

# La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19

Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM)

Claudio Girelli<sup>1</sup>

Durante i mesi del *lockdown*, gli insegnanti hanno dovuto fare i conti con mezzi e modalità didattiche diversi dalle loro pratiche consuete.

Come è andata? La didattica a distanza ha sostituito efficacemente quella in presenza? La risposta è stata analoga in tutti gli ordini e gradi di scuola e nei diversi territori del Paese?

Queste sono alcune delle domande a cui la prima ricerca nazionale promossa dalla SIRD<sup>2</sup> in collaborazione con alcune associazioni di insegnanti ha voluto offrire delle risposte.

## La partecipazione

La ricerca è stata condotta con questionari online di 122 domande, cui hanno risposto 16.084 insegnanti (il 2% del totale degli insegnanti italiani) residenti in 1.834 Comuni (il 23% di tutti quelli italiani) coprendo tutte le 20 regioni italiane. La compilazione dei questionari è avvenuta tra l'8 aprile e il 15 giugno 2020. Gli insegnanti che hanno risposto non sono un campione rappresentativo della popolazione degli insegnanti italiani. Il fatto che le risposte siano state sollecitate da colleghi pedagogisti o dalle associazioni insegnanti ha selezionato colleghi insegnanti attivi, impegnati. Le risposte indicano dunque un'esperienza particolare che richiede cautela nella sua lettura in una dimensione nazionale, anche se l'esito appare verosimile, e forse persino migliore della realtà complessiva, in quanto gli interpellati sono docenti già in contatto con la società pedagogica o membri di associazioni insegnanti, e quindi potenzialmente più attivi e impegnati.

1. Università di Verona.

2. Si può prendere visione dei primi dati della ricerca sul sito della SIRD: <https://www.sird.it/>

## Insegnanti sul territorio: 23% dei Comuni italiani



### Primi dati su cui riflettere

Un dato preoccupante è che, secondo la stima dei partecipanti alla ricerca, un quarto degli studenti è stato raggiunto parzialmente (18%) o per nulla (8%) dall'insegnamento a distanza, mentre la percentuale sale al 37% nella scuola dell'infanzia. Contestualmente va evidenziato il grande sforzo per raggiungere i singoli studenti fatto di telefonate, messaggi, ricerca sui social che ha impegnato i docenti di tutti gli ordini di scuola, e in particolare di infanzia e primaria.

La valutazione di un così alto numero di studenti 'emarginati' rappresenta una proiezione tramite il campione dei 16mila intervistati, che nel complesso costituisce il 2% del corpo docente italiano. Nella tabella sottostante è riportata la stima per regione e ordine di scuola degli studenti parzialmente raggiunti e non raggiunti. Per aree regionali il Sud e le Isole presentano percentuali di disagio significativamente più alte delle altre aree regionali.

Complessivamente circa due milioni di studenti hanno avuto durante il COVID un'esperienza di scuola poco o per nulla adeguata.

Quali possono essere le ragioni? Tecniche (carenza di connessioni e mezzi tecnologici)? Culturali (cultura digitale insufficiente nelle famiglie e negli insegnanti)? Formative (difficoltà da parte degli insegnanti nel modificare la propria didattica)? Sono domande che i dati della ricerca fanno emergere e che chiedono una presa di responsabilità del sistema formativo a tutti i livelli.

|                              | Infanzia        |               | Primaria        |               | Sec. 1° grado   |               | Sec. 2° grado   |               |
|------------------------------|-----------------|---------------|-----------------|---------------|-----------------|---------------|-----------------|---------------|
|                              | Parz. raggiunti | Non raggiunti | Parz. raggiunti | Non raggiunti | Parz. raggiunti | Non raggiunti | Parz. raggiunti | Non raggiunti |
| Abruzzo                      | 17%             | 11%           | 12%             | 4%            | 21%             | 7%            | 15%             | 4%            |
| Basilicata                   | 20%             | 14%           | 27%             | 4%            | 13%             | 7%            | 25%             | 15%           |
| Calabria                     | 24%             | 16%           | 12%             | 6%            | 19%             | 5%            | 21%             | 8%            |
| Campania                     | 20%             | 12%           | 17%             | 9%            | 34%             | 16%           | 20%             | 9%            |
| Emilia-Romagna               | 24%             | 14%           | 15%             | 5%            | 15%             | 6%            | 12%             | 5%            |
| Friuli-Venezia Giulia        | 30%             | 5%            | 13%             | 3%            | 31%             | 13%           | 17%             | 5%            |
| Lazio                        | 23%             | 10%           | 13%             | 4%            | 15%             | 5%            | 17%             | 7%            |
| Liguria                      | 23%             | 7%            | 18%             | 3%            | 18%             | 7%            | 22%             | 10%           |
| Lombardia                    | 25%             | 17%           | 14%             | 4%            | 16%             | 6%            | 13%             | 4%            |
| Marche                       | 33%             | 12%           | 15%             | 3%            | 33%             | 5%            | 9%              | 5%            |
| Molise                       | 20%             | 12%           | 13%             | 7%            | 7%              | 2%            | 19%             | 1%            |
| Piemonte                     | 27%             | 10%           | 18%             | 5%            | 13%             | 7%            | 17%             | 6%            |
| Puglia                       | 21%             | 14%           | 15%             | 7%            | 19%             | 7%            | 25%             | 8%            |
| Sardegna                     | 11%             | 55%           | 18%             | 3%            | 37%             | 12%           | 11%             | 5%            |
| Sicilia                      | 27%             | 18%           | 23%             | 9%            | 13%             | 5%            | 20%             | 11%           |
| Toscana                      | 24%             | 12%           | 14%             | 5%            | 21%             | 9%            | 15%             | 11%           |
| Trentino-Alto Adige/Südtirol | 13%             | 6%            | 27%             | 4%            | 13%             | 6%            | 8%              | 1%            |
| Umbria                       | 28%             | 16%           | 13%             | 4%            | 28%             | 3%            | 16%             | 3%            |
| Valle d'Aosta Vallée d'Aoste | 27%             | 12%           | 15%             | 5%            | 19%             | 8%            | 14%             | 4%            |
| Veneto                       | 22%             | 14%           | 16%             | 5%            | 19%             | 5%            | 19%             | 4%            |
| Italia                       | 24%             | 13%           | 16%             | 6%            | 18%             | 7%            | 18%             | 8%            |

