

**La didattica a distanza (DAD) nella scuola dell'infanzia:  
la parola dei genitori**

**On-line (DAD) in kindergarten: Parents' experiences**

Paola Molina\*<sup>o</sup>, Alessandra Monetti<sup>o</sup>, Elisa Sangiorgi<sup>o</sup>,  
Simona Giuseppina Caputo<sup>o</sup>, Sonja Ferrero<sup>o</sup>,  
Maria Teresa Marcone<sup>o</sup>, Loredana Versaci<sup>o</sup>

\* Università degli studi di Torino, DIST;  
e-mail: paola.molina@unito.it.

<sup>o</sup> Università degli studi di Torino,  
Scuola di Specializzazione in Psicologia della Salute;  
e-mail: alessandramonetti@hotmail.it;  
e-mail: elisa.sangiorgi21@gmail.com;  
e-mail: simona.caputo@outlook.it;  
e-mail: sonja.ferrero@libero.it;  
e-mail: 183975@edu.unito.it.

**Ricevuto:** 24.07.2021 - **Accettato:** 01.03.2022

**Pubblicato online:** 21.07.2022

**Riassunto**

Gli ultimi mesi del terzo anno della scuola dell'infanzia sono, di norma, considerati un periodo carico di aspettative in vista del passaggio alla scuola primaria. L'avvento della pandemia da SARS-CoV-2 ha visto questo momento conclusivo di un ciclo di formazione caratterizzarsi per l'esperienza di lock-down e di didattica a distanza che i bambini e le loro famiglie hanno dovuto affrontare. Con una serie di interviste fatte nei mesi di giugno-luglio 2020 ai genitori dei bambini che avevano appena concluso l'ultimo anno della scuola dell'infanzia, abbiamo cercato di capire quali fossero i vissuti emotivi di questa popolazione in un momento delicato di passaggio tra ordini di scuola, in un periodo storico in cui, per necessità emergenziali, sono state introdotte modalità di formazione a distanza mai prima utilizzate in forma estensiva per questa fascia d'età.

Paola Molina et al. / *Ricerche di Psicologia*, 2022, Vol. 45  
ISSN 0391-6081, ISSN e 1972-5620, Doi:10.3280/rip2022oa14313

Sono state effettuate 16 interviste semi-strutturate, con la metodologia dell'*intervista di esplicitazione* (Vermersch, 2005), ai genitori di 18 bambini (9 femmine, una tripletta di gemelli dizigoti) che hanno frequentato nel 2019-20 l'ultimo anno della Scuola dell'infanzia. Hanno risposto 14 mamme e 2 papà, 14 famiglie italiane e 2 di origine straniera. Le interviste sono state svolte in remoto e videoregistrate, trascritte interamente e in seguito codificate con un'analisi tematica (Pagani, 2020).

In particolare, rispetto alla DAD abbiamo analizzato il vissuto dei bambini (la loro partecipazione, le difficoltà incontrate e gli aspetti positivi riscontrati) e dei genitori, che si sono confrontati con un compito un po' inedito di insegnanti, ma anche le esplicitazioni rispetto alle difficoltà pratiche e tecnologiche incontrate.

L'analisi approfondita permessa dall'utilizzo dell'intervista di esplicitazione rende i dati raccolti particolarmente interessanti nel filone degli studi sulla pandemia da SARS-CoV-2, proprio perché esplora l'aspetto qualitativo dell'esperienza in un campo che è sicuramente nuovo per qualunque ricercatore. E alcune delle indicazioni emerse possono essere utili non solo rispetto all'esperienza vissuta e in generale alla riflessione sul ruolo della didattica a distanza, ma anche rispetto al significato della didattica in relazione ai bimbi della scuola dell'infanzia.

**Parole Chiave:** DAD, LEAD, transizione alla scuola primaria, bambini di 5 anni, genitori, intervista di esplicitazione

## Abstract

The last months of the third year of kindergarten are considered a period full of expectations in view of the transition to primary school. The advent of the SARS-CoV-2 pandemic changed this final moment of the preschool cycle, and children and their families had to face the lock-down and on-line learning experience. With a series of interviews made in the months of June-July 2020 with the parents of children who had just finished the last year of kindergarten, we tried to understand what the emotional experiences of this population in a delicate moment of transition between school orders were, in a historical period in which, due to emergency needs, on-line learning methods were introduced that had never before been used extensively for this age group.

16 semi-structured interviews were carried out, with the methodology of the *explicitation interview* (Vermersch, 2005), to the parents of 18 children (9 females, a triplet of dizygotic twins) who attended the last year of kindergarten. 14 mothers and 2 fathers, 14 Italian families, and 2 of foreign origin responded. The interviews were carried out remotely and videotaped, fully transcribed, and then encoded with content analysis. We analyzed the experiences of children concerning the DAD: their participation, their difficulties, and the positive aspects encountered; moreover, we analyzed the parents' experience: parents were confronted with a very new task of teachers, but they encountered practical, and technological difficulties as well. The in-depth analysis allowed

using the explicitation interview makes the collected data particularly interesting in the line of studies on the SARS-CoV-2 pandemic, precisely because it explores the qualitative aspect of experience in a field that is certainly new to any researcher. Some of the indications that emerged may be useful not only concerning the lived experience and in general the reflection on the role of on-line learning, but also concerning the meaning of teaching with children in kindergarten.

**Keywords:** SARS-CoV-2 pandemic, DAD. LEAD, transition to school, preschooler, parents, explicitation interview

## **Introduzione**

La pandemia e la conseguente necessità di utilizzare forme di didattica a distanza hanno posto problemi del tutto nuovi alle scuole e alle famiglie, e creato una situazione totalmente diversa dalla normale routine scolastica per i bambini (IRCCS-Gaslini, 2020; Cerniglia, Galimi, Pisano, 2020). La continuità tra ordini scolastici è un tema importante e delicato (Koçyiğit, 2014), ed in questa situazione è emerso un particolare problema per i bambini e ragazzi degli ultimi anni di ogni ciclo, che affrontavano in condizioni inusuali la preparazione al passaggio al ciclo successivo: questo è stato tanto più evidente per i piccoli dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, che si preparavano all'ingresso alla *Scuola* vera e propria. L'obiettivo del nostro lavoro è quello di descrivere questa esperienza a partire dalle parole dei genitori: pensiamo che l'explicitazione del loro punto di vista sia utile anche per gli insegnanti, che possono così confrontarsi sull'effetto percepito dalle famiglie della nuova modalità di insegnamento resa necessaria dalla situazione pandemica.

### ***La realizzazione della DAD in Italia***

Nella situazione di lockdown, tutti i livelli di istruzione hanno dovuto rinunciare alle lezioni in presenza, ma è stata data la garanzia alle famiglie che la didattica non si sarebbe interrotta e sarebbe continuata on line, demandandone l'organizzazione alle singole scuole (DPCM 6/2020; DL 22/2020). A partire dal mese di marzo 2020, ogni istituto scolastico ha rinnovato il proprio piano dell'offerta formativa, organizzando la didattica digitale in attività sincrone - incontri su piattaforme on line con gli alunni - ed attività asincrone - invio di materiali, tutorial, compiti. A integrazione delle linee guida, sono stati resi disponibili materiali educativi attraverso le piattaforme digitali dalle quali trarre spunto per una proget-

tazione curata dei percorsi, come Ministero dell'Istruzione (<https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza.html>), siti di agenzie educative qualificate come INDIRE ([www.indire.it](http://www.indire.it)) e siti legati al terzo settore. Pur mancando un vero coordinamento centralizzato (Ammaniti, 2020), è stato grazie alla reattività di molti docenti ed alle loro competenze che si è riusciti a colmare parte del vuoto generato dalla sospensione della scuola in presenza. Tuttavia non sono mancate alcune difficoltà dovute ad un modello educativo non aggiornato ai tempi ed agli strumenti attualmente disponibili, nonché alla scarsa digitalizzazione del Paese. Già la fotografia ISTAT (2020) della digitalizzazione scolastica rilevava che il 23,9 % delle famiglie italiane non aveva connessione internet e solo il 30% ne poteva usufruire in certe zone interne delle regioni: questo dato ha trovato conferma nella fruibilità della DAD che ha accentuato le differenze sociali e geografiche (Deluigi, Marino, 2020). Dall'indagine dell'Università Bicocca (Mantovani et al., 2020) apprendiamo inoltre che nelle famiglie partecipanti di livello medio-alto, per i bambini più piccoli (1-5 anni), lo strumento più usato è stato lo smartphone, e che l'85,9% delle famiglie non ha acquistato pc, tablet, smartphone o stampante durante il primo lockdown ed il 62,7% ha dato il proprio dispositivo ai più piccoli.

