

## Scacco all'adulità ai tempi del Covid-19? Emergenze educative implicite ed esplicite

Elena Maresscotti

*L'articolo affronta alcune questioni che si ritengono particolarmente rilevanti per l'educazione degli adulti, con particolare riferimento alle situazioni ingenerate dalla pandemia. Oltre a considerare le ripercussioni di questo evento eccezionale e travolgente sulla formazione in relazione al lavoro, all'uso delle tecnologie e alla riformulazione delle relazioni, le riflessioni proposte puntano l'attenzione sugli aspetti di carattere esistenziale e sociale dell'educazione, considerando i risvolti forse più impliciti dell'emergenza intitolati alla povertà educativa, alla formazione professionale e allo svolgimento delle funzioni genitoriali. Per concludere che i richiami allo sviluppo delle competenze, anche autorevoli, rischiano di esaurirsi nella retorica se non supportati da un'attenzione educativa per la "personalità adulta".*

*The article addresses some considerable issues in the field of adult education, with particular reference to the situations generated by pandemic. Besides the repercussions of this exceptional and overwhelming event in labour market, ICT uses and social relationships, we proposed a focus on the existential and social aspects of education, also considering the implicit implications referring to educational poverty, vocational training and the parental functions. We conclude that the goals of development of skills will be rhetoric if not supported by an educational consideration to the "adult personality".*

*Parole chiave: educazione degli adulti, adulità, emergenza Covid-19*

*Keywords: adult education, adulthood, Covid-19 emergency*

### 1. Considerazioni preliminari

A nostro avviso, c'è qualcosa che stride, fortemente, nell'accostare tanto l'idea di *società della conoscenza* quanto la nozione di *adulità* a certe condotte cui, in un preoccupante crescendo, stiamo assistendo da diversi mesi a questa parte. Condotte che, crediamo, non possono certo essere considerate – come invece purtroppo si tende a fare, annaspando tra presunti alibi – nei termini di una libertà di espressione o di opinione razionalmente accettabile.

Stiamo pensando non solo a quelle frange aprioristicamente ed esplicitamente negazioniste (no-Covid, no-vax, no-mask, no-green pass e così via) e neo-complottiste che tendono ad organizzarsi in gruppi o movimenti che ricorrono a forme di violenza verbale e fisica

– e che comunque richiedono da parte della società civile e politica tutta una vigilanza attiva, giacché non di poco conto sono le derive che si prestano a testimoniare e ad alimentare – ma anche e soprattutto alla pervasività dell’approccio superficiale, disimpegnato, disinformato e quindi pericolosamente saccente/ignorante che, nelle più svariate situazioni della quotidianità, possiamo riscontrare rispetto ai cambiamenti comportamentali che la pandemia ci ha imposto.

Lo avvertiamo nei post sui social network, ma anche nell’osservazione di quanto accade in giro per le strade, nei locali pubblici, al supermercato, nei negozi ecc. così come in servizi televisivi dedicati, ogni qualvolta ci troviamo di fronte ad adulti che disattendono le più banali regole di prevenzione e di sicurezza, ostentando, non infrequentemente in modo compiaciuto, atteggiamenti di insofferenza, impazienza, faciloneria, se non di vero e proprio spregio. E ci domandiamo, delusi, che fine abbia fatto l’esemplarità adulta, l’assunzione di responsabilità, il ruolo di guida e di punto di riferimento, il richiamo alla razionalità, tutti aspetti che, proprio nei momenti di disorientamento, dovrebbero confermarsi come salde prerogative della *generazione adulta* di turno. Ci interroghiamo, quindi, sulle forme e sulle cifre di “testimonianza adulta” emergenti e in crescente diffusione.

Essa ci appare, invece, e non di rado brutalmente, come una generazione sguarnita e impoverita proprio sul piano della *maturità*, tanto da fare apparire *saggezza*, *temperanza*, *lungimiranza* e senso del *sacrificio* (propriamente nel senso di *rendere sacro*, per un bene più grande ed esteso) non solo virtù inattingibili, ma, oramai, utopie del tutto dimenticate. Probabilmente anche perché un’emotività nutrita ad egoismi, e talvolta pure calcolatamente pilotata da talune leadership di opinione, ha di fatto spesso la meglio e riesce a spazzare via qualsivoglia propensione al ragionamento, all’analisi, alla riflessione.

Per non parlare, poi, dei versanti della conoscenza, del sapere e dell’informazione, affidati ai canali della velocità, dello slogan, della faziosità ideologica così come dello svago (e li prevalentemente creati e fruiti in un circolo vizioso in cui si perde irrimediabilmente la possibilità di risalire a una fonte certa, oltre che attendibile) e ritenuti non meritevoli, al fondo, del tempo e delle energie, oltre che delle competenze, che richiederebbero per costruirsi ed essere comunicati e condivisi come affidabili. Tanto che, in un momento come questo, che più di qualsiasi altro, forse, ha un disperato bisogno di scienza – intesa come metodo, approccio, *habitus*, *forma mentis* – ad essere screditata e spesso sbeffeggiata, se non arrogantemente insultata, è proprio la comunità scientifica.

E perché queste non si riducano a mere, soggettive impressioni, basti riferirsi qui ad alcuni dati tratti dalle recenti rilevazioni dei programmi di ricerca “PASSI” e “PASSI d’Argento”<sup>1</sup>, così riportati (e commentati) in riferimento alla percezione del rischio:

Il 49% del campione di intervistati di 18-69 anni ritiene che sia molta (o abbastanza) la probabilità di ammalarsi di COVID-19 da lì a 3 mesi, per se stessi o per i propri familiari. Questa percezione è ancora più alta tra i più giovani di 18-34 anni (55%), forse perché consapevoli delle loro maggiori occasioni di esposizione, per attività lavorativa svolta o contatti sociali, come pure per le donne, che sono più attente alla cura del corpo (53%), e ancor più tra chi riferisce difficoltà economiche (59%). Il 35% degli intervistati ritiene che nel caso di COVID-19 gli esiti possano essere gravi o molto gravi, percezione che aumenta significativamente con l’età (48% fra i 50-69enni) e fra le persone con patologie croniche (64%), oltre per chi dichiara difficoltà economiche (43%). Fra gli ultra 65enni il 46% degli intervistati ritiene che sia molto o abbastanza alta la probabilità di contrarre l’infezione nei 3 mesi successivi alla data di intervista. Questa stima è più alta tra le persone con basso livello di istruzione (49%), tra i grandi anziani (51%) e ancor di più tra le persone con difficoltà economiche (56%). È decisamente più elevata la quota di chi teme esiti gravi o molto gravi per la propria salute in caso di malattia (77%), quota che raggiunge l’82% fra le persone con basso livello di istruzione, l’86% fra le persone che riportano difficoltà economiche, l’88% tra chi ha due o più patologie croniche e il 90% fra gli ultra 85enni .... Dunque la popolazione sembra ben consapevole del rischio di esiti gravi della malattia in caso di età avanzata e in presenza di patologie croniche concomitanti e, in generale, le persone di bassa posizione sociale sono più consapevoli del rischio<sup>2</sup>.