## La formazione sulla DAD

La preparazione alla didattica a distanza prima del *lockdown* ha ovviamente costituito un elemento significativo nella riorganizzazione didattica e nella possibilità di attivarla efficacemente. La preparazione a forme di didattica a distanza è sotto il 10% nella scuola dell'infanzia e sotto il 15% in primaria. Raggiunge il 25% nella secondaria di primo grado e il 30% nella secondaria di secondo grado in termini di esperienze degli insegnanti, con una diversificazione territoriale che vede come nelle regioni del Sud siano stati attivati un numero maggiore di interventi formativi sia pre-Covid sia durante il Covid.

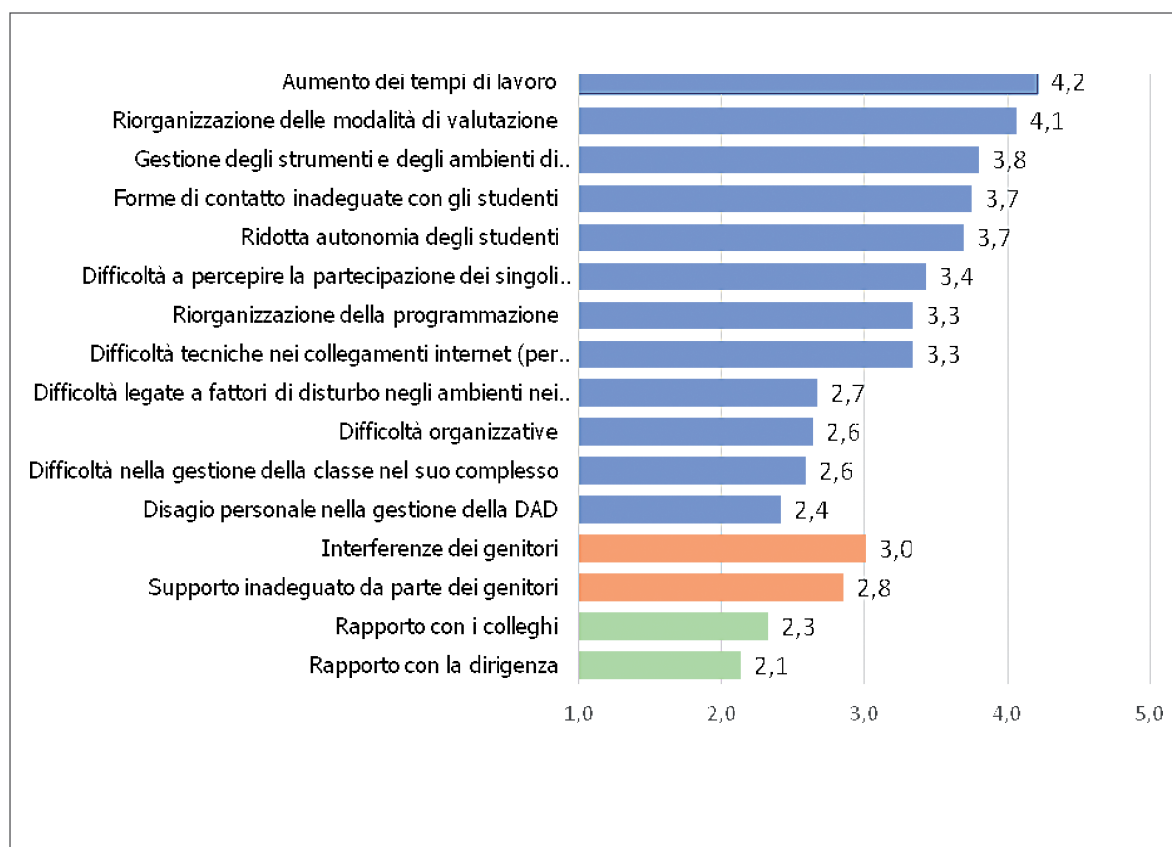
|                                                         | Infanzia | Primaria | Secondaria di 1° grado | Secondaria di 2° grado | Totale |
|---------------------------------------------------------|----------|----------|------------------------|------------------------|--------|
| Aveva già praticato forme di DAD?                       | 6,1%     | 11,1%    | 24,9%                  | 29,5%                  | 17,8%  |
| Aveva già partecipato a corsi di formazione sulla DAD?  | 9,9%     | 14,6%    | 19,7%                  | 23,4%                  | 17,3%  |
| Nella Sua scuola era stata svolta formazione sulla DAD? | 7,5%     | 9,3%     | 13,9%                  | 17,4%                  | 12,0%  |

## Le criticità emerse

Molte sono le criticità evidenziate dagli insegnanti. Al primo posto un aumento del tempo di lavoro legato alla necessità di riorganizzare la didattica. Seguono i problemi legati alla gestione degli ambienti di apprendimento e le difficoltà nel coinvolgere gli studenti.

La valutazione del lavoro degli studenti ha rappresentato uno degli aspetti di maggiore difficoltà. La maggior parte degli insegnanti dichiara di avere seguito indicazioni del collegio docenti e del Ministero e tuttavia di aver dovuto cambiare criteri rispetto all'esperienza precedente. In ogni caso risulta come le modalità prevalenti rimangano compiti scritti e interrogazioni orali, mentre è comunque risultato molto difficile attivare modalità di autovalutazione e lavori di gruppo. Dalle risposte emerge che per gli studenti con DSA e BES il lavoro di rimodulazione del PEI è avvenuto nel 55% dei casi mentre il PDP è stato rimodulato solo nel 44% dei casi.