L'esperienza ha però sottolineato ancora una volta il fondamentale ruolo della scuola in qualità di agente educativo, identificandola come luogo prediletto per lo sviluppo delle competenze sociali ed emotive nonché di pratiche di vita, e non solo come istituzione atta alla trasmissione di conoscenza. Le molteplici ricerche (Mantovani et al., 2020; Deluigi e Marino, 2020; IRCCS-Gaslini, 2020) condotte in questo periodo confermano infatti che più di tutto a bambini e ragazzi è mancata la socialità. Da un punto di vista psico-pedagogico è mancato l'essere attivi in una comunità, garanzia di un ambiente protetto ed adeguato in cui far fronte ai compiti di sviluppo.

### ***La DAD nella scuola dell'Infanzia***

Il contesto in cui la Didattica A Distanza (DAD) è stata messa in atto nella scuola dell'infanzia è caratterizzato dalla collocazione ponte di questa scuola: infatti, la scuola dell'infanzia è stata recentemente inserita nel percorso 0-6 dalla legge sul sistema integrato (D.L.65/2017), mentre tutta la sua storia recente, sia a livello di formazione, sia a livello di indicazioni ufficiali, ne sottolinea il carattere di *scuola* e la colloca nel percorso scolastico vero e proprio. Tutto ciò si è tradotto in indicazioni diverse e talvolta contraddittorie sul ruolo e le modalità in cui intendere la DAD nella scuola dell'infanzia.

La DAD non è stata resa obbligatoria per la scuola dell'infanzia, a differenza degli altri ordini, e per questo sono molte le differenze riscontrate sul territorio nazionale, sia in termini di adesione che di attuazione. Inoltre, nei documenti ufficiali sulla DAD non ci sono o sono scarsissime le indicazioni per la scuola dell'infanzia (DPCM 1/3/2020, Art.4 comma d; MIUR n.388/2020). Solo a maggio 2020 la scuola dell'infanzia è stata coinvolta ufficialmente nell'iter educativo digitale, quando il MIUR ha sollecitato l'esigenza di mantenere viva la relazione con i bambini più piccoli, facendo affidamento al documento *Orientamenti pedagogici sui LEAD: legami educativi a distanza. Un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia* (Commissione Nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione, 2020a). Gli Orientamenti sottolineano come priorità l'importanza del mantenimento del legame affettivo e motivazionale su cui si innesta l'aspetto educativo a questa età, in conformità con quanto espresso nelle Indicazioni Nazionali per le scuole dell'infanzia (MIUR, 2012) e nel documento delle Competenze Europee del 2018 (CE, 2006/962): consentire lo sviluppo di identità, autonomia, competenza e cittadinanza. La pandemia da SARS-CoV-2 ha evidenziato maggiormente la necessità di mantenere attivi i riferimenti educativi dei più piccoli, non lasciando da sole le famiglie. Al fine di attuare il nuovo processo educativo ci si è focalizzati maggiormente sulle attività sincrone ed è stata adottata una *comunicazione circolare*, che prevede necessariamente la mediazione dei genitori, i quali – ancor più che nella scuola in presenza – hanno assunto un ruolo attivo di partner educativi, supportando i bambini durante i collegamenti e nella realizzazione delle attività proposte (Commissione Nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione, 2020a; Deluigi, Marino, 2020).

### ***Obiettivo del lavoro***

L'esplorazione del vissuto delle famiglie rispetto all'esperienza può essere utile a comprendere quali, fra le diverse prospettive con cui la DAD può essere intesa, meglio rispondono ai bisogni di bambini e famiglie.

Molte delle ricerche sviluppate in questo periodo utilizzano grandi campioni e questionari on-line, che purtroppo sono costruiti rispetto a problematiche che sono del tutto nuove per chiunque: il nostro obiettivo è quindi quello di una prima indagine descrittiva, che permetta di esplicitare quello che è il vissuto delle famiglie in questa esperienza complessa e inaspettata. La focalizzazione sull'ultimo anno della Scuola dell'infanzia è dovuta a due principali motivi: la mancanza relativa di ricerche su

questa fase di transizione, e la pregnanza della situazione di passaggio per far emergere il confronto fra la situazione di didattica in presenza e a distanza.

Riprendiamo qui le domande poste dal documento LEAD (Commissione Nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione, 2020a), che guidano anche la nostra riflessione: quali occasioni di contatto a distanza hanno maggiore successo? Tutti i bambini (le famiglie) partecipano e raccolgono gli stimoli? Se così non è, quali possono essere le cause e come possiamo intervenire? Che cosa non ha funzionato in questo contatto?

Ci siamo quindi chieste:

- che cosa della DAD ha funzionato e quali le criticità rilevanti, considerando il vissuto dei bambini riportato dagli intervistati e l'esperienza stessa dei genitori;
- quali sono gli ostacoli che le famiglie e i bambini hanno incontrato nell'accesso alla DAD;
- in che modo i bambini dell'ultimo anno hanno affrontato in condizioni inusuali la preparazione al ciclo successivo e la percezione che ne hanno avuto i genitori.

Riteniamo che la valutazione di quanto proposto in DAD possa costituire una buona occasione per ripensare anche alla didattica tradizionale, al perché si fa in sezione quello che si fa, al come si propongono le attività, a quale progettualità c'è alla base, a quanta condivisione si fa all'interno del team/equipe e con i genitori.

## **Metodo**

### ***Contesto***

La nostra ricerca parte dall'esigenza concreta di alcune delle insegnanti di due scuole statali dell'infanzia di Torino, di riflettere sull'esperienza vissuta durante il periodo di lockdown da bambini e genitori. Nell'anno scolastico 2019-20 le due scuole avevano una frequenza complessiva di 215 bambini, suddivisi rispettivamente in quattro e sei sezioni.

A partire dal mese di marzo 2020 le insegnanti hanno organizzato incontri in rete con i bambini e l'invio di materiali (video, schede e tutorial) che consentissero il consolidamento del rapporto educativo. Gli strumenti di comunicazione adottati sono stati molteplici: ogni sezione ha liberamente scelto quale utilizzare, in funzione della confidenza digi-

tale delle docenti e delle famiglie, e in alcuni casi proprio la scarsa confidenza con il digitale ha favorito l'inoltro del materiale anziché le attività sincrone.

Per l'inoltro di avvisi e incontri, è stata adottata l'applicazione *WhatsApp*, perché dichiarata più immediata e conosciuta rispetto anche alla posta elettronica. La maggioranza delle insegnanti ha preferito mantenere un filo diretto solo con il genitore rappresentante di sezione a cui inoltrare il materiale, delegando il compito di diffonderlo. Solo in due sezioni (una per ogni scuola) le insegnanti hanno partecipato alla chat di sezione inserendosi nel gruppo genitori. Per le attività sincrone le piattaforme più utilizzate sono state *Zoom e Jitsi Meet*, mentre *WhatsApp* si è confermata la piattaforma più utilizzata per la condivisione dei materiali. Solo tre sezioni su dieci hanno utilizzato strumenti più adeguati come *WeSchool* o la creazione di canali *YouTube* di classe.

