricerca svolta in Irlanda, siano nuovamente i genitori con più basso livello di istruzione ad aver ricevuto minori risorse materiali dalla scuola (come libri di testo) e ad aver faticato più degli altri ad essere coinvolti nelle comunicazioni con gli insegnanti tramite gli strumenti digitali (Doyle, 2020). Un ulteriore fattore critico da considerare deriva dal livello di alfabetizzazione delle famiglie, che ha concorso all'aiuto, più o meno ampio, disponibile per i bambini nello studio a casa. Ciò risulta particolarmente rilevante nei nuclei con background migratorio. I dati PISA 2015 hanno evidenziato che maggiore è la distanza tra la lingua parlata a casa e la principale lingua insegnata, minore è la probabilità che lo studente raggiunga le competenze accademiche di base (OCSE, 2018; si vedano, al proposito, anche i dati INVALSI, 2020).⁶ Considerando il sistema nel suo complesso, le maggiori difficoltà nel raggiungere il successo formativo, l'interruzione della didattica in presenza e il minore supporto domestico ricevuto dai genitori sono le ragioni che hanno indotto il CENSIS (2020) a segnalare un elevato

⁶ I dati INVALSI del 2020 mostrano che sia gli studenti di prima che di seconda generazione raggiungono risultati di apprendimento in italiano e matematica molto più bassi (particolarmente per i primi), per tutti i gradi rilevati (2, 5, 8, 10, 13).

rischio di drop-out per le prime generazioni di alunni stranieri del nostro Paese nella DDI.

DDI ed eterogeneità di abilità e competenze

Spingendoci oltre alla condizione di svantaggio socioeconomico e culturale, per quanto riguarda le altre situazioni di BES il quadro risulta ancor più sofferente, in quanto emergono ulteriori barriere che si cumulano, in taluni casi, alle variabili incidenti fin qui presentate.⁷

Per bambini e adolescenti caratterizzati da un certo tipo di funzionamento, alcuni ostacoli possono infatti originare dall'interazione tra le loro caratteristiche e i sistemi di *e-learning*. Tra i fattori facilitanti l'apprendimento nei *setting* digitali, oltre alle buone competenze tecnologiche, l'autonomia nello studio e la capacità di autocontrollo e di organizzazione del lavoro sono piloni fondativi. E, come sottolinea Calvani (2020), queste dimensioni coesistono in misura minore negli alunni più piccoli e in quelli con difficoltà cognitive, che possono faticare a fruire autonomamente delle risorse virtuali.

Il lavoro in *multitasking* — che presuppone saper passare velocemente e di continuo da un piccolo schermo all'altro, rendendo difficile la concentrazione e provocando una grande stanchezza — può inoltre avere un effetto negativo sugli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e altri BES (ad esempio, alunni con minori capacità attentive). Vi possono essere poi problemi di accessibilità degli strumenti tecnologici (Bešić e Holzinger, 2020). Si pensi, solo per fare esempi di immediata evidenza, agli studenti non vedenti e ipovedenti, che devono riuscire a orientarsi tra le diverse risorse utilizzate (forum online, *wikis*, bacheche, chat, ecc.), la maggior parte delle quali sono testuali e da decifrare tramite l'uso di *screen reader* e di sintetizzatori vocali. Sul fronte specifico della disabilità, la questione assume un ulteriore carattere di complessità e rimanda all'adattamento della programmazione individualizzata alla modalità a distanza e alla eventuale modifica di obiettivi e contenuti didattici, ove necessario (ASTAT, 2020; INDIRE, 2020; SIRD, 2020).

Possono quindi essere interpretati alla luce di questo quadro i dati che, alla stessa stregua dei precedenti, mettono in evidenza marcate difficoltà di partecipazione alla DDI per questi alunni con BES. Sul piano internazionale,

⁷ Il fatto che solo il 46% dei genitori con figli con disabilità abbia avuto accesso a internet durante la pandemia di Covid-19, secondo il sondaggio condotto dallo IIEI (*Inclusive Education Initiative*) e riportato dalla Banca Mondiale (2020), rende bene l'idea dell'intersezionalità tra le variabili.