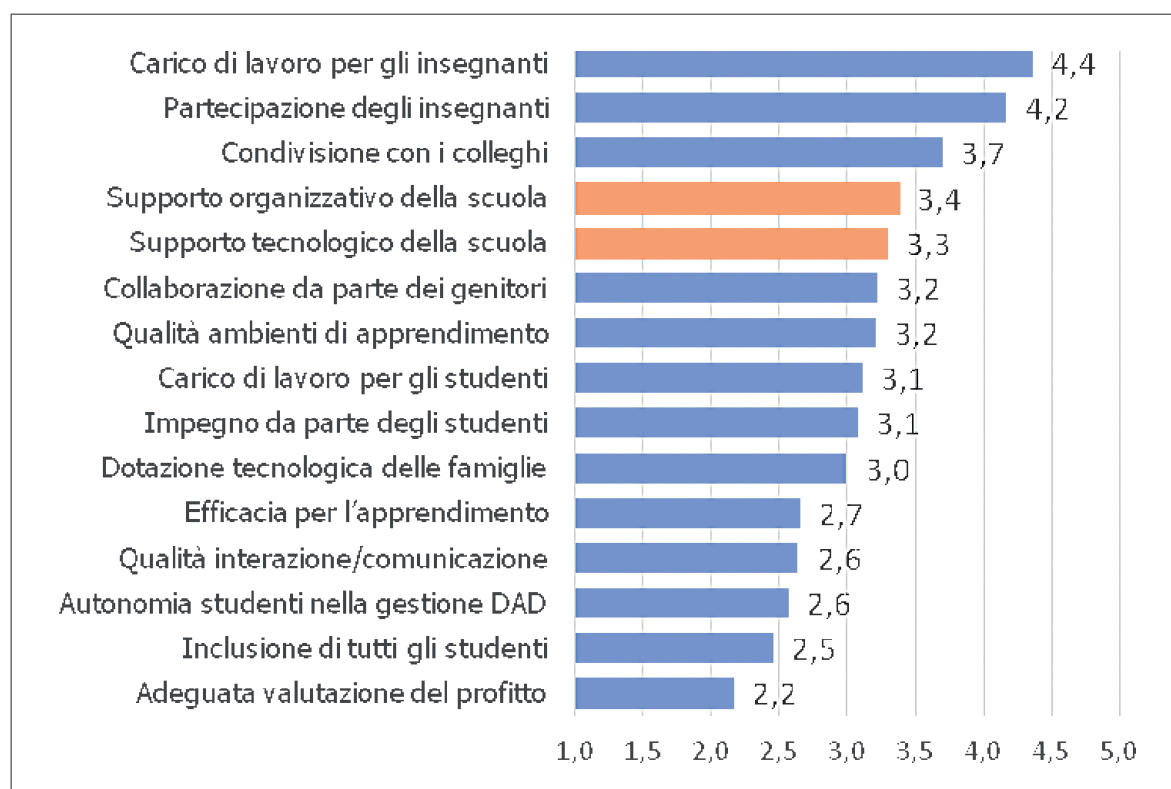
Nella maggior parte dei casi è stato necessario l'uso di ulteriore materiale personalizzato e specifiche modalità di contatto tra alunno e docente anche attraverso un forte coinvolgimento delle famiglie.



## I punti di forza evidenziati e la valutazione complessiva emergente

L'indagine mette in luce anche gli aspetti che hanno funzionato durante il *lockdown*, a partire dai rapporti con i colleghi dei consigli di classe e con i dirigenti scolastici. In molte realtà la difficoltà comune ha attivato reti formali e informali di supporto alle nuove modalità didattiche che la chiusura delle scuole ha richiesto. Certamente sono risultate avvantaggiate quelle realtà che avevano già attivato prima della pandemia forme di *e-learning* con un 24% in Sicilia e Sardegna, un 15% nel Nordovest e un 16% del Nordest. Nella scuola dell'infanzia e nella primaria si evidenzia una grande collaborazione con le famiglie che diminuisce significativamente nella scuola secondaria di primo grado ed è quasi assente nella secondaria di secondo grado.

Dalla valutazione complessiva dell'esperienza da parte dei rispondenti emerge nel complesso che, a fronte di un grande carico di lavoro, vissuto con partecipazione sia dagli insegnanti sia dalle scuole, la valutazione del risultato appare non commisurata alla percezione di efficacia nell'apprendimento, di inclusione, di possibilità di un'adeguata valutazione del profitto.



## La ricerca continua

Questi primi dati emersi dalla ricerca sono messi a disposizione di quanti, a tutti i livelli, intendono approfondire cosa è accaduto nelle singole realtà per migliorare l'esperienza scolastica. La SIRD intende infatti continuare la ricerca attraverso la restituzione dei dati alle scuole e il confronto con gli insegnanti, e la realizzazione di approfondimenti qualitativi tramite interviste e focus group, anche a livello regionale e locale.

In chiusura una sottolineatura appare opportuna e interessante: questa ricerca ha costituito un'occasione per ristabilire un'alleanza forte tra insegnanti e ricercatori nell'interesse della scuola e degli studenti, attraverso il confronto sulle pratiche educative.

# Didattica a Distanza o Legami Educativi a Distanza? Provocazioni sulla scuola a partire dallo 0-6

Documento elaborato dalla Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei (D.lgs. 65/2017)<sup>1</sup>

## Il dialogo educativo continua...

Da marzo la chiusura repentina dei nidi e delle scuole dell'infanzia ha bruscamente interrotto i percorsi educativi dei gruppi dei bambini<sup>2</sup>, ma non il bisogno di relazioni.

Dopo il primo spaesamento, e superando molte difficoltà nel trovare gli strumenti idonei, il personale educativo ha attivato nuovi canali di comunicazione con le famiglie e i bambini.

Questo documento vuole essere un supporto agli operatori per rinforzare (o riallacciare) il filo delle relazioni, mantenere o ricostruire quel contatto fatto di emozioni, sguardi, voci, vicinanza, condivisione, complicità, che per il personale educativo, i bambini e le loro famiglie rappresentava il vissuto quotidiano fino a poco tempo fa.