Una prima valutazione delle attività effettuata internamente all'Istituto è stata riferita dall'insegnante referente del corpo docente in fase di presentazione del progetto ricerca, indicando che la partecipazione alla DAD è stata discreta: il riscontro è stato maggiore per le attività asincrone, attraverso la raccolta di immagini che raccontassero quanto realizzato dai bambini, rispetto alla partecipazione degli incontri on-line.

È inoltre emersa la necessità di dotarsi di un regolamento digitale condiviso dall'Istituto e dalle famiglie, nonché l'adozione di un'unica piattaforma operativa. La nostra ricerca ha consentito una raccolta di dati utili anche per l'istruzione del regolamento (Delibera regolamento DDI n. 2-3 del 16/12/2020 Collegio docenti; delibera Consiglio Istituto n.7 del 25/01/2021; prot. 0001230 del 08/02/2021).

### ***Procedura***

A maggio 2020, è stato contattato l'Istituto comprensivo di cui le scuole facevano parte con una lettera di presentazione della ricerca, chiedendo l'autorizzazione alla Dirigente. Parallelamente, è stata preparata la documentazione per la richiesta di parere da parte del Comitato di Bioetica di Ateneo (CBA) dell'Università degli Studi di Torino, parere che è stato ottenuto positivamente nel mese di luglio (Prot. n. 336582 del 22.07.2020).

Tutti i genitori dei bambini di 5 anni delle due scuole dell'infanzia coinvolte che avevano richiesto la prosecuzione nella scuola primaria del medesimo Istituto comprensivo (in totale 61 famiglie) sono stati contattati via mail tramite la scuola, con una lettera di invito a partecipare e un foglio informativo sulla ricerca.

Sedici famiglie hanno risposto positivamente e, dopo aver firmato i moduli di consenso, i genitori (14 mamme e 2 papà) sono stati intervistati a distanza nel mese di luglio, tramite collegamento via telefono o su piattaforma Webex, a seconda delle disponibilità dei genitori stessi. Tutti hanno compilato un questionario socio-anagrafico e hanno firmato i consensi alla partecipazione e al trattamento dei dati, nei quali si chiedeva anche la disponibilità a essere di nuovo intervistati con le medesime modalità una volta iniziata la Scuola primaria.

### ***Strumenti***

Abbiamo scelto di utilizzare l'intervista non-direttiva come strumento di lavoro, per permettere una prima esplicitazione delle nuove problematiche. L'intervista richiedeva ai genitori di ripercorrere l'esperienza in lockdown dei bambini, sollecitandoli a raccontare la nuova organizzazione della quotidianità familiare, gli eventuali cambiamenti nelle relazioni dei bambini con loro, con fratelli e sorelle ed i pari, le emozioni manifestate dai piccoli rispetto alla pandemia, le considerazioni rispetto alla DAD e le aspettative per il prossimo passaggio alla primaria. In questo lavoro presenteremo i risultati relativi all'esperienza della didattica a distanza, così come vissuta da bambini e genitori.

Le interviste sono state condotte su una traccia appositamente predisposta (si veda l'Appendice 1) e testata con due famiglie che non erano incluse nel campione della ricerca. Sono state svolte da sei specializzande in psicologia, dopo una elaborazione comune della traccia e la discussione delle interviste di prova. Si è applicata la metodologia dell'intervista di esplicitazione (Vermersch, 2005) e sui protocolli, integralmente trascritti, è stata condotta un'accurata analisi di contenuto. Per costruire il data-set, a partire dal corpo delle interviste, abbiamo effettuato un controllo dell'accordo inter-osservatore, sulla scelta degli spezzoni da considerare in relazione alla DAD: una prima parte (4 interviste) è stata codificata da coppie di osservatori, confrontando i risultati e discutendo i mancati accordi; sulle restanti 12 interviste abbiamo invece fatto un controllo tramite Kappa di Cohen fra le coppie di codificatori: l'accordo medio è stato di .64 (range .34-1.00). La procedura per il calcolo dell'accordo e la relativa tabella sono riportati in Appendice 2. La codifica degli spezzoni così identificati è stata poi fatta collettivamente, discutendo i casi controversi fino a raggiungere un accordo.

### ***Partecipanti***

Le famiglie coinvolte sono state 16, e hanno risposto 14 mamme e due papà. Complessivamente i bambini sono stati 18 (era presente una tripletta di gemelli dizigoti), 9 femmine e 9 maschi. Tutti i bambini sono

nati nel 2014, e 12 (6 maschi e 6 femmine) entreranno a scuola avendo già compiuto i 6 anni, mentre gli altri 6 (3 maschi e 3 femmine) li compiranno a scuola già iniziata. Nella stragrande maggioranza si tratta di bambini nati a Torino, e anche i genitori sono in massima parte torinesi. Una famiglia è di origine Moldava, e parla anche rumeno in casa; una seconda è di origine marocchina e parla arabo come prima lingua in famiglia. La maggior parte dei bambini ha fratelli (solo 3 sono figli unici), di età e genere differenti. Complessivamente, le famiglie hanno un Livello Socio-Economico medio-basso. I dati sulle caratteristiche del campione sono riportati in Tabella 1.

Tabella 1 - *Descrizione del campione*

	N (%)		N (%)
<b>Bambini</b>	18	Di cui femmine	9 (50%)
<b>Famiglie</b>	16		
<b>Risponde</b>			
Mamma	14 (88%)		
Papà	2 (12%)		
<b>MAMMA</b>		<b>PAPÀ</b>	
<b>Istruzione</b>		<b>Istruzione</b>	
Scuola dell'obbligo	3 (19%)	Scuola dell'obbligo	7 (50%)
Diploma	10 (62%)	Diploma	5 (36%)
Laurea	3 (19%)	Laurea	2 (14%)
		Mancante	2
<b>Occupazione</b>		<b>Occupazione</b>	
Operaia	4 (27%)	Operaio	6 (46%)
Impiegata	8 (53%)	Impiegato	6 (46%)
Commerciante	//	Commerciante	1 (8%)
Casalinga	1 (7%)	Casalingo	//
Non occupata	2 (13%)	Non occupato	//
Mancante	1	Mancante	3
<b>Fratelli/sorelle</b>			
Nessuno	4 (22%)		
Uno	8 (44%)		
Due o più	6 (34%)		
<b>Origine della famiglia</b>			
Entrambi italiani	14 (88%)		
Entrambi stranieri	2 (12%)		

## Risultati

### *Il vissuto dei genitori*

I genitori hanno sottolineato principalmente due elementi positivi della DAD. Il 69% dei partecipanti (11 genitori su 16) ha sottolineato l'importanza dei collegamenti per mantenere viva la relazione tra bambini ed insegnanti.

*[...] è stato proprio importante a mantenere un po' le relazioni... Quello che per noi è stato utile della didattica a distanza è il mantenimento del contatto umano, rivedere, poter rivedere le persone [...] (id18, femmina).*

*[...] ogni giorno avevamo delle attività da fare che ci inviavano le maestre e quindi queste la tenevano occupata e poi sapeva che facevamo delle foto, dei video che le maestre avrebbero visto. Lei era tutta contenta perché sapeva che le maestre in qualche modo c'erano [...] (id11, femmina).*

Il 31% degli intervistati (5 interviste) ha apprezzato la DAD per il suo ruolo nel garantire un impegno quotidiano ai bambini in termini di attività da fare e nel disciplinare i tempi della giornata:

*[...] Con i collegamenti con la didattica a distanza c'è stato un ritorno ad una quotidianità che prima non c'era [...] (id03, maschio).*

*[...] Meno male che ci sono state loro perché altrimenti dovevo andarmi io a cercare delle attività [...] (id11, femmina).*

Una mamma sottolinea che ha trovato molto positiva la DAD anche come modalità di apprendimento, più consona all'età dei bambini:

*[...] Mah, la didattica a distanza è stata solo una cosa positiva. Perché ... in primo luogo per la relazione, perché nell'infanzia sappiamo che la relazione è una cosa fondamentale più che la didattica in sé, l'apprendimento... l'apprendimento poi all'infanzia si ottiene giocando. E lei mi sono accorta che ha appreso senza pesantezza, con spontaneità quasi, attraverso questi metodi. Per me è stato un beneficio [...] (id13, femmina).*

Per quanto riguarda invece le difficoltà incontrate in quanto genitori, occorre prima di tutto sottolineare che nessun genitore riporta di poter contare sull'autonomia del proprio bambino nell'utilizzo della DAD: i fi-

gli, ancora piccoli, hanno bisogno di avere accanto un adulto o almeno un fratello o una sorella maggiore, per seguire la didattica a distanza. Circa il 70% dei genitori intervistati (11 genitori su 16), ha segnalato questa come una difficoltà:

*[...] per fare i compiti... anche sua sorella grande aiuta [...] (id02, femmina).*

*[...] le abbiamo sempre seguite, diciamo che ..., siamo sempre stati presenti [...] (id04, femmina).*

*[...] e dovevi sempre comunque supportarlo, incoraggiarlo, invogliarlo [...] (id14, maschio).*

Non si tratta soltanto del tempo di affiancamento, ma proprio di svolgere un ruolo diverso da quello di genitore; questo però comporta delle competenze specifiche, che i genitori riconoscono al *ruolo* dell'insegnante, riconoscendo di non riuscire ad esercitarle allo stesso modo (pazienza, *trucchetti* per insegnare senza annoiare...): è una difficoltà riconosciuta da metà dei partecipanti alla ricerca (8 interviste).

*[...] C'è anche un limite dell'essere genitore, io non sono una maestra [...] (id17, maschio).*

*[...] ci deve essere qualcuno, che è la maestra che insegna le cose, il genitore deve solo contenere il figlio nel mantenere la concentrazione nei compiti a casa quando è... ma non può diventare un insegnante, questo è proprio sbagliato per i bambini, per i genitori, per tutti [...] (id19, femmina).*

Inoltre 7 genitori (il 44% dei partecipanti: 3 dei genitori che segnalano la difficoltà legata al diverso ruolo, e altri 4 che sottolineano solo questo secondo aspetto), riportano anche la stanchezza nel dover gestire compiti e apprendimenti dei figli dopo una giornata di lavoro.

*[...] Insomma arrivare a casa e dover fare la maestra è stato impegnativo diciamo così [...] (id14, maschio).*

*[...] Io adesso stoppo non ce la faccio più veramente ero proprio stanca mentalmente [...] (id08, maschio).*

Questo aspetto è strettamente legato ai problemi pratici evidenziati dai genitori, sia rispetto all'organizzazione familiare, sia alla disponibilità di strumenti adeguati.

Delle 12 famiglie in cui c'erano più figli che dovevano connettersi alle rispettive lezioni, 7 (58%) riportano problemi di condivisione degli apparati e degli orari:

*[...] molto onestamente ci sono state delle situazioni dove a 10 anni ci hanno richiesto di costruire un tempio greco per il giorno dopo con una scatola di scarpe, allo stesso tempo dovevamo fare i lavori per la festa del papà di quello di 4 anni, e l'altra di 5 anni certe cose abbiamo detto stop al televoto, alziamo la mano, «facciamo un disegno per il tempio greco e pupazzetto per la festa del papà», perché ci siamo trovati un attimo intasati [...]* (id04, femmina).

*[...] c'era un giorno che non sembravamo una casa perché avevamo due computer un tablet per due telefoni perché poi la connessione veniva andava [...]* (id09, femmina).

*[...] perché in parallelo il fratello più grande, che anche lui era a casa, ha iniziato le videolezioni [...]* (id16, maschio).

Da un punto di vista prettamente tecnologico, sono emerse difficoltà diffuse e in parte inaspettate: in nessun caso c'è stata l'impossibilità totale di usufruire della DAD, ma sono segnalati problemi di connessione alla rete internet (50%, 7 genitori su 16):

*[...] le videochiamate col telefono diventano un problema, si vede male, si sente male eccetera, anche un WiFi comunque ci sono delle connessioni lente [...]* (id04, femmina).

*[...] gli incontri ogni lunedì o di un'ora/un'ora e mezza incontri erano abbastanza traumatici perché non avevamo una buona connessione per cui ogni lunedì c'era un problema diverso [...]* (id12, femmina).

Oltre questa, che è la difficoltà maggiormente rilevata, sono stati evidenziati altri problemi come i dispositivi mancanti, o presenti in numero non sufficiente alla situazione diffusa di lavoro/didattica in remoto, indicati dal 38% dei partecipanti (6 famiglie):

*[...] Poi noi a casa abbiamo molto onestamente abbiamo un tablet tre telefoni e un computer, ci sembrava di essere delle persone più che strutturate, in quel periodo ci siamo trovati troppo in difficoltà [...]* (id04, femmina).

*[...] prima abbiamo iniziato con il telefono poi ... abbiamo comprato l'iPad per vedere anche sullo schermo più grande e poter capire la posizione dell'insegnante [...]* (id01, femmina).

In particolare è stata sottolineata la mancanza della stampante o dell'inchiostro per la stampante:

*[...] li abbiamo fatti a pc senza stare a stampare, proprio perché a casa la stampante non l'abbiamo [...]* (id16, maschio).

*[...] magari ci siamo trovati un po' in difficoltà per l'inchiostro della stampante, ma sì una soluzione sempre si trovava perché se magari non si stampava lo facevi disegnare [...]* (id01, femmina).

### **Come l'hanno vissuta i bambini**

Riportiamo qui invece le risposte dei bambini, così come le hanno lette i genitori e le hanno riportate nelle interviste.

Per prima cosa, sottolineiamo che i bambini hanno mostrato reazioni diverse alla DAD, sia in termini temporali, sia in relazione alle diverse modalità dell'offerta: non è quindi possibile suddividere in modo univoco i bambini tra chi ha apprezzato e chi non ha apprezzato. In un solo caso è riportato un piacere incondizionato, e in un solo caso un rifiuto deciso. Nella maggior parte dei casi viene espresso il piacere di ritrovare maestre e compagni, mantenere il contatto, e la felicità anticipatoria per i collegamenti. (13 bambini, 72%):

*[...] Non vedeva l'ora che arrivasse il momento del collegamento [...]* (id11, femmina).

*[...] Se c'erano altri bambini lui era molto stimolato dalla presenza di altri compagni [...]* (id08, maschio).

*[...] Lei aspettava con ansia la chiamata delle maestre del martedì [...]* (id13, femmina).

*[...] Aspettavamo il lunedì con ansia perché lei si collegava, vedeva le maestre, i compagni. Allora era contenta [...]* (id15, femmina).

Questo piacere però alla lunga viene meno, e per 5 bambini (29%) i genitori segnalano proprio una diminuzione dell'interesse.

*[...] All'inizio della DAD più entusiasmo poi non aveva più voglia si stancava subito e si metteva a fare altro [...]* (id06, maschio).

*[...] All'inizio l'ha presa bene. Era contenta delle attività che arrivavano, poi c'è stato un momento in cui ne arrivavano forse un po' troppe e lei essendo precisa è andata in tilt [...]* (id12, femmina).

Invece in un caso, sembra che la bambina abbia minore partecipazione all'inizio, e via via si renda più autonoma e partecipi di più:

*[...] Poi pian piano, verso la fine, non dico in completa autonomia, perché stiamo parlando di una bambina di 5 anni... Però pian piano, verso la fine, qualcosa si è mosso in termini di autonomia [...]* (id04, femmina).

In molti casi (7 bambini, 39%), è proprio lo strumento che risulta disturbante:

*[...] Si annoiava un pochino a stare davanti al televisore... davanti al telefono, lui preferisce il contatto fisico [...]* (id10, maschio).

*[...] I bambini sono molto distratti quando sono al computer, non riescono a seguire più di tanto e non riescono neanche a dividere l'attenzione con gli altri [...]* Il computer è uno strumento che assolutamente non li incuriosisce, li allontana dal contenuto [...]