Pur avendo cognizione che la tematica stessa della cosiddetta “percezione del rischio” è materia complessa, plurisfaccettata, multicausale e multifattoriale, e che non si può certo ritenere esaustiva la singola indagine ora chiamata in causa, ci sembra comunque tutt’altro che pe-

<sup>1</sup> Si tratta di sistemi di sorveglianza di popolazione dedicati, rispettivamente, agli adulti di 18-69 anni e agli ultra 65enni, realizzati dalle Aziende Sanitarie Locali in collaborazione con le Regioni, coordinati a livello nazionale dall’Istituto Superiore di Sanità, per le funzioni di sviluppo, formazione e ricerca. Avviati da oltre dieci anni, si basano su indagini con campioni rappresentativi per genere ed età della popolazione generale residente in Italia e raccolgono informazioni sullo stato di salute di adulti e anziani, sui fattori di rischio comportamentali associati all’insorgenza delle principali patologie croniche, sul grado di adesione ai programmi di prevenzione e, dallo scorso anno, sulla situazione pandemica da Covid-19 (cfr. Gruppo Tecnico Nazionale PASSI e PASSI d’Argento, *PASSI e PASSI d’Argento e la pandemia COVID-19. Versione del 9 marzo 2021*, Roma, Istituto Superiore di Sanità, 2021 (Rapporto ISS COVID-19 n. 5/2021), disponibile in pdf al sito dell’Istituto Superiore di Sanità: <https://www.iss.it>, qui p. 1).

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 13.

regrino considerare tali dati allarmanti. Ne diamo quindi un'interpretazione assai diversa da quanto le ultime righe sopra riportate lasciano intendere, nella misura in cui fanno emergere come l'assunzione della situazione pandemica in termini di gravità interessi maggiormente le persone che versano già in condizioni di maggiore fragilità (più anziane, in difficoltà economica, malate) e con un basso livello di istruzione. E, di là di questo – che ci pare dire che laddove viene a mancare la valenza di minaccia personale alla propria precaria condizione, l'istruzione comunque acquisita non basta a fornire una valutazione del fenomeno in quanto tale –, numeri al disotto o che si aggirano attorno al 50% della popolazione adulta intervistata non sembrano denotare un accettabile livello di consapevolezza, considerato che le rilevazioni risalgono al periodo agosto-dicembre 2020.

Su questo aspetto, di cui, dal nostro punto di vista, si sostanzia l'*emergenza* più rilevante con cui la *vis educativa* intitolata al *lifelong learning* dovrebbe fare i conti in tempo di Covid-19, perché correlata alla capacità di lettura di un contesto, delle sue implicazioni e delle possibili soluzioni da mettere in atto, torneremo quindi più avanti nel corso della trattazione.

*Emergenza*, e non solo *urgenza*: la distinzione non è prettamente nominalistica, bensì concettuale, se consideriamo che l'*emergenza* è propriamente “ciò che risale dal fondo”, ciò che “viene a galla” – e che quindi, più o meno sotteso, nascosto, adombrato o misconosciuto già c'era. In questa prospettiva, l'*emergenza* può – e in questo caso è così che avviene – sostanzarsi anche di *urgenza*, e rappresenta un importante memento pedagogico secondo il quale rispondere sotto la spinta di ciò che urge non è e non sarà la soluzione: occorre non solo attenzione immediata, ma dedizione, costanza, pianificazione<sup>3</sup>.

Dopo questo primo spunto di riflessione – e, se vogliamo, di provocazione – si procederà mettendo a tema quanto alcune tra le più significative politiche culturali nazionali e internazionali e la letteratura di ambito formativo hanno inteso porre all'attenzione di chi, a vario titolo e a vario livello, si interessa di educazione permanente e degli adulti.

Non si fraintenda: le questioni che verranno via via evidenziate qui di seguito non sono di poco momento, tutt'altro. Meritano, proprio per la loro indiscussa rilevanza, di essere dibattute, studiate, considerate

<sup>3</sup> Cfr. L. Milani, *Emergenza educativa e “corpo” docente*, in “Pedagogia Oggi”, 1, 2021, pp. 36-37.

nelle loro eziologie e nei loro sviluppi, che in questa sede si cerca di fare emergere nel tentativo, anche, di indicare alcune coordinate utili ad individuare percorsi coerenti ed efficaci di azione educativa.

Solo che – crediamo debba essere detto senza infingimenti – non possiamo non stupirci del fatto che il risvolto intitolato all'approccio consapevole e comportamentale alla pandemia, in termini individuali e in relazione ai microcontesti dell'esistenza, non sia ancora stato adeguatamente considerato.

Ricorrentemente, nei momenti più acuti, ed inediti, come questo, di una crisi che va a scuotere gli assetti fondamentali della società, durante i quali aspetti come la coesione e la fiducia sono i primi a vacillare e a rischiare di crollare del tutto, si sono ascritte pesanti responsabilità – se non vere e proprie colpe – al sistema formativo, alle sue istituzioni e al pensiero che li presiede. Il che si è tradotto, anche, in una accusa alla ricerca scientifico-educativa di lavorare eccessivamente per concettualizzazioni, principi, linee guida, allontanandosi così dalla realtà cogente, dai suoi bisogni pressanti, dalle sue richieste più urgenti. Per questo stupisce, allora, che passi pressoché in sordina qualsivoglia riflessione sulle posture adulte *visibili* in cui è dato imbattersi oggi, che al perseguimento di un bene comune in vista del quale ognuno è chiamato a fare la propria parte antepongono la soddisfazione di esigenze che, onestamente, ci risulta difficile considerare degne di un adulto in quanto tale, come, ad esempio, aggirare più o meno furbescamente un divieto e/o un obbligo che hanno i caratteri della eccezionalità e della temporaneità e che rispondono ad una misura di precauzione straordinaria per sé e per gli altri. E a quale scopo? Mantenere “ad ogni costo” le proprie abitudini di socialità, di gestione di tempi/spazi/relazioni, ricreative? Rivendicare una “libertà” che, a quanto pare, viene pressoché esclusivamente riposta nelle sue manifestazioni più caduche?

