

Trasformare la relazione educativa nelle situazioni di emergenza: un'indagine nei servizi 0-6 al tempo del Covid-19*

Transforming the educational relationship in emergency situations: an investigation of early childhood services (0-6) during the time of Covid-19

Maja Antonietti

Research Fellow in Didactics and Special Education | Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries | University of Parma (Italy) | maja.antonietti@unipr.it

Monica Guerra

Associate Professor of Education | Department of Human Sciences for the Education "Riccardo Massa" | University of Milano-Bicocca (Italy) | monica.guerra@unimib.it

Elena Luciano

Associate Professor of Education | Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries | University of Parma (Italy) | elena.luciano@unipr.it

abstract

We are living in a time of emergency and dramatic transformations, which challenge each of us both professionally and personally. Faced with the effects of the pandemic, the educational profession maintains its responsibility to demonstrate the resilience to continue, today more than ever in a logic of social inclusion, to develop resources and promote growth, autonomies and learning. Through the voices of privileged witnesses (educators, coordinators, curricular and specialized teachers), this contribution analyses experiences and practices that promote in everyday life a reviewed and reinterpreted educational relationship. Using interviews, questionnaires and documentation produced by early childhood services mainly in Lombardy and Emilia-Romagna in the first months of lockdown, we will highlight the changes introduced. The intention is to understand experiences and ethical-moral questioning, modifications to project development, and conditions for the continuity of educational processes through renewed relations, capable of bringing out the main and generative features of educating.

* Il carattere e i contenuti del presente contributo sono stati concordati dalle tre autrici; i paragrafi 2 e 3 sono comunque attribuibili a Maja Antonietti, i paragrafi 4 e 5 a Monica Guerra, mentre il paragrafo 1 a Elena Luciano.

Keywords: educational relationship, Covid-19, early childhood education, experiences, inquiry

Viviamo un tempo di emergenza e di drammatiche trasformazioni, a cui ciascuno è chiamato professionalmente e personalmente. A fronte degli effetti della pandemia, che può indurre a sospendere ogni azione, la professione educativa mantiene la responsabilità di esercitare la propria resilienza per continuare, oggi più che mai in una logica di inclusione sociale, a sviluppare risorse e a promuovere crescita, autonomie, apprendimenti. Il contributo analizza pratiche ed esperienze promotrici nella quotidianità di una relazione educativa rivisitata e re-interpretata, grazie alle voci di testimoni privilegiati quali educatori, coordinatori, insegnanti curricolari e specializzati. Attraverso interviste, questionari e documentazioni prodotti in servizi per l'infanzia principalmente della Lombardia ed Emilia-Romagna nei primi mesi del lockdown, verranno evidenziati i cambiamenti introdotti con l'intento di comprendere vissuti e interrogativi etico-morali, modifiche delle progettualità, condizioni per una continuità dei processi educativi attraverso relazioni rinnovate, capaci di fare emergere i tratti salienti e generativi dell'educare.

Parole Chiave: relazione educativa, Covid-19, servizi 0-6, esperienze, ricerca

1. Emergenza e legami educativi

La qualificazione dell'offerta educativa rivolta ai bambini dalla nascita ai sei anni costituisce da tempo una priorità, a livello europeo, sia sul piano politico-istituzionale sia su quello pedagogico-educativo. Dagli anni Novanta del secolo scorso, la pubblicazione di alcuni documenti della Commissione Europea ha promosso, anche attraverso il supporto di evidenze di ricerca internazionali, la necessità di investire sui servizi educativi per l'infanzia al fine di favorire la partecipazione delle donne al mercato del lavoro, la conciliazione della vita professionale con quella privata, la crescita sana dei bambini e delle bambine e lo sviluppo delle loro potenzialità, la lotta all'abbandono scolastico, alla povertà e alla trasmissione delle disuguaglianze durante l'intero arco della vita. In particolare, in alcune Comunicazioni della Commissione Europea in materia di servizi per l'infanzia (2011, 2013), i servizi e gli interventi di educazione e cura dell'infanzia sono dichiarati come base essenziale per il buon esito dell'apprendimento permanente, dell'integrazione sociale, dello sviluppo personale e della futura occupabilità.