 (id17, maschio).

*[...] All'inizio quindi i problemi sono stati proprio di rapportarsi con il computer, rapportarsi con [...]* (id04, femmina).

O anche il fatto di dover stare fermi davanti allo schermo (2 bambini, 11%):

*[...] All'inizio ogni tanto si alzava, se ne andava [...]* (id04, femmina).

*[...] quando iniziamo a fare qualcosa da seduto comincia a sbadigliare come se non ci fosse un domani [...]* (id05, maschio).

Ma ci sono stati anche aspetti positivi delle proposte, legati a specifici contenuti: come riportato in Tab.2, 61% dei bambini (11 su 18) hanno apprezzato una o più delle attività proposte.

In particolare, si tratta delle attività in cui i bambini sono più attivi, o sono coinvolti in proposte manuali, come il dipingere o il ritagliare, o ancora sono interessati dalle favole raccontate dalle educatrici:

*[...] la lettura di una favoletta per poi... Cosa che ho particolarmente apprezzato e anche S. ha apprezzato, una caccia al tesoro prima prece-  
duta da una fiaba che parlava di una bambina e dicevano “Trova a casa  
tua un oggetto minuscolo oppure bianco così...” [...] (id05, maschio).*

*[...] Allora, gli piaceva di più dove magari c'erano dei lavoretti dove  
magari lei doveva ritagliare, incollare, queste cose perché lei su colora-  
re è una cosa sua proprio che lo fa proprio sempre al di fuori dei compi-  
ti diciamo, e quindi questa novità di tagliare [...] (id09, femmina).*

Qualcuno invece dice che il suo bambino ha apprezzato di più il pre-  
grafismo, le attività proprio da *pre-scuola*:

*[...] Eh sì, però devo dire che tutto quello che è stato, per esempio  
tutta una serie di cose da fare già propedeutiche per lo scrivere il pros-  
simo anno, i percorsi coi puntini, sono stati molto molto efficaci, sono  
stati percepiti sicuramente molto meglio che cose ludiche che probabil-  
mente in quel periodo lì... ho visto molto meno interesse da parte di mia  
figlia sto parlando, da dire invece di fare un pupazzetto, di fare tutte le  
O, la A, che ne so le parole che iniziano con la A, ecco insomma [...] (id04, femmina).*

Non tutte le proposte sono però interessanti: nel 44% dei casi (8 bam-  
bini) la non partecipazione segnalata dal genitore è proprio legata allo  
scarso interesse per alcune delle attività proposte, in quanto percepite  
come faticose, troppo semplici o monotone...

*[...] Non ha apprezzato il fatto di fare tanti compiti, non gli interes-  
sava fare le schede [...] (id08, maschio).*

*[...] All'inizio giravano i video della lezione quindi aspettavamo il  
lunedì con ansia perché lei si collegava, vedeva le maestre, i compagni.  
Allora era contenta, ma la felicità durava per lunedì e martedì, poi mer-  
coledì era già che: «non ho voglia, che faccio?» [...] (id15, femmina).*

*[...] Dopo un po' si stufa nel colorare, mentre a scuola avrebbe fatto di più [...]* (id10, maschio).

*[...] Un'attività... che iniziava con un video... che veramente il livello poteva essere 2 anni e mezzo/3, questo l'ha guardato 5 secondi e se ne è andato. Non è arrivato neanche alla fase in cui c'era la maestra che presentava l'attività [...]* (id16, maschio).

... e in alcuni casi anche perché i bambini le vivevano come una costrizione, un compito:

*[...] Faceva ma non con entusiasmo, si sentiva obbligata [...]* (id01, femmina).

*[...] In alcuni giorni preferiva il gioco libero e che non doveva fare per forza qualcosa richiesta dalle maestre [...]* (id11, femmina).

*[...] per tutto il resto dovevi sempre comunque supportarlo incoraggiarlo invogliarlo, alcune cose le ha vissuto proprio un po' come cose da fare per forza [...]* (id14, maschio).

### **Un'esperienza del tutto nuova**

Indipendentemente dai contenuti però, alcune difficoltà specifiche sono sottolineate dai genitori per la maggioranza dei bambini (56%, 10 bambini: si veda Tab.2), relative alla partecipazione agli incontri a distanza, in qualche caso sono proprio difficoltà organizzative:

*[...] Il lunedì si collegavano una mezz'oretta con tutti i bambini ed era un grande macello perché non si capiva niente [...]* (id05, maschio).

*[...] Noi eravamo puntuali all'appuntamento, per cui aspettare gli altri... gli creava grande frustrazione poi col fatto ora che si incominciava, che arrivano tutti, che la connessione va e viene... eccetera iniziavamo alle 6 poi quando alle 6.20-6.25 finalmente si iniziava con i contenuti, lui non ce la faceva già più... era già partito! [...]* (id16, maschio).

Tabella 2 - *Bambini che apprezzano attività specifiche*

ID	Attività manuali	Caccia al tesoro	Fiaba	Pre-grafismo
01				
02				
03	+			
04				
05		+	+	+
06	+	+		
08				
09	+			
10				
11	+			
12				
13				
14			+	
15	+			
16		+	+	
17			+	
18			+	
19			+	
Frequenza Complessiva	5	3	6	1

Il segno « + » indica la preferenza riportata dal genitore.

L'intervista 07 non è presente perché manca l'autorizzazione.

... ma nella maggior parte, sono difficoltà specifiche della partecipazione a distanza, che risulta difficile perché ...

è più difficile prendere la parola o al contrario aspettare il proprio turno [...] (5 bambini, 28%):

*[...] I problemi sono stati proprio rapportarsi con il computer, rapportarsi con il gestire il proprio silenzio, il proprio intervento alzando la mano [...] (id04, femmina)*

*[...] Se c'è un film, un cartone animato che interessa sta fermo lì anche 3 ore ...in chiamata on line con altri bambini, con le attese, la voce che si accavalla, magari con quelle difficoltà lì, fa più difficoltà [...] (id05, maschio).*

*[...] Poi lei è una molto precisa, è una che rispetta le regole e quindi si ritrovava dove c'era in silenzio e tutti gli altri che parlavano anche quando faceva alle domande e quindi ha avuto delle difficoltà e trovare il turno di parola [...] (id12, femmina).*

*[...] Questa cosa... cioè probabilmente lui è uno che, appunto.... Cioè lui dopo un po' questa cosa, se a livello comunicativo non andava avanti, boh, per lui era: «me ne vado!» E a quel punto era proprio me ne vado e non è una cosa che... non gli è piaciuta [...] (id16, maschio).*

... è più forte la paura di sbagliare, il senso di inadeguatezza (5 bambini, 28%):

*[...] Non voglio più fare la videochiamata perché la mia manina è brutta [...] (id04, femmina).*

*[...] «Mamma, io non ce la faccio! - mi diceva - Io non riesco a seguirle tutte, a farle tutte...» Aveva questa ansia da prestazione perché aveva paura che il lunedì le maestre magari le chiedessero negli incontri, lei è già timida [...] (id12, femmina).*

*[...] «Ma io non posso andare alla scuola elementare, non so leggere e scrivere!» [...] (id16, maschio).*

Anche il coinvolgimento emotivo è diverso, perché la relazione con l'insegnante e i compagni si è interrotta e non è sufficiente la videoconferenza per riattivarla (5 bambini, 28%):

*[...] Spesso durante la settimana mi diceva: «mamma, posso mandare un messaggio alle maestre? possiamo fare questo?» cioè mi chiedeva spesso di sentirle. Proprio la mancanza la sentiva [...] (id13, femmina).*

*[...] Perché lo vedevi... dopo tra l'altro, dopo quelle situazioni lì, lui rimaneva iper per tutta la serata, cioè a quel punto era... gas puro che non trattenevi da nessuna parte, un frizzante non gioioso [...] dopodiché c'era questa emozione così forte che era proprio un po' al limite tra il piacere e il dolore [...] (id16, maschio).*