Per ora la sfida è il legame a distanza, presto (speriamo) la sfida sarà ricostruire nuove modalità di legami in presenza, indispensabili per una equilibrata crescita dei bambini.

La finalità del presente documento è quella di stimolare gli operatori a riscoprire, anche in questa fase difficile, il "senso" del lavoro educativo in team, per la cura e l'educazione dei bambini, valorizzando le buone pratiche che si stanno diffondendo in molte realtà del nostro Paese.

## Ambienti di vita, di relazione e di apprendimento

I servizi educativi e le scuole dell'infanzia rappresentano per i bambini il primo ambiente di vita pubblico. È uno spazio di relazioni multiple, da vivere ed esplorare, da conoscere e condividere con altri, nel quale vigono regole e prassi diverse da quelle domestiche, in cui bisogna imparare a orientarsi e muoversi.

1. I membri della Commissione per il Sistema integrato di educazione e di istruzione sono: Giancarlo Cerini (Presidente), Ilaria Antonini, Stefania Bigi, Anna Maria Bondioli, Paola Cagliari, Lorenzo Campioni, Cristina Casaschi, Giovanni Faedi, Maria Antonella Galanti, Gianluca Lombardo, Susanna Mantovani, Sara Mele, Tullia Musatti, Gino Passarini, Miriam Pompilia Pepe, Maria Rosa Silvestro.

2. Nota linguistica: per non appesantire il testo si utilizza il termine "bambino/i" per indicare sia le bambine sia i bambini e indifferentemente i termini "educatrice/insegnante" per indicare il personale educativo che opera all'interno dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia di entrambi i generi (data la larga prevalenza di personale femminile). Il termine "nido" include tutti i servizi educativi elencati dal D.lgs. 13 aprile 2017, n. 65 per i bambini di età compresa tra zero e tre anni (nidi, micronidi, sezioni primavera, servizi integrativi); per "scuole dell'infanzia" si intendono sia quelle statali sia quelle paritarie.



È uno spazio che consente di incontrare l'altro, ma anche di sviluppare le prime autonomie personali, di ritagliare momenti d'intimità, di mettere in comune oggetti, materiali, esperienze, di riflettere per dare significato ai vissuti, di promuovere il senso di appartenenza ad una comunità. Anche il tempo è elemento strutturante del contesto educativo,

con i suoi momenti di attività ed esperienze mediate dall'adulto e con tempi dedicati alle routine e alla successione rassicurante dei diversi momenti della giornata.

Questo intreccio di tempi e spazi consente al bambino di giocare, immaginare, raccontare, sperimentare, scoprire, sviluppare identità, autonomia e competenze in un contesto sociale. La giornata educativa è caratterizzata da accoglienza, gioco, conquiste, relazioni significative con adulti e pari, conversazioni, negoziazione dei significati, conflitti cognitivi, mediazione tra desideri e realtà,

ricerca di soluzioni nuove, riconoscimento di limiti e regole, sperimentazione di piccole frustrazioni e di successi.

L'emergenza epidemiologica ha causato un'improvvisa, brusca e prolungata sospensione della presenza dei bambini nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia. I bambini si sono ritrovati da subito rinchiusi nelle proprie case (alcune ampie e dotate di balcone e giardino, altre piccole, anguste e prive di spazi esterni), a trascorrere le proprie giornate con un numero limitato di adulti (il/i genitore/i) e, nel caso dei figli unici, senza contatti con i pari. Questa costrizione "forzata" in casa ha privato i bambini di esperienze fondamentali, di relazioni, di contatti parentali (con nonni, zii, altri familiari) e sociali, di opportunità di crescita, di movimento, di curiosità, di gioco. Le diversità dei luoghi familiari e dei contesti hanno messo in evidenza le notevoli disparità nelle condizioni di vita dei bambini.

## Legami educativi a distanza (LEAD)

Un'opportunità per contrastare questo rischio di privazione prolungata è arrivata dalla possibilità di allacciare rapporti a distanza che nella scuola primaria e secondaria è denominata "Didattica a Distanza" (DAD) ma che per la fascia d'età da zero a sei anni proponiamo di definire "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, per allargare quell'orizzonte quotidiano divenuto all'improvviso ristretto, per costruire un progetto orientato al futuro e basato sulla fiducia anziché sulla paura che, inevitabilmente, ha caratterizzato le prime settimane di isolamento sociale.

Percepando le vite quotidiane di bambini, genitori e personale educativo in questo tempo, nonché la pluralità delle situazioni e dei luoghi, ci si rende conto che è necessario interpretare in una luce diversa il senso dell'esperienza dei bambini nei nidi e nelle scuole dell'infanzia. Questa prospettiva non va ricercata solo nel "graduale ritorno alla normalità" - una "normalità" che sarà comunque diversa - quanto piuttosto nella presa d'atto di un cambiamento profondo da cogliere come opportunità per andare oltre il modello di scuola praticato e ricostruire nuovi significati, nuove possibilità organizzative, nuove forme di partecipazione.

I LEAD si costruiscono in un ambiente virtuale: è una presenza a distanza, un ossimoro oggi reso possibile dalla tecnologia. Quasi tutte le famiglie possiedono uno smartphone, un tablet, un PC o un notebook: questi strumenti, da sempre guardati con una certa diffidenza in rapporto all'età dei bambini del nido e della scuola dell'infanzia, possono trasformarsi in questa emergenza in un'opportunità.

L'ambiente virtuale è intangibile, non ha confini, non si può esplorare con il corpo e il movimento, non consente il contatto fisico, l'abbraccio, la coccola, gesti essenziali in misura inversamente proporzionale all'età dei bambini, ma ha potenzialità diverse, che sfruttano soprattutto i canali visivo e uditivo, e può offrire stimoli per esplorare l'ambiente fisico attraverso gli altri sensi, e, al pari di qualsiasi altro ambiente, ha delle regole di comportamento.