Proteggere milioni di persone dal rischio di povertà e di esclusione sociale era ed è un obiettivo prioritario delle politiche europee e in tal senso continua a giocare un ruolo strategico l'investimento sull'accesso a servizi di educazione e cura di qualità, particolarmente rilevante per i gruppi in situazione di povertà educativa, disagio sociale e vulnerabilità (Commissione Europea, 2013). Coerentemente con tali orientamenti, la proposta europea di principi chiave per la qualificazione dei servizi per l'infanzia (Commissione Europea, 2016, p. 25), ha incluso, tra i dieci principi orientativi generali, la disponibilità di "servizi che incoraggino la partecipazione, rafforzino l'inclusione sociale e accolgano la diversità".

L'emergenza sanitaria che ha colpito anche il nostro Paese ha causato un'improvvisa e prolungata sospensione della presenza dei bambini e delle bambine nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia, ovvero il loro primo spazio di vita pubblico, luogo di incontro, di apprendimento e di sperimentazione delle prime autonomie.

Ciò ha inevitabilmente causato l'aumento di situazioni di isolamento e disagio, con gravi rischi di regressione in termini di democrazia, giustizia, equità sociale e tutela dei diritti di tutti. In tale situazione di emergenza, il sapere pedagogico ha espresso la sua cifra promuovendo relazioni di supporto a progetti di resilienza personale e professionale (Vaccarelli, 2017), verso la costruzione di nuovi equilibri individuali, collettivi e istituzionali (Malaguti, 2005).

Pur nella consapevolezza che nulla può sostituire appieno ciò che avviene in presenza, accanto alle esperienze di didattica a distanza (DAD) nei vari ordini di scuola¹, durante il periodo di *lockdown* dovuto alla pandemia si sono progressivamente diffuse esperienze anche nei nidi e in tutte le tipologie di servizi educativi rivolti ai bambini dalla nascita ai sei anni (Miur, 2020), denominate legami educativi a distanza (LEAD)

perché l'aspetto educativo a questa età si innesta sul legame affettivo e motivazionale. È quindi esigenza primaria, in questo inedito contesto, ristabilire e mantenere un legame educativo tra insegnanti e bambini, insegnanti e genitori, insegnanti tra di loro, bambini tra di loro, genitori tra di loro (Ministero dell'Istruzione, 2020a, p. 2).

1 DPCM dell'8 Marzo 2020: <https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza.html>

Gli obiettivi educativi e formativi sono stati inevitabilmente rimodulati e trasferiti dunque nella virtualità della distanza, riducendo ai minimi termini l'incontro tra educatori ed educandi, nel migliore dei casi disperdendo l'ambiente di apprendimento dentro agli spazi domestici di ciascuno, e tuttavia mostrando i caratteri distintivi del fenomeno educativo e l'essenzialità dell'azione educativa, ovvero il suo carattere relazionale (Nanni, 1990). Se, dunque, quel rapporto educativo – sempre rivolto alla promozione più piena di ciascuno e orientato secondo obiettivi e contenuti educativi, intrinsecamente asimmetrico, dialettico e situato (Nanni, 1990) – è il terreno privilegiato entro cui si pongono le condizioni favorevoli e privilegiate affinché l'educando sperimenti situazioni formative e di apprendimento, i LEAD interrogano profondamente il senso dell'educazione stessa, le chance di apprendimento a distanza e le sue possibilità inclusive:

i LEAD sono per tutti, compresi i bambini di famiglie che non parlano bene la lingua italiana, che appartengono a contesti svantaggiati sul piano sociale, culturale ed economico, che “non si sono più fatti vivi”, che hanno bisogni educativi normalmente speciali, al fine di evitare che l'emergenza sanitaria generi disuguaglianze più marcate (Ministero dell'Istruzione, 2020a, p. 3).

