

L'educazione "a distanza".

Un'esperienza a sostegno del cambiamento formativo di educatrici e insegnanti dei contesti "zerosei"

Distance education.

An experience that promotes the formative change of educators and teachers in contexts regarding children up to six years

---

**Lilia Bottigli**

Psicologa, psicoterapeuta

**Elena Falaschi**

Università degli Studi di Firenze

---

*Starting from an analysis of the childhood condition in the pandemic period, in reference to the current pedagogical debate and to the most recent legal and regulatory framework, this paper offers a reflection about the necessary, inevitable change that involved educators and teachers of the municipal educational contexts for children within an age from zero to six years of Livorno during the lockdown period. To promote resilience processes supporting professional development, a specific training course has been created. The qualitative analysis of the self-reports collected – about the personal and professional experiences of educators and teachers – allowed to identify and give back five significant areas of reflection for re-thinking education during and after the Coronavirus pandemic.*

**Keywords**

**distance education, relational bonds, pandemic period, educational contexts from zero to six years, change**

Partendo da un'analisi della condizione infantile nel periodo pandemico, alla luce dell'attuale dibattito pedagogico e del più recente quadro ordinamentale, il presente contributo intende offrire una riflessione in merito al necessario, inevitabile cambiamento che ha coinvolto le educatrici e le insegnanti dei servizi comunali "zerosei" di Livorno nel periodo del lockdown. Per promuovere i processi di resilienza a sostegno dell'evoluzione professionale, è stato realizzato uno specifico percorso di accompagnamento formativo. L'analisi qualitativa delle testimonianze raccolte – circa i vissuti personali e professionali delle educatrici e delle insegnanti – ha permesso di individuare e restituire cinque significativi ambiti di riflessione per ri-pensare l'educazione e la formazione durante e oltre la pandemia.

**Parole chiave**

**educazione a distanza, legami relazionali, pandemia, contesti educativi "zerosei", cambiamento**

Attribuzioni: Lilia Bottigli è autrice del paragrafo 1, Elena Falaschi del paragrafo 2.

## 1. L'educazione dell'infanzia nella pandemia tra interruzioni e legami a distanza

### *L'interruzione della frequenza del Nido e della Scuola dell'infanzia*

All'inizio del mese di marzo 2020, trecentomila bambini<sup>1</sup> che, in Italia, frequentavano un servizio educativo per la prima infanzia hanno interrotto bruscamente, senza gradualità e senza preavviso la frequenza, ovvero le relazioni e i legami peraltro non da molto tempo attivati o riattivati; se, alla luce della più recente normativa (L. 2015, n. 105 e D.Lgs. 2017, n. 65) assumiamo la prospettiva “zerosei”, diventano quasi due milioni i bambini che hanno improvvisamente perduto un importante contesto di appartenenza identitaria.

L'importanza dei primi anni di vita nella formazione della persona – oggetto di un'ampia letteratura che si estende dalla psicoanalisi alle teorie dell'attaccamento, alla psicologia dello sviluppo, alle neuroscienze – trova spazio anche in documenti<sup>2</sup> che sollecitano la diffusione di servizi per l'infanzia di qualità, proprio a partire dal riconoscimento dello “zerosei” come fase della vita in cui il cervello presenta maggiore plasticità, duttilità e modificabilità. Quanto più in questa fase di intenso sviluppo, che pone le basi per l'apprendimento permanente, si strutturano le competenze di base (che nella società complessa sono maggiormente importanti del sapere specialistico) tanto più la persona sarà successivamente in grado di attivare – consapevolmente e responsabilmente – adeguate e contestualizzate strategie di gestione delle competenze acquisite e di implementazione delle conoscenze.

Per la Commissione Europea,

l'educazione e la cura della prima infanzia (Early Childhood Education and Care – ECEC) costituisce la base essenziale per il buon esito dell'apprendimento permanente, dell'integrazione sociale, dello sviluppo personale e della successiva occupabilità [...], con conseguente diminuzione del rischio dell'abbandono scolastico precoce [...], e consentirà inoltre di ridurre i costi per la società in termini di spreco di talenti e spesa pubblica nei sistemi sociale, sanitario e persino giudiziario (Commissione Europea, 2011, p. 2).

Le affermazioni della Commissione ricordano che i processi formativi si concretizzano, soprattutto nell'infanzia, in contesti sociali e culturali;

- 1 Si usa “i bambini” per indicare sia le bambine sia i bambini e “gli educatori” e “gli insegnanti” per indicare il personale educativo che opera all'interno dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia di entrambi i generi.
- 2 Cfr. tra gli altri, Lazzari 2016 e Organizzazione Mondiale della Sanità 2020.

sono essi stessi un processo sociale al quale partecipano, oltre agli adulti, anche i bambini in grado di attivare, fin da piccolissimi, interazione, dialogo e co-costruzione di conoscenze. Il Nido e la Scuola dell'infanzia si sono dimostrati luoghi privilegiati per l'attivazione di tali processi perché sia le *rou-tines* che le esperienze ludiche e le cosiddette attività didattiche si svolgono in piccolo gruppo (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991), dimensione che meglio consente a ogni bambino di esprimersi e, nello stesso tempo, di essere sollecitato da ogni altro a sperimentare altre modalità di approccio e a esplorare la zona prossimale di sviluppo (Vygotskij, 1987).

I bambini non hanno potuto assimilare l'interruzione della frequenza imposta dal *lockdown* a un periodo di vacanza perché sono mancati i rituali – necessari affinché loro che vivono il “qui ed ora” possano pensare a “ciò che accadrà” – per creare la pausa e introdurre il cambiamento; hanno vissuto una sottrazione che, inoltre, ha coinciso con il rarefarsi delle relazioni (perlomeno di vicinanza) con le reti parentali e amicali – all'interno delle quali i bambini trascorrevano il tempo extra Nido/Scuola dell'infanzia – che ha caratterizzato, per tutti, il confinamento nelle abitazioni.

In aggiunta, le misure per la prevenzione del contagio hanno determinato, se non l'annullamento, comunque la limitazione dei contatti corporei (bisogna stare a distanza, non ci si può abbracciare, toccare ecc.) che, per i bambini, sono invece un canale importante dell'affettività.

Con il *lockdown* – in un clima emotivamente caratterizzato dal comprensibile stato di allarme dei genitori e dei familiari – il tempo e lo spazio, primi organizzatori delle esperienze infantili, hanno mutato repentinamente il loro significato; il cambiamento improvviso e la perdita di tranquillità dell'ambiente, degli adulti significativi, possono aver creato nella vita quotidiana dei bambini una perturbazione rilevante per la sicurezza di base e per i processi di sviluppo delle autonomie e delle competenze.

