

Pandemic and educational realities 0-6: an exploratory study on the “restart”

Pandemia e realtà educative 0-6: uno studio esplorativo sulla “ripartenza”

Anna Bondioli

University of Pavia, Dept. of Umanistic Studies, Pavia (Italy)

Donatella Savio

University of Pavia, Dept. of Umanistic Studies, Pavia (Italy)

OPEN ACCESS**Double blind peer review**

Citation: Bondioli, A., Savio, D. (2021). Pandemic and educational realities 0-6: an exploratory study on the “restart”. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 138-149.

Corresponding Author: Donatella Savio
donatella.savio@unipv.it

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: June 8, 2021

Accepted: August 31, 2021

Published: September 30, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi10.7346/sird-152021-p138>

Abstract

from September 2020, in Italy, day-care centres and nursery schools have begun to welcome children “in presence” but with a completely new organizational structure due to the distancing and safety regulations imposed by the health authorities. By an exploratory survey we wanted to face the following questions: what responses did the “restart” under the banner of health constraints raise in 0-6 teachers in terms of perceived difficulties or positivity and activated strategies? Such answers, what pedagogical positions do they reveal? At the beginning of the 2020/21 school year, a questionnaire was delivered to 28 educational realities, focused on five themes: “relationships with children”, “relationships between children”, “relationships with parents”, “relationships between colleagues”, “spaces review”; for each of them, the questionnaire asked each working group to discuss and indicate the positive and critical aspects perceived following the first impact with the new organizational structure, in addition to the strategies implemented. The data analysis was conducted according to an inductive method. With respect to the “relationship with children” and the “relationship between colleagues”, the data reveal, in both cases, a clear preference of the relationship in presence and an ambivalence connected to the “closure” in the bubble groups; with respect to this solution both risks of self-referentiality and positivity on the socio-relational level are in fact signaled. These results are discussed with the filter of some basic assumptions of ECEC pedagogy.

Keywords: covid 19 pandemic; perceptions of teachers; early childhood education; day-care centres; nursery schools

Riassunto

Dopo il periodo di chiusura delle istituzioni scolastiche per via dell'epidemia da Coronavirus-19, a partire da settembre 2020, in Italia, nidi e scuole dell'infanzia hanno ricominciato ad accogliere i bambini “in presenza”, ma con un assetto organizzativo del tutto nuovo dovuto alle norme di distanziamento e sicurezza imposte dalle autorità sanitarie. Con un'indagine esplorativa sono state affrontate le seguenti domande: la “ripartenza” all'insegna dei vincoli sanitari quali risposte ha suscitato negli insegnanti dello 0-6 in termini di difficoltà o positività percepite e di strategie attivate? Tali risposte, quali posizioni pedagogiche rivelano? All'inizio dell'anno scolastico 2020/21 è stato proposto un questionario a 28 realtà educative incentrato su cinque tematiche: “rapporti coi bambini”, “rapporti tra bambini”, “rapporti con i genitori”, “rapporti tra colleghi”, “revisione degli spazi”; per ognuna di esse, il questionario chiedeva a ogni gruppo di lavoro di discutere e indicare gli aspetti di positività e di criticità percepiti in seguito al primo impatto con il nuovo assetto organizzativo, oltre alle strategie messe in campo. L'analisi dei dati è stata condotta secondo un metodo induttivo. Rispetto al “rapporto con i bambini” e al “rapporto tra colleghi” i dati rivelano, in entrambi i casi, una netta valorizzazione del rapporto in presenza e un'ambivalenza connessa alla “chiusura” nel gruppo bolla, di cui si evidenziano rischi di autoreferenzialità ma anche positività sul piano soprattutto socio-relazionale; questi risultati vengono discussi con il filtro di alcuni principi propri della pedagogia dell'infanzia.

Parole chiave: pandemia covid 19; percezioni degli insegnanti; educazione della prima infanzia; nidi d'infanzia; scuole dell'infanzia

Credit author statement

Anna Bondioli ha scritto i paragrafi 3.2. e 4, Donatella Savio i paragrafi 1, 2, 3.1.

1. Dalla scuola a distanza alla “ripartenza”: vincoli pandemici e pedagogie latenti

La pandemia da covid-19, di portata mondiale, ha sollecitato una serie di riflessioni e di ricerche relative al periodo della “scuola a distanza” al fine di identificare le strategie messe in campo per far fronte alle mutate condizioni educative e didattiche e verificare gli effetti del lockdown su studenti e insegnanti (cfr. Reimers, Schleicher A., with assistance from Ansah, 2020; Spaul, 2020; UNESCO, 2020; World Bank, 2020).

Per quanto riguarda il contesto italiano l'indagine più estesa e più accurata relativa all'impatto della pandemia sui contesti scolastici è quella realizzata dalla SIRD nel 2020 (Capperucci, 2020; Girelli, 2020; Lucisano, 2020) nella quale vengono messe in luce le criticità emerse rispetto alla didattica a distanza, alla gestione degli spazi e al coinvolgimento degli studenti, ma anche punti di forza relativi alla collaborazione con la dirigenza e con le famiglie, questi ultimi riferiti soprattutto alle scuole dell'infanzia e primarie.

Restrizzando il campo all'educazione 0-6, sempre in riferimento al periodo cruciale della pandemia, caratterizzato dalla scuola a distanza, di particolare interesse risultano alcune indagini, raccomandazioni e documenti su riviste internazionali e estere che segnalano le difficoltà poste dal lockdown in termini di tenuta educativa, le sfide proposte dalla necessità di mantenere vivi i contatti con i bambini e le famiglie, i rischi di emarginazione di fasce di popolazione svantaggiate (Chan Dayal & Tiko, 2020; Choi, 2020; Gayatri, 2020; Lee, 2020; OMEP Position Paper, 2020; Pramling Samuelsson et al., 2020; Eadie et al., 2021; Park et al., 2021).

Per quanto riguarda il nostro Paese, sempre in riferimento ai servizi e alle scuole dell'infanzia 0-6, Mantovani (2020) riporta e commenta i dati di indagini sullo stato di benessere dei bambini durante il lockdown, secondo cui i più piccoli avrebbero risentito meno del confinamento casalingo con i genitori. In questa fase un importante riferimento per lo 0-6 è stato il Documento *Legami educativi a distanza* (Miur, 2020a) che fornisce indicazioni di carattere pedagogico sulla gestione dei contatti con bambini e famiglie da remoto.