In tal senso, laddove i LEAD hanno perseguito il fine di sviluppare a distanza quelle relazioni con i bambini fondate sulla cura, l'apprendimento, il gioco (Bondioli, Savio, 2018) e l'esplorazione, e le alleanze educative con le famiglie fondate sul dialogo e la corresponsabilità educativa (Guerra, Luciano, 2014; Milani, 2018; Bove, 2020) – con un focus preciso e intenzionale, dunque, da parte dei gruppi educativi, sul nutrimento di rapporti educativi precedentemente avviati in presenza – presumibilmente le scelte educative a distanza hanno favorito – è un'ipotesi e merita approfondimenti – logiche di inclusione sociale e un contenimento dei rischi di disagio educativo e emotivo provocato da un isolamento tanto innaturale per bambini e adulti naturalmente orientati a vivere, crescere e apprendere in relazione.

2. Educare a distanza nello 0-6: presentazione di una ricerca

L'elaborazione del percorso di ricerca è stata avviata a partire dal riconoscimento che le azioni messe in atto dai servizi educativi in quel periodo, entro un contesto complesso e doloroso, rappresentano un ambito di ricerca cruciale per comprendere come nidi e scuole dell'infanzia hanno risposto alla situazione di emergenza in atto.

L'obiettivo della ricerca è stato quello di comprendere come educatori, insegnanti e coordinatori pedagogici di servizi educativi per l'infanzia 0-6 hanno affrontato il periodo del *lockdown* e conseguentemente come sono state declinate la relazione educativa, le proposte, le azioni di coinvolgimento, la formazione, la progettazione e la documentazione pedagogica.

La ricerca, di tipo esplorativo coerentemente ad un approccio misto quali-quantitativo (Trincherò, Robasto, 2019), si è sviluppata attraverso la costruzione di un questionario strutturato della durata di 30 minuti circa somministrato ad un campione di comodo. Lo strumento è costituito complessivamente da 16 domande a risposta multipla; 8 domande con scala Likert; 18 domande a risposta aperta (5 con risposta breve, 13 con risposta lunga). Il questionario include una prima sezione con dati anagrafici e professionali del rispondente, seguita da domande relative alle modalità di coinvolgimento e alle tipologie di proposte educative rivolte a bambini e famiglie, agli strumenti e ai formati utilizzati, alle principali finalità delle proposte, ai bisogni raccolti, alle potenzialità e alle difficoltà riscontrate.

La raccolta dati è avvenuta attraverso la somministrazione del questionario, accessibile online dal 3 giugno 2020, che si apre con una lettera di presentazione finalizzata a precisare gli obiettivi e la titolarità della ricerca, a garantire l'anonimato delle risposte, l'utilizzo esclusivo dei dati ai fini della ricerca e nel rispetto della privacy e l'accessibilità e divulgazione dei risultati. Nel presente studio verranno analizzate le risposte alle domande chiuse attraverso analisi statistiche di tipo descrittivo².

- 2 Sono stati pubblicati altri esiti della ricerca ricavati dall'analisi delle tematiche relative ai bambini con bisogni educativi speciali e alle loro famiglie in M. Antonietti, M. Guerra, E. Luciano (2020), "Servizi 0/6 nell'emergenza e famiglie con bambini/e in condizione di bisogno educativo speciale: prove di relazione da un'indagine in tempi di pandemia", *Nuova Secondaria*, 2, 360-373.