Così, nei picchi più critici e spaventosi di questa pandemia, i servizi giornalistici ci informavano delle numerosissime infrazioni al *lock-down* e alle zone rosse, che hanno visto coinvolti un numero consistente di adulti intenti ad organizzare feste clandestine e a stravolgere il senso delle espressioni “assoluta urgenza” e “situazione di necessità” contenute nelle autocertificazioni, mentre sui social network di-

ventavano “virali”, degni di veri e propri “influencer”, video e post di dilleggio e derisione della drammaticità della situazione<sup>4</sup>.

Si tratta, a nostro giudizio, di un aspetto di rilevanza (e di preoccupazione) educativa concreta, tangibile, palpabile che si fa testimonianza, esempio, legittimazione, spesso sdoganando o addirittura incoraggiando a uniformarsi – alla stregua di greggi di follower acritici quanto malleabili – a condotte irrazionali, ottuse, qualunque e, in definitiva, lesive sul piano individuale e collettivo, perché sempre e solo distruttive e mai costruttive, critiche e contestatrici, e mai propositive, basate su giudizi apodittici, e mai su argomentazioni logicamente difendibili.

Su questo, dunque, faremo leva nelle pagine che seguono, nel tentativo di disvelare alcune *emergenze nelle emergenze*.

## 2. *Prima emergenza adulta: marginalità, esclusione, invisibilità*

A maggio 2020, Save the Children ha lanciato la campagna “Riscriviamo il futuro”, contestualmente ad un *Manifesto* in cui pone in evidenza il rischio, palesatosi fin dalle prime settimane di pandemia, dell’estensione e della velocità dell’aggravarsi delle situazioni di disuguaglianza, di disagio e di povertà educativa<sup>5</sup>. Un rischio che ha coinvolto *in primis* bambini ed adolescenti e, con loro, intere famiglie, colpendo quindi ovviamente non solo la popolazione in età scolastica ma anche giovani adulti, adulti, anziani. “Categorie”, queste, esposte ad una drammaticità comune e, ognuna, a deprivazioni peculiari riguardanti, ad esempio, il fenomeno conosciuto con l’acronimo NEET (Not engaged in Education, Employment or Training), l’acuirsi della precarietà lavorativa e della disoccupazione, la compromissione dell’autosufficienza nel sostentamento e nella cura di sé e, non ultimo, l’aggravarsi dell’isolamento sociale.

<sup>4</sup> Un esempio per tutti è il video intitolato *Non ce n’è di Covididi* – espressione questa che è diventata un vero e proprio “tormentone” dall’estate 2020 in poi – visionabile su YouTube e molti altri siti. Più gravi ancora, poi, le minacce contro medici e giornalisti rinvenute nella chat del gruppo Telegram denominata “Basta dittatura” e, ovviamente, gli atti di violenza concreta perpetrati in questa direzione.

<sup>5</sup> Il Manifesto, unitamente ai preoccupanti dati emersi da un’indagine riguardante l’impatto delle restrizioni dovute all’emergenza sanitaria, nell’arco di poco tempo è diventato un punto di riferimento tra i più citati per le analisi di stampo pedagogico sulle implicazioni educative della pandemia (cfr. <https://www.savethechildren.it/press/la-povert%C3%A0-educativa-ai-tempi-del-coronavirus-bambini-e-adolescenti-intrappolati-tra-crisi>; ultima consultazione: 06/09/21).

Il mondo adulto, in questa prospettiva, ha mostrato dunque la corda delle sue fragilità e delle sue vulnerabilità specifiche<sup>6</sup>, che sempre più spesso, anche in assenza di eventi eccezionali, si concentrano nei momenti delle transizioni (ad esempio, dalla formazione al lavoro, così come all'interno della carriera professionale, nei suoi momenti di snodo, di riqualificazione ecc.) non meno che, una volta usciti dal circuito lavorativo, a livello di partecipazione, considerazione, assistenza sociale in senso lato. Tra le varie spie della situazione, una delle più eloquenti è rappresentata dai dati del monitoraggio Caritas di aprile 2020, che riferiscono un incremento del 105% del numero di nuove persone assistite<sup>7</sup>, molte delle quali possono essere considerate “poveri insospettabili”, ovvero individui che mai, loro stessi per primi, avrebbero pensato di trovarsi in una condizione di bisogno di questo tipo<sup>8</sup>.

Sono solo pochi accenni, ma possono bastare; non certo per una disamina esaustiva della questione, quanto – ed è questo, del resto, lo scopo che ci proponiamo – per rimarcare come un fenomeno globale tipicamente connotabile in termini di “crisi”, come è appunto quello della pandemia che stiamo vivendo, si sia inevitabilmente intrecciato a quello della povertà nei suoi risvolti educativi. Risvolti educativi che, però, non sono solo quelli che interessano bambini e adolescenti, tanto sul versante della scarsità di mezzi, strumenti, occasioni, quanto su quello, qui non esplorato ma presente, di un impoverimento dell'ambiente valoriale, morale, improntato al senso civico in cui vivono anche in condizioni economicamente prospere. Interessano, e pienamente, tutti quegli adulti che, sempre più attanagliati, come si è visto, da esigenze di sopravvivenza, sono indotti a mettere per così dire in *stand-by* quelle prerogative normalmente ascrivibili al loro *status* e ruolo.

<sup>6</sup> Sul tema, nelle sue linee più generali e in specifici ambiti, e comunque a prescindere alla situazione pandemica e dalle sue ripercussioni più dirette, si veda M. Cornacchia, S. Tramma (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Roma, Carocci, 2019.