Dopo il lungo periodo di lockdown, a partire dall'anno scolastico 2021-2022 in Europa vengono riaperte le scuole. Nel 2021 il Parlamento Europeo pubblica gli esiti di una ricerca, mirata all'*assessment* della resilienza dei servizi educativi e delle scuole dei paesi dell'Unione Europea, da cui vengono tratte una serie di raccomandazioni (Van der Graaf et al., 2021). Per quanto riguarda lo 0-6 viene sottolineato che la pandemia ha offerto un'opportunità per ripensare l'educazione della prima infanzia e ha reso visibile il suo valore sociale.

In Italia asili nido, sezioni primavera e scuole dell'infanzia riaprono “in presenza” dopo la breve esperienza dei centri estivi.

La “ripartenza” ha luogo sulla base di regole sancite dal Decreto del 3 agosto 2020, “Documento di indirizzo e orientamento per la ripresa delle attività in presenza dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia”, emanato dal MIUR (Miur, 2020b). Il Decreto prevede, tra l'altro, regole per la costituzione dei gruppi infantili e l'organizzazione degli spazi tali da escludere “le attività di intersezione tra gruppi”, portando alla costituzione delle cosiddette *bolle*, cioè di gruppi stabili e identificabili, seguiti ciascuno da personale altrettanto stabile – per evitare che gli insegnanti “interagiscano con gruppi diversi di bambini” –. Inoltre sono definite stringenti norme igienico sanitarie, tra cui l'utilizzo di dispositivi di protezione personali per gli operatori e l'adozione di comportamenti idonei all'evitamento della diffusione del virus (lavaggio frequente delle mani, non toccarsi il viso ecc.), da promuovere nei bambini “con modalità anche ludico-ricreative, compatibilmente con l'età e con il grado di autonomia e consapevolezza e delle competenze linguistiche in ordine alla lingua madre”. D'altra parte, a cornice di tali disposizioni, il Decreto afferma che il “diritto dei bambini all'educazione e alla socialità si esplica in ambienti educativi [...] in cui il benessere dei bambini deve essere garantito secondo le modalità tipiche di questa fascia d'età. La corporeità, la socialità, la relazione, l'esplorazione e il movimento sono aspetti irrinunciabili dell'esperienza di vita e di crescita fino ai sei anni”.

Si è trattato quindi di una “ripartenza” complessa, una sorta di *mission impossible* in quanto si chiedeva di conciliare i vincoli sanitari, che impongono socialità circoscritta e attenzione scrupolosa a comportamenti igienicamente corretti, con il rispetto dell'approccio fisico, attivo, aperto e libero del rapporto col mondo proprio della natura infantile.

Di fronte agli interrogativi, ai bisogni, alle difficoltà che i servizi 0-3 e le scuole dell'infanzia hanno do-

vuto fronteggiare con la “ripartenza”, alcune recentissime indagini, successive a quella qui presentata e la cui pubblicazione è ancora in corso, sottolineano anche aspetti che riguardano i vissuti di educatori e insegnanti. La prima ricerca, condotta dall’ISTAT insieme all’Università Ca’ Foscari di Venezia e presentata in un webinar dal titolo “La risposta dei servizi alla situazione straordinaria creata dalla pandemia” (<https://www.youtube.com/watch?v=Kxjgh2iNCTQ>, 2021), è un’indagine campionaria, rivolta ai responsabili di nidi d’infanzia e sezioni primavera, realizzata nel periodo aprile-giugno 2021 mediante un questionario ad ampio spettro. Tra gli aspetti rilevati vi è la condizione di isolamento in cui si sono trovate parecchie educatrici confinate nelle *bolle* senza la abituale compresenza, la limitazione percepita riguardo al venire meno di momenti di intersezione, lo stress provocato dalle sollecitazioni dei genitori e dall’aumentata responsabilità nei confronti della sicurezza dei bambini.

La seconda è stata realizzata dal Gruppo Nazionale Nidi Infanzia (Garaffo et al., in corso di stampa) con la distribuzione di un questionario rivolto agli operatori dello 0-6, ed è mirata a rilevare le loro percezioni in merito a questioni di carattere propriamente pedagogico. La criticità maggiormente segnalata è la chiusura all’interno delle *bolle*, con perdita delle attività di intersezione, della possibilità di lavorare in modo “aperto” tra sezioni, ma anche di aprirsi come istituzione a ciò che sta fuori – a esperti esterni, a esperienze sul territorio. Tuttavia, dai dati risulta che gli aspetti più preservati, e dunque maggiormente riconosciuti nel loro valore educativo, sono le attività laboratoriali e i materiali, che si cerca di riproporre nei limiti del possibile anche nella *bolla*; minore attenzione viene dedicata al mantenere una qualche forma di contatto tra *bolle*. Si tratta di un interessante riscontro che invita a interrogarsi sulla solidità di pratiche educative quali il lavorare per intersezione.

Nella cornice delle indagini presentate, con la nostra ricerca abbiamo mantenuto l’attenzione sulle percezioni degli insegnanti di fronte alla rimodulazione imposta dai vincoli sanitari per esplorare l’idea che la pandemia potesse fungere da “analizzatore”¹ di pedagogie latenti. Becchi (2005) e Bondioli (1993) si riferiscono al concetto di pedagogia latente in termini di principi educativi (idee di bambino, apprendimento relazione educativa, ecc.) presenti in maniera consolidata e non del tutto consapevole nella mente di insegnanti e educatori, e tuttavia capaci di orientare le loro pratiche educative in termini sia di relazione con i bambini sia di organizzazione dell’ambiente (spazi, tempi, gruppi). L’emergenza Covid, proprio per le sue caratteristiche di fenomeno eccezionale che esige riadattamenti in tempi stretti, potrebbe rendere più *visibili* le idee pedagogiche implicite degli attori educativi. Si può infatti presumere che in una situazione di forte pressione e di importante richiesta di cambiamento di assetti organizzativi e relazionali, i convinimenti più radicati e irriflessi abbiano un ruolo sostanziale nel determinare le risposte di insegnanti e educatori, in termini sia di lettura delle situazioni che di soluzioni messe in campo. In questa prospettiva d’indagine diventa centrale raccogliere le “voci” di insegnanti e educatori, il loro punto di vista e le loro percezioni sulla “ripartenza”, per analizzarle in termini di pedagogie latenti da portare in evidenza.