una *survey* condotta ad Amburgo a fine maggio, conferma che, per la maggior parte dei genitori con figli con difficoltà di apprendimento e socioemotive, il sostegno ricevuto durante la chiusura delle scuole era peggiore rispetto a quello garantito durante la didattica in presenza (Brändle e Albers, 2020). In chiave nazionale, l'INDIRE (2020) ha affermato che i più penalizzati dal passaggio all'online sono stati gli studenti in condizioni di povertà, quelli con background migratorio ma anche quelli con altre forme di BES/disabilità, soprattutto nelle istituzioni secondarie di primo grado e nella primaria. In questi ordini di scuola, gli esclusi appartenenti a queste categorie si sono attestati, rispettivamente, al 34% e al 23%. Altri lavori, anche se meno ampi, hanno contribuito a delineare un quadro abbastanza unitario di risultati. Sono emblematici, a questo proposito, i dati raccolti dall'ASTAT (2020) sulle scuole dell'Alto Adige, nelle quali gli alunni con disabilità hanno «primeggiato» tra gli esclusi: sono stati oltre un terzo di coloro che non si sono avvalsi della didattica a distanza. Anche il 31% dei circa 400 educatori e insegnanti di scuola dell'infanzia, ascoltati da Antonietti, Guerra e Luciano (2020), ha dichiarato che tra le famiglie «disperse» vi erano quelle con figli con BES/disabilità; per circa metà di essi, l'allontanamento di questi nuclei era imputabile proprio alla condizione di difficoltà del bambino.

Il nodo dell'inclusione a distanza degli studenti con disabilità: il progetto *Oltre le Distanze*

Ci preme sottolineare che, se i lavori fin qui illustrati hanno argomentato un problema di accesso alla DDI, una questione trascurata, ma che ha un forte valore di stimolo per la riflessione pedagogica, è il nesso tra la qualità dell'offerta didattica messa in campo per il gruppo classe e il coinvolgimento/esclusione degli alunni con BES e, in particolare, di quelli con disabilità. Alcuni studi internazionali che lo hanno indagato richiamano la necessità urgente di occuparsene. Ad esempio, secondo l'indagine di Bešić e Holzinger (2020), condotta in Stiria (Austria) su un piccolo campione di docenti, la motivazione ad apprendere online degli studenti con disabilità era maggiore quando erano stati promossi percorsi di condivisione. Al contrario, la mancanza di contatto con i compagni aveva portato a una riduzione dell'esperienza di apprendimento, all'isolamento sociale e alla solitudine. Goldan, Geist e Lütje-Klose (2020) hanno documentato allo stesso modo l'importanza, per i bambini con BES, di aver sperimentato se stessi come membri competenti di un gruppo di lavoro nei processi di apprendimento svolti a distanza.

CAPITOLO 5

Bambini 0-6 anni ai tempi del Covid-19 raccontati da genitori, educatori e insegnanti

Alessandra Sansavini, Elena Trombini, Giulia Baratella, Laura Fabbri, Luana Fusaro, Laura Menabò, Sandra Maria Elena Nicoletti, Mariagrazia Zuccarini e Annalisa Guarini

Introduzione: l'impatto del Covid-19 su bambini, genitori, educatori e insegnanti

La condizione mondiale di emergenza sanitaria, causata dalla pandemia di Covid-19, e il conseguente obbligato confinamento negli spazi domestici — in Italia nei mesi di marzo, aprile e maggio 2020 — assieme all'impossibilità di frequentare altri luoghi, inclusa la scuola, ha costituito una condizione di deprivazione fisica e sociale assolutamente eccezionale e globalizzata. Tale condizione ha improvvisamente modificato la vita quotidiana di tutta la popolazione di ogni fascia di età e condizione socio-economica, tuttavia con un diverso impatto sulla vita di bambine e bambini e delle loro famiglie, in funzione delle condizioni individuali e ambientali e delle risorse psicologiche, culturali e socio-economiche disponibili (Cerniglia, Cimino e Ammaniti, 2020; Sansavini, Trombini e Guarini, 2020; Spinelli et al., 2020; Wang et al., 2020).

Lo sviluppo, come dimostrato da attuali approcci psicologici, quale quello neurocostruttivista, è un processo emergente da molteplici vincoli, a livello di attività genetica, attività neurale, funzioni psicologiche ed esperienza ambientale, che interagiscono tra loro in modo dinamico e bidirezionale (Westermann et al., 2007). Le limitazioni imposte dal lockdown e le conseguenti deprivazioni fisiche e sociali hanno costituito una temporanea esperienza atipica per lo sviluppo nell'intero arco di vita, con un impatto particolarmente importante nell'infanzia, caratterizzata da periodi sensibili per lo sviluppo neurale, sensoriale, motorio, cognitivo, affettivo e sociale (Thompson e Nelson, 2001). Sulla base dei risultati di recenti ricerche neurofisiologiche che hanno studiato gli effetti della deprivazione e dell'arricchimento ambientale