Secondo l'indagine sull'impatto psicologico della pandemia nelle famiglie promossa dall'IRCCS dell'Istituto Giannina Gaslini di Genova a giugno 2020, il 65% dei bambini di età inferiore ai 6 anni monitorati durante il *lockdown* ha manifestato irritabilità, ansia (inquietudine, ansia da separazione), disturbi del sonno (difficoltà ad addormentarsi e a svegliarsi, alterazione dei ritmi), problemi comportamentali, aggressività e regressioni.

Insieme ai bambini hanno vissuto l'isolamento le loro famiglie, che hanno dovuto riorganizzarsi velocemente per la totale gestione della vita quotidiana, cura educativa dei figli compresa.

Nella ricerca sulle famiglie al tempo del Covid-19, condotta dalla Società *Human Highway* in collaborazione con l'Università Cattolica di Milano (De Carli, 2020), è stato coinvolto un campione rappresentativo di tremila famiglie italiane chiedendo loro “come state?”. Oltre il 60% ha dichiarato forte stress per motivazioni riconducibili alle preoccupazioni per la salute

(85%) e per il lavoro (69%), alla difficoltà di conciliare *smartworking* e cura dei figli (36%), alla prevista diminuzione delle entrate (45%).

Le famiglie con figli piccoli dichiarano livelli di *stress* maggiori presentandosi quindi più “a rischio” delle altre.

Maggiori e aggiuntivi disagi hanno gravato (e gravano) sulle famiglie più fragili: quelle in povertà economica e/o educativa, quelle socialmente escluse o temporaneamente escluse dai servizi di assistenza, quelle in cui sono presenti disabili o gravi patologie le cui condizioni di vita quotidiana sono state peggiorate dalle misure restrittive.

Gloor segnala che nella conferenza stampa del 25 marzo 2020, sul piano della risposta umanitaria alla pandemia, Henrietta Fore, Direttrice generale dell’UNICEF, ha espresso forte preoccupazione per i bambini che

sono le vittime nascoste di questa pandemia [che] pone i genitori di fronte a sfide organizzative, finanziarie e strutturali. [...] Nell’emergenza che stiamo vivendo, le violenze domestiche e sessuali, il cyberbullismo e gli abusi online sono rischi supplementari ai quali è esposta l’infanzia. [...] In situazioni di tensione, i bambini sono i più esposti e vulnerabili, si sentono sopraffatti, insicuri e abbandonati a se stessi (Gloor, 2020).

La Direttrice generale dell’UNICEF ha sottolineato inoltre che

da precedenti emergenze sanitarie, sappiamo che quando le scuole chiudono, i posti di lavoro vengono a mancare e la libertà di spostamento viene limitata i minori sono maggiormente esposti al rischio di sfruttamento, violenze e abusi (Gloor, 2020).

L’isolamento sofferto da bambini e famiglie è stato ulteriormente appesantito dall’incertezza sulla riapertura di Nidi e Scuole dell’infanzia dal settembre 2020 con la regolamentazione approvata dal Ministero dell’Istruzione con il cosiddetto “Piano scuola 2020/21” (D.M. 2020, n. 39) e con il “Documento di indirizzo e orientamento per la ripresa delle attività in presenza dei servizi educativi e delle scuole dell’infanzia” (D.M. 2020, n. 80).

I bambini (insieme ai ragazzi delle scuole di ogni ordine e grado) sono gli ultimi a riconquistare la dimensione comunitaria garantita da Nidi e Scuole dell’infanzia la cui riapertura in sicurezza non è stata considerata una priorità ancorché gli uni e le altre siano riconosciuti/riconosciute dalla Commissione Europea (2013) un investimento sociale volto a limitare, grazie a un intervento precoce, le disuguaglianze e le difficoltà di cui soffrono i minori svantaggiati.

Così mentre, pur tra le molte difficoltà, si è pianificata la ripresa (in si-

curezza) delle attività produttive, commerciali, sportive e ricreative e dei trasporti, non si è in parallelo pianificata la ripresa (in sicurezza) dei principali *luoghi di socializzazione culturale* (Bruner, 1992) dei bambini come persone – soggetti di diritto – non solo figli, oggetto di “guardiania suppletiva” dei genitori al lavoro.

### *I Legami Educativi A Distanza*

L'educazione al Nido e alla Scuola dell'infanzia è stata finora caratterizzata da condivisione “in presenza” di spazi, tempi, esperienze, scoperte, emozioni; da una relazionalità sviluppata, in modo significativo, tramite il contatto e la comunicazione corporea. Eppure quando la pandemia ha impedito la prossimità fisica i servizi educativi e le scuole dell'infanzia hanno dovuto adeguarsi con una soluzione di emergenza definita “Didattica a Distanza” (DaD) che ha consentito di riacciare e mantenere contatti e rapporti utilizzando le tecnologie dell'informazione e della comunicazione *online*.

Per lo “zerosei” la Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei (istituita, presso il Ministero dell'Istruzione, dal D.Lgs. 2017, n. 65) ha “sostituito” la DaD con i LEAD (Legami Educativi A Distanza) per sottolineare che

esigenza primaria, in questo inedito contesto, [è] 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 (Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei, 2020, p. 2).

Sottolineare, anche nella definizione, il legame, la relazione, certamente aiuta a non dimenticare che il confinamento casalingo dei bambini investe prima di tutto l'ambito psicologico e quello sociale, e non può essere ridotto alla scolarità; che educatori e insegnanti sono – ancora di più nello “zerosei” – facilitatori di processi, non trasmettitori di contenuti; che – soprattutto “a distanza” – non ha senso mirare alla *performance* (per esempio, con elenchi di giochi e/o di esercizi da fare, con schede da colorare o compilare, inevitabilmente con i genitori), ma occorre, piuttosto, creare spazi/momenti virtuali di incontro, di intimità e di condivisione inviando messaggi personali per dire “come sto” e “che cosa faccio”, per chiedere “come stai?” (“*come sta il tuo orsacchiotto? come stanno i tuoi dinosauri? come sta il tuo amico immaginario? ...*”) e “che cosa fai?” (per esempio, “*continui a impegnarti per vestirti da solo? per allacciarti le scarpe da solo? a che punto sei arrivato della storia di...?*”), affinché ogni bambino possa sapere/comprendere che le per-

sone che non può contattare fisicamente pensano a lui e aspettano di poterlo incontrare e che lo stesso – pensarle – può fare lui, mantenendo così il senso di appartenenza alla comunità-Nido/Scuola dell'infanzia.