Con questi presupposti, le domande di ricerca che ci hanno orientato sono le seguenti: la “ripartenza” all’insegna dei vincoli sanitari, ma anche del rispetto della natura infantile pur entro tali vincoli, quali risposte ha suscitato negli insegnanti dello 0-6 in termini di difficoltà o positività percepite e di strategie attivate? Tali risposte quali posizioni pedagogiche non del tutto esplicite rivelano?

Presentiamo una ricerca esplorativa che si caratterizza come studio di caso e si muove nella direzione di raccogliere testimonianze sull’assetto organizzativo ed educativo indotto dalle norme sanitarie pandemiche, per analizzare come è stata vissuta e affrontata la “ripartenza” in presenza da parte degli insegnanti e evidenziare i nodi pedagogici. Senza nessuna pretesa di generalizzazione, la finalità è di portare a tema tali nodi per aprire una riflessione su aspetti che attraversano in maniera sotterranea la cultura pedagogica dei servizi educativi per l’infanzia.

1 L’analizzatore è un evento o un fenomeno che rivela ciò che l’organizzazione determina, che permette ai partecipanti di riflettere e analizzare il significato dell’organizzazione e il suo funzionamento (cfr. Lapassade, 1971/1974).

2. Metodi, strumenti, partecipanti

L'approccio d'indagine può essere considerato un "meticciamiento" tra fenomenologia empirica e *Grounded Theory* (Mortari, 2019), nella cornice di riferimento del costruttivismo sociale (Lincoln & Guba, 1985), che prevede un processo di concettualizzazione strettamente ancorato ai dati con l'obiettivo di comprendere il fenomeno studiato (*che cosa succede qui?* Glaser, 1978) nel modo più adeguato possibile a partire dal punto di vista di chi lo vive in prima persona.

L'indagine ha coinvolto 28 realtà educative per bambini fino ai 6 anni della provincia di Cesena-Forlì²; nel complesso gli insegnanti coinvolti sono stati 171, accompagnati da 8 coordinatori pedagogici.

La ricerca ha preso avvio in rapporto alla richiesta del gruppo di coordinamento pedagogico di accompagnare dal punto di vista formativo i servizi e le scuole dell'infanzia durante il processo di riapertura e nel nuovo anno educativo all'insegna dei vincoli sanitari. La finalità formativa si è sviluppata a partire dalla proposta di un questionario per sollecitare l'espressione del proprio punto di vista sulla riapertura, sia a livello individuale che collegiale, e realizzare su queste basi un'analisi dei bisogni formativi in vista della definizione di risposte mirate. Lo stesso questionario è stato compilato prima a livello individuale, poi di gruppo. L'elaborazione dei dati dei questionari di gruppo, a cura dei formatori-ricercatori, è stata restituita in un incontro collegiale a tutti gli insegnanti per portare in evidenza i bisogni formativi; su queste basi, a partire da gennaio 2021 sono stati attivati percorsi di ricerca-formazione *ad hoc*. Questi stessi dati sono stati utilizzati per rispondere alle domande di ricerca più sopra esplicitate.

Il questionario è stato compilato nelle prime settimane di ottobre 2020 con riferimento al mese di settembre, quindi al primo impatto con il nuovo assetto organizzativo, e si concentra su 5 tematiche: le "relazioni tra bambini", le "relazioni con i bambini", le "relazioni con i genitori", le "relazioni tra colleghi", la "revisione degli spazi", per ognuna delle quali si chiedeva di indicare un massimo di 3 positività (max 2000 battute), 3 criticità (max 2000 battute), e 3 strategie (max 2000 battute) messe in campo nelle prime settimane di riapertura³. La scelta sia delle tematiche che dei *fuochi* da tenere presenti (criticità, positività, strategie) è stata determinata dall'analisi di un *focus group* preliminare con i coordinatori pedagogici, finalizzato a far emergere il loro punto di vista sulla "ripartenza" e che ha portato in evidenza, appunto, i temi e i *fuochi* sulle cui basi è stato costruito il questionario.

Il lavoro di analisi è stato compiuto sui 28 questionari (uno per ognuno dei 28 gruppi di lavoro), considerando, una alla volta, ciascuna delle 5 tematiche proposte e, all'interno di queste, raggruppando in tabelle separate le "positività", le "negatività" e le "strategie" segnalate. Sono state seguite modalità di codifica vicine a quelle proprie della *Grounded Theory* (*constant comparative analysis*, Strass & Corbin, 1998), che prevedono fasi di astrazione progressiva. I passaggi di codifica realizzati per ogni tabella di dati (ognuna contenente 28 risposte) da due ricercatori, con momenti di confronto sulle codifiche condotte individualmente, sono stati i seguenti: *codifica aperta*, ovvero analisi puntuale delle risposte per mettere e fuoco i significati possibili e assegnare le prime etichette concettuali; *codifica focalizzata*, cioè analisi delle *etichette* per individuare elementi concettuali comuni e procedere con raggruppamenti in categorie o macro-categorie; *costruzione della teoria*, vale a dire evidenziazione dei nessi che sussistono tra le categorie per definire un quadro esplicativo coerente. La fase della *codifica focalizzata* ha permesso di quantificare il numero di risposte che ricadono in ogni categoria, e di distribuire le categorie in tabelle secondo un ordine di numero di ricorrenze decrescente⁴. Si è deciso di dare rilievo al numero di occorrenze perché si ritiene permetta di portare in evidenza se qualche categoria di "criticità", "positività", "strategie" risulti segnalata in modo

2 Si tratta di 4 nidi d'infanzia, 5 scuole dell'infanzia, 9 scuole dell'infanzia con nidi integrati, 10 scuole dell'infanzia con sezioni primavera integrate. Di queste 28 realtà, 24 fanno parte della FISM (Federazione Italiana Scuole Materne) della provincia di Cesena/Forlì, due fanno riferimento alla cooperativa Paolo Babini e due alla cooperativa Tonino Setola di Cesena.

3 Per la compilazione del questionario di gruppo, ogni *équipe* educativa si è incontrata 2/3 volte e ha considerato le risposte date preventivamente dai singoli allo stesso questionario; con l'analisi di una tematica e di un *fuoco* (criticità, positività, strategie) alla volta, sono state discusse le questioni poste a livello individuale per arrivare a concordare le risposte da dare come gruppo.