La totalità dei rispondenti al questionario è di 412 persone: si tratta quasi totalmente di persone di genere femminile (98,3%), con età media di 39,8 anni. I rispondenti posseggono per il 49,3% una o più lauree in ambito pedagogico, per l'8,8% lauree in altri ambiti e per il 43,2% il diploma di maturità. I rispondenti operano per quasi la metà del campione in un servizio di nido (44,2%) o nella scuola dell'infanzia (46,4%), una percentuale ridotta nei servizi 0-6 (13,3%), i cui enti gestori sono servizi comunali (29,9%), paritari (27,7%), privati (20,1%) e statali (15,8%). I servizi educativi si trovano in Lombardia (59%), Emilia-Romagna (23,5%), Veneto (6,6%), Piemonte (3,2%), Toscana (2,4%), Lazio (1,7%) e tutte le altre regioni italiane presenti con percentuali ridotte. I rispondenti sono educatori di nido (38,8%), insegnanti di scuola dell'infanzia (35,9%), persone con funzioni di coordinamento (20,3%), e altre figure educative (5%).

3. Analisi dei dati

Durante i mesi del *lockdown*, nell'ambito dei servizi e delle scuole coinvolti nella ricerca, le proposte educative sono state attivate attraverso diverse modalità: il 3,6% dei rispondenti le ha attivate esclusivamente in diretta, ovvero in sincrono, il 28,6% unicamente in differita, ovvero in tempi differenti, a seconda delle possibilità e esigenze di ciascuno, il 67,2% ha adottato entrambe le modalità e il 0,5% non ha adottato alcuna modalità.

Tra gli strumenti utilizzati “molto” e “abbastanza frequentemente” per comunicare le proposte educative ai bambini e alle famiglie, al primo posto si trovano WhatsApp o Telegram (72,8%), al secondo posto piattaforme per incontri (66,3%), al terzo posto il telefono (43,2%), seguiti dall'uso della mail (40,1%), da Facebook e altri strumenti affini (30,1%), dal Padlet (25,9%) e dal blog della scuola (20,6%).

Per quanto riguarda i tempi in cui i legami educativi sono stati ripristinati – pur a distanza – dopo la chiusura di servizi e scuole, emerge dalla ricerca che le proposte educative sono state attivate in diretta dal 22,1% dei rispondenti entro 2 settimane dall'avvio del periodo del *lockdown*, dal 31,6% in un periodo compreso tra 2 settimane e un mese, dal 27,9% tra 1 e 2 mesi. Le proposte educative sono state attivate in differita dal 28,6% entro 1 settimana dall'inizio del *lockdown*, dal 32,5% dopo 2 settimane, dal 20,4% dopo 3 settimane, dal 10,9% dopo 1 mese.

Tra le modalità in diretta adottate si evidenzia come ridotta la presenza di proposte educative quotidiane (6,3%). Risultano presenti proposte educative in modalità diretta ogni 2/3 giorni o settimanali nei termini di incontri a distanza di piccolo o medio gruppo (30,8%) di gruppo sezione (23,1%), di incontri individuali con videochiamate (17,5%) o telefonate (11,6%). Assenti per il 66,2% gli incontri individuali con telefonate, per il 52,9% gli incontri individuali con videochiamate, per il 38,3% gli incontri a distanza con piccolo/medio gruppo, per il 45,9% gli incontri a distanza di sezione.

Tra le modalità di coinvolgimento in differita sono state adottate ogni 2-3 giorni e settimanalmente l'invio di proposte (71,4%), le videoletture (63,8%), l'invio di proposte con richiesta di risposta (42,7%) ed i suggerimenti di siti per giochi e attività (28,4%). Quotidianamente sono presenti l'invio di proposte (16,5%), le videoletture (8,3%), l'invio di proposte con richiesta di risposta (2,4%) ed i suggerimenti di siti per giochi e attività (2,9%). Assenti del tutto per il 44,4% dei rispondenti la segnalazione di suggerimenti e siti per le proposte di giochi e attività e per il 33,2% l'invio di proposte con richiesta di risposta.