Le telefonate e le videochiamate, come il reciproco invio di video e le conversazioni in *chat* per singoli bambini e/o per piccoli gruppi con cui, nel *lockdown*, si è cercato di mantenere/sviluppare i LEAD, hanno inoltre creato brevi *routine* per bambini a cui la chiusura di Nidi e Scuole dell'infanzia ha improvvisamente sottratto rassicuranti rituali quotidiani strutturanti il tempo esponendoli così, potenzialmente, all'assenza di confini e limiti, di regole e vincoli.

Mantenere la relazione con i bambini ha significato mantenerla anche con i genitori, con l'intera famiglia bisognosa come il bambino di "cura educativa".

Durante il *lockdown*, i genitori – come è compito degli adulti fare, soprattutto nelle situazioni difficili – hanno dovuto contrastare il (comprensibile) bisogno di negare una realtà che ha, per tutti, drammaticamente invaso la vita quotidiana suscitando le emozioni più difficili da contattare: paura dell'ignoto, angoscia della malattia e della morte; hanno dovuto, per primi, tollerare e governare queste emozioni e, nello stesso tempo, hanno dovuto trovare parole e modalità – accettabili, comprensibili per la mente infantile – per aiutare i bambini, per difenderli dal contagio ma anche dall'angoscia del contagio, modulando e dosando, nella comunicazione, il carico emotivo alla stessa inevitabilmente associato.

Non è stato facile, per le famiglie, parlare ai bambini del Coronavirus e spiegare loro perché bisogna stare a distanza. Gli educatori del Nido hanno potuto suggerire come, ai più piccoli, si potesse dire che il virus "è come un *microbo*", una parola che conoscono o che può essere loro spiegata perché collegata a situazioni che hanno esperito, in cui gli adulti hanno detto "non toccare, è sporco", "non si deve toccare lo sporco perché pieno di microbi"; hanno potuto suggerire come si potesse spiegare che "un *microbo* vola e può saltare da una persona all'altra" e che, per questo, è meglio stare a distanza.

Gli insegnanti della scuola dell'infanzia hanno potuto suggerire come, ai bambini più grandi che hanno sviluppato una prima conoscenza della realtà, si potessero dare semplici spiegazioni scientifiche sul virus (magari utilizzando un video) e chiarire il senso, per sé e per gli altri, dei comportamenti da adottare.

Per tutti i bambini, gli educatori e gli insegnanti hanno potuto aiutare i genitori a "filtrare", nella comunicazione, la paura del contagio, a rifuggire un eccessivo controllo ansioso (per esempio, il bambino sempre con sé, anche nel lettone...), a "inventarsi" modalità di vicinanza giocosa che potessero restituire/potenziare il calore affettivo che l'ansia fa disperdere, che potessero ridurre l'insicurezza e la mancanza dei coetanei.

Nell'esperienza livornese riportata nei paragrafi che seguono, dalle restituzioni delle educatrici e delle insegnanti emerge che la “distanza agita” ha “caricato” (nel duplice senso del “peso” di un “compito aggiuntivo” e del “dare forza” psichica con ripercussioni positive sullo stato emotivo dei bambini) i genitori – le famiglie – che hanno mostrato grande capacità di adattamento e grande creatività nel trovare strumenti e modalità per vivere insieme, grandi e piccoli, nel confinamento del *lockdown* cucinando, leggendo, raccontando, riscoprendo vecchi giochi e inventandone di nuovi.

I gruppi educativi e docenti che si sono impegnati a mantenere, attraverso gli strumenti informatici, un contatto significativo con bambini e famiglie non solo hanno dato continuità alla relazione educativa creando un ponte virtuale tra il “prima”, il “durante” e (l'auspicabile) “dopo” Covid-19, ma hanno anche ostacolato il collasso della rete educativa dell'infanzia da cui non può prescindere la “ripartenza”.

Alla “ripartenza” (con, ancora, la forte necessità di contenere il rischio del contagio) dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia si sono pensierosamente rivolti tutti i professionisti dell'educazione, preoccupati per la nuova organizzazione attuativa dei documenti ministeriali, più rigida nella gestione degli spazi, dei tempi e dei gruppi dei bambini che, tutti “fissi” e separati, rischiano di diventare una “bolla” riduttiva dei processi di apertura all'altro e al sociale che il servizio educativo/la scuola dell'infanzia, per sua stessa natura, promuove/dovrebbe promuovere. Hanno preoccupato altresì la separazione e il distanziamento che hanno ridotto le possibilità di creare, tra genitori/famiglie, le reti che si nutrivano della e nella permanenza in ingresso/uscita (non più permessa ai genitori/familiari) e delle/nelle altre occasioni di condivisione (feste, incontri ecc., non più possibili), facendo nascere e crescere scambi e reciproco sostegno, ovvero facendo del servizio educativo/della scuola dell'infanzia un luogo di socialità, di integrazione sociale di cui oggi è ancor più sentito il bisogno.

Consapevoli che nessuno strumento tecnologico può surrogare la relazione educativa e l'interazione in presenza, educatori e insegnanti hanno tuttavia sperimentato che la tecnologia digitale, l'uso di piattaforme e di ogni altra strumentazione informatica rappresentano ulteriori possibilità che possono, oltre l'emergenza, integrarsi nella comunicazione pedagogica con i bambini e le famiglie, per esempio consentendo la realizzazione di incontri da remoto, con le singole famiglie e con piccoli gruppi di famiglie, per integrare la forzata riduzione oraria della permanenza di genitori e bambini insieme nel servizio educativo/nella scuola dell'infanzia.

Con la pandemia, educatrici e insegnanti hanno dovuto affrontare un “nuovo” ancora più nuovo del solito, più incerto e instabile e, comprensibilmente, anche “pauroso”. È difficile pensare la pandemia come “occasione per” ma è anche un dato di realtà che la stessa pandemia ha costretto a ri-



pensare e ripensarsi, a riorganizzare e riorganizzarsi; a provare a... risorgere dalle proprie ceneri come l'Araba Fenice, simbolo della resilienza, dell'abilità di rinascere più forti, coraggiosi e luminosi.

Il motto della Fenice è “dopo la morte torno ad alzarmi” e il suo mito narra che, quando sentiva sopraggiungere la morte, si ritirava in un luogo appartato e costruiva sulla cima di una quercia o di una palma un nido a forma di uovo in cui si adagiava lasciando che i raggi del sole l'incendiassero; dalle ceneri emergeva poi una piccola larva che i raggi solari facevano crescere rapidamente trasformandola, nell'arco di tre giorni, nella nuova Fenice che volava via giovane e potente.

Del legame tra la Fenice e gli esseri umani scrive Carl Gustav Jung, in *Simboli della trasformazione* (1952), paragonando la capacità di risorgere dalla morte alla possibilità – più modestamente umana – di rinascere dopo il fallimento, equiparando la risurrezione dalle ceneri alla ripartenza che la resilienza consente a tutti, nel quotidiano.