4 Ad esempio la categoria "Tempi distesi lavorando nella *bolla*" (appartenente alla tematica "rapporti tra colleghi" e al fuoco "positività" comprende i seguenti due stralci tratti da due diversi questionari: questionario 1: "Più calma e più tempo di condivisione con la collega di sezione; questionario 2: "più tranquillità nello svolgimento delle attività quotidiane".

consistente dalle 28 istituzioni coinvolte, in quanto questa “consistenza” permetterebbe considerazioni sulla possibile trasversalità di idee pedagogiche latenti.

3. Risultati

Verrà qui considerata solo una parte dei dati raccolti, e cioè quelli riferiti alle “criticità” e alle “positività” di due delle cinque tematiche indagate: i “rapporti con i bambini” e i “rapporti con i colleghi”. Oltre che per ragioni di spazio, si è deciso di concentrare l’attenzione su queste due tematiche perché riguardano rapporti in cui chi risponde è coinvolto più da vicino e in prima persona (la *propria* relazione con i bambini e con i colleghi), rispetto a cui è perciò più probabile che esprima vissuti personali e dunque anche idee educative implicite particolarmente pregnanti.

Per ciascuna delle due tematiche verrà presentata e commentata una tabella che illustra il numero di segnalazioni riscontrate per ogni categoria emersa dall’analisi. Nelle tabelle sono state tenute separate le risposte date dai nidi d’infanzia perché hanno caratteristiche organizzative (spazi, tempi, rapporti numerici, compresenza ecc.) diverse rispetto alle scuole dell’infanzia, dunque la rimodulazione prevista dalle norme anti-covid può aver avuto un impatto e risposte altrettanto diverse. Inoltre le risposte dei servizi 0-6 (9 scuole dell’infanzia con nidi integrati, 10 scuole dell’infanzia con sezioni primavera integrate) sono state accorpate a quelle delle 5 scuole dell’infanzia in quanto tali istituzioni si configurano dal punto di vista organizzativo come scuole dell’infanzia, con una sezione dedicata a bambini più piccoli.

3.1 I rapporti con i bambini

La tabella 1 illustra le categorie relative alle risposte di criticità nei rapporti con i bambini, e le loro ricorrenze.

Criticità	Nidi 4	N/Prim/Inf 23	Tot 27 ⁵
DPI limitano la comunicazione	4	18	22
Distanziamento limita il contatto corporeo	2	14	16
Rispetto protocolli limita tempi/modalità	1	7	8
Difficoltà nella ripresa della vita scolastica	0	5	5
Vissuti negativi	1	3	4
Pranzo/cambio momenti più messi in crisi	1	3	4
Limiti connessi alla figura di riferimento unica	1	2	3
Impossibilità di intersezioni	0	2	3
Continuità 0-6 assente	0	1	1
Limiti al sostegno di autonomia/responsabilità	0	1	1
Difficoltà con i bambini particolari	0	1	1
Assenza di progetti mirati	1	0	1

Tabella 1: Rapporti con i bambini – criticità

I gruppi di insegnanti segnalano in modo consistente difficoltà, conseguenti ai vincoli sanitari, sul piano della dimensione comunicativa che producono effetti a livello affettivo e relazionale. L’utilizzo delle mascherine ostacola la comunicazione non verbale e verbale con i bambini (22 segnalazioni) in quanto, in sintesi: non sono ben visibili l’espressione del viso e il labiale – così importanti in una fase di acquisizione del linguaggio –; la voce non si sa come arriva e sembra “non aver più lo stesso ruolo di rassicurazione, so-

5 Una realtà non ha risposto a questa sezione del questionario, accorpandola alla sezione “rapporti tra bambini”, qui non considerata.

prattutto nel momento di ambientamento”; “le emozioni restano nascoste”; “i bambini non ci capiscono”; “la relazione è vissuta in modo più frammentato e discontinuo”. Riguardo al distanziamento, gli insegnanti evidenziano come esso limiti il contatto corporeo (16 segnalazioni) in quanto riduce la “spontaneità nella relazione fisica con i bambini” e impedisce di rispondere pienamente al loro bisogno di vicinanza concreta. Inoltre, è difficoltoso rispettare sia il distanziamento che i protocolli igienico-sanitari (soprattutto tenere la mascherina): ci si sente “frenati” nelle relazioni con i bambini e si perde molto tempo togliendolo ai bambini stessi (8 segnalazioni). In questa cornice, vengono segnalati come corollari la criticità dei momenti del pasto e del cambio (4 segnalazioni) – i più messi in crisi dai vincoli sanitari –, i vissuti negativi di adulti e bambini connessi principalmente alla paura del contagio (4 segnalazioni), la “poca possibilità di assegnare compiti di vita pratica ai bambini” per promuovere la loro autonomia e responsabilità (1 segnalazione), le maggiori difficoltà nelle relazioni con i bambini disabili (1 segnalazione).

Le restanti segnalazioni riguardano criticità connesse alla chiusura del gruppo di bambini nella dimensione di *bolla*: la presenza di insegnanti di riferimento fissi ed esclusivi è “limitante nel senso della fiducia dei bambini” e nella possibilità di “avere uno sguardo in più, dei pareri, delle valutazioni più complete su ogni bambino della scuola” (3 segnalazioni). Altrettanto limitante è l'impossibilità di realizzare momenti di intersezione (3 segnalazioni) e di mantenere una continuità 0-6 (1 segnalazione). La chiusura nelle *bolle* implica anche l'impossibilità di realizzare progetti che permettevano di interagire con l'esterno (le uscite, attività con esperti, scambio di libri tra casa e scuola ecc.). Vengono anche segnalate difficoltà dei bambini a riprendere, dopo i mesi di chiusura, la vita di gruppo e i ritmi scolastici, e quella degli insegnanti di capire i loro nuovi bisogni (5 segnalazioni).

La tabella 2 presenta le categorie segnalate rispetto alle positività nei rapporti con i bambini e le loro ricorrenze.