I formati adottati per le proposte educative vedono una quasi prevalenza di video (96,1%), di foto (80,3%), seguiti da audio (73,1%) e da testi (68,2%).

Rispetto alle proposte inviate, nel 10,9% dei casi non sono stati forniti feedback, nel 49,8% sono stati forniti collettivamente in differita, nel 32% collettivamente in diretta, nel 36,7% individualmente in differita e nel 18,9% individualmente in diretta.

Veniva chiesto ai rispondenti di indicare tre obiettivi prioritari delle proposte educative offerte: al primo posto si trova il favorire sollievo psicologico e benessere emotivo nei bambini (65,3%), seguito dal favorire momenti insieme tra bambini e figure famigliari adulte (56,6%), dal suggerire proposte di gioco per i bambini (55,8%) e dal favorire sollievo psicologico e benessere emotivo alle famiglie (48,5%). Seguono poi il promuovere apprendimenti dei bambini (36,2%), il favorire la socialità con i compagni di sezione (30,8%), l'offrire suggerimenti su pratiche di cura/autonomia dei bambini (28,9%), il favorire un confronto con le figure famigliari adulte (26,9%) e scambi tra le figure famigliari (12,9%).

Il questionario indagava anche le tipologie di incontri a cui i rispondenti avevano partecipato durante il *lockdown*: tra le risposte si evidenzia come impegni settimanali di rilievo siano stati gli incontri progettuali set-

timalani con i colleghi del servizio (72,1%), incontri di autoformazione (55,3%) e di formazione interna al servizio (17,5%), incontri organizzativi (54,4%), momenti organizzativi e progettuali con colleghi di altri servizi (33,3%) e quelli amministrativi interni al servizio (18,7%).

In generale, tra le tematiche formative più approfondite in modo autonomo e/o in modo coordinato dai servizi, spiccano quelle relative alla dimensione psicologica legata all'emergenza (82,8%), quelle dell'educazione a distanza (80,3%), quelle relative alla relazione con le famiglie (75,5%), quelle su progettazione e documentazione (68,5%), quelle relative alle nuove tecnologie (63,8%), quelle relative alla sicurezza (56,6%), quelle di ordine sanitario (53,9%).

Il questionario dedicava altresì diverse domande alle pratiche tra adulti per comprendere i bisogni riscontrati e le modalità di frequenza degli incontri adottati. Tra le pratiche adottate si evidenzia come sia presente in alta percentuale la disponibilità a contatti orali o scritti liberamente fruibili dalle famiglie, settimanalmente (67,2%), ogni due settimane (7%), ogni mese (5,3%) o ogni due mesi (3,4%). Gli incontri con le famiglie della sezione sono segnalate come proposte dal 55,1% dei rispondenti, per lo più a cadenza mensile (19,4%). I colloqui individuali con alcune famiglie risultano proposti dal 53,4% dei rispondenti, in prevalenza a cadenza mensile (17,7%). I colloqui individuali con le famiglie di tutti i bambini risultano avviati dal 39,3% dei rispondenti, in prevalenza a cadenza mensile (14,4%). Si rileva come risultino non avviati per i due mesi del *lockdown* incontri con le famiglie del servizio (63,6%), colloqui individuali con le famiglie di tutti bambini (60,7%), colloqui individuali con alcune famiglie (46,6%), incontri con le famiglie della sezione (44,9%) e disponibilità a contatti liberamente fruibili dalle famiglie (17%).

Tra le tre richieste più rilevanti ricevute dalle famiglie si evidenzia quella dell'aiuto per la gestione di difficoltà specifiche dei bambini (58,7%), indicazioni per la gestione di specifiche pratiche di cura e autonomia dei bambini (42,2%), sostegno sul piano personale (38,6%), attività specifiche per i bambini diverse da quelle proposte prima del *lockdown* (32,2%), aggiornamento sugli operatori e sul servizio (28,4%), segnalazione di risorse (27,7%), supporto in ordine alle nuove tecnologie (10%). Nel 12,9% dei casi non è pervenuta nessuna richiesta.