In prospettiva ecologica, sostenere il benessere sviluppando la resilienza, con la consapevolezza del suo collocarsi dentro un contesto ampio e complesso (Milani, Ius, 2010), è stato l'obiettivo del percorso di accompagnamento formativo che ha coinvolto le educatrici e le insegnanti dei servizi comunali “zerosei” di Livorno.

## **2. Una ricerca partecipativa: il cambiamento tras-formativo nei vissuti personali e professionali del personale educativo e docente dei servizi comunali “zerosei” di Livorno**

Nella fase del *lockdown*, conseguente allo stato di emergenza del periodo pandemico, molti cambiamenti hanno “investito” la professionalità educativa e docente. Da un lato, problematiche legate ai vissuti soggettivi e intersoggettivi hanno coinvolto congiuntamente la dimensione personale e professionale, dall'altro il “*mismatch* delle competenze” – soprattutto quelle relative al “digitale” e alla comunicazione “*social*” – ha manifestato tutta la sua urgenza evidenziando molte zone di criticità.

### *L'analisi dei bisogni e le finalità*

L'individuazione di tali problematiche ha sostenuto la motivazione a condurre un percorso di ricerca partecipativa che, durante la fase della chiusura dei servizi educativi e scolastici da marzo a giugno 2020 potesse rispondere a un concreto bisogno di “accompagnamento formativo” a sostegno del benessere personale e professionale delle educatrici e delle insegnanti e, al tempo stesso, permettesse di acquisire alcune chiavi di lettura relative al



cambiamento formativo e tras-formativo dei professionisti coinvolti, anche con lo scopo di far emergere paradigmi e dispositivi pedagogici utili allo sviluppo di politiche, ricerche e metodologie educative *post-pandemiche*.

### *I partecipanti*

I partecipanti sono stati 140 educatrici/insegnanti operanti all'interno di 16 servizi educativi e scolastici "zerosei" del Comune di Livorno (nidi d'infanzia, scuole dell'infanzia, Centri "zerosei").

### *L'approccio metodologico*

Al fine di esplorare le percezioni, le idee, le emozioni del personale coinvolto, così come gli aspetti di maggiore criticità e le risorse che ogni gruppo di lavoro stava attivando per la "gestione" professionale della fase di *lock-down*, è risultato utile impostare il percorso di indagine seguendo un approccio di tipo induttivo.

A questo proposito, la *Grounded Theory* ha costituito lo sfondo teorico di riferimento: partendo dall'analisi dei dati qualitativi raccolti durante gli incontri, la metodologia tipica della *Grounded Theory* ha permesso di generare una "teoria locale" proprio nel corso dell'analisi sul campo, sulla base degli elementi emersi di volta in volta, e di individuare, a partire dal punto di vista dei partecipanti, sistemi di significati condivisi e racchiusi in quello specifico contesto storico-sociale.

### *I tempi*

Da marzo a giugno 2020 sono stati programmati 2 incontri (di 2 ore ciascuno) in modalità "a distanza", con i 16 gruppi di lavoro, ognuno formato da un minimo di 4 a un massimo di 12 partecipanti.

### *La documentazione (focus di analisi, materiali e strumenti)*

I *focus* tematici che la ricercatrice ha proposto, partendo da due domande stimolo, sono stati: 1. "Io persona-Io professionista" e 2. "La cura critica". Grazie alla videoregistrazione di ogni incontro formativo è stato possibile condurre un'osservazione partecipante e registrare, attraverso note etnografiche, gli aspetti più importanti, le frasi maggiormente significative, i commenti rilevanti che sono emersi durante il confronto e la discussione. Al termine, raccogliendo i dati collezionati all'interno di protocolli sintetici, è stato realizzato un fascicolo documentale. L'analisi del materiale documentale – effettuata attraverso criteri di selezione e di raggruppamento succes-

sivamente esplicitati – ha permesso di giungere ad alcuni significativi risultati e interpretazioni relativamente ai due *focus* tematici: 1. “Io persona-Io professionista” e 2. “La cura critica”.

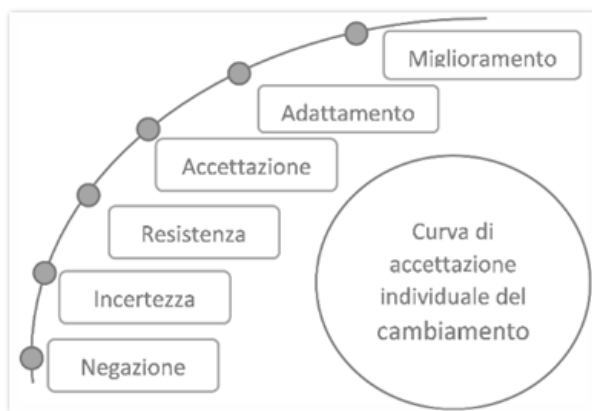
### 1. Focus tematico su: “Io persona-Io professionista”

Le educatrici e insegnanti dei servizi educativi e scolastici del Comune di Livorno hanno risposto al bisogno di mantenere i “legami a distanza”, anche a sostegno della propria professionalità, partecipando attivamente a tutti gli incontri periodici programmati. L'intervento di accompagnamento formativo era finalizzato innanzitutto alla reciproca accoglienza, per ascoltare, comprendere, sostenere, condividere le storie e i vissuti personali, le emozioni anche estreme, le difficoltà, i problemi, le incertezze.

Il primo *input* di riflessione che è stato loro presentato era: *In questi mesi di chiusura del servizio educativo/scolastico a causa dell'emergenza COVID-19, in quali momenti, in quali contesti, in quali attività “ritrovo” il mio benessere professionale?*

Per l'analisi dei contenuti delle testimonianze è stato utilizzato un tipo di codifica aperta: attraverso un processo costante di andata e ritorno dai dati registrati nei protocolli documentali, sono stati individuati concetti salienti, costanti e ricorrenti che, al termine, hanno permesso di fornire un'interpretazione dei vissuti personali e professionali dei partecipanti.

Dalle diverse testimonianze, sono emersi vissuti contraddittori che oscillavano tra il confinamento ristretto della dimensione fisica/corporea e la vastità sconfinata e insidiosa della presenza in “rete”, tra la nostalgia della fisicità degli spazi educativi, della naturalità dei ritmi temporali, della prosimità delle relazioni umane e la costante incertezza progettuale di un orizzonte futuro. Questa interpretazione è stata avvalorata dalla compresenza ricorsiva di molti concetti ambivalenti, quali ad esempio: ansia/curiosità,



resistenza/sfida, accettazione passiva/maggiori scambi e confronti, saturazione/creatività, scetticismo/autostima, sovraccarico cognitivo ed emotivo/entusiasmo per la novità, abuso delle nuove tecnologie/importanza delle competenze digitali, legami innaturali/maggiore coesione di gruppo.