## Rinsaldare il patto educativo tra personale educativo e genitori

Nell'emergenza, il passaggio temporaneo dalla relazione in presenza ai legami educativi a distanza richiede una rinegoziazione del rapporto tra educatrici e genitori. Con i LEAD sia i genitori sia le insegnanti vengono osservati nella loro realtà domestica: se con la relazione in presenza la famiglia entra nella scuola e vi porta i propri modelli educativi, le proprie origini culturali, i propri vissuti, i propri principi e valori, le proprie esperienze, con i LEAD è la scuola ad entrare nella famiglia, sia dei bambini sia degli operatori. Con le videochiamate le insegnanti entrano nelle case dei bambini, vedono frammenti di luoghi e atmosfere, intessono relazioni con chi nella casa abita, colgono alcune pratiche genitoriali di cura, di relazione, di promozione dell'autonomia dei bambini. Al tempo stesso le educatrici sono osservate dai genitori nella relazione che instaurano con il loro bambino e con i bambini in gruppo.

I LEAD richiedono necessariamente la mediazione dei genitori, i quali - ancor più che nella scuola in presenza - assumono un ruolo attivo di partner educativi, a partire dalla progettazione del momento dell'incontro. Alle insegnanti, professioniste dell'educazione, vengono richieste sensibilità e apertura al dialogo e al confronto, ai genitori vengono richiesti rispetto dei ruoli e collaborazione attiva.

Non è opportuno da parte delle insegnanti pensare che i genitori debbano, possano e vogliano ricostruire l'ambiente e la giornata educativa del nido o della scuola in ambito domestico; al contempo non è praticabile da parte dei genitori delegare la gestione dei bambini all'educatrice per il tempo del collegamento in video, aspettandosi un mero intrattenimento a distanza. È opportuno, invece, rinegoziare spazi e tempi, entrare nelle case "in punta di piedi" e rispettarne l'intimità e le complessità portate dall'eventuale smart working dei genitori, concordare i momenti dell'incontro e della separazione, individuare insieme gli strumenti e le proposte più accessibili e più gradite.

Un altro fattore da tenere in considerazione è quello della conquista dell'autonomia: nei bambini piccoli essa avviene nel distacco progressivo dall'adulto, dal genitore prima (per affidarsi all'educatrice nella sicurezza che il legame parentale non si spezza durante la temporanea separazione), dall'educatrice poi (per fare affidamento su se stessi nella certezza che l'adulto è presente, protegge, è pronto ad intervenire in caso di bisogno). Si consolida nella relazione con i pari, dove le competenze si sviluppano in un contesto sociale.

Con i LEAD va costruito un nuovo senso dell'autonomia. Inizialmente genitori ed educatrici affiancano contemporaneamente il bambino e devono quindi negoziare spazi di vicinanza e momenti di "supervisione a distanza"; specialmente con i bambini un po' più grandicelli e nelle esperienze di connessione a gruppo, una volta attivato il contatto, è possibile che mamma e papà si allontanino durante la relazione, restando discretamente in disparte pronti ad intervenire se ci sono problemi tecnici che il bambino non riesce a risolvere da solo (es. caduta della connessione).

## Netiquette per un contatto necessario

Come la scuola in presenza, i LEAD richiedono che la scuola raggiunga tutti i bambini, secondo il principio di "non uno di meno". I LEAD non sono per i bambini fortunati che hanno in casa un PC e una buona connessione Internet: 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.

La prima sfida, quindi, è quella di dare voce agli "invisibili",



rintracciare i dispersi. Grazie ai contatti con il Comune, gli assistenti sociali, la Protezione Civile, le associazioni di volontariato, culturali e religiose presenti sul territorio, la scuola può e deve riallacciare il contatto con tutte le famiglie. I mezzi possibili sono tanti: una telefonata, un'email, una lettera, un invito in presenza (con appuntamento e mascherine a disposizione), anche tradotto nella lingua straniera parlata dai genitori grazie ai mediatori linguistici.

Una volta ristabilito il contatto è opportuno che il personale educativo stia in ascolto delle richieste esplicite e implicite dei genitori, cogliendo nella comunicazione anche i segnali non verbali (sguardi, silenzi, espressioni del volto, tono della voce, postura) su quanto essi vorranno far conoscere in merito:

- all'attuale situazione familiare: come state? Come sta Anna/Andrea? Che piacere sentirvi! Come vanno le vostre giornate? Che cosa vi preoccupa? Che cosa vi affatica? C'è un genitore disponibile ad affiancare Anna/Andrea durante i collegamenti virtuali e/o durante lo svolgimento di qualche attività?
- al vissuto del bambino in queste settimane: che cosa sta imparando Anna/Andrea? Avete notato dei cambiamenti? C'è qualche cosa che vi preoccupa? Come le/gli è stata presentata l'emergenza? Ha accesso diretto o mediato da voi all'informazione televisiva? Parla della situazione? Esprime le sue emozioni? Parla della scuola, delle maestre, dei compagni? Fa domande sul futuro?
- agli strumenti a disposizione: potete mettervi in contatto senza difficoltà? Quali sono i momenti migliori? Anna/Andrea ha uno spazio per il gioco, un giardino, un parco accessibile? In casa ci sono oggetti di cancelleria o materiali di recupero utilizzabili (e spazi per conservarli)?

L'analisi del feedback all'interno del team/equipe guiderà la successiva progettazione degli interventi educativi, che devono essere quanto più possibile personalizzati e attenti, specialmente nelle situazioni più delicate quali, ad esempio, quelle legate alla disabilità.

## Attività e strumenti per mantenere il legame

Il terzo passaggio è la relazione vera e propria con i bambini, concordando mezzi, tempi e attività con i genitori. L'esperienza va offerta, non imposta.

Per quanto riguarda i mezzi, essi vanno individuati in relazione alla disponibilità e allo scopo.