Relativamente al coinvolgimento delle famiglie veniva chiesto di indicare quante famiglie non avevano partecipato alle proposte educative: in media vengono indicate 10 famiglie per rispondente (se si selezionano

solo educatori di nido e insegnanti della scuola dell'infanzia, si tratta di 7,2 famiglie per sezione che non hanno partecipato). Un numero di 50 rispondenti (12,1%) indica che tutte le famiglie hanno risposto alle proposte attivate. Nel restante numero di rispondenti, il 67,1% ha attivato proposte di coinvolgimento ad hoc per provare a ri-avviare la relazione con le famiglie non coinvolte.

Secondo i rispondenti la mancata risposta delle famiglie è stata “molto” ed “abbastanza” determinata da difficoltà organizzative famigliari (65,3%) e da difficoltà emotive (43%), entrambe collegate all'emergenza in corso e a condizioni di svantaggio di varia natura (39,3%). Secondo gli intervistati hanno giocato un ruolo rilevante anche i problemi economici legati all'emergenza (25,5%), la condizione di bisogno educativo speciale del bambino (17,7%) ed eventuali problemi sanitari dei famigliari legati all'epidemia in corso (14,6%).

4. Discussione dei dati

Dall'analisi dei dati emergono alcuni nodi di interesse in merito alle domande di ricerca anticipate.

Innanzitutto si evince un'ampia capacità da parte dei servizi nel loro complesso di rispondere in tempi rapidi all'emergenza e alle difficoltà ad essa conseguenti: 1/3 del campione, infatti, dichiara di essersi attivato con proposte in differita solo dopo due settimane dall'avvio del *lockdown* e altrettanto con proposte in diretta entro un mese, in linea con la Ricerca Nazionale Sird 2020³. Questi dati sono ulteriormente rilevanti se si considera che le “Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza” (Ministero dell'Istruzione, 2020b) a sostegno della sperimentazione resasi necessaria a causa dell'emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus sono state pubblicate a Marzo 2020 e che in esse era contenuto solo un breve paragrafo relativo alle scuole dell'infanzia, e nessuno ai servizi per bambini da 0 a 6 anni.

In questo senso, dunque, i servizi educativi per l'infanzia sembrano aver mostrato una capacità reattiva indipendente dalle richieste ministeriali e, con ciò, probabilmente anche una propensione a riflettere sulle esperienze e a cercare ispirazione nella collegialità del gruppo educativo

3 https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf

(Mortari, 2004; Mezirow, 2016; Bondioli, Savio, 2018) per l'individuazione di soluzioni e scelte educative condivise e resilienti anche in tempi di emergenza (Vaccarelli, 2017), da un lato, e a ricercare la relazione con bambini e famiglie di natura spontanea e in continuità con la progettazione e lo sviluppo di legami educativi precedentemente avviati, in presenza, fondati sulla sinergia tra cura e educazione, gioco, apprendimento e esplorazione, dall'altro. Lo stesso ampio utilizzo di due modalità, quella in differita e quella in diretta, privilegiato da 2/3 del campione, pare andare nella direzione di mettere in campo più strumenti per cercare di rispondere a più bisogni e a una varietà di situazioni personali, professionali, familiari. Tra gli obiettivi delle proposte appare prioritario quello di favorire il benessere di bambini e famiglie, anche attraverso momenti guidati e sostenuti da educatori e insegnanti con proposte di gioco per i bambini e incontri mediati in cui rappresentano un perno anche le famiglie, in rinnovate logiche di dialogo e scambio (Milani, 2018).