sullo sviluppo (Maffei, 2012), si può ipotizzare che, a fronte di tale esperienza atipica, condizioni individuali e sociali di fragilità, quali ad esempio disabilità, stress genitoriale, svantaggio socio-culturale, povertà educativa ed economica, abbiano costituito fattori acuti la condizione di deprivazione e di stress, mentre un ambiente familiare e sociale supportivo e «arricchito» di opportunità abbia costituito un fattore di protezione e promozione dello sviluppo (Sansavini, Trombini e Guarini, 2020). La prolungata chiusura delle scuole e dei servizi educativi per l'infanzia ha aggravato queste differenze sociali e di opportunità, in quanto i bambini appartenenti a famiglie dotate di risorse psicologiche, culturali e socio-economiche hanno potenzialmente potuto fruire di opportunità cognitive e relazionali nel periodo di lockdown, mentre per i bambini in condizioni di fragilità individuale e sociale, per i quali la scuola e i servizi educativi costituiscono fondamentali fattori di protezione, si è potenzialmente acuito il rischio di deprivazione e povertà educativa, ovvero «l'impossibilità per i minori di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Save the Children, 2014, p. 4; DEPP; 2018; Guarini et al., 2019).

Le limitazioni imposte dal lockdown hanno modificato i comportamenti e gli stati mentali dei bambini. Si sono modificate e, in alcuni casi, sono scomparse le routine che scandivano il tempo quotidiano a casa e negli ambiti educativi, che costituiscono un contesto fondamentale nell'infanzia per comprendere, rappresentarsi e raccontare gli eventi e gli stati mentali propri e altrui (Giovannelli e Sansavini, 2007; Nelson, 1996). Al tempo stesso, sono state limitate e confinate in spazi domestici, senza esposizione all'aria aperta, le possibilità di esperienze sensoriali, motorie, di esplorazione e gioco, che sono centrali per la comprensione e la rappresentazione della realtà e per gli apprendimenti, con notevoli ripercussioni negative sulla salute fisica e mentale dei bambini (Brooks et al., 2020).

Sono venute anche a mancare le relazioni in presenza con altri adulti di riferimento familiari, quali nonni, educatori e insegnanti, e con i pari, necessarie durante l'infanzia per comunicare e apprendere, in particolare mediante attività di gioco (Ammaniti, 2020). Anche nei casi in cui, grazie all'uso di strumenti tecnologici, è stato possibile per i bambini sotto i 6 anni entrare in contatto virtuale con adulti familiari, bambini, educatori e insegnanti, questa modalità non ha potuto sostituire l'esperienza di relazioni in presenza, poiché la comunicazione virtuale in questa fascia di età, privata di ancoraggi corporei, non è facilmente comprensibile e risulta scarsamente realizzabile e sostenibile in termini di attenzione, anche in presenza del coinvolgimento attivo del genitore (Ginsburg et al., 2007).

Queste condizioni di deprivazione fisica e sociale possono aver generato disagio e stress nei bambini e nei loro genitori. Per i genitori si è spesso associata la paura del contagio e della malattia per sé e i propri cari e, in alcuni casi, il dolore per la perdita degli stessi a causa del Covid-19 (Idoiaga et al., 2020; Jiao et al., 2020; Liu et al., 2020). Per i bambini, la cui comprensione della realtà in questo periodo evolutivo è strettamente legata a esperienze sensoriali e motorie, si è aggiunta la difficoltà nel comprendere la situazione di pericolo, la causa dello stesso, generato da un virus invisibile, e i comportamenti protettivi da adottare, quali il frequente lavaggio delle mani, l'uso della mascherina e il distanziamento sociale; in questa situazione, si è rivelata fondamentale una comunicazione comprensibile e adeguata da parte dei genitori (AGIA, 2020; Dalton, Rapa e Stein, 2020; Provenzi et al., 2020).

In questa prolungata situazione di emergenza, i genitori, oltre ad essere privati del supporto di familiari e amici, della scuola e dei servizi educativi nella cura dei propri figli, hanno dovuto affrontare cambiamenti importanti a livello lavorativo. Nei casi di attività lavorative di prima necessità (si pensi, ad esempio, all'ambito sanitario e a quello dei trasporti), hanno continuato a lavorare in presenza con un elevato rischio di ammalarsi e di mettere a rischio la salute dei propri familiari (Varner, 2020). In altri casi, hanno convertito la propria attività in smart working da casa, dove hanno tuttavia dovuto gestire simultaneamente l'attività lavorativa e la cura dei figli. Infine, alcuni genitori hanno perso temporaneamente o definitivamente il lavoro, affrontando quindi anche difficoltà economiche e preoccupazioni per il futuro (Cluver et al., 2020). Tutte queste situazioni hanno determinato forte stress nei genitori con potenziali effetti negativi sulla relazione con i figli e sul benessere psicologico familiare (Muratori e Ciacchini, 2020).