- Se la famiglia non possiede device o è priva di connettività, si può immaginare una scatola delle sorprese con libri, disegni, colori, pongo da far recapitare a casa periodicamente, con una restituzione da parte del bambino di disegni, piccoli oggetti, storie raccontate e trascritte dal genitore.
- Se la famiglia è disponibile alla relazione in presenza, la videochiamata è la soluzione

più immediata: si possono concordare il momento, la durata, la frequenza, le modalità di presenza del genitore o di altri familiari all'incontro, in modo da rispettare le routine e le esigenze domestiche.

- Se più famiglie sono disponibili alla relazione dal vivo, qualche collegamento in piccolo gruppo grazie alle numerose piattaforme didattiche gratuite può aiutare a mantenere il contatto anche con i compagni, essenziale per lo sviluppo delle autonomie, delle competenze, degli apprendimenti, della socialità.
- Se la famiglia incontra difficoltà alla modalità sincrona ma ha la possibilità di connettersi a Internet, si possono creare ed inviare (o caricare sul registro elettronico, su Drive o su piattaforme didattiche) podcast o video, si può ideare un blog al quale i genitori accedono quando possono.

È molto importante che la scelta del mezzo sia effettuata anche tenendo conto dell'età del bambino. Con i bambini piccolissimi si può pensare a file audio con canzoncine, ninne nanne, brevi storie; con i bambini un po' più grandi il video, che sfrutta sia il canale uditivo sia quello visivo, è preferibile, specialmente se dal vivo: i bambini hanno bisogno di concretezza, di immediatezza, di scambio. Hanno bisogno di realtà, di sapere che la maestra è lì per loro, che i compagni ci sono ancora.

Per quanto riguarda la frequenza, le esperienze più positive raccolte in queste settimane suggeriscono una scansione equilibrata, anche per rispettare gli impegni lavorativi dei genitori e per tenere conto dell'età dei bambini. Collegamenti dal vivo in alcuni giorni della settimana, per qualche decina di minuti, accompagnati da suggerimenti di attività da svolgere in autonomia o con i genitori per scambiare prodotti o racconti di esperienze nell'incontro successivo, possono mantenere viva la relazione e il senso di comunità senza invadere troppo l'ambito domestico.

Molto importante è la programmazione delle attività, che non devono trasformarsi in proposte estemporanee per intrattenere il bambino, ma devono essere accuratamente progettate in relazione al singolo bambino o gruppetto di bambini, allo spazio fisico e ai materiali che i piccoli hanno a disposizione a casa e al progetto pedagogico. Al di là delle innumerevoli risorse che in questo momento si possono trovare in rete, risulta determinante evitare una sorta di "riempimento" quotidiano casuale delle giornate dei bambini attraverso attività di passatempo, a fronte invece di una prosecuzione nella cura educativa da parte delle figure di riferimento.

## Valorizzare le conquiste dei bambini

Ancor meno che nella DAD, i LEAD non possono e non devono mirare alla performance, intesa come esecuzione corretta di compiti, allenamento di abilità, sequenze di istruzioni



realizzate con precisione, ma all'educazione e all'apprendimento profondo, inteso come sviluppo di identità, autonomia, competenza e cittadinanza.

Particolare attenzione va riservata alla ricostruzione dei legami tra i pari. Alcune buone esperienze di queste settimane ci parlano di triangolazione tra i bambini grazie all'intervento del

personale educativo e al ruolo attivo dei genitori, di piccole "chat" di gruppo, di videoconferenze. Se l'incontro sul web è difficoltoso o non raggiunge tutti, si possono costruire cerchi con canzoni cantate singolarmente e montate affinché diventino un coro, creare immagini scomposte in puzzle e ricomposte con la collaborazione di tutti i bambini, conversazioni verbalizzate mettendo insieme le considerazioni dei singoli, fotografie di gruppo composte da tanti fotogrammi rielaborati, storie corali con un capitolo inventato da ciascun bambino, cartelloni assemblati con gli apporti individuali spediti tramite fotografia su smartphone...

Molto importante è l'attenzione che le educatrici devono riservare al feedback ai bambini sulle esperienze compiute e sulle conquiste individuali. La comunicazione deve essere circolare, bidirezionale: il bambino si racconta, accoglie le proposte, si mette in gioco, entra nel legame a distanza, perciò è importante restituirgli un'immagine di persona che sta crescendo e sviluppa competenze, che sa affrontare compiti nuovi in una modalità inedita, che sa far fruttare questo tempo di distanza. Anche su questo punto la comunicazione deve essere a tre: i genitori vanno coinvolti sia nella raccolta di quanto realizzato in questo periodo (una scatola delle esperienze da riportare a settembre, un album fotografico digitale, la registrazione audio delle riflessioni...) sia nel riconoscimento delle conquiste effettuate.

Gli apprendimenti che i bambini realizzeranno in questo periodo sono diversi da quelli che avrebbero realizzato in quattro mesi di scuola o di nido, ma non per questo sono meno importanti e significativi. Ai bambini vanno comunicate gioia e serenità nella riscoperta del valore di quello che prima era scontato e che nel frattempo si è riconfigurato: è la postura pedagogica classica, quella che si fonda da sempre sulle risorse dei bambini, ancor prima della conferma che è venuta dalla pedagogia dell'emergenza e dalla ricerca sulla resilienza.

## Al centro, comunque, l'esperienza e il gioco

Nel delineare una progettualità pedagogica in emergenza, è importante tener sempre presente che il gioco nell'età 0-6 è la struttura fondamentale, ineludibile per l'apprendimento: è attraverso il gioco che il bambino sperimenta, riflette, ricerca e scopre, interiorizza le

nuove conquiste. È anche fondamentale il condividere, che nella scuola e nel nido diventa il fare insieme, una possibilità di apprendimento dall'altro e di conoscenza dell'altro. Infine, è essenziale la continuità di senso che consente ai bambini di costruire il significato delle sue azioni, di fare previsioni e di essere attivo e propositivo.