<sup>7</sup> Cfr. F. De Lauso, *Gli effetti del Coronavirus sulla povertà: il punto di vista Caritas nell'analisi di tre monitoraggi nazionali e delle informazioni raccolte presso i centri di ascolto*, in F. De Lauso, N. De Capite (a cura di), *Gli anticorpi della solidarietà. Rapporto 2020 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, Roma, Caritas italiana, 2020, p. 15.

<sup>8</sup> 7. Cfr. S. Quarta, *Una lettura trasversale dei report diocesani e regionali sulla povertà*, in F. De Lauso, N. De Capite (a cura di), *Gli anticorpi della solidarietà. Rapporto 2020 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, cit., pp. 28-30.

*Autonomia e responsabilità* sono sicuramente i tratti che, più di altri, vengono ad essere duramente colpiti e quindi inficiati, resi ostaggio di uno stato di cose che, pur nell’auspicio della sua temporaneità, blocca l’adulto in una sorta di “minorità” che non è improprio ipotizzare si riverberi su molteplici sfere esistenziali e sul proprio senso di identità, di efficacia, di incisività sul proprio destino individuale.

Situazioni di disagio adulto analoghe a queste hanno sollecitato, in passato, una riflessione e un intervento di carattere anche educativo, accanto a quelle del sostegno economico, psicologico e/o psichiatrico<sup>9</sup>. Oggi, *mutatis mutandis*, riteniamo possano essere considerati punti di partenza – teorici e pratici – per contemplare, nell’ambito delle forme di sostegno e di accompagnamento poste in essere per rispondere alle emergenze/urgenze indotte dalla pandemia, anche progetti e percorsi che assumano esplicitamente la “promozione dell’adulità” come criterio guida delle azioni di *counseling* o consulenza psicologica ed educativa.

Al riguardo, vale infatti la pena ricordare che, nei suoi elementi caratterizzanti di fondo, ci si può riferire ad una consulenza educativa – o comunque, come preferiamo in termini ancora più onnicomprensivi, ad un intervento propriamente educativo – come ad un processo che si prefigge di migliorare le capacità decisionali di un soggetto, fornendogli strumenti per compiere scelte e per orientare la propria vita, per accrescerne le consapevolezza sul versante della riacquisizione di un suo potere auto trasformativo, ancorché quando il soggetto attraversa un momento di particolare difficoltà<sup>10</sup>.

Di più. A questo proposito, che necessariamente investe senso e legittimità della stessa “Educazione degli adulti”, ci sembra più che mai necessario riprendere e ribadire l’imprescindibilità della nozione di *esperienza di cambiamento* come elemento qualificante dell’educazione. Ci riferiamo alla messa in evidenza di una “terza via”

<sup>9</sup> Si consideri, ad esempio, quanto messo in luce, con particolare riferimento alle persone senza fissa dimora, da R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto. Dialogo interdisciplinare e accompagnamento educativo*, Milano, Unicopli, 2008, nonché la nozione stessa di “disagio” come “oggetto pedagogico” discussa da C. Palmieri (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2012 e, più recentemente ancora, da M. B. Gambacorti-Passerini, *La consulenza pedagogica nel disagio educativo. Teorie e pratiche professionali in salute mentale*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

<sup>10</sup> Cfr. ad esempio D. Simeone, *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d’aiuto*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, qui in particolare le note introduttive.

dell'Educazione degli adulti che, di là di una missione pauperistica, da un lato, e della tendenza a “dare di più a chi ha già di più” dall'altro – versanti così diversi, eppure nei quali *le educazioni* degli adulti sono state spesso confinate – si connoti proprio in virtù della trasformazione che sa ingenerare<sup>11</sup>, nella piccola sfida del quotidiano così come in quella macro, di sistema, e comunque di superamento e trasformazione di uno stato di disagio (qualunque esso sia) verso uno stato di maggiore libertà, padronanza, realizzazione.

L'approccio, dunque, dell'Educazione degli adulti alle situazioni di marginalità, esclusione o invisibilità, che si traducono in povertà (al plurale) non parte da zero, non è nuovo nelle sue istanze sostanziali. Nuove, semmai, sono le forme e soprattutto le complicità contingenti da interpretare, comprendere, affrontare e, ancor prima – giacché l'educazione deve intendersi sempre come protesa al futuro, in un'ottica di progettualità, più che di rimedio o recupero – prevenire.

### 3. *Seconda emergenza adulta: disoccupazione, riconversione professionale, smart working*

La curvatura massicciamente professionalizzante, se non utilitaristica, del cosiddetto *lifelong learning* – dal nostro punto di vista mai abbastanza lamentata e contrastata – viene ad essere confermata anche dall'accresciuta importanza che, sia nel dibattito colto o di settore sia in quello più comune, si attribuisce all'alfabetizzazione tecnologico-informatica, da quando espressioni come *smart working* hanno cominciato a diventare le più appropriate per definirsi adulti-lavoratori al tempo del Covid-19. Con tutto il corollario di altre espressioni, quali *meeting, conference, call* ecc., associate a *web* o *online* o *streaming* e così via, a significare non solo strumenti e situazioni ma, ormai, vere e proprie consuetudini, modi di fare o addirittura di essere e di porsi. Tanto che il versante strumentale è ben presto diventato *magna pars* dell'attenzione e delle preoccupazioni indirizzate alla formazione (più che all'educazione) in età adulta<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> Cfr. D. Demetrio, *La terza via dell'educazione in età adulta*, in D. Demetrio (a cura di), *L'educazione degli adulti contro la povertà. Il dibattito teorico, ricerche ed esperienze*, Milano, FrancoAngeli, 1987, pp. 11-18.

<sup>12</sup> Non è questa la sede per addentrarci sulla distinzione concettuale tra i due termini, che in non pochi contesti accettiamo di usare in modo (quasi) sinonimico. Non qui, però ove una distinzione è necessaria e, sia pure in estrema sintesi, va chiarita. Crediamo opportuno farlo con le parole di Anna Marina Mariani: “Alla forma-

È comprensibile che sia così, e del resto è innegabile che la priorità della salute e della sicurezza individuale e collettiva abbia richiesto modalità di lavoro alternative rispetto a quelle della presenza fisica e della compresenza con altri.