La pandemia di Covid-19 ha messo a dura prova anche gli educatori e gli insegnanti prima con l'interruzione del contatto con i bambini, con i genitori e con i propri colleghi, poi con una parziale riorganizzazione delle attività educative e didattiche mediante l'offerta di alcune attività a distanza (Pramling Samuelsson, Wagne e Eriksen Ødegaard, 2020).

Genitori, bambini, educatori e insegnanti durante l'emergenza Covid-19: uno spazio online di ascolto, supporto psicologico e formazione

Per supportare genitori, educatori e insegnanti nel fronteggiare questa prolungata condizione di emergenza nella relazione con i bambini, il gruppo di lavoro coordinato da Annalisa Guarini, Alessandra Sansavini ed Elena Trombini

ha messo a disposizione le proprie competenze cliniche e di ricerca. Alcune delle attività sono state proposte nell'ambito del progetto «Trame Educative per Nuove Comunità» (www.trameducative.it), coordinato dalla Cooperativa Sociale Quadrifoglio, in collaborazione con il Comune di Bologna e finanziato dalla Fondazione Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Altre considerazioni sono emerse all'interno di uno specifico progetto di ricerca relativo alle percezioni sulla didattica a distanza da parte degli insegnanti. Le diverse metodologie utilizzate verranno descritte nei prossimi paragrafi. I vissuti dei bambini, emersi vividi attraverso la voce di genitori (paragrafo «Bambini e famiglie: i vissuti dei bambini nelle narrazioni dei genitori»), educatori e insegnanti (paragrafo «Bambini e contesti educativi: i vissuti dei bambini nelle narrazioni degli insegnanti della scuola dell'infanzia») nelle diverse attività proposte, hanno consentito di riflettere sull'importanza degli interventi psicologici durante il periodo di lockdown, al fine di promuovere la capacità di ripresa di genitori, bambini, educatori e insegnanti (paragrafo «Conclusioni: immaginare la ripresa con genitori, bambini, educatori e insegnanti»).

«Con i genitori»: sportello online di supporto psicologico alla genitorialità

«Con i Genitori» è uno sportello online di supporto psicologico alla genitorialità, per mamme e papà di bambini della fascia d'età 0-6 anni, all'interno del progetto «Trame Educative per Nuove Comunità».

L'obiettivo dello sportello è la creazione di uno spazio di ascolto e sostegno per i genitori che si sono trovati a fronteggiare difficoltà nel proprio ruolo genitoriale, emerse durante o a causa della pandemia di Covid-19. I genitori sono venuti a conoscenza dello sportello attraverso i canali ufficiali delle istituzioni coinvolte e grazie agli insegnanti delle scuole dell'infanzia, degli educatori dei Centri Bambini e Famiglie e dei pediatri del territorio o attraverso il passaparola di altri genitori.

Nello sportello «Con i Genitori», attivato da marzo a fine luglio 2020, le psicoghe-psicoterapeute Giulia Baratella, Luana Fusaro e Sandra Maria Elena Nicoletti hanno incontrato online 24 genitori, a cui è stata offerta la possibilità di svolgere da uno a tre colloqui, a cadenza settimanale o quindicinale, in funzione del bisogno. Le richieste del primo colloquio sono arrivate prevalentemente dalle madri (83%) e, in alcuni casi, dai padri (17%). I genitori hanno fatto richiesta del primo colloquio inviando una e-mail all'indirizzo istituzionale dello sportello e sono stati ricontattati dalla psicologa Laura Fabbri per una prima analisi della domanda.

«Genitori insieme»: percorsi formativi rivolti a gruppi di genitori

Sempre nell'ambito del progetto «Trame Educative per Nuove Comunità», le coordinatrici del gruppo di lavoro del Dipartimento di Psicologia hanno proposto alcuni percorsi formativi di gruppo, svolti in modalità telematica e rivolti ai genitori di bambini nella fascia d'età 0-6 anni. Nello specifico sono stati proposti due percorsi.