Qui di seguito si riportano alcuni consigli sulla dinamica che si potrebbe attivare per valorizzare gioco e condivisione:

- saluto e domanda di avvio che apra a un possibile racconto del bambino;
- ricostruzione della memoria di come ci si era salutati la volta precedente;
- feedback a quanto prodotto dal bambino (se il bambino aveva consegnato un disegno, un racconto, un breve audio... raccontiamo se lo abbiamo mandato ai compagni e quali ritorni abbiamo avuto);
- proposta di condivisione di quanto portato avanti dal bambino in autonomia o con la collaborazione dei genitori tra un incontro e l'altro, sia in relazione alle proposte dell'educatrice, sia ideato all'interno delle interazioni domestiche (ad esempio ideazione di un nuovo gioco, visione di un cartone animato, scoperta di qualcosa di nuovo in casa o in giardino...);
- chiusura dell'incontro e lancio del legame successivo.

Qui di seguito, invece, si riportano a titolo puramente esemplificativo alcune esperienze di gioco e di attività che è possibile attuare anche a distanza, che richiedono di essere adattate all'età dei bambini, al tema su cui si lavora e agli obiettivi che si perseguono in termini di prime abilità, conoscenze e competenze:

- canzoni, filastrocche, storielle mimate (meglio, soprattutto all'inizio, riproporre quelle che si cantano tutti i giorni al momento dell'accoglienza o durante le routine);
- narrazione di storie, a braccio oppure tramite la lettura di un libro, con o senza condivisione di immagini, tramite brevi animazioni, spezzoni di cartoni animati, video;
- giochi di ruolo attraverso il teatrino dei burattini (bastano dei cappucci di carta sulle dita e una cornice di cartone), le ombre cinesi, il Kamishibai;
- caccia al tesoro guidata in casa (es. cercare oggetto di un certo colore, di una certa forma, di certe dimensioni, legati al tema trattato);
- esperienze di confronto, riordino, seriazione, conto degli oggetti trovati;
- indovinelli, rime, giochi linguistici;
- semplici esperienze motorie da fare in poco spazio (o, se il bambino ha il cortile, all'aperto);
- produzione di ritmi e melodie con oggetti domestici (es. pentole e coperchi, scatole e cartoni), con parti del corpo e con la voce;
- esperienze di manipolazione e trasformazione (es. semplici ricette – dopo aver verificato

con la famiglia la disponibilità degli ingredienti-, costruzione di oggetti con materiali di riciclo presenti in tutte le case);

- esperienze scientifiche che a scuola è difficile condurre ma che sono quotidiane in ambito domestico (es. evaporazione dell'acqua mentre si cuoce la pasta, condensazione sui vetri freschi, solidificazione in freezer).

Fonti dalle quali trarre spunto per una progettazione curata dei percorsi possono essere il sito del Ministero dell'Istruzione (<https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza.html>), i siti di agenzie educative qualificate come l'INDIRE ([www.indire.it](http://www.indire.it)), di Regioni ed Enti locali, le offerte RAI per la didattica. Tra le responsabilità del personale educativo, infatti, rientra anche quella di districarsi nel proliferare indiscriminato delle proposte sul web, selezionandole in base alla fonte, al pensiero pedagogico alla base, agli obiettivi programmati, alle competenze da sviluppare nei bambini.

## Parlare ai bambini di quello che accade e immaginare il futuro



Per i bambini la dimensione del tempo presente è la più forte: ecco che parlare con loro di ciò che sta accadendo e di come lo si sta affrontando è utile e importante. Con i bambini si può parlare di tutto, anche di temi seri come la malattia e la morte, l'importante è farlo con chiarezza, utilizzando un linguaggio adeguato all'età e, soprattutto, prestando molta attenzione ai feedback e alle

domande che emergono per captare immediatamente se ci sono spazi di apertura o richieste di rispetto dell'intimità personale. La situazione attuale offre la possibilità di parlare di che cos'è un virus, del perché ci si ammala, dell'importanza della prevenzione e delle corrette abitudini di vita, del tema della ricerca di cui l'umanità è capace, ma che richiede tempo (proprio come loro sperimentano quando ricercano a scuola). È chiaro che il linguaggio e le modalità con cui affrontare il tema andranno accuratamente scelti in relazione all'età e alle singole situazioni dei bambini.

Per collegare passato, presente, futuro, è opportuno far rivivere nei bambini una memoria positiva dell'esperienza vissuta al nido e a scuola (immagini, racconti, canzoni, oggetti, routine ecc.) e alimentare, attraverso dialoghi, giochi, narrazioni, la prospettiva del ritorno e della ripresa di un rapporto in presenza con i compagni e le educatrici, anticipando che potrebbero esserci delle regole nuove, anzi, perché no, facendole scaturire da loro attraverso la tecnica

del problem solving (es. *il virus si trasmette attraverso le goccioline di saliva che escono dalle nostre bocche quando tossiamo o starnutiamo, anche se noi non ce ne accorgiamo. Come potremmo fare per bloccare queste goccioline minuscole? Il virus si trasmette se stiamo vicini: come potremmo fare per giocare tutti insieme nella stessa stanza senza toccarci?*). Anche gli argomenti più difficili possono essere affrontati con i bambini, l'importante è che non vengano edulcorati e contemplino sempre il futuro e la speranza.

## Il lavoro educativo degli adulti

I LEAD non riguardano, come si è detto, solo il personale educativo e i bambini, ma anche i rapporti tra le figure adulte, con la necessità di rinsaldare il lavoro educativo in collaborazione.

In primo luogo deve essere ricostituito il team di sezione, l'equipe pedagogica: tutte le proposte e i contatti con i bambini e le famiglie devono essere accuratamente progettati insieme affinché si possa intraprendere un percorso verso una direzione comune. In questa azione possono essere di supporto le figure di sistema presenti nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia: il coordinamento pedagogico territoriale, il dirigente scolastico, il coordinatore didattico, le funzioni strumentali, il referente di plesso, i docenti dell'organico potenziato.