*[...] mi ha detto: «ma tanto mamma non ha senso fare queste cose, noi non torneremo a scuola...» [...] (id17, maschio).*

*[...] Lui ha patito anche un po' di più perché le maestre della sua classe, hanno mandato delle cose durante il lockdown, però ad esempio non erano presenti nella chat della classe e quindi si è perso un po' un contatto [...] (id17, maschio).*

Solo in alcuni casi (3 bambini, 18%) emerge anche una certa difficoltà a comprendere, a memorizzare quello che viene proposto on-line:

*[...] Faceva fatica a tenerle a memoria, era confusa, si perdeva e non riusciva a starci dietro [...] (id01, femmina).*

*[...] Magari quando doveva imparare per dire, che ne so, qualche poesia che lei le piace tanto che la ripeti e poi la impara a memoria, quello non aveva voglia, lei aveva voglia per dire che io gliela ripeto a memoria e lei poi la impara così, ma col foglio in mano, per dire così, no no [...] (id09, femmina).*

Più in generale, i bambini che già avevano difficoltà, o che seguivano percorsi riabilitativi (psicomotricità, logopedia, etc.) sono quelli di cui maggiormente i genitori segnalano la fatica legata all'esperienza pandemica e alla DAD.

### ***Non è come a scuola***

Pur avendo esplicitato le valenze positive dell'attività a distanza, molti genitori (10, il 63%) ne esplicitano anche le differenze, in termini di efficacia: fare le stesse cose a casa e a scuola non è equivalente, perché a casa manca sia il confronto con un referente neutro come l'insegnante, sia il confronto con i compagni, sia lo stimolo dell'imitazione:

*[...] però ripeto non era la stessa cosa... se lo fanno in 20 bambini tutti insieme ognuno fa vedere il suo disegno con emozioni tutto lì...Sì vabbè lo faceva vedere “ho fatto questo, Sì brava” però non era quello... perché la loro aspettativa ad esempio era quella verso i compagni e dai compagni verso di loro “ah che bello il tuo disegno” o la maestra che dice “Brava hai fatto un bel disegno sei stata brava” davanti ai bambini... Un bambino di 5 anni sta aspettando quello perché il genitore sem-*

*pre lo fa qualsiasi cosa che ti fa vedere È sempre bello però la maestra sta facendo il suo lavoro in modo diverso e apprezza ogni lavoro in parte in modo diverso [...] (id01, femmina).*

*[...] perché lì comunque con gli altri bambini anche solo per imitazione, li mettono tutti lì e fanno tutti la stessa cosa, invece a casa lo toglie dalle sue attività e non ha voglia! [...] (id06, maschio).*

*[...] Perché vedi, noi alla bambina gli dicevamo «guarda c'è questa lezione», lei lo faceva, però giustamente non era attenta per come sei quando sei dietro un banco, davanti alla maestra, è diverso [...] (id09, femmina).*

E anche la risposta dei bambini è spesso meno positiva:

*[...] addirittura a volte era infastidita che noi la aiutassimo... diceva: «io oggi non lo voglio fare, mi scoccia, fallo tu!» ma indipendentemente da quello che poteva essere da fare, che poteva essere lo stesso ritagliare che so, colorare un numero, seguire un tratteggio, per dire, in base all'umore [...] (id15, femmina).*

C'è quindi un aspetto dell'apprendimento che è proprio riconducibile all'imparare nel contesto di gruppo, che la DAD può solo parzialmente sopperire, almeno con i bambini di questa età. E anche la valutazione complessiva dell'efficacia della DAD nel periodo di lockdown rispetto alla preparazione dei bambini per affrontare il primo anno di scuola vera e propria è controversa.

Esprimendo un proprio grado di preferenza, gli intervistati hanno valorizzato l'efficacia delle attività finalizzate al potenziamento della motricità fine e quelle più specifiche di pre-scrittura propedeutiche all'inserimento nella scuola primaria. Il 31% (5 intervistati) dichiara di aver trovato utile la DAD nel fornire strumenti considerati importanti per affrontare la scuola. Alcuni riportano dei veri e propri miglioramenti nelle capacità dei bambini (ad esempio il pregrafismo), altri si focalizzano sull'apprendimento di strategie utili in caso di una nuova necessità di lezioni online (turni di parola, stare davanti ad un monitor).

*[...] se dovesse ricominciare o comunque esserci di nuovo un intoppo il fatto che lui l'abbia fatta prima lo rende un po' più preparato, oltre a non conoscere le insegnanti di fronte ad un monitor che è molto freddo sicuramente da quel lato gli è servito, anche solo per familiarizzare [...] (id03, maschio)*

*[...] per esempio tutta una serie di cose da fare già propedeutiche per lo scrivere il prossimo anno, i percorsi coi puntini, sono stati molto molto efficaci [...]* (id04, femmina).

*[...] e poi a lei piaceva raccontare, a lei piace molto raccontare la giornata, delle cose belle che ha vissuto, e quindi spesso avevano una manina... una faccina da alzare quando volevano parlare... per me è stato importantissimo sulla questione dei turni di parola, perché lei è una bambina che parla sempre senza chiedere il permesso... diciamo così... no? (ride) così... come le viene, fa. Così, diciamo che è stato carino questa introduzione della faccina per dover parlare [...]* (id13, femmina).

All'opposto il 25% dei genitori (4 intervistati) ha esplicitato le difficoltà della DAD nel fornire una preparazione sufficiente alla scuola primaria, in particolare focalizzandosi sulle differenze tra l'apprendimento in presenza (con le maestre, i laboratori...) e online:

*[...] ma quello, secondo me, anche se ha perso, non penso che pochi mesi siano fondamentali per la crescita futura, e poi comunque le maestre comunque sanno che tutti hanno perso dei mesi e ci hanno già detto che partiranno già con un programma diverso per cercare di recuperare, quindi da quel punto di vista lì, no, non penso che inciderà più di tanto [...]* (id06, maschio).

## **Discussione**

Complessivamente, anche se si tratta di un piccolo numero di partecipanti, possiamo trarre alcune indicazioni utili rispetto alle domande che ci siamo posti all'inizio.

In primo luogo, prendendo in considerazione il vissuto di genitori e bambini, si sono potute rilevare note positive e criticità della DAD. Il risultato più rilevante è la possibilità di mantenere i legami sia con i pari sia con le maestre. Questo dato conferma quanto sostenuto nei documenti di promozione della DAD per la fascia 3-6 anni, (Commissione Nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione, 2020a) sottolineando che la scuola dell'infanzia è un ambiente fondamentale per la socializzazione e costruzione dell'identità. Risultati analoghi si riscontrano nell'indagine svolta dai ricercatori dell'Università di Milano Bicocca (2020), rispetto ai bambini anche più piccoli (1-5 anni).

I genitori hanno, inoltre, sottolineato l'importanza della DAD per garantire ai bambini un impegno quotidiano e per disciplinare i momenti della giornata, inevitabilmente stravolta durante il lockdown: la DAD ha aiutato a recuperare routine e pratiche quotidiane che altrimenti sarebbe risultato difficile portare avanti. È questo un aspetto emergente e forse meno palese per le insegnanti in fase di progettazione delle attività a distanza.

Tra le iniziative più apprezzate sono state indicate quelle più coinvolgenti e dinamiche (la caccia al tesoro, ad esempio), quelle manuali e le favole lette dall'insegnante, proposte che in parte riflettono l'organizzazione della scuola in presenza: un modello di scuola attivo e basato sul gioco e sull'esperienza concreta, che si differenzia da un'idea di insegnamento che passa soprattutto da strumenti scolastici in senso stretto (pregrafismo, schede, etc.). Questo risulta un elemento importante di discussione per riflettere anche sulle idee pedagogiche *latenti* (Becchi, 2005; Bondioli, 2016) che guidano l'agire educativo.