Aspetti Positivi	Nidi 4	N/Prim/Inf 23	Tot 27 ⁶
Maggiore attenzione/relazione personalizzata	1	9	10
Clima relazionale tranquillo e positivo	1	8	9
Contatti positivi, nonostante DPI	1	8	9
Rapido adattamento dei bambini	1	6	7
Vissuti positivi per il rientro	0	5	5
Assenza di distanziamento nella <i>bolla</i>	0	3	3
Legame forte con insegnante di riferimento	0	2	2
Manifestazione di emozioni	0	2	2
Attenti alle regole	0	2	2
Semi-normalità	1	0	1
Cambiamento nei bambini introversi	0	1	1
Maggiore riflessività	1	0	1
Progettazione e programmazione più attente	1	0	1

Tabella 2: Rapporti con i bambini – aspetti positivi

Le categorie più segnalate dai gruppi di insegnanti riguardano aspetti positivi connessi al vivere nella dimensione di *bolla*. Stare sempre a contatto con gli stessi bambini, in modo esclusivo e senza interferenze dall'esterno (altri adulti, momenti di intersezione ecc.), permette di dedicare maggiore attenzione a ciascun bambino e di sviluppare una relazione personalizzata (10 segnalazioni): il rapporto si rafforza, è “più intimo”; la *bolla* amplifica “la possibilità di viverci con maggiore intensità”. In sintonia con tali rilievi, viene segnalato un clima relazionale tranquillo e positivo (9 segnalazioni), connotato da serenità dei bambini, tempi distesi, apprezzamento dei piccoli gesti. Inoltre si evidenzia la possibilità di contatti nonostante i

6 Cfr. nota 5.

DPI (9 segnalazioni): i bambini non ne sono spaventati, gli insegnanti si sentono protetti e hanno familiarizzato con tali dispositivi, la relazione non ne ha risentito. A proposito di possibilità di contatto, in tre casi viene segnalato che all'interno della *bolla* il distanziamento non viene mantenuto, né tra bambini né tra adulto e bambini: “non facciamo a meno di quegli abbracci, di quei gesti di cura che passano dal contatto e che creano legame e unità”. Viene inoltre sottolineato l'attaccamento forte e esclusivo con l'insegnante di riferimento (2 segnalazioni), rimarcando d'altra parte le criticità considerate in rapporto alla Tabella 1. Sul piano della qualità emotiva dei rapporti nella *bolla*, in due casi viene rilevata la disponibilità dei bambini a raccontarsi e manifestare i propri vissuti.

Rispetto all'impatto dei bambini con il nuovo assetto organizzativo e le nuove norme dopo il lockdown, gli insegnanti richiamano i vissuti positivi legati al rientro (5 segnalazioni) – gioia del ritrovare i compagni e gli insegnanti, richiesta e coinvolgimento nelle attività ecc. –, la facilità di adattamento (2 segnalazioni), l'attenzione per le regole (2 segnalazioni), la maggiore disponibilità alla relazione dei bambini che risultavano introversi (1 segnalazione). In un caso si rileva che l'impatto è stato con una situazione di semi-normalità (poche variazioni rispetto all'anno precedente).

Infine, 2 riferimenti riguardano le ricadute della nuova organizzazione su aspetti specifici della professionalità: progettazione e programmazione con una “scelta dei giochi e della attività più oculata e dettagliata, anche in relazione alla igienizzazione dei materiali” (1 segnalazione); “maggiore riflessività sulle pratiche” che ha portato “maggiore consapevolezza sull'interazione” (1 segnalazione).

In sintesi, considerate nell'insieme, le positività e criticità espresse dai gruppi di insegnanti consentono di evidenziare due temi significativi sul piano pedagogico.

In primo luogo, se i vincoli sanitari impongono barriere e distanziamenti tra i corpi, gli insegnanti in modo netto esprimono l'irrinunciabile valore della comunicazione non verbale e del contatto fisico con i bambini; sembrano dunque non aver rinunciato a questi aspetti e trovano modo di praticarli pur all'interno delle nuove regole.

Un secondo tema riguarda la vita all'interno della *bolla*, rispetto alla quale le risposte degli insegnanti segnalano una posizione ambivalente, anche se nettamente sbilanciata a favore delle positività. Da una parte la chiusura sociale, l'impossibilità cioè di avere scambi più allargati con gli altri bambini ed insegnanti, viene indicata come criticità. Dall'altra, molto più ampiamente si dichiarano i suoi vantaggi, su diversi piani: del clima sociale, della personalizzazione del rapporto, della possibilità di agire professionalmente in modo più mirato e consapevole. Dello stesso segno è l'ambivalenza rispetto alla figura di riferimento esclusiva, di cui si segnala la negatività in quanto impone uno sguardo unico sui bambini e limita la loro possibilità di allargare le relazioni di fiducia, ma che viene anche valorizzata per l'intensità e l'intimità relazionale che la caratterizza. In sostanza, la nuova organizzazione sembra portare in evidenza un implicito pedagogico che associa la “chiusura” alla possibilità di sviluppare socialità e relazionalità positiva tra bambini e tra adulti e bambini.

3.2 I rapporti tra colleghi

La tabella 3 descrive gli aspetti di criticità espressi rispetto ai rapporti tra colleghi.

Criticità	Nidi 4	N/Prim/Inf 24	Tot 28
Viene meno la condivisione nella quotidianità	2	17	19
Viene meno il confronto e il feed-back reciproco	3	9	12
Difficoltà di comunicazione e di scambio	1	5	6
Tensioni, disagio, stress	1	3	4
Viene meno lo sguardo condiviso sui bambini	1	2	3
Viene meno un senso di comunità allargata	1		1

Tabella 3: Rapporti tra colleghi - criticità

Buona parte dei gruppi di insegnanti si concentrano sulla condizione di isolamento all'interno della propria sezione/*bolla* che comporta un venir meno della condivisione della quotidianità (19 segnalazioni), la quale, a sua volta, implica minor confronto e feed-back reciproco (12 segnalazioni), nel senso di una diminuzione della possibilità di condivisione e di reciprocità di sguardo, e scambi comunicativi più rarefatti (6 segnalazioni). Per quanto riguarda il primo aspetto gli insegnanti segnalano come l'impossibilità di svolgere attività di intersezione incida sulla mancanza di condivisione nella quotidianità: manca l'aiuto e il sostegno reciproco (materiale ed emotivo), la convivialità (l'accoglienza mattutina fatta insieme come momento gioioso), lo scambio di informazioni, la possibilità di arricchimento reciproco, la bellezza di condividere esperienze, l'aiuto nella gestione di alcuni bambini. Ci si sente più soli.