Da questa prima analisi è emerso chiaramente quanto l'“impatto” con il *lockdown* abbia obbligatoriamente imposto il confronto con un necessario, immediato, indispensabile “cambiamento” dei modelli educativi tradizionali e con una nuova declinazione della professionalità docente.

Sappiamo che durante i processi di cambiamento all'interno di un'organizzazione si sviluppano diverse reazioni da parte del personale. Interagendo “a distanza” con i gruppi di lavoro dei servizi educativi e scolastici del Comune di Livorno, si è assistito ad una progressiva maturazione del *brainframe* degli educatori/insegnanti. La *Change Curve*, la curva di accettazione individuale del cambiamento, è un modello molto potente che può essere usato per interpretare le fasi di transizione personale durante un periodo caratterizzato da cambiamenti significativi nella propria attività professionale (Taplin, Clark, 2012).

Nella Fase 1, quando un cambiamento viene introdotto, si verifica una iniziale reazione di “negazione”, dal momento che vengono messe in discussione le certezze e le consuetudini che connotavano una situazione di sicurezza percepita.

La Fase 2 del processo di cambiamento in corso è caratterizzata da reazioni di “incertezza” e “resistenza”. Questi sentimenti e comportamenti di rifiuto, di opposizione, di rabbia sono molto delicati e rischiosi perché, se non vengono riconosciuti, legittimati e gestiti costruttivamente attraverso specifiche azioni di “accompagnamento formativo” individuale e collegiale, possono compromettere il successivo passaggio di crescita professionale.

Il cambiamento avrà successo con il passaggio alla Fase 3, quando il pessimismo e la resistenza lasciano il posto all'“accettazione” e all'“adattamento”, con lo sguardo rivolto alle possibilità future e non più a ciò che sembrava perduto.

Infine, nella Fase 4, le persone non solo accettano i cambiamenti, ma cominciano anche a dividerli e a incentivarli, ricostruendo migliori modalità di lavoro, creando nuove opportunità, scoprendo soluzioni più efficaci e vantaggiose. Solo quando i professionisti raggiungono questo stadio, l'organizzazione può davvero beneficiare del “miglioramento” dei risultati conseguenti al cambiamento.

I professionisti hanno compiuto un percorso evolutivo che rispecchia l'andamento della *Change Curve*. Da un iniziale atteggiamento di improvvisata “didattica emergenziale” (rimanendo ancorati ai modelli educativi conosciuti, cercando di replicare le dinamiche note e di restaurare i processi tradizionali) sono passati, gradualmente, all'adozione di comportamenti

educativi che appartengono maggiormente alla “pedagogia dell’emergenza” (accettando la “rete” come ulteriore agenzia educativa e rendendosi conto di dover necessariamente modificare e rimodulare costantemente il proprio agire educativo). La reazione al cambiamento è stata molto personale, sempre accompagnata da connotazioni emotive, spesso imprevedibile, ma con il costante richiamo dei soggetti all’importanza e al valore dell’appartenenza a uno specifico gruppo di lavoro.

Si riportano di seguito alcune frasi, estratte dai protocolli di registrazione, esemplificative del percorso di “curva” del cambiamento in relazione all’utilizzo delle nuove tecnologie per mantenere i “legami educativi a distanza”:

- Fase 1. Negazione

*“Non si può continuare così! Oltre tutto diversi genitori riferiscono che hanno dei problemi nel gestire la didattica a distanza per via della connessione e anche perché non sono d’accordo con l’abuso delle tecnologie con bambini così piccoli”.*

- Fase 2. Incertezza e resistenza

*“Con la bambina che ha una disabilità sensoriale è sempre necessaria la collaborazione della madre, l’attenzione è deficitaria, è molto faticoso mantenere il contatto, anche con le due famiglie seguite dai servizi sociali”.*

- Fase 3. Accettazione e adattamento

*“Poi sono iniziate le videochiamate di gruppo e finalmente eccoli che dialogavano con noi, chi timido, chi emozionato e chi estroverso. Difficile resistere da abbracciarli tutti. Viene da toccare lo schermo, fare una carezza, un finto solletico...”.*

- Fase 4. Miglioramento

*“Questa situazione ha dato modo alla nostra creatività di inventare un nuovo modo per stare insieme e proporre contenuti significativi. Ci siamo lanciate in un terreno inesplorato con entusiasmo e timore, ma il confronto continuo tra noi ci ha dato molto conforto e slancio”.*

Le educatrici e le insegnanti hanno confermato l’opportunità e la necessità di “stare dentro” ai processi formativi a sostegno della loro professionalità – personale e collettiva – soprattutto in un momento come quello pandemico, di grande criticità, in cui la richiesta di un cambiamento così radicale della pratica educativa avrebbe potuto presentare il rischio di una sorta di *drop out* professionale.

A questo proposito, è utile richiamare il pensiero di Jack Mezirow, il quale sostiene che la possibilità di realizzare apprendimenti trasformativi in età adulta scaturisce dalla possibilità di sviluppare un pensiero critico-riflessivo, non solo sui contenuti di un’esperienza ma anche e soprattutto sui

presupposti che guidano la costruzione della realtà e l'attribuzione di senso, cambiando il modo di agire e trasformando le prospettive: l'apprendimento trasformativo non si realizza nel momento in cui noi attribuiamo un vecchio significato a una nuova esperienza, ma quando “reinterpretiamo un'esperienza remota (o una nuova esperienza) in base a un nuovo set di aspettative: diamo quindi un nuovo significato e una nuova prospettiva a quell'esperienza” (Mezirow, 2016, p. 19).

## 2. Focus tematico su: “La cura critica”

“Oggi il soggetto si sa come fatalmente carico di sentimenti, di passioni, di emozioni, di affetti perché consapevole che lì sta buona parte della sua identità e lì si gioca quasi totalmente la sua vita di relazione” (Mariani, 2018, p. 10). La fase del *lockdown*, conseguente allo stato di emergenza del periodo pandemico, ha compromesso fortemente questi aspetti, minando alla base (anche) i preziosi legami che caratterizzano la relazione collegiale tra educatori/insegnanti.

Alcuni (ancora esigui) studi (Ranellucci, Bergey, 2020) hanno evidenziato che il rapido passaggio all'educazione *online*, in risposta alla pandemia Covid-19, focalizza ancora di più l'attenzione sulla necessità di un'educazione potenziata dal punto di vista motivazionale e di supporto emotivo.