Le tecnologie della comunicazione e dell'informazione, da che sono state introdotte nell'ambito della formazione degli adulti – già a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, sia pure attraverso mezzi e strumenti che oggi ci pare quasi impossibile associare alla FAD: la corrispondenza, il telefono, la radio, la videocassetta e così via – hanno sempre svolto il compito di annullare o aggirare o riconfigurare quei vincoli spazio-temporali che in particolare l'adulto in quanto lavoratore può subire come ostacoli in relazione alle sue attività formative. Non ha stupito pressoché nessuno, quindi, che questo diventasse un ambito di grande considerazione quando tutti i momenti dell'attività lavorativa sono giocoforza stati portati sul piano telematico. Che ha i suoi strumenti, i suoi linguaggi, le sue logiche, le sue potenzialità, e naturalmente i suoi limiti e i suoi problemi. E, in relazione a tutto questo, anche per via del prolungarsi della situazione ben oltre i primi mesi di assoluta novità da fronteggiare, ben presto ci si è resi conto che non poteva bastare una conoscenza superficiale o intuitiva, bensì che per un numero non trascurabile di adulti si stava aprendo una fase

zione in senso proprio e ristretto (aziendale, professionale, o altro che sia), attribuiamo valenze di risposta alle esigenze di crescita professionale e culturale all'interno di contesti organizzati. Il 'bene formazione' ha carattere pubblico e si colloca all'interno di politiche dei governi nazionali o locali sia che prevalga l'aspetto sociale o l'approccio aziendale. Formare è una delle possibili attività educative, finalizzata alla promozione, diffusione e aggiornamento dei modi di utilizzo del sapere all'interno di un sistema organizzativo, che gioca sull'incrocio tra la disponibilità al cambiamento da parte del soggetto e la possibilità di cambiamento da parte dell'organizzazione" (A. M. Mariani, *Educazione informale tra adulti. Pedagogia e conversazione*, Milano, Unicopli, 1997, pp. 55-56). A ciò si aggiunga la suggestione intellettuale rintracciabile in G. Bocca, *Educazione permanente. Realtà e prospettive*, Milano, Vita e Pensiero, 1993, laddove annotava che la formazione si configura come un'attività tendenzialmente plasmatoria, privilegiando il quadro di valori che attengono al "soggetto proponente" (cfr. pp. 193-194); valori, e obiettivi, quindi, non necessariamente educativi. Infine, si consideri quanto afferma Giovanni Genovesi circa una delle ragioni alle quali imputare la difficoltà dell'attecchire di un autentico *principium educationis*: l'aver confuso la formazione con l'educazione, a detrimento della finalità consustanziale di quest'ultima, ovvero sia dotarsi degli strumenti per imparare a dare significato all'esistenza (cfr. G. Genovesi, *Principium educationis. Un valore disatteso nella civiltà occidentale*, Roma, Anicia, 2012, in particolare pp. 55-70, 197-204).

quantomeno intensa di aggiornamento se non di vera e propria riconversione professionale.

Anche a questo proposito, non interessa qui scendere nel dettaglio delle proposte formative attivate, e neppure affrontarne gli assetti teorici, organizzativi o didattici in senso stretto. Interessa, piuttosto, disvelare quello che reputiamo essere un meccanismo sotteso, eppure – o proprio per questo – rilevante per le considerazioni che stiamo svolgendo e che chiamano in causa soprattutto le ripercussioni della inedita situazione che stiamo vivendo sull'adulthood, sulla sua identità e percezione, sulle sue prerogative.

Così, viene soprattutto da chiederci se intendere la competenza informatico-strumentale come requisito per lavorare anche quando non lo si può fare nei modi/tempi della presenza fisica, e quindi per scongiurare altre emergenze come quelle della disoccupazione, per arrivare a concludere che questi siano i presupposti di una Educazione degli adulti che sa rispondere alle sfide/minacce/esortazioni mosse dalla pandemia, non significhi “ridimensionare” l'adulto al ruolo di esecutore efficiente. Al ruolo di colui, in buona sostanza, che, nel mentre ha conquistato o rafforzato la padronanza di *software* e *tool*, si è anche legato al giogo di una tecnocrazia non sempre trasparente nelle ideologie che, a loro volta, la guidano.

Qui, l'emergenza, e quindi la preoccupazione, educativa ci appare allora declinarsi su almeno due piani:

– quello esplicito dell'alfabetizzazione informatica (nei vari livelli di complessità, inclusi quelli metacognitivi e quindi funzionali oltre che strumentali, che può assumere);

– quello, più implicito ma non meno importante, anzi, sul piano della *vis* emancipativa/emancipatrice dell'Educazione degli adulti, che interessa gli orientamenti di fondo che innervano la formazione professionale e che la situazione pandemica, circa alcuni punti problematici, può aver messo a nudo e accelerato o – a seconda dell'attrezzatura di sguardo! – avere, al contrario, celato o quantomeno camuffato.

Ci riferiamo quindi ad alcune insidie dello *smart working*, di carattere tecnico e, particolarmente, attraverso la tecnica, di controllo, gestione del tempo, rispetto o meno delle condizioni contrattuali e, più in generale e relativamente ad aspetti quali la considerazione e il modo di declinarsi delle autonomie e delle responsabilità del lavoratore<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Si sta sviluppando, in questi ultimi mesi, una letteratura di taglio anche interdisciplinare sul tema; si veda, ad esempio, il recente saggio R. Borgato, R. Cassini, F.

La domanda pedagogica di fondo da porre è, dunque, la seguente: “La crescita della libertà e della dignità della persona può essere favorita dalle nuove modalità di lavoro?”<sup>14</sup>. Una domanda ineludibile, affinché si possano considerare della questione non solo gli elementi, talvolta calcolatamente distraenti, della formazione, ma quelli, cruciali, dell’educazione, ovvero, nella fattispecie, del grado e degli spazi di significazione e partecipazione reale, effettiva dell’adulto alla sua vita lavorativa, da intendersi anche come espressione della sua cittadinanza.

#### 4. Terza emergenza adulta: i genitori di fronte alla DAD

Isolamento e pressoché assenza di relazioni interpersonali esterne al proprio nucleo abitativo, sovrapposizioni tra ambiente domestico e ambiente di lavoro, convivenze forzatamente prolungate e onnipervasive quali circostanze indotte, più o meno separatamente o congiuntamente, dalla pandemia hanno influito in modo significativo, sul piano psicologico e non solo, sulla nostra vita, così come alcuni studi e ricerche – e, purtroppo, anche diversi servizi di cronaca nera – hanno iniziato a documentare.