Per quanto riguarda il secondo punto, viene messo in luce il pericolo dell'autoreferenzialità nella pratica educativa quotidiana venendo meno momenti di osservazione reciproca su gruppi diversi ("Viene meno la condivisione di sguardo sui bambini") e di feed-back sulle proprie azioni educative. Viene infatti indicata l'importanza di uno sguardo esterno alla sezione che amplifichi il punto di vista. Il terzo punto rileva le difficoltà di comunicazione tra sezioni nella quotidianità.

Una segnalazione, unica ma significativa, pone l'accento sul "venire meno di un senso di comunità allargata" indicando quest'ultima come un valore fondamentale il cui riferimento deve essere tenuto presente.

Aspetti positivi	Nidi 4	N/Prim/Inf 24	Tot 28
Rafforzarsi della relazione con la collega di sezione	2	6	8
Maggiori consapevolezze		6	6
Collaborazione e aiuto reciproco	1	4	5
Percezione di un bisogno di condivisione progettuale rispetto alla scuola	1	2	3
Tempi più distesi lavorando nella <i>bolla</i>		2	2
Meno vincoli di collegialità		2	2
Aumento della compresenza		2	2

Tabella 4: Rapporti con i colleghi – aspetti positivi

Quanto alle positività, illustrate nella tabella 4, si tratta di 6 segnalazioni di maggiori consapevolezze che comprendono: "maggiore apprezzamento del confronto quotidiano che prima veniva dato per scontato"; "maggiore consapevolezza dell'importanza dei collettivi"; "maggiore riflessività negli incontri e gioia nell'incontrarsi"; "sentirsi parte di un gruppo, di una comunità educativa nonostante le divisioni". Dello stesso tenore le tre risposte che rivelano la percezione di un bisogno di condivisione progettuale rispetto alla scuola: "per arrivare a condividere obiettivi, routine, attività nonostante le *bolle*"; "più coesione e condivisione delle linee educative"; "uso dei collettivi per questo". Affermazioni queste che indicano come positivo il riconoscimento di ciò che si teme di perdere con le nuove circostanze.

Altri rilievi appaiono invece in controtendenza. Lo stare nella *bolla* sembra rafforzare la relazione con il/i collega/ghi di sezione (8 segnalazioni) soprattutto sul piano emotivo e del sostegno reciproco: "più entusiasmo", "più energia", "maggiore coesione e scambio". Inoltre il lavoro con il gruppo ristretto sembra consentire una maggiore focalizzazione e centratura sui bambini. Due gruppi di insegnanti segnalano che la "chiusura" nella sezione/*bolla* offre "più calma e più tempo di condivisione con la collega di sezione"; "più tranquillità nello svolgimento delle attività quotidiane". Altre due risposte indicano come elemento positivo ciò che altri gruppi presentavano come criticità, e cioè "più libertà nell'organizzazione delle attività: non si devono passare le consegne"; "maggiore concentrazione su ciò che accade nella *bolla*". Infine sono cinque le segnalazioni che presentano la situazione di emergenza come uno stimolo alla collaborazione e all'aiuto reciproco, a una maggiore disponibilità, alla creazione di un "clima di intesa" e di "complicità".

In sintesi, dall'analisi delle criticità emerge la mancanza di condivisione più estesa (fuori dalla *bolla*) sia per quanto riguarda la quotidianità sia per quanto riguarda il confronto e il feed-back reciproco. Si teme soprattutto l'autoreferenzialità, il venir meno di un confronto più ampio; si sente il bisogno di uno sguardo esterno. Si percepisce la necessità di condivisione progettuale relativa all'intera scuola. Tra le positività

emerge, al contrario, anche se in misura minore, un certo apprezzamento del lavoro nella *bolla* che sembra consentire maggiore coesione nel gruppo ristretto, tempi più distesi, meno vincoli di collegialità.

Considerando, come si è detto all'inizio, la situazione pandemica, con i vincoli organizzativi imposti, come un analizzatore di pedagogie latenti, lo studio delle risposte di questo gruppo di insegnanti propone un dilemma, che necessita di essere sciolto, tra l'importanza da assegnare alla collegialità e alla condivisione allargata della responsabilità educativa e l'agio riscontrato nel lavoro con un gruppo più ristretto di bambini accompagnato da uno, al massimo due colleghi.

Anche nel caso delle risposte alla tematica del "rapporto tra colleghi" si può intravedere il medesimo rischio già individuato in relazione al "rapporto coi bambini", quello di un ritorno alla chiusura in sezioni come soluzione più semplice rispetto a quella più impegnativa, ma anche più produttiva, della costruzione di una vera e propria "comunità educante", nella quale ciascun insegnante si senta responsabile della crescita dell'intero gruppo di bambini e avverta la necessità di confrontarsi con i colleghi per condividere convinimenti, progetti, esperienze. Sarebbe infatti quest'ultima la via più corretta per un'educazione dei bambini alla socialità fondata sul valore che gli insegnanti assegnano alla collegialità e sulla loro capacità di realizzarla. Un'opzione, questa, segnalata in diversi documenti programmatici (cfr. paragrafo successivo), che può, senza difficoltà, intrecciarsi con la personalizzazione dell'incontro e della risposta educativa nei confronti di ciascun bambino.