Nell'ambito di un approccio critico all'idea e all'esperienza del “limite”, la “cura” dei legami educativi a distanza (con e tra i gruppi di lavoro dei servizi educativi “zerosei” del Comune di Livorno) è stata sostenuta attraverso gli incontri dedicati, con l'intenzione di mantenere “accesi” tutti i possibili *network* tra le 140 educatrici/insegnanti, per riconoscere e condividere i sentimenti e le emozioni, le ansie e le paure e per accompagnare, “con cura”, il loro processo di cambiamento personale e professionale. Infatti, alla base di questo impegno, nella teoria e nell'esercizio della pratica, vi è sempre stata la dimensione della cura, un fenomeno la cui essenza è la relazionalità (Mortari, 2006).

A questo scopo, durante gli incontri “a distanza” programmati, ogni partecipante è stata invitata a “leggere” l'attuale situazione problematica e a individuare alcune personali risorse, condividendo le proprie percezioni a partire da un secondo spunto di riflessione: *Quali comportamenti, quali strategie, quali attività, quale “cura” educativa riesco a mettere in atto per “reagire” costruttivamente?*

Nel rispetto della metodologia tipica della *Grounded Theory*, sono stati raccolti i dati significativi, desunti dalle testimonianze dei professionisti, e selezionati utilizzando come criterio di catalogazione l'affinità semantica-concettuale dei significati che le educatrici/insegnanti hanno riferito. Ope-

rando secondo questa metodologia di analisi, sono emerse cinque macro-categorie che costituiscono significativi ambiti di riflessione per ri-pensare l'educazione durante e oltre la pandemia: a. Il Sé personale e il Sé professionale nell'“impatto” con le nuove tecnologie; b. Il gruppo di lavoro e lo scambio professionale intergenerazionale; c. I comportamenti virtuali e virtuosi del personale educativo e docente; d. L'osservazione e “lo sguardo da lontano” mediato; e. L'educazione e il sostegno alla genitorialità “a distanza”.

Per ognuno di questi ambiti si riporta una lettura interpretativa e, a seguire, alcune frasi esemplificative rappresentative dell'approccio ermeneutico utilizzato.

a. Il Sé personale e il Sé professionale nell'“impatto” con le nuove tecnologie

In relazione a questo aspetto, si è verificata una enorme e repentina “impennata” nell'acquisizione di competenze tecnologiche e *social* da parte delle educatrici/insegnanti, derivante dall'imprescindibile bisogno di stabilire e mantenere i contatti (tra loro, con i bambini, con le famiglie). Questa condizione ha favorito il superamento di quei comportamenti di scetticismo e di “resistenza” che, spesso – precedentemente al periodo del *lockdown* – accompagnavano l'approccio educativo mediato dalle nuove tecnologie, oltre a un incremento della percezione di autostima e di *self-efficacy* professionale. Parallelamente è emersa, forte, la necessità di lavorare maggiormente sulla *Media Education* e sullo sviluppo del pensiero critico perché, con l'uso delle nuove tecnologie, emergono rischi enormi di innamoramento transitorio, di entusiasmo passeggero per la novità, così come quelli di accettazione passiva o di rifiuto da saturazione.

Una riflessione profonda ha riguardato anche i rischi dei messaggi impliciti che potrebbero “passare” nei genitori e nella società con l'uso esclusivo dell'educazione mediata: un libro letto o drammatizzato da un attore ha lo stesso (o più) valore di una canzoncina stonata cantata dall'educatrice? Depositare su una piattaforma le proposte educative (a volte scollegate tra loro e prive di “significati” condivisi) e suggerite ai genitori affinché possano realizzarle con i bambini significa che questo è il progetto educativo del nido e della scuola dell'infanzia? Sottolineare il valore dei tempi “ritrovati” dei genitori (spesso delle madri) con i figli significa che questo è il modello sociale/familiare/pedagogico cui aspirare?

- *“Le nuove tecnologie in questo periodo mi hanno creato sentimenti ambivalenti, curiosità e ansia allo stesso tempo e domande: funzionerà? I bambini come reagiranno? Mi affascinano e al tempo stesso mi lasciano perplessa”.*
- *“Il limite più grande che ho sperimentato è quello verso me stessa,*

*riuscire a mettermi in gioco in modo diverso perché a scuola posso 'prendere' dai bambini e 'restituire' di conseguenza, adesso no".*

- *"Proprio in questo momento così surreale sono accaduti degli eventi che molto mi hanno fatto riflettere rispetto alla mia professionalità... fino a che punto viene riconosciuta? Possibile che per alcuni siamo sempre visti come un servizio assistenziale e non educativo?"*
- *"Trovo difficoltà a pensarmi come insegnante a casa nonostante abbia messo in campo tutte le strategie necessarie per attuare la didattica a distanza e mantenere un filo, un contatto con le famiglie e soprattutto con i miei bambini e le mie bambine. C'è poi una fusione totale tra la vita professionale e personale che mi preoccupa e non mi rende serena: sono sempre con il cellulare in mano per parlare confrontarmi con le colleghe, registro audio e video nei momenti più disparati, pianifico e programmo nel week end... ammesso che esista ancora il week end".*

#### b. Il gruppo di lavoro e lo scambio professionale intergenerazionale

Una maggiore coesione del gruppo di lavoro (sentito come l'unico luogo di benessere durante il periodo di isolamento) è stata riconosciuta ed espressa da tutte le educatrici/insegnanti che hanno riferito il verificarsi di maggiori scambi e confronti "solidali", centrati sulla condivisione delle stesse difficoltà e degli stessi timori.

Le educatrici/insegnanti hanno registrato miglioramenti nelle relazioni e nell'ascolto reciproco ed è emerso un significativo aumento di comportamenti resilienti, non solo da parte del singolo ma soprattutto da parte del gruppo di lavoro.

Inoltre, il riconoscimento delle competenze digitali, maggiormente possedute dalle colleghe "più giovani", ha favorito la diminuzione del *gap* professionale intergenerazionale, con il ribaltamento del ruolo di docente "esperto".