Il percorso «Oltre il Libro», condotto dalla psicologa-psicoterapeuta e assegnista di ricerca Mariagrazia Zuccarini, è stato rivolto a cinque genitori di bambini tra i 2 e i 3 anni di età, che presentavano un ritardo di linguaggio, con l'obiettivo di promuoverne lo sviluppo comunicativo-linguistico (Giro-lametto et al., 2017).

Questo percorso, della durata di 6 incontri, si è rivelato particolarmente importante durante il periodo di lockdown e la chiusura delle scuole dell'infanzia, per aiutare i genitori a condividere e implementare attività e strategie comunicative funzionali allo sviluppo linguistico dei propri bambini.

Il percorso «Lo sviluppo delle autonomie in età prescolare: comprendere per educare insieme», articolato in 4 incontri, è stato condotto dalla psicologa-psicoterapeuta Giulia Baratella e si è rivolto a dieci genitori di bambini, tra i 2 e i 4 anni e mezzo di età, che avevano interrogativi o preoccupazioni rispetto ai passaggi nelle tappe di sviluppo verso un'autonomia crescente in campo alimentare ed evacuativo. Tutte le tematiche affrontate in questo percorso sono state declinate in funzione dei cambiamenti delle abitudini familiari imposte dalla pandemia di Covid-19.

La partecipazione ai percorsi proposti, similmente a quanto rilevato per lo sportello d'ascolto «Con i Genitori», ha visto un coinvolgimento prevalente delle madri. La formazione effettuata nei due percorsi sulle specifiche tematiche ha permesso ai genitori di esplorare in modo approfondito conoscenze e modalità relazionali in sintonia con i vissuti e le capacità dei propri bambini.

Il confronto con le psicologhe e con gli altri genitori ha consentito una riflessione anche su strategie psicoeducative maggiormente funzionali al benessere e allo sviluppo dei propri bambini. È stata così supportata, con modalità virtuale, la percezione di appartenenza a una rete educativa estesa oltre la propria realtà familiare, che ha consentito ai genitori di sentirsi sostenuti nel proprio ruolo educativo.

Infatti, nonostante la difficoltà di conciliare lavoro in smart working e ritmi e bisogni dei bambini, i genitori hanno mostrato un notevole impegno nella partecipazione agli incontri telematici e un elevato gradimento per il percorso svolto.

«Educatori e insegnanti insieme»: percorsi formativi rivolti a gruppi di educatori e insegnanti

Il gruppo di lavoro del Dipartimento di Psicologia ha inoltre ripensato le attività di formazione proposte negli anni precedenti nell'ambito del progetto «Trame Educative per Nuove Comunità», cercando di incontrare le richieste del territorio in funzione delle nuove sfide legate alla pandemia di Covid-19. In particolare, è stato proposto un percorso per supportare gli educatori e gli insegnanti nell'incontro con i bambini dopo il lockdown, riflettendo sui tempi necessari per un inserimento graduale e progressivo in spazi, routine e relazioni con adulti diversi dai genitori, attraverso il recupero della fiducia e della collaborazione con i bambini stessi e le loro famiglie nell'ottica di una comunità educante.

Per dare voce ai vissuti dei bambini attraverso i loro insegnanti è stato inoltre proposto un progetto di ricerca coordinato dalla psicologa e dotto-randa Laura Menabò in relazione alla didattica a distanza. Nello specifico, 37 insegnanti della scuola dell'infanzia della regione Emilia-Romagna hanno compilato un questionario online, rispondendo alle seguenti quattro domande aperte, riguardanti gli aspetti positivi e negativi della didattica a distanza nella relazione con i loro bambini, inclusi i bambini con disabilità e bambini di lingua e cultura differente da quella italiana:

- Quali sono gli aspetti positivi dell'insegnamento a distanza?
- Quali sono gli aspetti negativi dell'insegnamento a distanza?
- Quali sono gli aspetti positivi dell'insegnamento a distanza con bambini con Bisogni Educativi Speciali?
- Quali sono gli aspetti negativi dell'insegnamento a distanza con bambini con Bisogni Educativi Speciali?

Bambini e famiglie: i vissuti dei bambini nelle narrazioni dei genitori

Le psicoterapeute sono in ascolto: quanta lucida preoccupazione nelle narrazioni dei genitori per certi comportamenti dei figli, che sembrano perdere di senso, o per certe piccole parole che, poiché troppo spesso ripetute, risuonano allarmanti. Nelle narrazioni genitoriali i vissuti dei bambini si palesano, rivelando il disorientamento dei piccoli rispecchiato in quello dei genitori, in una atmosfera familiare che deve fare i conti con l'incertezza e la precarietà che hanno connotato i difficili mesi di lockdown.