Anche a questo proposito, come fatto in precedenza, non procederemo ad una disamina dettagliata di tali fenomeni e delle loro implicazioni, ma ci concentreremo su un aspetto che stimiamo rivelatore di questioni rilevanti per l’Educazione degli adulti. L’attenzione per le funzioni genitoriali e, quindi, per le attività di formazione e sostegno alla genitorialità, infatti, costituiscono un ulteriore ambito emergenziale in relazione agli “scossoni” di carattere relazionale, oltre che prettamente organizzativo, ingenerati dalla pandemia, in particolare durante i più restrittivi e duri periodi di *lockdown*. Funzioni genitoriali che si sono dovute confrontare con i nuovi compiti di “tutoraggio” e con inedite modalità di relazione con la scuola, insegnanti e dirigenti scolastici, per la gestione della cosiddetta DAD.

L’occasione, qui, è dunque quella di proporre alcune riflessioni non tanto sul funzionamento o meno di una misura emergenziale, che, indubbiamente, se da un lato ha cercato di mantenere “in vita” una scuo-

Galiero (a cura di), *L’ufficio in casa. Benefici e insidie dello smartworking*, Milano, Key, 2021.

<sup>14</sup> G. Alessandrini, *Verso un lavoro più intelligente, lo scenario dello smart working: lavoro liquido e nuove “utopie interstiziali”*, in “MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni”, VII, 1, 2017.

la che non poteva, e non doveva a nostro avviso, essere in presenza giacché prioritaria era e rimane la sopravvivenza e, quindi, il contenimento dei contagi, dall'altro lato ha per non pochi aspetti "sfibrato" insegnanti, alunni e famiglie. Ci interessa piuttosto affrontare la questione di fondo che la DAD ha portato a sottolineare relativamente ai compiti e alle responsabilità del genitore in relazione al lavoro scolastico del figlio e, non ultimo, alla chiarezza con cui possono essere delimitate le aree di competenza della scuola rispetto a quelle genitoriali, e viceversa.

La questione, in effetti, chiama in causa una manifestazione della *responsabilità* come tratto tipicamente adulto che si è dimostrato in crisi, quantomeno in quei casi in cui polemiche, esacerbazioni dei fatti e tensioni varie hanno conclamato una concezione di *delega educativa* assai più ampia, forse, di quella che, per mandato politico e pedagogico insieme, sia legittimo attribuire alla scuola.

Alludiamo, ad esempio, ad accadimenti o tendenze che sono spia di un progressivo allentamento di una presenza adulta come punto di riferimento educativo, nei termini di una esemplarità che rimanda all'assunzione/esercizio di impegni, doveri, sacrifici che, in rotta di collisione con bisogni individualistico-edonistici e con una immaturità irrisolta, finisce sempre più con il soccombere.

Tendenze come quella incarnata dal "genitore intercessore", così ritratto nella sua origine e fenomenologia (il brano citato è lungo, ma lo riportiamo pressoché integralmente perché, sia pure a tratti con sarcasmo, pone con una certa serietà il problema):

"Il genitore intercessore": così un nostro lettore, Antonio Deiana, chiama la figura del genitore ai tempi della pandemia. Lezioni a casa, smart working, più tempo con i figli, maggiori paure per il futuro. E forse anche una certa "invadenza", dato che i canali di comunicazione sono aumentati, la possibilità di "sentirsi a tutte le ore" amplificata. È un ritratto esagerato? ...

*"Nel variegato mondo della Scuola, del quale troppi parlano e pochi hanno conoscenza, è comparsa una nuova figura salvifica: il "Genitore intercessore". Non poteva nascere, ovviamente, senza l'intercessione del Covid-19, dato che la "Didattica a Distanza (DAD)" ha azzerato la privacy di maestre, professori e presidi. L'esplosione della pandemia e la sospensione delle attività didattiche, il 5 marzo 2020, ha indotto (in buona fede) numerosissimi insegnanti a utilizzare tablet, computer, connessioni, mail e social al fine di attivare in tempi brevissimi una DAD artigianale, fatta in casa senza orario o calendario, con l'unico obiettivo formativo e didattico di seguire le alunne e gli alunni al tempo del lockdown.*

*Concluso l'anno scolastico, i numeri di telefonini e indirizzi mail in questione sono rimasti impigliati nelle rubriche di studenti e genitori. Alla ripresa della Scuola, nel settembre 2020, le prime difficoltà in italiano o in matematica, in inglese o in*

*musica, hanno titillato l'inventiva di mamme e papà 3.0: perché non rispolverare quei canali di comunicazione "moderni" per intercedere a favore di figlie e figli poco studiosi o poco rispettosi del Regolamento d'Istituto? Ecco allora arrivare, a tutte le ore di tutti i giorni, domeniche e festivi compresi, messaggi, WhatsApp e mail che blandiscono, chiedono, esigono o minacciano la "sventurata" di turno.*

*Il repertorio dei "Genitori intercessori" è ampio e policromo. Si parte dall'invito ad ascoltare nuovamente le ragioni del proprio angelico pargolo, che non merita la nota disciplinare attestante il lancio, contro una compagna di classe distante tre banchi, di un oggetto ben identificato dal docente; lo diceva anche Mozart: "Così fan tutte" (e tutti). Si passa alla richiesta di svolgere le lezioni, contemporaneamente, sia in presenza per la classe che in DAD per il proprio figlio, costretto a restare in pigiama perché non riesce più a svegliarsi in tempo per recarsi a scuola. In cauda venenum, non può mancare la minaccia di impugnare un'assolutamente "ingiusta" sospensione dalle lezioni, considerato che la figlia dell'ennesimo "Genitore intercessore" ha già perso troppe spiegazioni, a causa della quarantena riconducibile alla partecipazione a una festa di 18° compleanno "mask free".*

*Propongo di individuare una data per festeggiare il "Genitore intercessore", magari decretando un giorno di vacanza nelle Scuole di ogni ordine e grado, e di predisporre ex voto da mettere in vendita on line. Suggerisco alcune tipologie di richieste accolte, "per grazia ricevuta": Cancellazione di note disciplinari sbagliate; Annullamento di sospensioni dalle lezioni ingiuste; Trasformazione miracolosa di voti insufficienti in promozioni alle classi successive. Che sia giunto il tempo della "Scuola prêt-à-porter"?"*

N.B. Il tutto non va preso alla lettera, lo scopo non è un "contro i genitori", ma una riflessione si impone: le nuove modalità di lezione rendono più fragili gli studenti? si vengono a determinare nuove esigenze? qualcosa sfugge agli insegnanti? Come si ristabilisce l'equilibrio?<sup>15</sup>.