4. Discussione

Dalle analisi compiute sui dati raccolti emergono notevoli concordanze tra le risposte ai due temi del questionario presi in esame: "i rapporti con i bambini" e "i rapporti con i colleghi". Sia nell'uno che nell'altro caso gli insegnanti danno molta importanza alla dimensione della corporeità e della vicinanza fisica. Rispetto in particolare al rapporto con i bambini, le nuove regole, che impediscono la vicinanza, sembrano rendere gli insegnanti più attenti al principio fondante della pedagogia dell'infanzia, secondo cui il bambino in età pre-scolare è principalmente il suo corpo ed è sensibile in modo particolare al canale comunicativo non verbale; perciò la relazione educativa non può fare a meno del contatto con il corpo del bambino e dell'attenzione a tutto ciò che passa attraverso la comunicazione non verbale (Savio, 2018). Riguardo al rapporto tra adulti sembra meno immediato comprendere le motivazioni della rilevanza attribuita alla presenza fisica. Una possibile spiegazione può essere rintracciata nella tradizione pedagogica della scuola dell'infanzia e ancor più dell'asilo nido nella quale la prassi della compresenza di insegnanti è ampiamente diffusa, così come la ridistribuzione dei bambini tra adulti per attività di intersezione e laboratori; i contatti tra gli adulti *de visu* sono pertanto molto più frequenti rispetto ad altri gradi scolastici, innescando routine relazionali fondate sullo sguardo reciproco e la comunicazione diretta. La chiusura nelle *bolle* ha dunque rappresentato un notevole cambiamento non tanto e non solo sul piano operativo, ma soprattutto su quello psicologico: timore di non essere capiti e di non capire, percezione del venir meno di quella dimensione sensoriale della comunicazione che consente di cogliere con immediatezza "ciò che sta accadendo qui", sensazione di solitudine e di mancanza di appoggio. Se nei confronti dei bambini si tratta della preoccupazione di non poter essere all'altezza del proprio mandato pedagogico che richiede vicinanza e contatto fisico, a causa delle prescrizioni del distanziamento, nei confronti dei colleghi sembra emergere maggiormente il bisogno di condividere "in diretta" e nell'immediatezza della quotidianità i problemi e le scelte proposti dalla situazione pandemica. Si tratta di vissuti di inadeguatezza e di solitudine di fronte ai cambiamenti forzati imposti dalla "ripartenza" che trovano riscontro nei dati della ricerca svolta dall'ISTAT, già citata nel primo paragrafo, dai quali risulta la condizione di isolamento vissuta dalle educatrici in conseguenza all'organizzazione per *bolle*.

Tornando alla nostra indagine, anche riguardo all'ambivalenza di giudizio rispetto alla chiusura nelle *bolle* si riscontra una convergenza tra quanto riferito a proposito dei rapporti coi bambini e quanto emerso dai questionari rispetto al rapporto tra colleghi. L'azione educativa all'interno della *bolla* appare più distesa, meno affrettata, maggiormente centrata sulle esigenze di ogni singolo bambino, rispetto alla più complessa vita quotidiana delle realtà educative nelle quali risultava abituale l'alternarsi tra momenti in sezione e momenti di intersezione, l'utilizzo a turno di spazi attrezzati diversi, maggiori opportunità di scambio tra bambini di età diverse e di gruppi differenti. D'altra parte la chiusura imposta dall'organizzazione a *bolle*

appare restringere quella possibilità di socialità estesa con gli altri bambini ed insegnanti che viene sentita come una delle più importanti “cifre” dell’educazione extradomestica.

Sembrano contrapporsi nelle parole delle insegnanti due diverse immagini di scuola che, come le figure ambigue della psicologia della Gestalt, mostrano contemporaneamente due facce della stessa medaglia: una scuola “tradizionale” nella quale ciascuna insegnante o coppia di insegnanti lavora separatamente con i “propri bambini”, e una scuola “aperta” nella quale all’incontro tra bambini di gruppi istituzionali differenti corrisponde un’organizzazione complessa nella quale ciascun bambino, al fine di un arricchimento dell’offerta formativa, può, in certi momenti della giornata, interagire con compagni ed insegnanti diversi. Occorre rimarcare che la valorizzazione della “chiusura” sarebbe in contrasto con la finalità di ampliare via via le reti relazionali dei bambini per formarli a una socialità aperta, fiduciosa e inclusiva, propria dei servizi educativi e scolastici 0-6 secondo quanto espresso in documenti di indirizzo nazionali (*Indicazioni per il curricolo della scuola e del primo ciclo d’istruzione dell’infanzia*, Miur 2012; *Indicazioni e Nuovi scenari*, Miur, 2018; *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, Miur, 2020b) e internazionali (*Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, Lazzari, 2016). Questa finalità ha portato negli anni a forme di organizzazione dei gruppi sempre più aperte e a parlare di sistemi di riferimento piuttosto che di figura di riferimento. Analogamente, rispetto ai rapporti tra colleghi, emerge la contrapposizione tra la positività di rapporti di maggiore vicinanza, possibilità di collaborazione e assunzione di responsabilità in un ambito ristretto come quello della sezione/*bolla* e il timore che la chiusura induca a forme di autoreferenzialità e minore attitudine al confronto. Anche in questo caso si delineano due immagini contrapposte: quella di una realtà educativa che, alla stregua di quanto accade nei gradi scolastici ulteriori, prevede una divisione stabile in gruppi, più consona a un lavoro che privilegia la dimensione didattica e la protezione entro contesti sociali ristretti facili da governare, e quella più “aperta” che crede nella necessità educativa di un allargamento della rete relazionale dei bambini attraverso la sperimentazione di modalità di socialità differenti e che, sulla base del medesimo principio, ritiene che anche gli adulti debbano orientare la propria professionalità verso la creazione e il consolidamento di una “comunità educante”, aperta al confronto e alla collaborazione sulla base di idee di bambino ed educazione condivise.

Anche questi rilievi trovano riscontro nelle ricerche più recenti che indagano i vissuti del personale educativo nel periodo della “ripartenza”, citate nel primo paragrafo. L’indagine ISTAT evidenzia come per gli insegnanti l’organizzazione in *bolle* rappresenti un’importante limitazione per il venir meno dei momenti di intersezione. La ricerca del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia conferma questo dato, rivelando però un aspetto che sembra mettere in secondo piano la valorizzazione educativa di una socialità aperta: le attività e i materiali laboratoriali che generalmente caratterizzano i momenti di intersezione vengono, nel possibile, riproposti all’interno delle *bolle*, preservando così la dimensione didattica all’interno del gruppo chiuso; sono invece poche le iniziative messe in campo per mantenere una qualche forma di rapporto tra le *bolle* e quindi per promuovere progressivamente, nei modi consentiti, la formazione all’apertura sociale e al senso di comunità. Tale riscontro suggerisce che il dilemma tra scuola “aperta” e scuola per gruppi stabili, per quanto riguarda i servizi e le scuole dell’infanzia, richiede approfondimenti, a livello di riflessione e di ricerca, sul significato e il valore dell’una e dell’altra soluzione.