- *"Ritrovo il mio benessere nel confronto con le colleghe, nel riflettere sulle proposte di esperienze da rivolgere ai bambini, alle bambine, alle famiglie e mantenere la relazione quotidiana con loro. Riflettere su 'come accogliere' a distanza le famiglie in questo momento difficile di chiusura improvvisa, di brusca interruzione delle relazioni e continuare a mantenere una certa 'alleanza educativa'".*
- *"Senza'altro la dimensione della 'cura' la ritrovo, l'ho cercata e ritrovata, nel confronto sistematico con le colleghe, nella progettazione didattica con loro, nella sua realizzazione pratica e nel feedback da parte dei bambini e delle famiglie".*
- *"All'inizio, quando i genitori ci restituivano le esperienze fatte con i bambini assomigliavano molto a 'lavorini', allora ci siamo confrontate e abbiamo inviato delle indicazioni spiegando i motivi e le motivazioni che stanno dietro ad un'esperienza".*



- *“C’è bisogno di formazione, sia a livello di riflessione (a cosa ci servono le nuove tecnologie e perché), sia a livello di praticità strumentale, di utilizzo della comunicazione social: il mezzo è il messaggio”.*

c. I comportamenti virtuali e virtuosi del personale educativo e docente

Solitamente i gruppi di lavoro hanno saputo fornire risposte educative efficaci, creative e di senso, sempre con lo scopo di mantenere viva la relazione e i legami con le diverse tipologie di famiglie e in relazione all’età dei bambini. In alcuni casi, ad esempio, si è reso necessario rimodulare costantemente le proposte educative sulla base dei bisogni espressi quotidianamente dai bambini e dai genitori, in altri casi è sembrato più opportuno seguire fedelmente la progettazione settimanale.

Molte sono state le riflessioni problematiche che hanno investito la professionalità educativa: l’accesso alle nuove tecnologie e le differenze sociali; i limiti nel concetto di “inclusione a distanza” (soprattutto nei confronti dei diversi bambini con disabilità e delle molte famiglie in situazione di svantaggio socio-economico); la differenza tra la *Media Education* e la Didattica A Distanza; i rischi nell’abuso delle nuove tecnologie; la difficoltà nel mantenimento dell’atteggiamento di stupore e di meraviglia dei bambini. A partire dalle problematiche, parallelamente sono state registrate anche molte risposte costruttive, espressione della graduale volontà di attivare risorse nuove e impensate.

- *“La Media Education non è la Didattica a Distanza ma sono due cose completamente diverse perché la Media Education è in presenza ed è inclusiva, la DAD no”.*
- *“Abbiamo utilizzato molto le videolettture create da noi perché hanno una valenza affettiva maggiore e i tutorial girati da noi per consigliare esperienze da fare con materiali facilmente reperibili e per evitare che la nostra presenza quotidiana diventasse una specie di telenovela”.*
- *“Il mio benessere professionale in questi mesi di chiusura del servizio educativo/scolastico l’ho trovato nel lavoro di ricerca, cura e riflessione sulla predisposizione di proposte che cercassero di rispondere al meglio ai bisogni dei/delle bambinile e dei genitori in questa complicata situazione”.*
- *“Reagire costruttivamente a questo difficile momento personale e professionale ha significato ‘trasformare’, rivedere, ripensare ciò che era il nostro lavoro, cercando però di mantenere centrale un aspetto, il contatto, la relazione, seppur attraverso l’immagine, lo schermo... Non poche sono state, e sono, le difficoltà incontrate ma abbiamo potuto testare davvero, purtroppo direi, il nostro ‘stato’ di resilienza”.*

#### d. L'osservazione e "lo sguardo da lontano" mediato

Una interessante riflessione emersa ha riguardato le nuove modalità di gestione della comunicazione mediata, caratterizzata da una drastica riduzione dei messaggi non verbali, dall'impiego di soli due sensi (la vista e l'udito), da un processamento innaturale delle informazioni (solo a carattere sequenziale), dal conseguente sovraccarico cognitivo ed emotivo. È così emerso un considerevole affaticamento per le molte ore di fronte ai *monitor* e il timore per l'incertezza delle modalità legate alla "ripartenza".

Le educatrici/insegnanti hanno rilevato anche alcune inattese opportunità: entrando virtualmente nelle case di ogni bambino, hanno potuto compiere una vera e propria – seppur mediata – osservazione naturalistica. La ricchezza dei dati provenienti da questa involontaria condizione osservativa ha spesso rimandato l'"idea di bambino" da parte dei loro genitori (reale o idealizzato, autonomo o iperprotetto ecc.) e dei conseguenti modelli educativi familiari. Anche in questo caso è stato opportuno sostenere il confronto critico sui rischi e sulle opportunità dello "sconfinamento", tanto virtuale quanto effettivo.

Lo "sconfinamento" è avvenuto anche al contrario, includendo uno "sguardo da lontano" da parte dei genitori e delle famiglie nell'osservare le attività e i comportamenti delle educatrici/insegnanti, che hanno riferito un iniziale imbarazzo nel "recitare" davanti alla *webcam* (soprattutto pensando al "pubblico" a distanza che includeva non solo i bambini) e l'acquisizione di una graduale dimestichezza, con il conseguente superamento delle ansie e dei timori.

- *"Abbiamo cercato di tenere vivo il filo di connessione tra le 'case' di Livorno, perché i bambini ci facevano vedere tutto: la loro cameretta, la loro casa... Entrare nelle loro case, nelle loro camere ci ha permesso di compiere molte osservazioni ed è stata una grande crescita per me e per le colleghe".*
- *"Le foto che inviano i genitori mi fanno pensare molto perché i bambini sono in posa, hanno sempre un 'sorriso di plastica', i genitori vogliono rimandare un'immagine, non la realtà spontanea".*
- *"Sto pensando al prossimo anno, agli strumenti che potrò utilizzare anche in presenza, con i quali io sto prendendo adesso dimestichezza, per poter 'amplificare' le esperienze e non sostituirli ad esse".*
- *"Il doversi rivolgere ai bambini attraverso la necessaria mediazione delle famiglie ha portato ad una riflessione ancora più accurata su parole, gesti, proposte, modalità. Mettersi in ascolto 'indiretto' è stato molto difficile, ed in questo è stato fondamentale il supporto delle colleghe di sezione".*

e. L'educazione e il sostegno alla genitorialità “a distanza”

Una riflessione che ha accompagnato tutti gli incontri era rivolta alle nuove modalità di relazione che potessero continuare ad agire positivamente sul sostegno alla genitorialità.

Da parte delle famiglie sono emersi nuovi bisogni e nuovi ruoli, si sono instaurati legami ancora più forti tra educatrici/insegnanti e famiglie ed è stata registrata una maggiore responsabilizzazione da parte dei genitori. Tuttavia, un interrogativo ricorrente è stato quello legato alla necessità di comprendere se molti “rimandi” dei genitori corrispondessero effettivamente ai bisogni dei bambini o se fossero espressione di una più critica gestione genitoriale/familiare.

Le educatrici/insegnanti hanno espresso ripetuti riferimenti alle difficoltà nel mantenere costanti i legami con le famiglie e con i bambini (seppur registrando situazioni anche molto differenziate) e la percezione sociale di essere educatrici “invisibili” insieme a bambini e a famiglie “invisibili”.