Oppure tendenze riconducibili alla percezione che, nel venir meno della scuola come luogo fisico anche di custodia dei figli, il dover provvedere ad esigenze aggiuntive di attenzione sia vissuto come soverchiante. Non si equivochi: non intendiamo certo misconoscere le difficoltà di conciliare le attività scolastiche domiciliari dei figli con quelle lavorative, domiciliari o non domiciliari (tanto nell'uno come nell'altro caso, infatti, si palesano evidenti problemi logistici) dei genitori né, tantomeno, svalutare l'assoluta importanza della scuola e delle attività didattiche in luoghi fisici di compresenza ad esse deputati, tutt'altro<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> *Didattica a distanza, com'è cambiato il rapporto tra genitori e insegnanti?*, in "Orizzontescuola.it", 2 febbraio 2021 (<https://www.orizzontescuola.it/didattica-a-distanza-come-cambiato-il-rapporto-tra-genitori-e-insegnanti>, ultima consultazione 02/09/2021).

<sup>16</sup> Su questi aspetti, indagati pedagogicamente affinché la politica possa farsi carico di soluzioni rispettose di una concezione di scuola educativamente fondata, si

Piuttosto, qui ci preme porre qualche (provocatorio, perché no) interrogativo riguardante quel sentore di opportunismo che comunque è emerso, ed è stato avvertito da molti, di fronte a nutriti gruppi di genitori che hanno protestato contro la misura emergenziale della DAD per ragioni che poco avevano a che fare con il “valore della scuola” e molto con il timore di ritrovarsi costretti a gestire direttamente alcuni aspetti dei processi educativi formali dei loro figli. Non certo quelli didattici e contenutistici in senso stretto, che spettano inderogabilmente agli insegnanti, ma quelli di creazione del contesto adeguato e delle regole comportamentali sì. E sono questi che, forse – è un'ipotesi sulla quale ragionare – hanno messo a nudo stili genitoriali (già da prima) improntati al lassismo, alla simmetria, all'elusione del conflitto costruttivo, a loro volta correlabili ad adultità incerte, traballanti, inaffidabili per ciò che concerne il “farsi carico” e il “prendersi cura”, con tutto il corollario di incombenze – concrete e di partecipazione psicologica – che questo comporta.

Corriamo il rischio di essere impopolari, o quantomeno controcorrente, nel prospettare questo tipo di riflessioni – soprattutto laddove il nostro tono tende inintenzionalmente ad assumere una curvatura assertiva – ma a fronte di un interesse che, anche pedagogicamente, ci pare sbilanciato sulle inadeguatezze della DAD come inadeguatezze della scuola e di conseguenza sulla necessità di supportare i genitori nella gestione domestica, le crediamo fortemente necessarie, oltre che coerenti con la pervasività di una “inconsistenza” adulta (riscontrata come piuttosto tipica della nostra temperie storica)<sup>17</sup> che determina esiti critici nell'esercizio di una genitorialità responsabile e autorevole che non crediamo proprio che la pandemia abbia ridimensionato o arginato, anzi.

Ancora una volta, dunque, il richiamo ad un'attenzione educativa nei confronti dell'adulto intende essere qui di matrice esistenziale, rivolta alle prerogative di uno specifico ruolo e delle sue funzioni che, nella relazione intergenerazionale, sono anche quelle peculiari della

veda il report di ricerca G. Pastori, A. Mangiatordi, V. Pagani, A. Pepe, *Che ne pensi? La didattica a distanza dal punto di vista dei genitori*, Università degli Studi di Milano Bicocca, 2020, in <https://bit.ly/report-dad>. E si veda, altresì, l'interessante dossier monografico dal titolo *Le relazioni familiari e la genitorialità al tempo del COVID-19* della rivista “RIEF. Rivista Italiana di Educazione Familiare”, 18, 1, 2021.

<sup>17</sup> Cfr., a mero titolo di esempio, le analisi e le riflessioni di M. Ammanniti, *La famiglia adolescente*, Roma-Bari, Laterza, 2015 o di G. Zagrebelsky, *Senza adulti*, Torino, Einaudi, 2016.

genitorialità: anche qui possiamo infatti trovare un *punctum dolens* acuito dalla pandemia e dalle instabilità emotive e motivazionali che può aver contribuito ad aggravare.

## 6. Considerazioni conclusive

Oramai è evidente che le pieghe della questione che stiamo provando a considerare non sono quelle più dibattute. Ne abbiamo conferma anche da quei documenti internazionali e sovranazionali che in circostanze che si ritengono a vario titolo di sfida, di cambiamento epocale, di crisi hanno il compito di orientare, individuando linee strategiche di attenzione e di azione. Ecco allora, che organismi di rilievo quali l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico sono prontamente entrati nel merito del *lifelong learning* considerando dell'emergenza pandemica l'impatto sul mercato produttivo e del lavoro. E questo è comprensibile, considerando natura e scopo dell'OCSE, anche se non possiamo non rilevare che anche da qui si origina una ridondanza che finisce con il fagocitare la formazione degli adulti come formazione “elettivamente” professionale<sup>18</sup>.

Si ripropone in definitiva quella che, da tempo, suona alle nostre orecchie come una vera e propria retorica del *lifelong learning*, resa in discorsi di struttura o di sfondo o di visione che dir si voglia che da diversi anni sono sempre gli stessi:

Learning, skill development and societal changes are intertwined. Individuals spend a large part of their lives in educational settings, acquiring life skills and preparing for a career. Once in work and society, skilled individuals are the driving force for change as they discover new ways to produce, organise work and have a meaningful impact on society. Change, in turn, is reflected in new skill demands as societies and labour markets evolve.