Sebbene nessuno segnali di aver optato per la costruzione di una routine quotidiana, l'utilizzo di modalità in diretta, certamente in percentuale minori, può invece far ipotizzare l'intenzione di provare a proseguire con proposte più vicine alla routine educativa settimanale. Sono da leggere in questo senso le proposte inviate con regolarità alle famiglie, a distanza di qualche giorno o di una settimana, così come il consistente utilizzo di formati che prevedono immagini, quali audio e foto, forse privilegiati per permettere un maggior e più immediato contatto, sebbene a distanza e sovente in differita, con i bambini.

Nella proposta dei LEAD la dimensione quotidiana sembra perdersi, e probabilmente non può che essere così, soprattutto con i più piccoli e anche in ragione del consistente impegno che essa richiederebbe alle famiglie. D'altro canto, canali di attivazione immediata, come WhatsApp e Telegram, paiono certamente di più facile fruizione, ma inducono ad ipotizzare modalità di comunicazione a carattere più informativo o trasmissivo, privilegiando l'invio di comunicazioni o materiali autonomamente fruibili, più distanti da un approccio partecipato alle relazioni tra adulti, tra adulti e bambini e tra bambini (Bondioli, Savio, 2018).

Allo stesso modo, l'utilizzo prevalente di modalità in differita lascia intuire scelte educative a carattere meno interattivo, con una larga maggioranza di invio di storie e proposte che, affidate ai tempi e agli spazi autonomamente scelti di bambini e famiglie, inevitabilmente si allontana da quella dimensione relazionale di cui l'azione educativa è intrisa (Nanni, 1990).

Risulta tuttavia evidente una diffusa disponibilità ad essere presenti nel dialogo attraverso l'offerta permanente di un contatto liberamente fruibile, sebbene le tempistiche dei colloqui individuali o degli incontri con le famiglie paiano essere quelle solitamente adottate nella quotidianità e non essere state "potenziate" nel periodo dell'emergenza, se non da parte di una ridotta percentuale di scuole e servizi. Contemporaneamente, le risposte restituiscono che le richieste pervenute ai servizi e alle scuole da parte delle famiglie riguardano le specificità delle situazioni individuali – a fronte di feedback anche alle proposte educative di carattere prevalentemente collettivo –, suggerendo quindi la necessità di maggiori occasioni dedicate, anche in ragione del significativo numero di famiglie che, in media, risultano non essere state agganciate e coinvolte e per le quali si sono attivati con tentativi mirati i 2/3 dei rispondenti. Le cause dei mancati contatti sembrano per gli educatori e gli insegnanti ascrivibili a difficoltà esterne organizzative⁴ o emotive connesse al Covid-19, rispetto alle quali essi appaiono più disarmati, anche perché non preparati.

Appare quindi rilevante l'emergere di un impegno formativo consistente, non solo e non tanto sulle nuove tecnologie, quanto piuttosto proprio sulle difficoltà dell'attivazione educativa a distanza, della relazione con le famiglie e della gestione emotiva dell'emergenza, con un ampio numero di rispondenti che dichiara una personale attivazione nel cercare supporto anche attraverso l'autoformazione. coerentemente con processi autodiretti di sviluppo della propria professionalità, anche in situazioni di emergenza (Vaccarelli, 2017).

5. Conclusioni

Sembra confermarsi l'impegno dei servizi educativi per l'infanzia ad attivarsi in modo flessibile, ricercando anche a distanza la continuità dei legami educativi, attingendo alla propria esperienza professionale per declinarla anche nell'emergenza. In particolare, i gruppi educativi dei servizi 0-6 sembrano essere stati in grado di cogliere, sebbene non totalmente e non appieno, diverse delle potenzialità messe a disposizione dalle tecno-

4 Aspetto confermato dal contributo di Gigli nel Dossier Creif Centro di Ricerche Educative su Infanzia e Famiglie <https://edu.unibo.it/it/terza-missione/formazione/dossier-creif>.

logie, utilizzandole sovente in modo integrato così da poter raggiungere il maggior numero di bambini e famiglie possibile.