- *“I genitori avevano bisogno di sostegno: quello che prima si concretizzava con uno sguardo o un abbraccio adesso è tradotto con il tono della voce, caldo e rassicurante. Sono emersi molti temi importanti: le regole, la morte...”*
- *“Dopo il vuoto iniziale e le domande su come poter mantenere la relazione con le famiglie e con i bambini, la piattaforma Edmodo mi ha mostrato dei risvolti positivi che non avrei pensato. Adesso, con il prolungarsi di questa situazione, la trovo un po' pesante. Nel corso del tempo i genitori partecipano di meno alla piattaforma Edmodo perché sono tornati al lavoro e magari i nonni non hanno le competenze per accedere”*
- *“Si è instaurato un legame forte con i genitori che si sono immedesimati nel lavoro di noi educatrici”*
- *“Posso dire, in base alla partecipazione dei genitori e ai colloqui effettuati, che il nostro ruolo, pur con tutti i limiti della situazione, sia un importante sostegno per le famiglie e questo ci dà una forte motivazione a continuare”*

I dati riportati e le interpretazioni fornite sostengono l'importanza di accompagnare l'agire professionale, individuale e di gruppo, leggendo le sfide problematiche che ogni specifico contesto storico pone, secondo la connotazione di significati culturalmente riconosciuti. Infatti, sono le “prospettive di significato” che determinano le condizioni essenziali per interpretare il senso di un'esperienza. “Definendo le nostre aspettative, una prospettiva di significato ordina selettivamente ciò che apprendiamo e il modo in cui lo apprendiamo. Ogni prospettiva di significato contiene un certo numero di schemi di significato costituiti dalle conoscenze, convin-

zioni, dai giudizi di valore e dai sentimenti che si manifestano nell'interpretazione" (Mezirow, 2016, pp. 47-48).

Lo studio compiuto, di natura ermeneutica, ha focalizzato l'attenzione su soggetti socialmente situati e sulle pratiche che hanno caratterizzato una determinata comunità professionale, in un preciso contesto storico. Questo ha permesso di delineare una *local theory* che, senza pretese di generalizzazione, ha reso conto di azioni situate, come esito di un approccio dialogico e partecipativo in grado di generare trasformazioni condivise. La dimensione della "cura" si è presentata in tutte le sue criticità, ma sempre con la ferma convinzione della necessità di sostenere i soggetti attraverso legami fatti di attenzione, dialogo, ascolto, dal momento che ogni professione educativa è sempre una professione di cura (Catarsi, 2008).

Inoltre viene riconosciuta e sostenuta la necessità di pensare a percorsi formativi capaci di promuovere cambiamento trasformativo, dal momento che la formazione "è un processo di trasformazione generativo e sviluppativo; poggia su un progetto destinato in particolare alla manifestazione e all'arricchimento del capitale intellettuale e socio-emotivo e della dotazione creativa della persona" (Rossi, 2014, p. 149).

Dunque sarà fondamentale, soprattutto nell'attuale periodo pandemico – e in un auspicabile immediato futuro *post*-pandemico – ripensare maggiormente la formazione "a distanza" – soprattutto per il personale che opera nei servizi "zero-sei" – come esercizio di riflessività consapevole (per la destrutturazione e ristrutturazione dei vissuti personali e professionali), come spazio di libera espressione della complessità-problematicità (anche emergenziale) e come opportunità di attivazione di percorsi educativi autonomi e flessibili (sempre fondati sul mantenimento e sulla valorizzazione dei legami affettivi ed emotivi).

## Nota bibliografica

- Bruner J. S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Catarsi E. (ed.) (2008). *Competenze didattiche e professionalità docente*. Tirrenia: Del Cerro.
- Commissione Europea (2011). *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*. 17 febbraio, COM 66.
- Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei (2020). *Orientamenti pedagogici sui LEAD: Legami Educativi A Distanza un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia*.
- De Carli S. (2020). Famiglie e lockdown: stress più alto tra chi ha figli piccoli o adolescenti. *Vita Bookazine*, 6 maggio. In <<http://www.vita.it/it/article/2020/>

- 05/06/famiglie-e-lockdown-stress-piu-alto-tra-chi-ha-figli-piccoli-o-adolesc/155367> (ultima consultazione: 03/11/2020).
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 - *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni.*
- Decreto Ministeriale 26 giugno 2020, n. 39 - *Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021.*
- Decreto Ministeriale 3 agosto 2020, n. 80 - *Documento di indirizzo e orientamento per la ripresa delle attività in presenza dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia.*
- Gloor S. (2020). *I bambini sono le vittime nascoste della pandemia di coronavirus.* In <<https://www.unicef.ch/it/lunicef/attualita/blog/2020-03-27/kinder-die-unsichtbaren-opfer-der-covid-19-pandemie-it>> (ultima consultazione: 05/11/2020).
- Istituto Giannina Gaslini (2020). *Bambini e Covid-19: come hanno reagito e come aiutarli.* In <[www.gaslini.org/comunicati-stampa/bambini-e-covid-19-come-hanno-reagito-e-come-aiutarli](http://www.gaslini.org/comunicati-stampa/bambini-e-covid-19-come-hanno-reagito-e-come-aiutarli)> (ultima consultazione 05/11/2020).
- Jung K.G. (1952). *Simboli della trasformazione.* Torino: Bollati Boringhieri.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive.* Milano: FrancoAngeli.
- Lazzari A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave.* Bergamo: Zeroseiup (traduzione italiana di "Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. October, 2014).
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 - *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*
- Mariani A. (2018). Introduzione. Formare/formarsi con le emozioni. In A. Mariani (ed.), *Educazione affettiva. L'impegno della scuola attuale* (pp. 9-12). Roma: Anicia.
- Mezirow J. (2016). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti.* Milano: Raffaello Cortina.
- Milani P., Ius M. (2010). *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza.* Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura,* Milano: Mondadori.
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2020). *Improving early childhood development: WHO guideline.* In <[www.epicentro.iss.it/materno/linee-guida-oms-sviluppo-bambini-2020](http://www.epicentro.iss.it/materno/linee-guida-oms-sviluppo-bambini-2020)> (ultima consultazione 03/11/2020).
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola.* Roma: Carocci.
- Raccomandazione della Commissione Europea 20 febbraio 2013 - *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale.*
- Ranellucci J., Bergey B.W. (2020). Using Motivation Design Principles to Teach Screencasting. *Journal of Technology and Teacher Education*, 2, 393-401.

- Rossi B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Taplin D.H., Clark H. (2012). *Theory of Change Basics. A Primer on Theory of Change*. New York: Actknowledge.
- Vygotskij L.S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Universale Scientifica Boringhieri.
- Winnicott D.W. (1987). *I bambini e le loro madri*. Milano: Raffaello Cortina.