Change can either be abrupt and unexpected or take time to materialise, giving people the chance to anticipate and adjust to it. The COVID-19 crisis was a sudden and unprecedented event that dramatically transformed the life of virtually every person around the world. Fear of infection, strict public health guidelines and great uncertainty produced a sharp and sudden contraction in economic activity. The result was a deep and widespread shock to the labour market, with a serious impact on the demand for skills. Many industries were forced to cease operations to protect their workers' health and comply with policies aiming to contain the virus. Whenever possible, employers reorganised their operations to facilitate remote working, but many individuals lost their jobs and livelihoods. At the same time, the health crisis

<sup>18</sup> Si veda OECD, *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*, Paris, OECD Publishing, 2021, in <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>.

created shortages of workers in specific occupations (mainly healthcare and public safety), and labour markets and governments struggled to find skilled professionals to fill the gaps. ...

Inevitably, the types of skills individuals need to master today differ from those they will need in the future. Lifelong learning systems play a fundamental role in bridging the distance between current skill needs and future demands by helping individuals anticipate changes, develop new skills and perfect others. Some skills can help individuals respond to both current and future skill demands equally. Transversal skills, such as complex problem solving, analytical skills and creativity, allow people to adapt to different situations and unexpected changes. They promote resilience and help individuals navigate both current and future labour markets and societies. Adopting a lifelong learning perspective, this chapter investigates three stages of skill development<sup>19</sup>.

Di segno differente – e anche questo ampiamente in linea con le aspettative – è stato, d'altro canto, l'approccio dell'UNESCO, concentrato sulla promozione umana e culturale cui la pandemia ha inferto un duro colpo, in particolare in certe regioni del mondo ancora impegnate nella conquista dell'alfabetizzazione per tutti, del rispetto dei diritti umani, dell'esercizio della cittadinanza, ove l'*adult learning and education* si configura in specifici programmi ed azioni di questa portata<sup>20</sup>.

Ci domandiamo, a fronte di tali evidenze, quando le istanze di matrice più marcatamente esistenziale e sociale troveranno spazio e approfondimento, ad esempio, in sinergia con quelle estrinsecate anche molto dettagliatamente nelle linee programmatiche della Commissione Europea<sup>21</sup>. Unitamente alla risposta a bisogni formativi intitolati all'accelerazione della transizione digitale, al modificarsi delle opportunità professionali, ai temi della sostenibilità e dell'equità sociale ecc., infatti, riteniamo che l'Educazione degli adulti debba farsi promotrice di una lettura profonda ed esplicita dei risvolti anche antropologici, assiologici, teleologici.

Perché asserzioni di questo tipo

<sup>19</sup> *Ivi, passim*, chapter 5: *Navigating skill demands in turbulent times*.

<sup>20</sup> Si veda al riguardo UNESCO Institute for Lifelong Learning, *UIL 2020 Annual Report*, Hamburg, 2021, nonché i materiali di lavoro in preparazione della settima Conferenza Internazionale sull'Educazione degli adulti (CONFINTEA VII) che si svolgerà in Marocco nel 2022

<sup>21</sup> Cfr. *Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni, Bruxelles, 1.7.2020, COM(2020) 274 final (in <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN>).

La pandemia di COVID-19 e le relative misure di contenimento hanno evidenziato l'importanza delle competenze per la vita e della nostra capacità di adattamento, gestione del cambiamento e assistenza reciproca in un quadro di comunità. La resilienza, l'alfabetizzazione mediatica, le competenze civiche, l'alfabetizzazione finanziaria, ambientale e sanitaria sono fondamentali in questo contesto. Affinché una società sia aperta e democratica, i cittadini devono essere attivi e in grado di individuare informazioni provenienti da diverse fonti, identificare la disinformazione, prendere decisioni informate, essere resilienti e agire in modo responsabile<sup>22</sup>

non esauriscano la loro portata nella generica dichiarazione d'intenti, occorre dunque pensare innanzitutto al tipo di *personalità adulta* e curarne lo sviluppo, oltre che l'istruzione e la formazione.

Quali responsabilità, quali competenze, quale resilienza, quale alfabetizzazione si può anche solo sperare di riuscire a coltivare se, contestualmente, non si affronta il nodo dell'*adulthood*?

### Riferimenti bibliografici

Alessandrini G., *Verso un lavoro più intelligente, lo scenario dello smart working: lavoro liquido e nuove "utopie interstiziali"*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", VII, 1, 2017

Ammanniti M., *La famiglia adolescente*, Roma-Bari, Laterza, 2015

Bocca G., *Educazione permanente. Realtà e prospettive*, Milano, Vita e Pensiero, 1993

Borgato R., Cassini R., Galiero F. (a cura di), *L'ufficio in casa. Benefici e insidie dello smartworking*, Milano, Key, 2021

Cornacchia M., Tramma S. (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Roma, Carocci, 2019

De Lauso F., De Capite N. (a cura di), *Gli anticorpi della solidarietà. Rapporto 2020 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, Roma, Caritas italiana, 2020

Demetrio D. (a cura di), *L'educazione degli adulti contro la povertà. Il dibattito teorico, ricerche ed esperienze*, Milano, FrancoAngeli, 1987

Gambacorti-Passerini M. B., *La consulenza pedagogica nel disagio educativo. Teorie e pratiche professionali in salute mentale*, Milano, FrancoAngeli, 2020

Genovesi G., *Principium educationis. Un valore disatteso nella civiltà occidentale*, Roma, Anicia, 2012

Gnocchi R., *Pedagogia del disagio adulto. Dialogo interdisciplinare e accompagnamento educativo*, Milano, Unicopli, 2008

Gruppo Tecnico Nazionale PASSI e PASSI d'Argento, *PASSI e PASSI d'Argento e la pandemia COVID-19. Versione del 9 marzo 2021*, Roma, Istituto Superiore di Sanità, 2021

Mariani A. M., *Educazione informale tra adulti. Pedagogia e conversazione*, Milano, Unicopli, 1997

Milani L., *Emergenza educativa e "corpo" docente*, in "Pedagogia Oggi", 1, 2021

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 17.

149 – *Scacco all'adulità ai tempi del Covid-19?*  
*Emergenze educative implicite ed esplicite*

OECD, *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*, Paris, OECD Publishing, 2021

Palmieri C. (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2012

Simeone D., *La consulenza educati.va. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Milano, Vita e Pensiero, 2004

*Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni, Bruxelles, 1.7.2020, COM(2020) 274 final

UNESCO Institute for Lifelong Learning, *UIL 2020 Annual Report*, Hamburg, 2021

Zagrebelsky G., *Senza adulti*, Torino, Einaudi, 2016