La modalità online è stata foriera di nuove sfide ed emozioni, sia per i piccoli sia per i grandi. I bambini si sono confrontati con sentimenti ambivalenti di felicità anticipatoria nell'attesa di rincontrarsi, senso di frustrazione nella gestione del mezzo e dei tempi, timidezza e/o timore nell'esprimersi. Difficoltà di attenzione e irrequietezza traspaiono dalle verbalizzazioni degli intervistati in cui si descrivono gli stati emotivi dei piccoli di fronte allo schermo oppure nello svolgere i *compitini* assegnati dalle insegnanti. In linea con quanto rilevato, numerose ricerche - dell'Ospedale Gaslini di Genova (IRCCS Gaslini, 2020), dell'Università di Milano Bicocca (Mantovani et al., 2020), delle University of London e Uninettuno ((Pisano, Galini e Cerniglia, 2020), nonché il volume di Ammaniti (2020) - sottolineano la presenza minoritaria di problematiche comportamentali e sintomi di regressione nei bambini di età inferiore ai 6 anni, con maggiore frequenza di disturbi quali irritabilità, ansia ed inquietudine, con oscillazioni fra eccitazione e instabilità, tristezza e noia.

D'altra parte, le difficoltà alla partecipazione dei bambini messe in luce dai genitori fanno emergere gli aspetti di gestione della relazione in classe (i turni di parola, la difficoltà ad esporsi, l'importanza dei compagni, il ruolo dell'insegnante che è diverso da quello del genitore, il bisogno di un feed-back individualizzato, ...) che fanno della scuola un contesto privilegiato di apprendimento, non solo contenutistico, ma anche di approccio al mondo sociale: anche questo aspetto è spesso poco *riflesso* nella letteratura psico-pedagogica. In tal senso, è anche emersa dai genitori la sottolineatura dell'importanza di lavorare in piccolo gruppo per facilitare le interazioni tra bambini e con l'insegnante. Questa modalità di lavoro comporterebbe un'attenzione maggiore da parte dell'insegnante.

te, rispetto a quanto può avvenire in classe, nell'adattarsi alla complessità del compito, ad esempio diversificando i momenti di contatto sulla base delle differenti fasce d'età e competenze dei bambini. Sono questi tutti aspetti che, nella relazione in presenza, si gestiscono agevolmente, mentre richiedono una riflessione ulteriore nella DAD.

Un'ulteriore difficoltà rilevata è stata la gestione delle nuove modalità di comunicazione proprie della DAD, a fronte di una richiesta di maggior contatto diretto tra bambini, insegnanti e famiglie. Sono state infatti evidenziate alcune caratteristiche positive specifiche della didattica in presenza che non hanno trovato conferma durante la DAD, in particolare per quanto riguarda il rapporto individuale - che in classe si stabilisce in modo spontaneo -, la gestione delle attese, la comprensione e il rispetto dei turni parola. A queste si aggiungono difficoltà relative alla gestione on line di bambini troppo irruenti o troppo timidi che appaiono disorientati rispetto alla novità di stare davanti ad uno schermo e nel dover stare fermi. Tali esperienze vengono riportate anche in altre ricerche recenti, come l'esempio di Antonia proposto da Ammaniti (2020). La DAD ha, quindi, messo in luce la necessità di prevedere anche interventi individualizzati, se effettivamente si vogliono raggiungere anche gli *irraggiungibili*. Un ulteriore elemento per favorire la comunicazione a distanza potrebbe essere la costruzione di un canale a due vie: non sarà, in questo caso, solo l'insegnante a fornire il compito e il bambino a svolgerlo, ma si cercherà di sollecitare nel bambino il racconto e la condivisione di come si è sentito mentre faceva l'attività, quali difficoltà ci sono state, cosa è stato apprezzato. La DAD per certi versi può favorire un rapporto intimo, se l'insegnante riesce a far verbalizzare ai bambini le difficoltà emotive, i vissuti e le percezioni relative a questo periodo, cogliendo e creando i momenti più adatti e aiutandoli a parlare di come vivono le giornate, le loro attività, di cosa fanno del virus o di come lo vedono e vivono. In altri termini anche con la DAD si può favorire il processo di mentalizzazione, particolarmente nelle situazioni familiari in cui lo stress generato da COVID e lockdown è risultato più forte (Ammaniti, 2020).

Dal canto loro, i genitori hanno evidenziato difficoltà nella gestione del doppio ruolo che si sono trovati a dover rivestire, quello di genitore e quello di insegnante. Alcuni hanno osservato che il ruolo genitoriale rendeva meno autorevole l'intervento come insegnanti, in quanto le risposte date dai bambini ai loro inviti a partecipare alle attività sono state diverse da quelle che si sarebbero aspettati. È emersa, inoltre, la stanchezza vissuta relativa al dover gestire compiti e apprendimenti dopo una giornata di lavoro e la mancanza di competenze specifiche, attribuite invece all'insegnante. Anche il rapporto con i genitori è profondamente coinvolto nella riflessione sulla attività didattica a distanza: perché non solo i geni-

tori si trovano a supplire in qualche modo l'insegnante non presente, con tutte le difficoltà segnalate, ma anche gli insegnanti dovrebbero ripensare la proposta educativa perché meglio risponda ai bisogni che le famiglie si sono trovati ad affrontare nel periodo pandemico Molina et al. (2022). L'impegno alla realizzazione di un regolamento digitale dell'Istituto Comprensivo in cui è stata condotta la ricerca va in questa direzione.

I fattori soggettivi hanno inciso sulla possibilità di partecipare alla DAD e sulla sua efficacia, ma nella valutazione complessiva non si può prescindere dal considerare gli aspetti più prettamente pratici come la mancanza di connessione o il cattivo collegamento, la condivisione degli strumenti informatici fra i diversi membri familiari, la mancanza della stampante o dell'inchiostro per farla funzionare, che ne hanno in parte condizionato l'apprezzamento o l'insuccesso: alcuni di questi aspetti sono evidenti e gli insegnanti ne sono consapevoli; altri, come per esempio la necessità di avere una stampante – o l'inchiostro per farla funzionare – sono meno presenti nelle aspettative della scuola.

Se complessivamente sembra esserci una risposta resiliente di bambini e famiglie alla situazione di emergenza, è confermato che le criticità più grandi sono segnalate proprio dai genitori dei bambini che già avevano qualche difficoltà.

Per quanto riguarda la domanda che ci siamo posti circa l'utilità della DAD in vista della preparazione alla scuola primaria, i riscontri sono ambivalenti. Nonostante la consapevolezza delle condizioni inusuali adottate, per alcuni l'esperienza ha comunque consentito di favorire lo sviluppo dei prerequisiti attesi all'ingresso del nuovo ciclo, mentre per altri permangono i dubbi dovuti alla sensazione di aver perso opportunità rispetto alla normale frequenza. Il mancato rientro a scuola prima della fine dell'anno scolastico rimanda la verifica delle competenze apprese e degli obiettivi raggiunti all'ingresso nella nuova scuola, obbligando a progettare una didattica che tenga conto degli eventuali gap, anche dal punto di vista dell'autonomia e della socializzazione.

L'indagine effettuata ha dunque messo in luce l'esperienza riportata da bambini e genitori, ma non consente di esprimere indicazioni oggettive sulla DAD, poiché un ulteriore limite è riscontrabile nel non aver raccolto le testimonianze degli altri attori protagonisti: gli insegnanti. Inoltre, il campione dei rispondenti, sebbene non irrilevante rispetto alla popolazione di riferimento, quella della scuola dell'infanzia che ha collaborato alla ricerca (ha risposto quasi un terzo delle famiglie a cui la richiesta di partecipazione era stata fatta), non permette certo generalizzazioni

al di fuori del preciso contesto: si tratta di un lavoro esplorativo, teso a mettere in rilievo tematiche importanti, che andrebbero però studiate ulteriormente, con strumenti anche quantitativi più specifici.