In alcuni casi, i LEAD hanno messo in evidenza la difficoltà di delineare nuovi modi possibili di stare in relazione e fare educazione nella distanza, orientando verso una traduzione abbastanza lineare e unidirezionale di pratiche abituali, solo spostate di contesto e cornice, senza immaginare alcune variazioni necessarie, ad esempio nelle modalità di risposta alle proposte. In altri, invece, emerge come la distanza sia stata occasione per sperimentare modalità diverse, restituendo un ruolo nuovo alle famiglie, tramite indispensabile per consentire un percorso con i bambini. In entrambi i casi, la ricerca, anche autonoma, di occasioni formative e autoformative mirate pare confermare la necessità di avviare occasioni riflessive in grado di sostenere educatori e insegnanti all'interno di situazioni emergenziali, in modo da farne competenza permanente capace di sostenere il lavoro educativo non solo in casi eccezionali, ma anche nelle numerose occasioni critiche che si presentano nella normale quotidianità.

Nelle transizioni tra normalità ed emergenza si apre così l'invito alla riflessione critica sulle proprie e altrui cornici interpretative (Mezirow, 2016), in particolare sui significati della fragilità umana e dell'incontro con l'altro, così come del progettare e vivere rapporti educativi in tempi di diffidenza verso contatti e relazioni. Questa postura critica di educatori e insegnanti sulla propria responsabilità nelle relazioni educative sostiene atteggiamenti mentali cooperativi, inclusivi e democratici (Mezirow, 2016) e consente all'educazione stessa di esprimere – dentro a relazioni educative capaci di scongiurare il rischio della solitudine, dell'isolamento e della povertà educativa – il proprio potere in termini di cambiamento, inclusione e sviluppo di bambini e adulti, insieme.

Riferimenti bibliografici

- Antonietti M., Veneziani A. (2018). Pratiche inclusive nella scuola dell'infanzia: una ricerca sulle opinioni degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VI, 2, 145-163.
- Antonietti M., Guerra M., Luciano E. (2020). Servizi 0-6 nell'emergenza e famiglie con bambini/e in condizione di bisogno educativo speciale: prove di relazione da un'indagine in tempi di pandemia. *Nuova Secondaria*, 2, 360-373.
- Besio S., Bianquin N. (Eds.) (2020). Disabilita e processi inclusivi in tempo di pandemia da coronavirus. *Nuova Secondaria*, 2.

- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bove C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: Franco Angeli.
- Catarci M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*. Milano: Franco Angeli.
- Commissione Europea (2011). *Comunicazione del 17.2.2011, Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*.
- Commissione Europea (2013). *Relazione del 29.5.2013, Obiettivi di Barcellona Lo sviluppo dei servizi di cura della prima infanzia in Europa per una crescita sostenibile e inclusiva*.
- Commissione Europea (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. ZeroseiUp.
- Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei (D.lgs. 65/2017) (2020). *Orientamenti Pedagogici sui Lead: Legami Educativi A Distanza. Un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia*, 6 Maggio 2020.
- Guerra M., Luciano E. (Eds.) (2014). *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Malaguti E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Ministero dell'Istruzione (2020a). *Orientamenti pedagogici sui Legami educativi a Distanza. un modo diverso per 'fare' nido e scuola dell'infanzia*, Commissione nazionale per il sistema integrato zerosei (D.lgs. 65/2017).
- Ministero dell'Istruzione (2020b). *Emergenza sanitaria Coronavirus. Prime indicazioni operative per attività didattiche a distanza*. Nota n. 388 del 17 marzo 2020.
- Mortari L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Milano: Mondadori.
- Nanni C. (1990). *L'educazione tra crisi e ricerca di senso. Un approccio filosofico*. Roma: Las.
- Trincherò R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Vaccarelli A. (2017). *Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe*. *Pedagogia Oggi*, XV, 2, 341-355.