Grande attenzione deve essere posta alla formazione (fruibile a distanza) per tutto il personale, a partire dai dirigenti/coordinatori per arrivare al personale educativo e ausiliario. La formazione non dovrebbe riguardare solo l'utilizzo delle piattaforme digitali o dei device, ma anche e soprattutto la comunicazione e gli aspetti pedagogici della relazione educativa, in quanto una buona padronanza delle competenze digitali priva di una solida competenza pedagogica è come una scatola vuota. Dovrebbero poi essere affrontati in modo serio tutti i temi sanitari legati alla riapertura dei servizi.

In secondo luogo va posta attenzione al legame tra insegnanti e genitori, sia nelle direzioni di rinegoziazione delle forme di collaborazione, sia in una direzione di supporto e punto di riferimento, sostegno alla genitorialità: il personale educativo non deve trasformarsi in uno sportello di consulenza psicologica – non ne ha le competenze e non è la sua funzione – ma, nel far sentire alle famiglie che la scuola c'è, si ristruttura, rimane un punto fermo, si mette in gioco, può offrire un supporto e un riferimento in un momento in cui l'incertezza regna sovrana (e sappiamo che l'incertezza genera paura, diffidenza, rabbia).

I genitori, specialmente quelli al



loro primo figlio, possono aver bisogno di affiancamento per affrontare le problematiche che incontrano nell'educazione, di conferme sul proprio operato o rassicurazioni sul comportamento del bambino (es. *è normale che a tre anni passi da un'attività all'altra e si scoraggi di fronte alla più piccola difficoltà? È normale che dopo aver conquistato il controllo degli sfinteri abbia ricominciato a fare la pipì a letto? È normale che richieda continuamente approvazione per ciò che fa?*).

I LEAD richiedono presenza senza invadenza, richiedono ascolto attivo, richiedono offerta di fiducia senza alimentazione di illusioni.

Si possono organizzare occasioni di incontro con i genitori, sia in rapporto 1:1, sia, se possibile, in modalità di gruppo (anche videoconferenze per brevi assemblee di sezione) per comunicare le attività proposte, dare indicazioni di materiali utili, aprire canali di confronto periodico, consentire lo scambio di suggerimenti, e l'incontro tra loro su temi di interesse comune coordinati dalla scuola stessa, anche, eventualmente, con il coinvolgimento di esperti esterni. I LEAD hanno come obiettivo il mantenimento dei legami, la scelta degli strumenti pertinenti (e le competenze nell'usarli) e possono favorire il mantenimento del senso della collettività nei bambini e nei genitori.

In un momento in cui "distanziamento sociale" è la parola d'ordine, le insegnanti possono diventare il tramite per riallacciare le relazioni tra i genitori, che possono, una volta rientrati in contatto, proseguire la relazione anche senza la presenza attiva del personale educativo. Avere un confronto con chi sta vivendo situazioni simili, scambiarsi consigli, darsi appuntamenti per incontri virtuali di socialità, aiuta anche gli adulti a non sentirsi isolati e a vedere il nido e la scuola come una vera comunità di incontro. Le insegnanti possono altresì accorgersi se sorgono casi di esclusione, individuarne i motivi e progettare soluzioni per cercare di superarli, affinché, davvero, nessuno sia lasciato solo.

## Documentazione, valutazione e un ponte verso il futuro

Se i LEAD non sono intrattenimento ma un modo diverso di portare avanti il progetto pedagogico, è necessario prevedere delle forme snelle e utili di documentazione e di valutazione (intesa nella sua accezione formativa di valorizzazione e priva di qualunque pretesa giudicante) degli apprendimenti, delle conquiste, dei progressi dei bambini durante questo periodo di scuola a distanza.

Per la documentazione ancora una volta è necessaria la sinergia tra operatrici e genitori: i giochi, le canzoni, le conversazioni, le riflessioni, le produzioni grafico-pittoriche, tutti i passi avanti in termini di autonomia e competenze, anche quando legati a input veicolati dalle insegnanti attraverso i LEAD, vengono raccolti soprattutto in casa, durante la giornata, da mamma e papà. Ecco che si può concordare la creazione di una sorta di portfolio (digitale, analogico o in versione mista) che tenga traccia di quanto condiviso tra bambino e insegnante, tra bambino

e genitori, tra i bambini. Documentare (e poi condividere anche in gruppo) un'esperienza di gioco, la preparazione di una ricetta, la semina nell'orto, la comparsa di un nuovo dente, l'addio al ciuccio, la rappresentazione grafica di un omino-testone, un capriccio ricomposto, l'assaggio di un nuovo cibo... significa riconoscere che ogni giorno ci può essere una nuova conquista, che i successi vanno celebrati e condivisi con le persone importanti, che "quello che ero ieri non è più quello che sono oggi e non è ancora quello che sarò domani".

Tenere traccia è utile per conservare memoria e condividere. Può aiutare il bambino a costruire la propria identità, a sviluppare l'autostima, a riconoscere i propri progressi per sostenere meglio il peso degli sforzi futuri.

La documentazione diventa uno strumento ancora più essenziale per quei bambini che si apprestano al passaggio al grado scolastico successivo. A loro viene a mancare quel ponte fatto di visite ai luoghi, incontri con le persone, passaggi di testimone che caratterizzano solitamente gli ultimi mesi di frequenza. Portarsi dietro una scatola dei ricordi e un termometro dei progressi da condividere con le figure educative che lo accoglieranno in autunno dà al bambino il senso di qualcosa che si è costruito e che proseguirà nel tempo e dà alle insegnanti informazioni importanti per una prima forma di conoscenza e la progettazione del percorso successivo.

Un'altra forma di valutazione importante è l'autovalutazione da parte degli operatori: quali occasioni di LEAD hanno maggiore successo? Tutti i bambini (le famiglie) partecipano e raccolgono gli stimoli? Se così non è, quali possono essere le cause e come possiamo intervenire? Che cosa non ha funzionato in questo contatto?

L'autovalutazione degli interventi in modalità LEAD può costituire una buona occasione per ripensare alla didattica tradizionale, al perché si fa in sezione quello che si fa, al come si propongono le attività, a quale progettualità c'è alla base, a quanta condivisione si fa all'interno del team/equipe e con i genitori.

*6 maggio 2020*