Con riferimento all’idea iniziale della pandemia come analizzatore di fenomeni educativi, crediamo che i dati della nostra indagine, integrati con quelli emersi dalle indagini successive, possano offrire non solo una fotografia dei vissuti connessi alle difficoltà della pandemia, ma anche uno spaccato rispetto a convinzioni e prassi più o meno consolidate nei servizi e nelle scuole dell’infanzia del nostro Paese che richiedono di essere ripensate o almeno discusse. Emerge pertanto l’esigenza di un tipo di formazione finalizzata a rendere esplicito quanto di implicito è presente nei convincimenti e nelle pratiche educative. Una formazione a pieno titolo “riflessiva” che veda gli educatori e gli insegnanti come protagonisti delle proprie scelte attraverso il sostegno delle loro capacità di problematizzare e verificare progetti ed esperienze. Si muovono in questa direzione le proposte della *Teacher research* (cfr. Lankshear & Knobel, 2004) e, in particolare, nel nostro Paese, della “ricerca-formazione” (cfr. Asquini, 2018), un approccio che, abbinando appunto formazione a ricerca, promuove la postura mentale di un insegnante riflessivo e favorisce analisi e cambiamenti sul piano dei convincimenti oltre che delle pratiche educative (cfr. Luppi, 2018).

Riferimenti Bibliografici

- Asquini, G. (2018) (Ed.). *La Ricerca-Formazione. Tesi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Becchi, E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni della didattica della scrittura*, 3, 105-113.
- Bondioli, A. (1993). Uno strumento per l'analisi della giornata alla scuola materna. In Insegnamenti pedagogici del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Pavia (Eds.), *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia* (pp. 1-16). Bergamo: Junior.
- Capperucci, D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla Formazione*, 23, 13-22.
- Chan Dayal, H., & Tiko, L. (2020). When are we going to have the real school? A case study of early childhood education and care teachers' experiences surrounding education during the COVID-19 pandemic. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(4), 336-347. <https://doi.org/10.1177/1836939120966085>.
- Choi, Y. (2020). A study on the emotional experiences of child care teachers and changes in their daily routine in centers after COVID-19. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 22 (1), 253-279. <https://doi.org/10.15409/riece.2020.22.1.12>.
- Eadie, P., Levickis, P., Murray, L., Page, J., Elek, C., & Church, A. (2021). Early Childhood Educators' Wellbeing During the COVID-19 Pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 49, 903-913. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01203-3>.
- Garaffo, T., Lichene, C., Molina, P., Porcheddu, A., Sannipoli, M., & Savio, D. (in corso di stampa). Fotografie della riapertura: i primi risultati dell'indagine promossa dal Gruppo nazionale Nidi e Infanzia. In F. Falcinelli, & E. Mignosi (Eds.), *Lo zerosei di fronte all'emergenza COVID: esperienze e riflessioni pedagogiche*. Bergamo: ZeroSeiUp.
- Gayatri, M. (2020). The implementation of early childhood education in the time of COVID-19 pandemic: A systematic review. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8 (6), 46-54.
- Girelli, C. (2020). 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). *RicercaAzione*, 12 (1), 203-208.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- ISTAT – Università di Ca' Foscari di Venezia (2021). *I servizi educativi per l'infanzia: ripresa e sviluppi dopo la pandemia*. <https://www.youtube.com/watch?v=Kxjgh2iNCTQ>.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A Handbook for Teacher Research: form design to implementation*. New York: Open University Press.
- Lapassade, G. (1971). *L'analisi istituzionale*. (trad. it.). Milano: Isedi (edizione originale, 1974).
- Lazzari, A. (2016) (Ed.). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: ZeroSeiUp.
- Lee, Y-Fang (2020). Crisis of care and education in the early years: Paradoxical moments in the global pandemic. *Global Studies of Childhood*, 10 (4), 385-394.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD 'Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 36, 3-25.
- Luppi, E. (2018). La ricerca-Formazione in una prospettiva pedagogica. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Tesi, esperienze, prospettive* (pp. 204-209). Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani, S. (2020). Testimonianza sulla chiusura dei nidi in Italia: come resistere all'incertezza in tempi di pandemia?. *Zero-a-seis*, Florianopolis, v. 22, n. especial, dez./dez., 1188-1196. <https://10.5007/1980-4512.20-20v22nespp1188>.
- Miur (2012). *Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. <http://www.indicazioni-nazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf>.
- Miur (2018). *Indicazioni e Nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>.
- Miur (2020a). *Sistema 0-6. Orientamenti pedagogici sui LEAD: Legami educativi a distanza*, documento elaborato dalla Commissione infanzia sistema integrato Zero-Sei. <https://www.miur.gov.it/orientamenti-pedagogici-sui-legami-educativi-a-distanza-per-nido-e-infanzia-lead->.
- Miur (2020b). *Documento di indirizzo e orientamento per la ripresa delle attività in presenza dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/doc02426720200803184633.pdf/-95304f45-f961-bffc-5c6a-8eed6b60fc92?t=15965339327>.
- Miur (2020c). *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*. <https://www.miur.gov.it/documents/>

- 20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=16093477-10638.
- Mortari, L. (2019). La fenomenologia empirica. In L. Mortari, L. Ghiotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 41-76). Roma: Carocci.
- OMEP Executive Committee, World Organization for Early Childhood (2020). Position Paper: Early Childhood Education and Care in the Time of COVID-19. *International Journal of Early Childhood*, 52, 119-128.
- Park, E., Logan, H., Zhang, L., Kamigaichi, & N., Kulapichitr, U. (2021). Responses to Coronavirus Pandemic in Early Childhood Services Across Five Countries in the Asia-Pacific Region: OMEP Policy Forum. *International Journal of Early Childhood*. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00278-0>.
- Pramling Samuelsson, I., Wagner, J. T., & Eriksen Odegard, E. (2020). The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 129-144. <https://doi.org/10.1007/S13158-020-00267-3>.
- Reimers, F.M., & Schleicher A., with assistance from G. A., Ansah (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid – 19 pandemic is changing education*. OECD, Preliminary Report. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf.
- Savio, D. (2018). Prendersi cura nello 0-6. Le qualità di una relazione che “fa fiorire”. *Infanzia*, 2, 103-107.
- Spaul, N. (2020). COVID-19 and schooling in South Africa: Who should go back to school first? *Prospects*. 1-10. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11125-020-09470-5.pdf>.
- Strass A., & Corbin J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- UNESCO (2020). *COVID-19 educational disruption and response*. Paris. <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>.
- Van der Graaf, L. et al. (2021). *Research for CULT Committee – Education and Youth in Post-COVID-19 Europe – Crisis Effects and Policy Recommendations*. Brussels: European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/690872/IPOL_STU\(2021\)-690872_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/690872/IPOL_STU(2021)-690872_EN.pdf).
- World Bank (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>.