## Conclusioni

L'esperienza riportata dai genitori mette in luce la necessità di progettare la didattica a distanza anche nella scuola dell'infanzia: vogliamo sottolineare in conclusione alcune indicazioni che ci sembrano importanti sia per la scuola in presenza che a distanza.

Prima di tutto, la necessità di riflettere su quegli aspetti (il rapporto individuale, la gestione delle attese, dei bambini che intervengono sempre o non intervengono mai, la progettazione di attività a piccolo gruppo, ...) che nella relazione in presenza l'insegnante gestisce quasi *automaticamente*, ma richiedono, invece, una riflessione attenta sul modo di gestirli a distanza. In particolare, progettare accuratamente il canale a due vie, cioè il ritorno della comunicazione da parte dei bambini e delle famiglie, e il rapporto anche individualizzato, possono essere utili a favorire la continuità educativa anche a distanza.

Ancora di più, l'autovalutazione degli interventi in modalità DAD può costituire una buona occasione per ripensare la didattica tradizionale, al perché si fa in sezione quello che si fa, al come si propongono le attività, a quale progettualità c'è alla base, a quanta condivisione si fa all'interno del team/equipe e con i genitori. Come sottolinea il documento della Commissione,

«Percepando le vite quotidiane di bambini, genitori e personale educativo in questo tempo, nonché la pluralità delle situazioni e dei luoghi, ci si rende conto che è necessario interpretare in una luce diversa il senso dell'esperienza dei bambini nei nidi e nelle scuole dell'infanzia. Questa prospettiva non va ricercata solo nel *graduale ritorno alla normalità* - una *normalità* che sarà comunque diversa - quanto piuttosto nella presa d'atto di un *cambiamento profondo da cogliere come opportunità per andare oltre il modello di scuola praticato e ricostruire nuovi significati, nuove possibilità organizzative, nuove forme di partecipazione*» (Commissione Nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione, 2020a, p. 2, sottolineatura nostra).

Anche il rapporto con i genitori va ripensato, nei termini di un reciproco riconoscimento di competenze e responsabilità, e soprattutto nel riconoscimento che la scuola risponde a bisogni dei bambini, ma anche dei genitori, in una prospettiva di conciliazione (Commissione Nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione, 2020b; Molina, 2015). La DAD richiede inevitabilmente la mediazione dei genitori che

diventano interlocutori diretti degli insegnanti. Le relazioni, come affermano Deluigi e Marino (2020), si sono trasformate e con la DAD sia i genitori sia gli insegnanti vengono osservati nella loro realtà domestica: è la scuola ad entrare nelle case e non più la famiglia ad entrare nella scuola.

È auspicabile che ogni scuola si appropri di un regolamento digitale condiviso, che sia strutturato partendo dall'analisi delle esigenze scolastico-didattiche e dall'analisi delle esigenze e difficoltà dei genitori e della gestione familiare. Organizzare incontri di sondaggio con i genitori, progettare percorsi che partano dalle recenti esperienze, concordare i tempi e le modalità per usufruire della DAD, al fine di garantire il miglior servizio educativo anche on-line.

Infine, ci sembra che la complessità del ruolo rivestito dalla scuola nella formazione complessiva dei bambini, e non solo rispetto a ciò che viene esplicitamente appreso, sia emersa chiaramente da quanto ci hanno detto i genitori: non solo il legame emotivo con i compagni e le insegnanti, ma anche il ruolo di contenitore dell'esperienza quotidiana dato dall'impegno che la scuola comporta, e soprattutto l'esperienza di socializzazione dei bambini nel contesto scolastico allargano la prospettiva della *cura ed educazione* che la scuola dovrebbe offrire.

Ringraziamo le scuole che ci hanno accolto, i genitori che hanno partecipato e i loro bambini, e la sig.ra Alice Aliverti che ha collaborato alla ricerca nell'ambito del suo percorso formativo triennale.

## **Bibliografia**

- Ammaniti, M. (2020). *E poi, i bambini. I nostri figli al tempo del coronavirus*. Milano: Solferino.
- Becchi, E. (2005). Pedagogie latenti: una nota, *Quaderni della didattica della scrittura*, 3, 105-113.
- Bondioli, A. (2016). Pratiche riflessive nella formazione in servizio: il ruolo mediatore degli strumenti di valutazione di contesto, *ReLAdei (Revista LatinoAmericana de Educacion Infantil)*, 57-69.
- Commissione Nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione (D.lgs. 65/2017). (2020a). *Orientamenti pedagogici sui legami educativi a distanza per nido e infanzia (LEAD)*. Ministero dell'Istruzione. <https://www.miur.gov.it/web/guest/orientamenti-pedagogici-sui-legami-educativi-a-distanza-per-nido-e-infanzia-lead>.
- Commissione Nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione (D.lgs. 65/2017). (2020b). *Linee pedagogiche per il sistema integrato «Zerosei»*. Ministero dell'Istruzione.

- Raccomandazione del Consiglio e del Parlamento Europeo del 12 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006/962/CE, Parlamento Europeo e Consiglio Europeo, 394 Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (2006). <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj/ita>.
- Deluigi R., Marino I. (2020). I servizi 0-6 anni nei tempi e negli spazi del Covid-19: sfide e prospettive, In G. Laneve (Ed.), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*. Macerata: EUM.
- Foni, A. (2015). *La relazione con le famiglie al nido: Percorsi di formazione, dialogo e partecipazione*. Trento: Erickson.
- IRCCS-Gaslini (2020). *Impatto psicologico e comportamentale sui bambini delle famiglie in Italia*. Università degli Studi di Genova. <http://www.gaslini.org/wp-content/uploads/2020/06/Indagine-Irccs-Gaslini.pdf>.
- ISTAT (2020). Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi, *Statistiche Today*, 6 aprile. <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>.
- Koçyiğit, Sezai. Preschool Age Children's Views about Primary School. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (22 settembre 2014). DOI: 10.12738/estp.2014.5.2393.
- Mantovani, S., Picca, M., Ferri, P., Bove, C., Ripamonti, D., Manzoni, P., Cesa Bianchi, A., Mezzopane, A. (2020). *Bambini e lockdown: la parola ai genitori*. Università degli Studi di Milano Bicocca. <https://www.unimib.it/comunicati/bambini-durante-lockdown-vulnerabili-ma-resilienti>.
- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. <https://drive.google.com/file/d/0BwJIT-7CZII-PWw5OWt6dUdtekk/view>.
- MIUR (2020). Nota n.388/2020, [https://www.miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset\\_publisher/oHKi7zkjLkW/document/id/2598016](https://www.miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjLkW/document/id/2598016).
- Molina, P. (2015). Cura educativa nell'ottica 0-6. Intervista a Paola Molina, a cura di Emilia Passaponti. *Scuola dell'infanzia*, 16(2), 13-14
- Molina, P., Depetris, M., De Zanet, S., Marotta, M., Sassano, B., Macagno, A., & Nirchio, P. (2022). «Didattica a distanza» o «Legami a distanza»: Il vissuto dei genitori. In F. Falcinelli & E. Mignosi (a cura di), *Lo zerosei di fronte all'emergenza COVID: esperienze e riflessioni pedagogiche* (pagg. 125-135). Zeroseiup.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Junior.
- Pisano, L., Galimi, D., & Cerniglia, L. (2020). A qualitative report on exploratory data on the possible emotional/behavioral correlates of Covid-19 lockdown in 4-10 years children in Italy. *PsyArXiv*. DOI: 10.31234/osf.io/stwbn.
- DL 22/2020: Misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato, Pub. L. No. GU n.93 (2020). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/04/08/20G00042/sg>.
- DL 65/2017: Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (2017). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>.

- DPCM 1/3/2020: Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19. (2020). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/01/20A01381/sg>.
- DPCM 6/2020: Misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, Pub. L. No. 6/2020 (2020). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2020/02/23/45/sg/pdf>.
- Vermersch, P. (2005). *Descrivere il lavoro: nuovi strumenti per la formazione e la ricerca, l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci.