

Edizioni Conoscenza

Articolo 33

N. 7 LUGLIO 2025

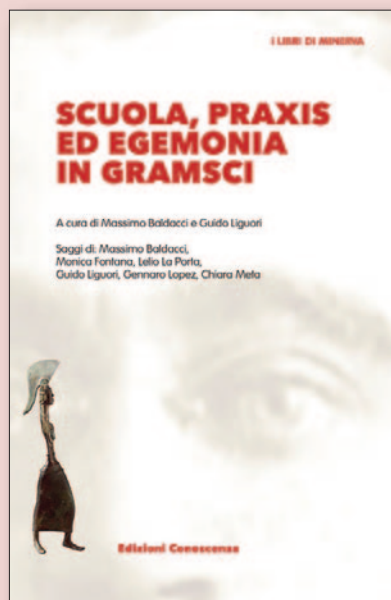


PER EDUCARE L'INFANZIA CI VUOLE UN VILLAGGIO

**Atti del Convegno nazionale sullo
ZERO-SEI e i poli territoriali per l'infanzia**

Proteo Fare Sapere Lombardia
Brescia, 20-21 ottobre 2023





SCUOLA, PRAXIS ED EGEMONIA IN GRAMSCI

Saggi di **MASSIMO BALDACCI, MONICA FONTANA, LELIO LA PORTA, GUIDO LIGUORI, GENNARO LOPEZ, CHIARA META**

A cura di Massimo Baldacci e Guido Liguori
Collana "I Libri di Minerva" pp. 96, € 20,00



TIZIANA MASCIA

LETTERATURA PER L'INFANZIA CULTURE E NUOVI MEDIA

Studi internazionali

Collana "I Libri di Minerva" pp. 160, € 15,00



www.edizioniconoscenza.it

SOMMARIO**PER EDUCARE L'INFANZIA
CI VUOLE UN VILLAGGIO**

**Atti del Convegno nazionale sullo ZERO-SEI
e i poli territoriali per l'infanzia**

Proteo Fare Sapere Lombardia - Brescia, 20-21 ottobre 2023

PRESENTAZIONE**POLITICHE, SOGGETTI E GOVERNANCE PER LO ZERO-SEI**

Michele Falco, Mario Maviglia, Antonio Bettoni
- Proteo Fare Sapere Brescia e Lombardia, pag. 5

QUESTIONI DI SISTEMA**LA CONTINUITÀ EDUCATIVA TRA NIDI,
SCUOLE DELL'INFANZIA E SCUOLE PRIMARIE**

Mario Maviglia - Proteo Fare Sapere Brescia, pag. 11

COSTRUIRE ESPERIENZE DAL BASSO. SPUNTI E RIFLESSIONI

Giovanna Zunino - CTS Gruppo infanzia Proteo Nazionale, pag. 15

**LA GIORNATA EDUCATIVA TRA CONTINUITÀ
E DISCONTINUITÀ ESPERIENZIALE**

Doris Marchetti - Referente pedagogica FISM 0-3, pag. 20

**LE RACCOMANDAZIONI DEL CONSIGLIO UE
SULL'EDUCAZIONE E CURA DELL'INFANZIA**

Arianna Lazzari - Docente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione
dell'Università di Bologna, pag. 28

LO ZERO-SEI DAL PUNTO DI VISTA DELLE SCUOLE PARITARIE

Massimo Pesenti - Presidente FISM Brescia, pag. 38

IL LAVORO SUL CAMPO. VOCI DALLA SCUOLA**IL PATTO DI CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVA
TRA FAMIGLIE E SERVIZI**

Maria Belponer - Dirigente Scolastica IC Brescia Nord 2, pag. 44

UNA SEMPLICE MATTINATA A SCUOLA

Rita Corapi - Educatrice Asilo nido "Arcobaleno" del Comune di Brescia, pag. 50

LA BIBLIOTECA AMICA E LA MAGIA DEL LIBRO

Margherita Bettinzana - Docente scuola dell'infanzia "Disney" IC Brescia Nord 2, pag. 53

MA CHE MUSICA, MAESTRO!

Valentina Olivini - Coordinatrice FISM Scuola infanzia San Giuseppe di Rudiano (BS), *pag. 56*

L'ESPERIENZA DEL COMUNE DI BRESCIA. UNA STORIA CHE CONTINUA

Mariella Bocca - Comune di Brescia, *pag. 60*

IL RUOLO DI DOCENTI E EDUCATORI**OSSERVARE, PROGETTARE, DOCUMENTARE,
VALUTARE IN MODO FORMATIVO**

Anna Bondioli - Docente di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Pavia, *pag. 67*

**LA FORMAZIONE CONTINUA DEL PERSONALE:
"LEVA STRATEGICA" DELLA PROGETTUALITÀ PEDAGOGICA
E DELLA QUALITÀ EDUCATIVA DEI SERVIZI**

Luisa Zecca - Docente presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, *pag. 75*

IL TERZO EDUCATORE: L'AMBIENTE. SPAZI, TEMPI, RITMI

Teresa Garaffo - Proteo Fare Sapere Catania, *pag. 83*

**IL LAVORO DELLE DOCENTI E DELLE EDUCATRICI
TRA PASSIONE E CRITICITÀ**

Antonella Poli - Segretaria FLC CGIL Brescia, *pag. 91*

ISTITUZIONI E TERRITORIO. PROGETTI E REALTÀ**RENDERE VISIBILI LE POLITICHE EDUCATIVE**

Anna Frattini - Assessore alle Politiche educative, Pari Opportunità, Politiche giovanili e sostenibilità sociale del Comune di Brescia, *pag. 94*

**IL COORDINAMENTO PEDAGOGICO TERRITORIALE
E I POLI PER L'INFANZIA PUNTI FOCALI DELLA GOVERNANCE
DEL SISTEMA ZERO-SEI**

Doriano Bizzarri - Presidente Proteo Fare Sapere Toscana
e Perla Giagnoni - Pedagogista, *pag. 98*

**LO ZERO-SEI E I TAVOLI PARITETICI REGIONALI: IL PUNTO DI
VISTA DEL SINDACATO E LE POSSIBILI PROPOSTE**

Claudio Arcari - Responsabile Dipartimento Mercato del Lavoro
Formazione Ricerca Scuola CGIL Lombardia, *pag. 108*

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE E PIANI DI LAVORO**L'INFANZIA COME PROBLEMA GENERALE DELLA SOCIETÀ**

Dario Missaglia - CTS Proteo Fare Sapere Nazionale, *pag. 114*

PRESENTAZIONE

POLITICHE, SOGGETTI E GOVERNANCE PER LO ZERO-SEI

Michele Falco, Mario Maviglia - Proteo Fare Sapere Brescia**Antonio Bettoni** - Proteo Fare Sapere Lombardia

Il 20 e il 21 ottobre 2023 si è tenuto a Brescia, promosso da Proteo Lombardia e con il supporto di Proteo Fare Sapere Nazionale e della rivista di settore *zeroseiup*, un convegno sulle tematiche inerenti allo zero-sei e ai coordinamenti pedagogici territoriali. Questa significativa occasione di confronto dialogico tra una pluralità di soggetti pubblici e privati si è caratterizzata come un momento formativo collettivo e potenziale laboratorio di ricerca-azione sulle possibili *comunità di pratica* e sugli effettivi livelli di interazione e interscambio professionale, nonché sulle concrete pratiche educative e didattiche poste in essere dai gruppi docenti delle scuole del territorio non solo bresciano. Si è dato vita così a un concerto di voci diversificato e plurale, con il coinvolgimento di alcuni noti ricercatori universitari, di esponenti della FISIM, che in Lombardia vanta una radicata e significativa presenza di scuole paritarie, di sindacalisti e amministratori pubblici, nonché di vari esponenti del Comitato tecnico-scientifico infanzia di Proteo. Una specifica sezione, denominata “la voce delle scuole”, è stata riservata a educatrici di nidi e insegnanti di scuola dell’infanzia che hanno potuto illustrare le proprie concrete esperienze e prassi educative e didattiche.

Si è, altresì, sviluppata una prima fase di confronto pubblico per una possibile e successiva formazione professionale per membri dei CPT, dirigenti/gestori e personale educativo circa i concreti modelli di *governance* attivati per le scuole e i servizi educativi pubblici e privati al fine di dar vita a un potenziale modello condiviso di *sistema formativo integrato* zero-sei e i servizi per l’infanzia.

Com’è noto, lo zero-sei è un peculiare campo di intervento degli Enti locali e dei Coordinamenti Pedagogici Territoriali che sono, per così dire, la vera “chiave di volta” per la concreta attuazione di quanto previsto dal Dlgs 65/2017 e successive norme connesse. Il Convegno ha avuto, pertanto, l’ambizione di costituire un’occasione di stimolo e confronto dialettico affinché tali attori istituzionali e sociali possano assumere sempre più un ruolo attivo nella costruzione del sistema integrato zero-sei, valorizzando e ulteriormente ampliando le positive esperienze già in essere, oltre che stimolando momenti di formazione congiunta per le operatrici scolastiche di tale strategico segmento educativo del nostro sistema d’istruzione.

Detta tematica, relativa al costituirsi di un graduale sistema formativo integrato, ben si presta all’attivazione di possibili azioni di prospettiva per una precoce prevenzione e contrasto alla dispersione, anche attivando eventuali elementi di continuità educativa e di possibile curriculum unitario inclusivo in un’ottica sia di “continuità orizzontale” tra scuole pubbliche e private dello stesso grado sia, più ambiziosamente, di “continuità in verticale” tra nidi e scuole dell’infanzia appartenenti a un medesimo territorio.

In tale cornice e contesto si inseriscono i recenti documenti strategici riguardanti le Raccomandazioni del Consiglio Europeo del 2019 e del 2022 relative

alla revisione degli obiettivi di Barcellona in materia di educazione e cura della prima infanzia.

In tali importanti documenti si afferma che: «I bambini hanno diritto all'educazione e cura della prima infanzia a costi sostenibili e di buona qualità. I minori hanno il diritto di essere protetti dalla povertà. I bambini provenienti da contesti svantaggiati hanno diritto a misure specifiche tese a promuovere le pari opportunità». E successivamente si ribadisce che: «Una combinazione ben bilanciata di cura e di educazione fornisce le condizioni ideali per lo sviluppo cognitivo, sociale e fisico dei bambini, aiutandoli a sviluppare la fiducia in sé stessi e a costruire un'immagine positiva di sé».

Va però sottolineato che, a fronte di esperienze interessanti e significative, presenti a macchia di leopardo lungo l'intera Penisola, e di cui il convegno ha dato testimonianza, ad esempio, negli interventi sia di Arianna Lazzari che di Dorian Bizzarri e Perla Giagnoni, va comunque registrata un'organizzazione e una qualità del servizio con notevoli disuguaglianze su tutto il territorio, con picchi regionali la cui offerta educativa pubblica, per la fascia d'età zero-tre anni, si attesta su percentuali ancora troppo basse. Ecco perché la valorizzazione di esperienze locali come quelle bresciane, e non solo, potrebbe segnare un significativo punto di svolta per una potenziale collaborazione sinergica pubblico/privato.

Non a caso soprattutto le Raccomandazioni del Consiglio d'Europa del 2019 ci rammentano che: «La partecipazione alle attività di educazione e cura della prima infanzia implica molteplici benefici tanto per i singoli quanto per la società in generale: dal conseguimento di un migliore livello d'istruzione e di migliori risultati nel mercato del lavoro a un minor numero di interventi sociali ed educativi fino a società più coese e inclusive. È stato inoltre dimostrato che la partecipazione all'educazione e alla cura della prima infanzia di qualità è un fattore importante per la prevenzione dell'abbandono scolastico». Sicuramente il contrasto alla dispersione scolastica si attiva già a partire da politiche efficaci per la prima infanzia. Questo obiettivo appare particolarmente importante per l'Italia che registra uno dei più alti tassi di dispersione scolastica in area UE.

Tuttavia il convegno ha avuto l'ambizione di non essere solo una mera "vetrina" per interventi sia pure di qualità e di alto profilo pedagogico e didattico. Si vogliono qui, a mero titolo esemplificativo, dare conto di alcune situazioni che stanno dando, a vario titolo, e in contesti diversificati, concretezza operativa al dibattito sviluppatosi all'interno del convegno bresciano:

- le nuove Linee Guida emanate dalla Regione Lombardia con Dgr del 31 ottobre 2024 in attuazione del Dlgs 65/2017;
- la formazione congiunta lombarda sullo 0-6 promossa d'intesa tra Regione, Usl, Anci, FISM, Assonidi;
- il convegno "Conoscere e ri-conoscere l'infanzia" promosso dalla Regione Toscana nel novembre 2024;
- la formazione zero-sei per nidi e scuole dell'infanzia promossa dal CPT 10 della bassa bresciana orientale in partenariato con Proteo Lombardia.

Le Linee Guida lombarde affrontano e attualizzano il tema cruciale, dibattuto nel nostro convegno, della *governance* e relative modalità di organizzazione e funzionamento dei coordinamenti pedagogici territoriali. Infatti le Linee Guida individuano e precisano meglio il ruolo del Comune capofila negli Ambiti ove

operano i CPT, intesi come leve strategiche per il cambiamento e l'innovazione a partire dai territori.

Inoltre vengono evidenziate le funzioni del Coordinamento pedagogico territoriale con l'auspicio di prevedere l'integrazione delle diverse risorse per la formazione del personale che opera nello zero-sei, avvalendosi anche della collaborazione delle reti di scuole, di associazioni ed enti per una progettazione di ampio respiro. Il testo puntualizza letteralmente l' "*Organizzazione dei Coordinamenti pedagogici territoriali*". Come previsto dalle "*Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*", la responsabilità della *governance* sul territorio è degli Enti locali. I Comuni sono tenuti, infatti, a coordinare la programmazione dell'offerta educativa sul proprio territorio costruendo una rete integrata e unitaria di servizi e scuole.

Il *Coordinamento pedagogico territoriale* esprime al proprio interno, per la durata di un triennio, un Presidente coordinatore che convoca e presiede le riunioni dei componenti del Coordinamento e raccoglie le proposte di iniziative pedagogiche e formative da sottoporre al Comitato locale zero-sei istituito per coadiuvare il Coordinamento pedagogico territoriale in ogni ambito territoriale come organismo di rappresentanza locale «in considerazione della complessità organizzativa del Coordinamento pedagogico territoriale e dell'elevato numero di servizi educativi e di scuole dell'infanzia presenti in Lombardia (oltre 5.800 tra servizi prima infanzia e scuole dell'infanzia) e al fine di agevolare la sua operatività».

Il Comitato locale zero-sei, nel rispetto delle funzioni attribuite al Coordinamento pedagogico territoriale, rappresenta un'opportunità per favorire l'operatività e la continuità della proposta educativa, nonché lo sviluppo della qualità della stessa, la promozione di iniziative di formazione degli operatori e per sostenere la realizzazione, in maniera sinergica, di iniziative e percorsi comuni sul territorio.

Per dare respiro e spessore a tali azioni, la Regione Lombardia, in collaborazione con l'Usr e l'Anci, ha attivato un ciclo di conferenze formative rivolte prioritariamente ai coordinatori pedagogici e ai membri dei 91 CPT attivati a livello regionale, che si svolgono in forma mista, sia in presenza che online presso la sede regionale di Milano.

Un'altra forma di attualizzazione delle riflessioni e spunti che il lettore troverà nei vari interventi presenti in questa pubblicazione possiamo rintracciarli nell'importante convegno di caratura nazionale messo in atto dalla Regione Toscana a Firenze nel novembre del 2024. Sono state tre giornate di dibattito ricche e stimolanti che hanno visto la significativa presenza di circa 100 relatori e 1.500 partecipanti. In questa importante occasione di riflessione collettiva sulle politiche e pratiche per l'educazione infantile, è stato presentato anche il *Manifesto sull'infanzia e il diritto all'educazione fin dai primi anni di vita*¹, che auspica un nuovo discorso pubblico sull'infanzia e l'educazione come migliore *humus* per politiche che ne rendano effettivi i diritti in tutto il Paese e non solo in alcune realtà locali.

Questo documento programmatico si conclude con un forte richiamo alle responsabilità politiche e educative a livello nazionale, declinando scelte da compiere e azioni da condividere. Anche in tale convegno è riemersa, tra le altre numerose tematiche affrontate, la questione della *governance* del sistema integrato. Anche in Toscana si è affermato che i comuni e i coordinamenti pedagogici zionali hanno un ruolo strategico per la progettazione della *governance* del sistema integrato zero-sei, che superi finalmente il "sistema diviso" – connotato da una netta cesura tra zero-tre dei nidi e tre-sei dell'infanzia –, per approdare a un "sistema unitario",

https://www.regione.toscana.it/documents/10180/123075367/Manifesto_Infanzia_Regione_Toscana.pdf/95d46759-40de-f6a2-dea2-501ef99a30b6?t=1733217105774

che favorisca la formazione di un segmento interconnesso, armonico e collegato in modo più strutturale anche al successivo sistema di istruzione nazionale del primo ciclo, anche in relazione a quanto previsto dalle Indicazioni Nazionali 2012.

Gli strumenti e gli impulsi per determinare tale positivo processo sono: a) la formazione in servizio congiunta tra le operatrici e gli operatori; b) la costruzione di un progetto pedagogico condiviso; c) il consolidamento del ruolo strategico dei coordinamenti pedagogici territoriali. Attraverso queste tre leve si può costruire un raccordo più sistematico tra i due sistemi che attualmente differiscono ancora per approcci pedagogici, modalità di *governance*, accessibilità dell'offerta formativa, qualifiche del personale, sistemi contrattuali, retributivi e di tutela del personale.

Per passare gradualmente da una mera "cornice unitaria" a un percorso per l'infanzia effettivamente coeso e integrato, Ministero, Regioni, Enti locali dovranno sostenere attivamente, promuovere, implementare con maggior decisione e sull'intero territorio nazionale i CPT (Coordinamenti pedagogici territoriali). Questi presidi educativi, veri snodi di "prossimità" con i territori, rappresentativi delle varie realtà territoriali, possono creare sinergie e reti attraverso organismi gestionali partecipativi di coordinamento e impulso pedagogico come, ad esempio, comitati locali, reti e gemellaggi, anche tra i CPT stessi, a cominciare da una robusta e innovativa "formazione congiunta" tra nidi e scuole dell'Infanzia di un medesimo territorio, come già avviene, ad esempio, nel Comune di Brescia come indicato nell'intervento di Mariella Bocca con la supervisione scientifica di Anna Bondioli, una delle relatrici del convegno bresciano.

Anche Proteo Lombardia, a partire da settembre 2024, in partenariato con il CPT Ambito 10 avente Montichiari come comune capofila, ha cercato di dare concretezza operativa ad alcuni ragionamenti sviluppatisi durante il dibattito seminariale bresciano, provando a effettuare un primo radicamento territoriale delle riflessioni e proposte formative emerse durante la discussione collegiale. Infatti, nel territorio del CPT 10 per quanto riguarda la *formazione in servizio*, avendo nel tardo autunno 2023 già realizzato una qualificata "formazione di base" con interventi, tra gli altri, di Anna Bondioli e Mario Maviglia, si è deciso, per il 2024/25, di effettuare, per così dire, un "salto di qualità", attivando delle *supervisioni* in loco con una funzione di accompagnamento *sul campo* per quanto attiene i docenti dell'infanzia e dei nidi di quello specifico Ambito territoriale.

La supervisione metodologica proposta alle scuole da parte delle formatrici individuate da Proteo Lombardia si sta estrinsecando nell'operare direttamente in Scuole Polo in cui è stato funzionalmente suddiviso il territorio dell'Ambito del CPT, facendo convergere scuole paritarie, statali, comunali, private di un medesimo circondario per meglio consentire alle oltre 100 docenti partecipanti di lavorare e formarsi sinergicamente sia mediante momenti di continuità orizzontale che verticale.

Detto in altri termini, il compito della formatrice competente in supervisione con ruolo di "accompagnamento" e di "sostegno esperto" è, a richiesta, anche quello di:

- supportare l'équipe docente durante la progettazione delle attività educative, didattiche e relazionali;
- riflettere con il team in merito a le criticità emerse e sulle possibili strategie, o prassi pedagogiche, da attivare per risolvere le problematicità evidenziate sia nei contesti educativi che nella gestione delle relazioni, anche di tipo conflittuale;
- favorire la condivisione collegiale e il supporto reciproco tra le educatrici, le insegnanti e il lavoro del gruppo.

Attraverso il supporto del gruppo e della formatrice esperta in supervisione si effettua un lavoro collettivo di riflessione che, a partire dai quesiti e dai “casi” proposti dalle educatrici/insegnanti, potrà riguardare:

- l’analisi degli elementi che rendono complesso il lavoro nel “caso” proposto;
- l’agire professionale, ossia metodologia, strategie e strumenti adottati per fronteggiare i problemi;
- le buone pratiche professionali;
- le responsabilità professionali;
- le dimensioni emotive/relazionali nel rapporto con le persone, i colleghi e gli altri professionisti.

Tutto ciò significa, nei fatti, che il compito del “supervisore metodologico e pedagogico”, a nostro avviso, è quello di partire da un “caso specifico” proposto da docenti e educatrici in situazione, per fargli assurgere una “funzione paradigmatica” ed emblematica sulla cui base effettuare riflessioni collegiali d’ordine generale e individuare cooperativamente delle possibili piste di lavoro, che non si limitino alla mera analisi del caso in sé, ma fungano, per così dire, da volano per guadagnare un più elevato livello di consapevolezza collettiva.

Infatti, Il percorso di supervisione che viene attualmente attivato dalle formatrici del progetto di Proteo Lombardia con il CPT 10 vuole prioritariamente rafforzare l’identità professionale di ogni partecipante; sostenere il consolidamento delle competenze necessarie per la gestione della complessità insita nel ruolo di educatrici di nidi e di docenti dell’infanzia. Ultimo obiettivo è l’approfondimento di tematiche specifiche in relazione alla gestione della complessità relazionale, emotiva e operativa connessa al ruolo di insegnante/educatrice. La parte finale di ciascun incontro formativo e di supervisione sarà dedicata alla valutazione dello stesso. Le singole partecipanti saranno sollecitate a esplicitare punti di forza e aree di miglioramento rispetto ai contenuti affrontati e al rapporto con la supervisora e il gruppo.

Ovviamente a partire da settembre 2024 è stato, propedeuticamente, siglato un *patto* con le educatrici e le insegnanti del territorio, attivando un possibile itinerario proprio a partire dai bisogni formativi prioritari espressi dalle scuole stesse.

Ci è parso quello sopra esplicitato un modo concreto, tuttora in essere, per effettuare una formazione congiunta innovativa per dare una prima operatività fattuale alle significative e stimolanti riflessioni sulla formazione del personale educativo che si sono sviluppate a più voci durante il nostro convegno dell’ottobre 2023.

QUESTIONI DI SISTEMA



LA CONTINUITÀ EDUCATIVA TRA NIDO, INFANZIA E PRIMARIA

Mario Maviglia - Proteo Fare Sapere Brescia

In questo intervento si parlerà di continuità tra servizi per l'infanzia, scuola dell'infanzia e scuola primaria sotto un duplice profilo: da una parte la continuità "formale" e dichiarata (diciamo così), ossia quella prevista e auspicata dai documenti programmatici, che costituisce, in qualche modo, la ragion d'essere della nascita dello zero-sei. Risulta infatti difficile immaginare un sistema integrato di educazione se non all'interno di una prospettiva di continuità educativa. Dall'altra, si colloca la continuità agita, ossia quella realizzata nella concreta prassi quotidiana dai servizi educativi e dalle istituzioni scolastiche interessate, e dunque le varie esperienze che in forma più o meno "artigianale" (e l'aggettivo è tutt'altro che negativo...) vengono allestite dalle diverse realtà. Si tratta di due livelli che in qualche modo si alimentano reciprocamente e dialogano tra di loro, anche se ovviamente il primo livello si configura come una sorta di cornice entro cui si collocano, almeno idealmente e prospettivamente, le esperienze del secondo livello. Naturalmente non credo che vada immaginato un rapporto gerarchico o di subordinazione tra questi due livelli, nel senso che le suggestioni e le sollecitazioni dei documenti nazionali in tema di continuità nascono anche dal lavoro che servizi e scuole svolgono quotidianamente nelle loro pratiche quotidiane e che, in tal modo, influenzano inevitabilmente il primo livello, o comunque vi si riverberano, configurandosi come proposte operative generalizzabili. Per la verità, a ben considerare, c'è anche un terzo livello, di carattere istituzionale e di *governance* che, se ben orchestrato, può agevolare e supportare i due livelli precedenti, cosa che non è successa in questi ultimi anni. Infatti, anche in seguito alla scomparsa del caro amico e collega Giancarlo Cerini, abbiamo registrato un generale abbassamento di tensione riguardo al dibattito sul sistema integrato zero-sei. In questo intervento non verrà comunque trattato questo livello perché in fondo tutto il convegno è finalizzato a delineare un quadro complessivo di condizioni e strumenti per far decollare lo zero-sei.

Dai principi generali alla pratica

Se si analizzano i documenti fondativi o di riferimento dello zero-sei (Linee guida, Orientamenti nazionali per i servizi educativi, Indicazioni Nazionali 2012) si possono cogliere i seguenti principi generali riguardo al processo di continuità.

a) *La necessità di allargare la propria visione verso il futuro, considerando lo sviluppo del bambino e dunque approfondendo in modo adeguato i percorsi conoscitivi specifici di ogni fascia di età.* Forse è banale ricordarlo, ma non del tutto inutile:

l'azione di ogni contesto educativo (sia esso l'asilo nido o la scuola dell'infanzia o la scuola primaria) si colloca sempre tra un prima e un dopo (oltre che un durante). Ogni settore fa percorrere al bambino una tappa di un tragitto molto più lungo e articolato: ovviamente è indispensabile conoscere la singola tappa, ma è altrettanto importante sapere dove conduce il tragitto e quali sono le successive tappe.

b) *L'esigenza di condividere riferimenti teorici comuni, superando la separatezza che caratterizza i diversi settori.* Questo aspetto è strettamente connesso a quanto abbiamo appena detto. Quando si parla di riferimenti teorici comuni si intende sicuramente la condivisione di un corpus di conoscenze professionali comuni, ma riguarda ancor più l'analisi e il confronto di alcuni snodi fondamentali per disvelare la pedagogia e la didattica di ogni singolo settore. Si tratta, in altre parole, di mettere a confronto l'idea che si ha del bambino, del servizio, dell'apprendimento ecc. e di compararlo con quello del settore che sta prima o dopo. A partire da questa base di confronto è possibile costruire percorsi di continuità per quanto possibile disambiguati, almeno per quanto concerne i significati che si attribuiscono ai vari snodi psico-pedagogici. Ma non si pensi che ciò sia un esercizio meramente accademico; in realtà l'idea di bambino o di apprendimento o di servizio/scuola lo si coglie in relazione a ciò che effettivamente viene agito all'interno del contesto educativo, e dunque in relazione alle soluzioni adottate sul piano organizzativo, o in riferimento alle proposte educative e didattiche messe in atto. Peraltro quest'azione di disvelamento delle proprie concezioni è particolarmente utile per gli educatori/docenti coinvolti in quanto consente loro di ricostruire il proprio *background* professionale e di riflettere in modo critico sulla loro esperienza.

c) *L'importanza di allestire contesti di apprendimento e pratiche educative che siano coerenti con una traiettoria progressiva e graduale di sviluppo della socialità e degli apprendimenti.* Questo aspetto in realtà chiama in causa anche la continuità interna, ossia il grado di coerenza educativa esistente all'interno di ogni servizio o grado scolastico pur con le inevitabili differenze tra un educatore/docente e l'altro. In sostanza, occorre che vi sia una consonanza di stili di insegnamento, pur con sfumature personali. In tal modo al bambino vengono offerti approcci educativi coerenti tra loro, anche se interpretati in modo diverso dai differenti docenti.

d) *La necessità di confrontarsi con ciò che sta al di fuori del servizio/scuola (famiglie, servizi sociali e psicologici, agenzie formative del territorio).* Il rapporto con i genitori appare, sotto questo profilo, quanto mai importante. È possibile una vera condivisione a del progetto educativo tra scuola e famiglia? Noi riteniamo di sì, ma tutto ciò passa attraverso un processo di riconoscimento reciproco del proprio ruolo educativo e dei propri confini. Ma passa anche attraverso un'adeguata conoscenza da parte degli educatori/insegnanti delle fragilità che oggi spesso contraddistinguono il mestiere di genitore, e che spesso portano a non capire chi ha bisogno di maggiore sostegno nel processo di crescita, se il bambino o il genitore.

Accompagnare i bambini nella crescita

Molto più complessa appare la costruzione della continuità nei suoi aspetti operativi, in quanto si tratta di impostare progetti che si misurino con la specifica realtà in cui si opera e con la storia di ogni singolo settore¹. Tutto ciò presuppone una certa disponibilità a superare l'inevitabile autoreferenzialità che caratterizza ogni servizio/scuola. Incontrarsi tra adulti, conoscersi reciprocamente in modo

laico e non pregiudiziale, progettare e realizzare progetti comuni è molto difficile, anche se idealmente si può essere d'accordo con la prospettiva della continuità. Ecco perché, almeno in una fase iniziale del processo di continuità, conviene dedicare tempo alla conoscenza reciproca e al reciproco riconoscimento, oltre che alla progettazione/condivisione di esperienze di formazione comune tra operatori di settori diversi per tentare di pervenire a forme di condivisione (o almeno di conoscenza reciproca) dei rispettivi linguaggi, approcci, concezioni di bambino e apprendimento, e di allestimenti di contesti. Può essere un'operazione molto stimolante anche per rivedere in modo autoriflessivo l'esperienza professionale del proprio segmento, ma non è esente da una certa faticosità e disagio. E, d'altro canto, se non si percorre un itinerario di confronto e conoscenza di questo tipo, le varie attività di continuità che di solito vengono allestite (progettazione di percorsi comuni con la partecipazione dei bambini dei due settori, osservazioni reciproche, passaggi di informazioni riguardanti il processo di autonomia e le competenze acquisite da parte dei bambini ecc.) rischiano di caratterizzarsi come elementi giustapposti e di facciata, per mettere la coscienza a posto rispetto all'obiettivo della continuità.

Gli aspetti di faticosità e disagio derivano anche dal fatto che i tempi per realizzare le iniziative di continuità debbono essere ritagliati all'interno di contratti di lavoro che non dedicano particolare attenzione a questi aspetti². A parte il settore della scuola primaria che può contare su due ore settimanali da dedicare alla progettazione, nella scuola dell'infanzia e nei servizi 0-3 questa possibilità non esiste e il tutto viene demandato alla "buona volontà" degli operatori (e dunque al volontariato). Ma il conseguimento di un obiettivo istituzionale così importante può essere demandato alla "buona volontà" dei suoi operatori? Secondo me no, anche perché se non vi è un adeguato sostegno istituzionale (e contrattuale) alla professionalità dell'educatore/docente, la stessa categoria della "buona volontà" rischia di venir meno. Questo aspetto viene ampiamente confermato anche dalla ricerca internazionale, come recentemente messo in luce dall'OCSE nel rapporto *Education at a Glance 2023*³.

Il ruolo degli adulti

Per quanto riguarda la continuità degli aspetti "curricolari" (e adottiamo questa espressione anche in riferimento all'asilo nido, ma nell'accezione che ne danno gli Orientamenti nazionali per i nidi, ossia «un'idea di curricolo che prevede una progettazione composta non da un elenco di contenuti da sviluppare, quanto piuttosto da intenzionalità larghe, proposte aperte e opportunità da organizzare per sostenere la manifestazione e lo sviluppo delle potenzialità dei bambini e per il riconoscimento e la valorizzazione della diversità di ciascuno e di tutti»), per quanto riguarda gli aspetti curricolari, dicevamo, si tratta di considerare come le varie proposte educative e didattiche si inseriscono all'interno di una trama che abbia una coerenza e una visione di prospettiva, proposte ovviamente agganciate ai campi di esperienza e in dialogo con essi, ma lontane da ogni suggestione disciplinaristica o settoriale che talvolta sembra lambire anche la scuola dell'infanzia mediante una lettura dei campi di esperienza a compartimenti stagni.

¹ M. Maviglia, *Miti scolastici, quinta parte: la continuità*, in "La vita scolastica – Web Magazine", Edizioni Giunti, Firenze, 29/11/2019

² M. Maviglia, *Le sfide della continuità*, in Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, "1980/2020. Per i prossimi 40 anni", Zeroseiup, Città di Castello, 2021, pp. 57-59

³ <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/e13bef63-en.pdf?expires=1695193020&id=id&accname=guest&checksum=FAEC2D40D50D6ED01DAAC388A97819FB>

Cosa vuol dire ciò nel concreto? Innanzitutto vuol dire dare un senso a quel che si fa a scuola, ossia renderlo comprensibile e sostenibile per i bambini, attraverso quella continuità interna richiamata sopra. In altre parole, creare continuità vuol dire fornire al bambino delle chiavi perché possa orientarsi nell'articolazione della giornata scolastica, punteggiata da tanti momenti variamente caratterizzati. E questo può avvenire tramite le routine, che rappresentano una sorta di trama logico-temporale all'interno della quale si collocano i vari eventi educativo-didattici, ma anche esplicitando volta per volta quel che si fa a scuola, perché lo si fa, e rendendo consapevole il bambino del suo stare a scuola.

Lo sviluppo in verticale del curriculum vuol dire anche tener presente come le capacità e le abilità dei bambini si sviluppano e si arricchiscono nel corso del tempo e quali supporti (*scaffolding*⁴) ogni settore può fornire all'interno di questo progressivo sviluppo. In particolare, per quel che concerne i rapporti con l'asilo nido (ma il discorso vale anche in riferimento alla scuola primaria) si tratta – come abbiamo detto sopra – di considerare il bambino in una prospettiva evolutiva, senza stacchi artificiali, ma – semmai – con cesure pensate e governate. Questo significa che, al di là delle specifiche iniziative di continuità che possono e debbono essere allestite nel passaggio da un settore o un grado scolastico all'altro (scambio di informazioni tra docenti, allestimento di attività comuni, visite reciproche, confronti sulla progettazione e organizzazione ecc.), ancor più importante è condividere, o cercare di condividere, un'idea di bambino, di apprendimento e di intervento educativo, come detto prima. In sostanza, se è necessario sapere “cosa ha fatto” il bambino in un determinato contesto e quali competenze ha acquisito, è altrettanto importante sapere sulla base di quale approccio didattico sono state curate e sostenute quelle competenze e in base a quale punto di vista gli adulti hanno rilevato quel fare e quelle competenze.

Questa visione appare necessaria per non cadere nel tranello dell'assolutizzazione del comportamento e delle prestazioni del bambino, ancorando invece le risposte del bambino al contesto in cui si sono manifestate, contesto caratterizzato da particolari aspetti comunicativi, relazionali e educativo-didattici⁵. La continuità dovrebbe servire a mettere in luce il complesso di questi comportamenti e azioni. Potremmo dire che, nel processo di continuità, paradossalmente, occorre spostare il punto focale dai bambini agli adulti, perché sono questi, in fondo, che rappresentano e narrano i bambini. Buona parte della continuità consiste proprio nel disvelare i principi su cui si basa tale narrazione.

⁴ D. Wood, J.S. Bruner, G. Ross, *The role of tutoring in problem solving*, in “Journal of Child Psychology and Psychiatry”, volume 17, pp. 89-100, Pergamon Press, Oxford, 1976

⁵ M. Maviglia, *Continuità e valutazione: le domande giuste*, GiuntiScuola web, 08 maggio 2023

COSTRUIRE ESPERIENZE DAL BASSO. SPUNTI E RIFLESSIONI

Giovanna Zunino - CTS Gruppo infanzia Proteo Nazionale

L'auspicio che formulo è che questo intervento "disturbi un po'": disturbi la nostra tranquillità, disturbi le nostre coscienze, disturbi la nostra pigrizia nel rendere esigibili i diritti dei bambini all'educazione e all'istruzione qualificate, fin dalla nascita.

È vero che qualcosa si sta muovendo, ma si avvertono anche difficoltà, il cammino appare tutto in salita. Chi si cimenta per concretizzare quanto scritto nelle Linee Pedagogiche, sesta parte, laddove nel disegnare la *governance* del sistema integrato zero-sei si attribuiscono ruolo e funzioni all'ente locale, avverte certamente la fatica di mettere insieme, attorno a un tavolo, tutti i soggetti coinvolti e responsabili nel dar gambe al sistema educativo integrato zero-sei.

I principi e le responsabilità politiche. Un caso positivo

Che il "motorino di avviamento" del sistema integrato sia collocato nell'ente locale è ben evidenziato nelle Linee Pedagogiche; che tutti gli enti locali abbiano compreso compiutamente questa responsabilità di *governance* che viene loro assegnata, purtroppo, non sembra evidente. Abbiamo avuto, a Savona, una congiunzione astrale favorevole, della quale dirò di seguito; tuttavia, ci piacerebbe che i diritti dei bambini non fossero legati solo alle congiunzioni astrali favorevoli. «Sei fortunato se vai in quella scuola lì, sei fortunato se nasci in quel Comune lì» sono frasi che sentiamo spesso. Ci piacerebbe che ci fossero persone che nelle loro responsabilità si sentissero cittadini chiamati a far valere quello che prevede l'articolo 2 della Costituzione: «La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale». Diritti e doveri sono indissolubilmente legati nel regolare la convivenza democratica. Nessuno ne parla mai, ma, se non si attiva ciò che l'articolo 2 sancisce, si rimane fermi alla mera affermazione del principio e l'esigibilità del diritto non si concretizza.

Ho richiamato l'articolo 2 della Costituzione perché ritengo che il senso di responsabilità abbia, nel caso di Savona, unito nell'agire sia l'amministrazione comunale, sia alcune associazioni rese disponibili per cercare di comprendere che cosa fosse utile fare, partendo da quello che già c'era, per sviluppare e qualificare ulteriormente il sistema integrato zero-sei in città. Il primo passo lo ha reso possibile una decisione di Giunta che ha collocato nella stessa delega sia i servizi edu-

cativi zero-tre, sia il resto del sistema scolastico. Il secondo passo nasce da un'intesa politica tra amministratori e cittadini, denominata "Patto per la Scuola", dalla quale si è proceduto per promuovere il Tavolo zero-sei per la Città di Savona. Decidere chi dovessero essere i componenti del Tavolo ha costituito un primo momento di riflessione da ascrivere alla *governance* del sistema integrato. I dirigenti degli istituti comprensivi, dei quali fa parte la scuola dell'infanzia statale, la scuola dell'infanzia paritaria con annesse le sezioni primavera che a Savona è coordinata dalla FISM, i quattro nidi comunali (uno solo dei quali a gestione diretta) e il terzo settore, accompagnato da due associazioni di livello nazionale (Proteo e Gruppo Nazionale Nidi-infanzia) sono stati individuati quali soggetti rappresentativi dello zero-sei. Il Tavolo è presieduto e viene convocato dalla Vicesindaca. La prima domanda che il tavolo si è posto è stata la seguente: da dove cominciare? Si è convenuto che prima di qualsiasi proposta, fosse necessario procedere a una mappatura dell'esistente, sia da un punto di vista qualitativo sia da un punto di vista quantitativo.

Dall'esito di questa mappatura è nato il progetto di formazione congiunta che è stato proposto a tutte le insegnanti e le educatrici che operano all'interno del Comune di Savona con il coordinamento scientifico della professoressa Anna Bondioli.

Sul versante formazione un elemento che definirei "snodo cruciale" è che la formazione in servizio non venga pensata per insegnanti ed educatori ma, già a partire dalla progettazione delle attività formative, possa essere realizzata con insegnanti ed educatori in modo tale che percepiscano di essere concretamente partecipi e fulcro imprescindibile di ogni miglioramento. Affinché la formazione sia partecipata e nasca dal confronto tra chi la propone e chi ne fruisce, occorre anche avere in mente che per costruire percorsi congiunti zero-sei è necessario mettere insieme la scuola dell'infanzia statale, le scuole del Comune, la scuola dell'infanzia paritaria, i nidi comunali a gestione diretta e indiretta, la FISM. A questo traguardo, noi a Savona confidiamo di arrivarci tra un po'. Ora tenterò di dirvi che cosa abbiamo dovuto fare per arrivare a una proposta formativa, partecipata, congiunta zero-sei.

Il difficile dialogo tra soggetti diversi

I soggetti coinvolti sono tanti, come ho già detto, molto diversi tra loro, poco abituati a lavorare insieme, senza parlare della disponibilità a confrontarsi: Stato e Terzo settore – che pur in questa vicenda sono parti importanti per costruire il sistema integrato – non hanno nelle loro logiche l'abitudine al confronto reciproco. Non parliamo poi di abitudine al confronto in termini di continuità educativa. Tra nidi d'infanzia e scuole dell'infanzia abbiamo registrato esperienze molto significative alle quali non viene data la giusta importanza educativa e spesso la continuità si risolve in uno scambio di informazioni alla fine dell'anno educativo-scolastico. La scuola dell'infanzia statale è poco abituata a rapportarsi con l'ente locale, ma quando si lavora per costruire un sistema integrato occorre prestare attenzione affinché tutte le professionalità che lo compongono siano partecipi in modo convinto del progetto educativo destinato ai cittadini; il dirigente scolastico e il sindaco sono primi responsabili in una stretta alleanza.

Ad affermare quanto ho appena detto ci vuol poco, ma operare coerentemente richiede molto un impegno. Trovare la via corretta e funzionale per mettersi in contatto con gli interlocutori è stato il primo punto che il Tavolo zero-sei ha dovuto affrontare. Si è proceduto con una mappatura delle scuole e dei servizi educativi della fascia zero-sei presenti in città e ci si è organizzati per incominciare a

conoscere quali esperienze concrete, in prospettiva zero-sei, fossero state attivate: un gran lavoro di indagine svolto da alcuni componenti del Tavolo a titolo di puro volontariato. Mi soffermo un po' di più su queste fasi perché, nonostante tutti noi fossimo convinti dell'importanza di ciò che si stava facendo, avvertivamo spesso quella fatica che, se non governata, porta a chiedersi il perché si debbano affrontare certi "muri di gomma". Anche su questo "snodo" credo sia utile riflettere, in quanto i diritti dei bambini non vengono resi esigibili "per grazia ricevuta", bensì possono affermarsi solo se viene messo in pratica quell'articolo 2 della Costituzione che ho già richiamato. È dunque con questa prospettiva che abbiamo proceduto: non ci siamo più chiesti chi ce lo faceva fare, ma da dove partire. Nel caso savonese siamo partiti dal Patto per la Scuola: nell'ottobre del '21, l'assessore ha convocato i componenti di quell'intesa e in quella sede si sono individuati i temi da affrontare e si è deciso di lavorare per gruppi. Da queste decisioni nasce il Tavolo di lavoro con lo scopo di sostenere l'amministrazione comunale nel lavoro da fare per lo sviluppo del sistema integrato zero-sei. Di questo Tavolo fanno parte Proteo, il Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, la FISM, i dirigenti scolastici, la coordinatrice pedagogica del Comune di Savona – figura nel frattempo ripristinata in pianta organica –, rappresentanti dell'USP e dell'Auser, l'Assessore all'istruzione- Vicesindaco, che lo presiede. Questa composizione è nata da una discussione politica che l'assessore ha coordinato e che ha avuto alla base l'idea di trovare criteri trasparenti per individuare competenze riconosciute. In quest'ottica, fanno parte del Tavolo anche referenti del Provveditorato agli Studi e alcuni esperti, tra cui un dirigente scolastico in pensione, Elio Raviolo, che, quando era in servizio, ha fatto della ricerca didattica e delle sperimentazioni uno stile di conduzione del collegio docenti: dal tempo pieno alla continuità educativa (anche con le famiglie ed il territorio), dalla sperimentazione Ascanio a quella denominata Alice, al far diventare l'IC di Carcare il primo istituto comprensivo in Liguria e a interpretare l'autonomia scolastica come un'opportunità per la scuola nel "servire" meglio i cittadini e il territorio. Purtroppo Elio Raviolo è mancato il 16 Marzo 2024.

Imparare a lavorare insieme

I primi incontri del Tavolo non sono stati di semplice gestione: non ci si conosceva e, a volte, anche tra chi si conosceva non sempre c'erano rapporti cordiali. Ci siamo fatti guidare dall'idea di confrontarci su che cosa volevamo diventasse il Tavolo zero-sei e con quali obiettivi e criteri dovesse operare.

Da subito ci siamo accorti che ciascuno di noi aveva le proprie idee con la convinzione che il proprio punto di vista fosse il migliore. Abbiamo deciso di dedicare il tempo necessario al confronto, sempre guidati dall'idea di far riferimento alla normativa ma senza perdere di vista la realtà dei contesti territoriali e della quotidianità in cui agiscono insegnanti ed educatrici, dirigenti, coordinatori pedagogici, amministratori e genitori. Il tempo dedicato al confronto è stato un tempo prezioso: ci ha anche consentito di renderci conto di quanti anni fossero già passati dall'entrata in vigore del Dlgs. 65/17 senza che nel Comune di Savona fosse successo qualcosa di migliorativo per i diritti dei bambini all'educazione e istruzione qualificate fin dalla nascita. O meglio, tutto ciò che di buono era successo lo si doveva alla professionalità di insegnanti ed educatrici. Questa considerazione ci ha convinti della necessità di individuare modalità di formazione che fossero avvertite come davvero utili. Ci siamo chiesti, pertanto, quali fossero le azioni da mettere in campo, facendoci guidare da alcune linee di principio. Per esempio, una cosa che ci siamo detti esplicitamente è stata quella di avere consapevolezza

che il funzionamento del Tavolo e le relative proposte dipendevano direttamente dalle nostre capacità e convinzioni. Questo ha significato assumerci anche la responsabilità politica di saper riconoscere alcuni limiti contenuti nel Dlgs.65/17, affrontarli come tali, cercando di capire come procedere senza eluderli. Tra questi problemi segnalo il fatto che nella scuola dell'infanzia statale non c'è la figura specifica del coordinatore pedagogico: se questo punto viene affrontato in modo rigido, risulta evidente che ciò rappresenta un ostacolo alla costituzione dei Coordinamenti Pedagogici Territoriali. Ed è su questi "snodi cruciali" che si misura la volontà politica dei soggetti chiamati a garantire la *governance* sui livelli regionali: da noi in Liguria, su questo aspetto, siamo in alto mare. Proprio nell'affrontare queste problematiche, il Tavolo si è reso conto che per poter dire che "qualcosa va corretto", bisogna innanzi tutto "provare a fare". Questo è stato considerato politicamente importante: non eludere i problemi, ma affrontarli facendoci guidare da alcuni principi chiave, quali la partecipazione. A dirlo, anche in questo caso, è facile. Ad agire con coerenza questo principio comporta una gran fatica. Personalmente – discutendo con gli altri componenti del Tavolo – sono arrivata a farmi una convinzione, che adesso vi consegno: la democrazia, se non è partecipata, non è democrazia. Sostenere il confronto significa sostenere il conflitto sano e questo è determinante perché altrimenti si eludono i problemi. Con questo non voglio certo dire che il Tavolo debba essere un luogo di psicoterapia di gruppo, piuttosto deve essere un luogo di confronto e assunzione collettiva di responsabilità: noi ci siamo resi conto che dovevamo impegnarci nel riconoscere i problemi e nel governarli, cercando di individuare con pertinenza chi è chiamato a far cosa e perché.

"Discutendo si impara" e "ascoltare le ragioni degli altri" sono due insegnamenti che ci ha lasciato Clotilde Pontecorvo, e noi ci stiamo impegnando a metterli in pratica. C'è bisogno di confronto e ascolto reciproco, di maturare fiducia reciproca per riuscire a costruire insieme e c'è bisogno di conoscere in profondità ciò che c'è in quel territorio all'interno del quale si intende agire. Per questo abbiamo fatto un'indagine relativa alla formazione esistente rivolta ad insegnanti ed educatrici ed abbiamo rilevato la presenza di molta formazione, ma una sola iniziativa rivolta in modo congiunto ad insegnanti ed educatrici che operano nella fascia zero-sei, le quali hanno anche lamentato di non essere sufficientemente sostenute nel portare avanti alcuni piccoli ma significativi progetti di continuità educativa. Da queste considerazioni siamo partiti per elaborare una proposta formativa di massima, per avviare quel processo partecipato determinante, che, secondo noi, può far sì che la formazione possa essere uno strumento di crescita per tutti.

Un primo segnale positivo di questo percorso è certamente dato dal numero di insegnanti e di educatori che si sono iscritti alla formazione congiunta: 90 persone e, aspetto da non sottovalutare, tutte le sedi di nido e scuola dell'infanzia presenti in città sono rappresentate. Non sto a dire con precisione gli incontri che, unitamente alla professoressa Bondioli, coordinatrice scientifica del progetto, abbiamo svolto per mettere a punto un progetto che potesse rispondere a quanto richiesto da insegnanti e educatrici, sia nel metodo fondato sull'ascolto e sulla riflessione (per capire, insieme, dove si può e magari si deve migliorare), sia nei contenuti da affrontare.

Spero di aver "disturbato" abbastanza e mi congedo con due pensieri espressi da due Maestri che sono stati fautori delle politiche educative nel nostro Paese.

Giancarlo Cerini, intervistato dopo l'emanazione delle Linee Pedagogiche affermava: «Un paese, un quartiere, una città dovrebbero essere orgogliosi dei servizi educativi sul loro territorio e di farne vanto per la qualità della comunità».

Sergio Neri, dialogando con chi faceva rilevare la scarsa attenzione che c'è su

servizi educativi e scuole dell'infanzia affermava: «andiamo avanti noi che siamo convinti ... gli altri non so».

E infine:

«Dal Decreto Legislativo n.65 del 13 aprile 2017, intorno alla costruzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni indubbiamente si è sviluppato un dibattito, sono stati realizzati importanti momenti di studio e confronto.

Ciò che fa, e ancor più, farà la differenza tra una importante affermazione di principio e un reale cambiamento e progresso nella politica scolastico/educativa per lo zero-sei, sarà costituito da quanto questo processo sarà capace di radicarsi nei territori, coinvolgendo tutti gli attori che sono chiamati in causa: scuole dell'infanzia statali, comunali e private, sezioni primavera, asili nido qualunque sia il loro ente gestore».

(Elio Raviolo, Apertura della formazione congiunta zero-sei. Savona, 18 novembre 2023).

LA GIORNATA EDUCATIVA TRA CONTINUITÀ E DISCONTINUITÀ ESPERIENZIALE

Doris Marchetti - Referente pedagogica FISM 0-3

La Legge 107/2015, e il successivo Dlgs. 65/2017 hanno istituito il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni, con la «finalità di garantire a tutte le bambine e a tutti i bambini pari opportunità di sviluppo delle proprie potenzialità sociali, cognitive, emotive, affettive, relazionali in un ambiente professionalmente qualificato, superando disuguaglianze e barriere fisiche, territoriali, economiche, sociali e culturali».

Il processo educativo zero-sei nella normativa

Per realizzare tali finalità, le *Linee guida per il sistema integrato zero-sei*, propongono una visione unitaria, per un percorso educativo storicamente distinto in due segmenti.

Il **primo segmento zero-tre anni**, comprende:

- i servizi educativi per l'infanzia: nido o micronido e la sezione primavera che accoglie con specifica progettualità i bambini dai 24 ai 36 mesi;
- i servizi integrativi che, grazie a modelli organizzativi diversi, offrono una proposta variegata, di tipo socio-educativa, alle famiglie e contribuiscono ad arricchire l'offerta di servizi rivolta ai bambini e alle famiglie, anche in un'ottica di socializzazione e di prevenzione. Mi riferisco agli spazi gioco, ai centri per i bambini e le famiglie, alle ludoteche, ma anche a servizi educativi che vengono svolti in ambito domiciliare.

Il **secondo segmento**, tre-sei anni, riguarda la scuola dell'infanzia, che sviluppa e organizza esperienze di relazione e di apprendimento in continuità con i servizi educativi all'infanzia e la scuola primaria.

Come viene esplicitato nella presentazione del documento, le *Linee Pedagogiche per il sistema zero-sei anni*... «hanno raccolto e integrato» il frutto delle ricerche svolte nell'ambito delle Scienze dell'Educazione, il frutto del lavoro e delle esperienze elaborate nei servizi, come pratica di ricerca e del fare educativo, e le diverse indicazioni contenute nella normativa nazionale ed europea.

Analizzando sinteticamente la normativa nazionale, in particolare *l'aspetto unitario del percorso*, per vedere la traduzione operativa della continuità dai 3 ai 14

anni, abbiamo aspettato le Indicazioni del 2012. Per la prima volta in un'unica norma, rivolta a tutti i livelli coinvolti, viene delineato un itinerario scolastico progressivo e continuo di cui la scuola dell'infanzia è il primo gradino (Miur, 2012). Si inizia a parlare di un curriculum verticale, in cui ogni ordine di scuola deve programmare la propria azione educativa tenendo conto del segmento precedente. Tuttavia, nelle Indicazioni Nazionali del 2012, il ruolo del nido, segmento zero-tre, è riconosciuto solo nella sua valenza educativa ed esperienziale come contesto importante per lo sviluppo dei bambini, ma non viene esplicitata la necessità di una continuità tra zero-tre e tre-sei, per quanto poi le esperienze nei territori hanno comunque implementato azioni di raccordo tra i due segmenti anche se, nella maggior parte dei casi, limitati a semplici visite tra i servizi o a piccole esperienze di tipo ludico.

Le Indicazioni mettono al centro il bambino, facendo nascere ogni progetto educativo dall'incontro con una persona concreta, che si trova in una specifica situazione evolutiva, l'infanzia, un periodo della vita con una propria dignità nel "qui ed ora" e da non intendersi, per nessuna ragione, come una fase preparatoria per quella successiva. In questo senso la scuola dell'infanzia, che si trova alla base del ciclo fornirebbe l'imprinting al curriculum di base, offrendo agli altri ordini un modello che aiuti ad abbandonare una didattica trasmissiva a favore di una didattica capace di valorizzare creatività, intelligenza e curiosità proprie dei bambini (Italo Fiorin). Il curriculum è evolutivo se gli apprendimenti non vengono ancorati in maniera rigida alle fasce di età e se a ogni bambino viene data la possibilità di vivere esperienze diverse e sperimentare modalità di apprendimento diverse (Giancarlo Cerini 2017). In questa visione, il curriculum verticale dovrebbe individuare forme di apprendimento in progressione all'interno di un percorso, suddiviso in step in funzione delle competenze attese. (Cerini, 2017, pag.138).

Nel Sistema integrato, il curriculum è unito alla continuità, e il bambino con i suoi bisogni evolutivi, con le sue istanze di soggetto portatore di diritti viene posto al centro del processo di cura e di educazione, viene riconosciuto e legittimato il valore e l'importanza di ciò che viene prima, e senza il quale non può esserci un dopo, in una logica di processo e di ricorsività per un percorso educativo efficace.

Un approccio olistico

Le varie Direttive europee hanno posto con forza, nel corposo e lungo dibattito che si è sviluppato negli anni che hanno preceduto la nascita del Sistema integrato, a livello di Istituzioni europee, l'importanza dell'educazione e della cura nella prima infanzia, l'attenzione alla conciliazione dei tempi di lavoro e di vita a favore delle famiglie, anche in una logica di opportunità di genere che può realizzarsi attraverso l'aumento dell'offerta di servizi per l'infanzia di qualità. I vari documenti vanno nella direzione di un approccio globale, dove il concetto di cura è integrato al concetto di educazione allo scopo di favorire il pieno sviluppo delle potenzialità del bambino, ci consegnano un'immagine di bambino competente, considerato come cittadino portatore di diritti e protagonista dei propri processi di apprendimento (co-creatore di conoscenze in costante interazione con il gruppo dei pari, con gli adulti e con la realtà che lo circonda); e *dove la collaborazione e la partecipazione delle famiglie al percorso educativo ed esperienziale del bambino*

non è formale ma sostanziale, in un'ottica di rispetto e di valorizzazione delle diversità socio-culturali. Anche grazie a questi documenti si è contribuito a determinare il valore di intenzionalità educativa e sociale dei servizi rivolti alla prima infanzia e a liberarli dalla visione assistenzialista.

Questo excursus, seppur parziale, ci aiuta a entrare nei temi introdotti dalla riforma del Sistema Integrato e dai documenti recenti, che tratterò dall'angolazione, forse parziale, di chi opera nei servizi. Mi riferisco ovviamente alle *Linee Pedagogiche per il sistema integrato* e agli *Orientamenti Nazionali* per i servizi educativi per l'infanzia. Due documenti che indicano un percorso valorizzante dei servizi educativi per l'infanzia, che li allontana dalla logica assistenziale per farli entrare a pieno titolo nella sfera educativa, attraverso la continuità e l'unitarietà tra il segmento di età zero-tre e tre-sei, la realizzazione di Poli per l'infanzia e la valorizzazione della scuola dell'infanzia come proposta centrale nel sistema dell'educazione e dell'istruzione, sia per la sua peculiarità pedagogica e didattica sia per la sua funzione "cerniera" con i servizi per la prima infanzia, da un lato, e con la scuola primaria, dall'altro.

I «servizi educativi per l'infanzia e le scuole dell'infanzia, rappresentano per i bambini il primo ambiente di vita pubblico. Un luogo di relazioni multiple, da vivere ed esplorare, da conoscere e condividere con altri, nel quale vigono regole e prassi diverse da quelle domestiche, in cui il bambino impara a orientarsi e a muoversi. È uno spazio che consente di incontrare l'altro, ma anche di sviluppare le prime autonomie personali, di esplorare momenti d'intimità, di mettere in condivisione oggetti, materiali, esperienze, di riflettere per dare significato ai vissuti, di promuovere il senso di appartenenza a una comunità. Anche il tempo è elemento strutturante del contesto educativo, con i suoi momenti di attività ed esperienze mediate dall'adulto e con tempi dedicati alle routine e alla successione rassicurante dei diversi momenti della giornata. Questo intreccio di tempi e spazi consente al bambino di giocare, immaginare, raccontare, sperimentare, scoprire, sviluppare identità, autonomia e competenze in un contesto sociale. La giornata educativa è caratterizzata da accoglienza, gioco, conquiste, relazioni significative con adulti e pari, conversazioni, negoziazione dei significati, conflitti cognitivi, mediazione tra desideri e realtà» (LEaD, Legami Educativi a Distanza, 2020).

Alla luce di queste implicazioni pedagogiche, il Sistema integrato ci indica un percorso formativo nuovo, di tipo globale per il bambino e la sua famiglia, nel pieno rispetto delle specificità delle diverse fasi della vita.

Una nuova visione

Ci propone una visione nuova, che richiede di rivedere le pratiche, le posture, gli sguardi tra i servizi e gli educatori e gli insegnanti, l'organizzazione dei tempi e degli spazi, quali elementi importanti, che connotano l'esperienza del bambino e la proposta educativa globale. Dalla declinazione di questi elementi dipende la qualità dell'esperienza che viene costruita intorno al bambino. Vanno ricomposte, a mio avviso, nell'ottica di *un processo educativo che continua e non che ricomincia di nuovo con altre modalità relazionali*, alcune fratture determinate dal fatto che terminato il ciclo zero-tre nel quale il bambino ha raggiunto una sua autonomia e ha acquisito delle competenze, nel passaggio al tre-sei tutto ciò non lo si consi-

dera, anche lo stesso termine che viene utilizzato per indicare il bambino di tre anni al suo ingresso alla scuola dell'infanzia connota questa visione, per esempio: viene chiamato e considerato "un piccolo", mentre solo pochi mesi prima al nido era definito "un grande". Molti potrebbero essere gli esempi. Bisognerà confrontarsi non solo sulle teorie esplicite ma anche quelle implicite, come pure sul valore che diamo alle pratiche di cura e l'importanza per lo sviluppo di un'identità sicura del bambino.

Altro aspetto di assoluta novità del Sistema integrato è determinato dall'individuazione del momento della nascita del bambino come l'inizio imprescindibile dei processi di cura, di educazione e di apprendimento che devono necessariamente essere garantiti al bambino, mediante un percorso di co-educazione e partecipazione con la famiglia (Bove, 2006) e il territorio, nell'ottica di una comunità che partecipa attivamente all'educazione dei bambini. Questo è un richiamo alla responsabilità Istituzionale sulla qualità dell'offerta messa in campo dai servizi, nella consapevolezza del ruolo che i servizi educativi all'infanzia e della scuola svolgono in relazione al processo di sviluppo del bambino e all'impatto sul suo futuro. La prospettiva, dunque, è quella di un percorso formativo globale e unitario capace di connettere le esperienze del bambino nel percorso zero-tre tre-sei. Tale prospettiva diventa la finalità primaria su cui innestare i processi di cura, educazione e apprendimento, che promuovono lo sviluppo delle competenze trasversali, necessarie a favorire nel bambino le autonomie e le capacità necessarie per la gestione di qualsiasi compito nella vita, come la comunicazione, l'ascolto, la gestione dei conflitti e il problem solving (L. Paradiso 2023).

La giornata educativa tra continuità e discontinuità

Il bambino all'interno del percorso zero-sei è accolto a partire dai suoi bisogni di sviluppo che non sono disgiunti dai suoi bisogni di cura, dove nella ricorsività del quotidiano può scoprire sé stesso, le sue emozioni. *Le Linee Pedagogiche* evidenziano molto bene il significato dell'integrazione tra cura e educazione e apprendimento: «Pari dignità educativa a tutti i momenti della quotidianità vissuti all'interno dei servizi educativi» (pag. 19). Questa nuova visione ribalta completamente il pregiudizio sui servizi zero-tre come quasi esclusivamente luoghi di cura e il tre-sei come contesto di apprendimento. Il valore della crescita passa attraverso tante dimensioni e molte rientrano nelle routine. Questa prospettiva richiede ai "professionisti dell'educazione" coinvolti nelle due tipologie di servizi di cominciare a "guardarsi", a "conoscersi", a "riflettere" insieme e con più interesse, con maggiore attenzione, in quanto da questi "sguardi" e da queste riflessioni possono generarsi delle contaminazioni positive per entrambi i segmenti a tutto vantaggio dei bambini, del loro benessere complessivo e delle loro famiglie. Concretamente penso all'attenzione e alla cura degli spazi come allestimenti educativi, che nel segmento zero-tre sono frutto di osservazione, riflessioni collegiali e ricerca dei materiali adeguati, sono frutto di realizzazioni messe in atto dalle educatrici anche con il coinvolgimento delle famiglie. *Pensare, sentire, conoscere* sono processi influenzati dal contesto spaziale e chi opera accanto ai bambini ha la responsabilità di progettare luoghi educativi accoglienti con valenze *euristiche e culturali*, relative all'estetica e alla complessità delle esperienze, che vanno realizzate a partire dal-

l'osservazione degli interessi dei bambini. Spesso nel passaggio tra i due segmenti, vuoi per il numero maggiore di bambini nelle sezioni, vuoi per la maggiore irruenza dei bambini e della maggiore forza nel gioco, questi aspetti spesso risultano poco curati.

Anche l'attenzione nei confronti delle famiglie, spesso nel passaggio tra i due segmenti, è fonte di fatica per le stesse famiglie, che risentono della minore adesione emotiva da parte delle docenti rispetto a quanto hanno sperimentato negli anni di frequenza del nido. Per esempio, spesso le famiglie raccontano come al nido l'educatrice raccontava nel dettaglio gli aspetti importanti che avevano connotato la giornata del bambino e questo rappresentava un elemento di sicurezza dell'attenzione nei confronti del singolo bambino, mentre all'infanzia questi aspetti vengono evidenziati solo se nel corso della giornata è accaduto un piccolo incidente oppure se il bambino non è stato bene. Pur comprendendo la difficoltà in relazione alle differenze numeriche, sono sicura che riflettendo sulle pratiche di restituzione al genitore si possono trovare delle forme di comunicazione che consentono al genitore di ritrovare seppur con modalità diverse lo stesso stile di attenzione. Mentre, sul piano progettuale potrebbe essere il contrario, minore formalizzazione nel segmento zero-tre mentre il tre-sei risulta maggiormente strutturato per quanto riguarda i processi di osservazione e progettualità, attraverso la stesura di documenti che definiscono l'offerta formativa e curriculare. La circolarità tra progettualità, osservazione e documentazione definisce un processo educativo come intenzionale e finalizzato alla promozione dello sviluppo delle competenze e degli apprendimenti nel bambino. La progettualità permette di uscire dalla casualità, che non significa anticipare gli apprendimenti o addirittura proiettarsi verso la scuola primaria come fattore preparatorio, ma sostanziare di intenzionalità l'esperienza del bambino. Pensare allo sviluppo del bambino in una logica socio-costruttivista: lo sviluppo è connesso all'apprendimento, quindi è fondamentale pensare ai contesti esperienziali che costruiamo intorno al bambino e concentrarsi sul processo e non sul prodotto. Nella logica organizzativa di un servizio educativo zero-sei assume rilievo la riflessività intorno all'esperienza del bambino e dunque alla sua quotidianità vista negli elementi di continuità e discontinuità, attraverso i processi di cura, educazione e apprendimento e gli aspetti ludico progettuali che il contesto ha il compito di programmare in una logica organizzativa adeguata ai bisogni dei bambini e del contesto. Nella giornata educativa sono presenti momenti ed elementi che sono ricorsivi e stabili come per esempio gli spazi, i materiali, i tempi entro cui sono organizzati i diversi momenti della giornata, tutti questi fattori determinano nel bambino un senso di stabilità e sicurezza che definiamo *di continuità esperienziale*. Il bambino impara a riconoscerli, a interiorizzarli e questo gli consente di acquisire delle capacità di gestione delle situazioni con sicurezza e serenità. Nella giornata educativa possono esserci anche elementi o accadimenti che determinano delle novità, come alcuni eventi casuali, che i bambini con l'aiuto dell'adulto imparano a gestire sperimentando anche situazioni nuove e diverse. Queste situazioni determinano dei processi di *discontinuità esperienziale*.

Loredana Paradiso, nel libro *Progettare la giornata educativa nello zero-sei* (Mondadori Università, 2023) – sulla base di questa differenziazione – evidenzia come il fattore “tempo” nella quotidianità educativa possa essere osservato all'interno di quattro tipologie di eventi:

– *momenti strutturati*: sono composti da momenti progettati dall'adulto dove le esperienze rivolte al bambino sono di cura, educazione e apprendimento, dove prevale la regolarità, i tempi sono scanditi da un ritmo, dalle routine;

– *momenti non strutturati*: sono quei momenti in cui prevale il tempo autogestito, il bambino è impegnato in attività di gioco libero oppure di esplorazione o nella realizzazione di materiali. L'adulto svolge un ruolo di *regia* nel senso che progetta il contesto esperienziale, mette a disposizione dei bambini i materiali, gli spazi e definisce i tempi;

– *momenti casuali*: rappresentati da quegli eventi estemporanei e imprevisti che, come si diceva prima, determinano una discontinuità esperienziale;

– *le transizioni*: riguardano gli aspetti organizzativi legati al tempo e allo spazio, che facilitano “gli attraversamenti”, il passaggio da un momento a un altro, o “gli spostamenti” da uno spazio all'altro.

Tutte queste variabili esperienziali di continuità e di discontinuità, all'interno della quotidianità e nell'intreccio delle stagioni e dell'anno educativo determinano nel bambino degli apprendimenti che lo spingono verso il cambiamento e l'adattamento agli eventi imparando a gestire gli imprevisti e a sperimentare la differenza tra regolarità e casualità. Nei servizi educativi attraverso le routine e la regolarità e la stabilità degli eventi si aiuta il bambino a sviluppare la sicurezza, però anche l'incontro con la casualità può risultare un'esperienza formativa in quanto lo costringe al cambiamento, promuove la flessibilità e la capacità di imparare a adeguarsi alle situazioni.

Nel definire la continuità e la discontinuità del quotidiano non possiamo non tener conto dell'importanza del fattore tempo. Tutto all'interno dei servizi educativi zero-sei è determinato dal tempo, la scansione della giornata tipo che spesso mostriamo alle famiglie definisce per sommi capi cosa succede nei diversi momenti della giornata evidenziando l'alternanza dei vari momenti e delle attività, l'organizzazione e gestione dei momenti di cura ecc., ma l'aspetto importante è che attraverso la temporizzazione della giornata e dei momenti, si consente al bambino di interiorizzare il concetto del “tempo” per favorire lo sviluppo delle competenze di gestione del tempo. Questa competenza è fonte di benessere per il bambino, riguarda la tenuta emotiva e i suoi comportamenti nella gestione dei diversi eventi; es. aspettare il proprio turno per il pranzo, per andare in bagno, per avere l'attenzione dell'adulto o del suo compagno o nel gioco. Dunque, la giornata educativa è un sistema in cui si intrecciano diversi momenti ed esperienze che si sviluppano a partire dalla progettualità delle unità esperienziali e sono fortemente collegate ai momenti strutturati, non strutturati e alle casualità (L. Paradiso, 2023).

Il rapporto e il dialogo con le famiglie

Le Linee Guida pongono, inoltre, anche l'attenzione ai valori fondativi che si declinano attraverso forme di rispetto, l'accoglienza, la democrazia e la partecipazione. I servizi educativi in quanto Istituzioni svolgono un servizio pubblico a favore dei bambini, delle famiglie e della comunità in generale. Oggi viviamo una dimensione della società multiculturale con storie familiari molto diverse, che si riflettono nei nostri servizi: i bambini e le famiglie che frequentano i nostri nidi,

le sezioni primavera o le scuole dell'infanzia sono portatori di istanze che vanno viste anche come fattore di potenziale "ampliamento della visione educativa", per la costruzione di un lessico comune. Dalle contaminazioni possono generarsi i valori della pace e della democrazia. In tal senso possiamo immaginare di realizzare una vera inclusione e coesione sociale tra i soggetti attori: servizi, bambini, famiglie e territori per un'azione educativa coerente che metta al centro dell'interesse di tutti il bambino reale, con la sua storia, in una logica di continuità tra casa e scuola. Tuttavia, oggi la famiglia vive delle fragilità che afferiscono a dimensioni diverse: sociali, economiche, culturali, ecc. Il sistema integrato pone l'attenzione anche alla genitorialità. I servizi educativi all'infanzia e le scuole dell'infanzia nella logica del sistema integrato hanno il dovere di sostenere, stimolare, e ricercare la pratica della partecipazione delle famiglie al processo di co-costruzione dei percorsi di crescita dei bambini, anche con lo scopo di "abbattere le barriere dei pregiudizi e dell'isolamento". I servizi integrativi, sempre più richiesti oggi, rispondono dunque ai bisogni di socializzazione, di scambio e confronto tra genitori, sulle pratiche di cura e di educazione dei bambini, *svolgendo un ruolo di prevenzione a forme di disagio, di isolamento e solitudine.*

Il calo demografico

In questi ultimi anni, siamo testimoni di una forte discrepanza: da un lato, è in atto, da diverso tempo e su più fronti, politico e sociale e culturale, un movimento verso l'infanzia, i sistemi educativi e la famiglia, attraverso la legislazione europea e nazionale, l'attenzione delle scienze dell'educazione alla riflessione pedagogica intorno all'infanzia e al contesto familiare e sociale, dall'altra, assistiamo ormai impotenti da diversi anni al calo demografico, problema che affligge molti paesi europei tra cui l'Italia. Il fenomeno della denatalità è complesso e parte da lontano: scontiamo la miopia di politiche inefficaci rivolte alla famiglia, alle donne in termini di parità di genere e al mondo del lavoro, che hanno fatto troppo poco per conciliare i tempi di vita e di lavoro delle donne. Gli effetti di questo problema si riflettono su tutti i settori della società e, per questo, si deve richiamare l'impegno di tutti ad assumere azioni responsabili ed efficaci per fronteggiarlo. Noi che lavoriamo tutti i giorni nei servizi educativi, cogliamo le fatiche delle famiglie, cogliamo le loro difficoltà per far fronte al costo dei servizi, (non dimentichiamoci infatti che i servizi dello zero-tre anni, sono a domanda individuale). Cogliamo le fatiche dei gestori che si trovano tra l'incudine e il martello. Il problema della denatalità si riflette anche sui posti di lavoro nei servizi educativi, rischiamo di disperdere molte professionalità su cui si è investito con percorsi di formazione e aggiornamento. A mio avviso, e questo è il mio auspicio, bisognerebbe aprire con profondità una seria riflessione su come affrontare questa situazione di tipo sociale e di genere, occorre riflettere sui bisogni di comunità e sulle esigenze delle famiglie, per realizzare anche grazie a queste professionalità servizi integrativi nella logica del sistema integrato, servizi dall'alto valore educativo e di comunità, per rigenerare e realizzare una nuova forma di offerta educativa. Questo significa essere in grado di rifondare il sistema educativo che abbiamo conosciuto fino a oggi e aprirsi, anche grazie alle professionalità presenti, a nuovi scenari sempre legati al mondo dell'educazione e della cura ma con implicazioni organizzative diverse. In

tal senso potremmo provare a contrastare anche il fenomeno della denatalità e a rispondere alle nuove istanze che la famiglia e l'infanzia ci pongono. Sarebbe una grande opportunità da cogliere attraverso la razionalizzazione dell'esistente: di risorse umane professionali, di spazi e strutture, di competenze gestionali, di forme di partecipazione solidale delle comunità alla gestione dei servizi all'infanzia, in molti casi da tempo radicati nei nostri territori. Questo impegno richiede, un ruolo forte della politica nazionale e regionale oltre che locale, che deve riconoscere il valore delle istituzioni educative radicate nei territori da anni e anni di storia, fatta con l'impegno gratuito di tanti gestori, motivati dall'appartenenza alla propria comunità locale e che deve sostenerla con risorse finanziarie adeguate a consentire la realizzazione con risposte efficaci ai bisogni delle famiglie. Questo processo consentirebbe la realizzazione concreta del sistema integrato, con risposte specifiche e non generiche ai bisogni delle famiglie e del bambino reale, ai bisogni di uno specifico contesto di comunità. E vi assicuro non è poco.

LE RACCOMANDAZIONI DEL CONSIGLIO UE SULL'EDUCAZIONE E CURA DELL'INFANZIA

Arianna Lazzari - Docente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna

Nel mio intervento cercherò di delineare il complesso lavoro che l'Unione Europea svolge a sostegno delle politiche per l'infanzia e le ricadute che tale lavoro può avere sui sistemi educativi degli Stati membri, con particolare riferimento al settore zero-sei nel contesto italiano. Spesso, nell'immaginario comune, l'Europa e le sue istituzioni sono percepite come distanti dalle realtà locali e dalle pratiche quotidiane nei servizi educativi per l'infanzia. Per questa ragione, nel mio intervento proverò a dare risposta alle seguenti domande visto la loro rilevanza per coloro che si occupano – a diverso titolo – dell'educazione di bambini e bambine nei servizi per l'infanzia:

- Qual è il ruolo effettivo dell'Unione Europea nell'educazione della prima infanzia?
- Che tipo di apporto può dare allo sviluppo e al sostegno dei servizi per l'infanzia nei diversi paesi?

Il ruolo dell'Unione Europea nel promuovere politiche a sostegno dell'educazione e cura dell'infanzia

Queste domande, apparentemente semplici, richiedono in realtà risposte complesse poiché l'Unione Europea non ha competenza diretta in materia di educazione e istruzione: secondo il principio di sussidiarietà, questa competenza è demandata agli Stati membri. Pertanto, il lavoro che si sviluppa a livello europeo non mira a dirigere i processi di riforma dei sistemi educativi "dall'alto", ma a creare contesti di condivisione e scambio sulle diverse iniziative intraprese nei diversi paesi membri per migliorare la qualità e l'inclusività dell'offerta educativa rivolta a bambine e bambini. Di conseguenza, l'azione europea nell'ambito delle politiche educative e della formazione (*Education and Training*) in generale, e dell'educazione e cura dell'infanzia (*Early Childhood Education and Care - ECEC*) in particolare, si concretizza attraverso iniziative che orientano e supportano gli Stati membri nei processi di riforma (*soft policy*), piuttosto che attraverso normative vincolanti.

L'Unione Europea utilizza diversi strumenti per influenzare le politiche educative nei diversi Stati membri, partendo dalle esigenze dei contesti locali, regionali e nazionali in cui operano i servizi per l'infanzia e le scuole. Questi strumenti si articolano su tre livelli principali.

1. *Programmi di finanziamento*: sostengono la ricerca, la sperimentazione pedagogica e lo scambio di buone prassi in una prospettiva che incentiva processi

di innovazione delle politiche educative a partire dal basso. Tra questi, è importante ricordare il Programma Erasmus+ che si articola in 3 diverse Azioni Chiave volte a promuovere:

- il confronto e lo scambio tra professionisti dei servizi educativi, scolastici e formativi in diversi paesi (Azione Chiave 1);
- l'innovazione educativa attraverso la sperimentazione di buone prassi elaborate da partenariati strategici tra servizi per l'infanzia, scuole, università e centri di ricerca (Azione Chiave 2);
- la sperimentazione e l'implementazione di politiche che supportino i processi di riforma negli Stati membri, facilitando attività di scambio transnazionale e apprendimento tra pari per decisori politici e stakeholder di settore provenienti da diversi paesi (Azione Chiave 3).

2. *Finanziamento di iniziative specifiche* volte a supportare gli Stati membri nei processi di elaborazione e attuazione di riforme politiche in linea con il Quadro Strategico dello Spazio Europeo dell'Istruzione (European Education Area – EEA)¹. Si fa riferimento a iniziative finanziate dal Fondo Sociale Europeo e Next Generation EU – che in Italia hanno trovato attuazione all'interno del PNRR – così come i Gruppi di Lavoro Tematici coordinati dalla Direzione Educazione e Cultura della Commissione Europea², che mirano a migliorare la qualità e l'equità dei sistemi educativi promuovendo il confronto e lo scambio sulle politiche attuate in ciascun paese, elaborando proposte di raccomandazioni da sottoporre ai livelli ai livelli decisionali superiori del Consiglio dell'Unione Europea (UE).

3. *Finanziamento di studi ad hoc*: questi studi, attraverso bandi competitivi o commissioni dirette a reti di esperti (come, ad esempio, la rete NESET³), hanno il duplice obiettivo di creare una base di evidenze scientifiche per informare il dibattito politico nei gruppi di lavoro tematici e sostenere le proposte di raccomandazioni politiche da questi presentate al Consiglio UE.

Alla luce di queste considerazioni, vorrei delineare il contributo che le recenti raccomandazioni del Consiglio UE sull'educazione e cura dell'infanzia possono apportare alla realizzazione del sistema integrato zero-sei nel contesto italiano. Connetterò il piano delle politiche per l'infanzia con l'innovazione dei servizi rivolti a bambini e famiglie sul piano pedagogico.

Nella prima parte, riprenderò gli esiti di alcune ricerche europee che sottolineano l'importanza di investire nei servizi per l'infanzia per contrastare la povertà educativa e le disuguaglianze.

Nella seconda parte, illustrerò due recenti raccomandazioni del Consiglio UE: quella relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia (2019)⁴ e quella sulla revisione degli obiettivi di Barcellona per il 2030 (2022)⁵, che mirano a sostenere i processi di riforma negli Stati membri incrementando l'accessibilità e migliorando l'offerta educativa dei servizi per l'infanzia, coniugando qualità ed equità.

1 <https://education.ec.europa.eu/it/about-eea/strategic-framework>

<https://education.ec.europa.eu/it/education-levels/early-childhood-education-and-care/about-early-childhood-education-and-care>

2 <https://education.ec.europa.eu/it/about-eea/working-groups#ECEC>

3 <https://nesetweb.eu/>

4 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01))

5 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H1220\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H1220(01)&from=IT)

Perché investire nei servizi zero-sei? Gli esiti delle ricerche

Negli ultimi 15 anni, le politiche europee riguardanti i servizi per l'infanzia hanno subito un'importante trasformazione. Si è passati da un approccio orientato prevalentemente all'espansione quantitativa dell'offerta, legato principalmente alla conciliazione tra tempi di lavoro e tempi di cura per le famiglie, a una nuova visione che valorizza il ruolo educativo delle istituzioni rivolte a bambini da zero a sei anni. Questa evoluzione è emersa chiaramente nei recenti orientamenti normativi europei, dove si sottolinea che i servizi per l'infanzia devono rispondere prioritariamente al diritto dei bambini di ricevere educazione e cura adeguate, promuovendo così il loro sviluppo relazionale, cognitivo e sociale.

Questo cambiamento di prospettiva ha avuto inizio quando, a livello della Commissione Europea, la responsabilità per le politiche per l'infanzia è passata dalla Direzione per l'Impiego e le Pari Opportunità alla Direzione per l'Educazione e la Cultura. Questa transizione ha portato al finanziamento di numerose ricerche che hanno indagato gli effetti della frequenza ai servizi per l'infanzia in termini sia educativi che sociali. Tali ricerche hanno dimostrato che frequentare il nido e la scuola dell'infanzia può contribuire in modo significativo al successo formativo a lungo termine dei bambini e a contrastare le disuguaglianze di partenza, ma solo ad alcune condizioni. Nello specifico, le ricerche hanno evidenziato alcune condizioni fondamentali affinché i servizi per l'infanzia possano avere un impatto positivo sulle traiettorie di sviluppo di bambini e bambine:

- *accessibilità dei servizi educativi*: nidi e scuole dell'infanzia devono essere accessibili a tutti, specialmente a bambini e famiglie a rischio di esclusione sociale o in condizioni di svantaggio socio-economico;
- *qualità dell'offerta educativa*: è necessario che i servizi siano gestiti da professionisti competenti e supportati attraverso la formazione continua e condizioni di lavoro adeguate;
- *approccio pedagogico olistico che integra educazione e cura*: nidi e scuole dell'infanzia devono lavorare in continuità per sostenere in modo coerente lo sviluppo dei bambini da 0 a 6 anni, accompagnando bambini e famiglie nei momenti di passaggio in modo da favorire transizioni graduali dal contesto educativo di provenienza a quello successivo.

Basandosi su questi studi, l'investimento in servizi di qualità e accessibili per l'infanzia è stato inserito come asse prioritario delle politiche europee in materia di educazione e istruzione (cfr. *Conclusioni del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, 2009*)⁶. Questo ha segnato il superamento dell'approccio quantitativo per enfatizzare l'importanza della qualità educativa nel contrasto alle disuguaglianze sociali e culturali. L'accesso precoce a servizi di alta qualità è considerato essenziale per contrastare la povertà educativa, prevenire l'insuccesso scolastico e il conseguente abbandono dei percorsi formativi.

L'educazione e cura per l'infanzia nell'agenda politica europea: le priorità condivise

Negli anni successivi, la funzione educativa dei servizi per l'infanzia è stata ulteriormente riconosciuta, frutto di un processo di *advocacy* che ha coinvolto di-

⁶ <https://eur-lex.europa.eu/IT/legal-content/summary/eu-cooperation-in-education-and-training-et-2020.html>

versi soggetti istituzionali e ha portato a un ampio consenso sugli elementi che caratterizzano la qualità pedagogica dei servizi. Questo consenso ha permesso di attribuire all'investimento sui servizi per l'infanzia un ruolo centrale nell'agenda politica europea, toccando tre ambiti interconnessi: politiche di welfare, politiche educative e diritti dell'infanzia.

Il Pilastro Europeo dei Diritti Sociali⁷

Il Pilastro Europeo dei Diritti Sociali, approvato da tutti gli Stati membri e dalle istituzioni europee, rappresenta un testo fondamentale per l'elaborazione delle politiche di welfare a livello nazionale. Esso sancisce 20 principi per la costruzione di un'Europa sociale forte, inclusiva e ricca di opportunità, di cui due principi fanno riferimento diretto all'ECEC:

Principio 1: diritto a un'istruzione di qualità per tutta la vita⁸.

Principio 11: diritto dei bambini a ricevere cura ed educazione sin dalla prima infanzia, attraverso un accesso equo e generalizzato a servizi di buona qualità⁹.

Il Pilastro Europeo dei Diritti Sociali è una base politica importante per sviluppare azioni volte a migliorare l'accessibilità e la qualità dei servizi per la prima infanzia negli Stati membri, sia aumentando l'offerta sia rendendo i costi sostenibili per le famiglie.

La *Raccomandazione sui Sistemi Educativi e di Cura di alta qualità per la prima infanzia* approvata dal Consiglio UE nel 2019¹⁰ rappresenta una tappa miliare nell'evoluzione delle politiche europee per l'infanzia in quanto sancisce per la prima volta la funzione educativa dei servizi rivolti ai bambini in età prescolare. Pur non contenendo indicazioni normative vincolanti, il fatto che tale documento sia stato approvato dal Consiglio UE ha creato le condizioni affinché gli Stati membri potessero avvalersi degli strumenti e dei finanziamenti messi a disposizione dalla Commissione Europea per attuare processi di riforma a sostegno della qualificazione dei sistemi educativi zero-sei in linea con i principi di qualità enunciati nella Raccomandazione. Tali principi, che afferiscono al Quadro di riferimento Europeo per la Qualità dei servizi per l'infanzia (Lazzari, 2016)¹¹, sono articolati attorno a 5 dimensioni reciprocamente interrelate:

- l'accessibilità dei servizi;
- la formazione iniziale e in servizio degli operatori;
- la presenza di un curriculum che promuove lo sviluppo olistico dei bambini orientando la progettualità pedagogica dei servizi;
- il monitoraggio e valutazione della qualità dell'offerta;
- la presenza di condizioni di *governance* e finanziamento atte a sostenere la qualificazione dell'intero sistema a livello locale, regionale e nazionale.

⁷ https://commission.europa.eu/system/files/2017-12/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_it.pdf

⁸ Principio 1. Istruzione, formazione e apprendimento permanente. Ogni persona ha diritto a un'istruzione di qualità e inclusiva al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro

⁹ Principio 11. Servizi per l'infanzia e sostegno ai minori. I bambini hanno diritto a educazione e cura sin dalla prima infanzia che si realizza attraverso servizi di buona qualità e accessibili a costi sostenibili. I minori hanno il diritto di essere protetti dalla povertà. I bambini provenienti da contesti svantaggiati hanno diritto a misure specifiche per migliorare le pari opportunità

¹⁰ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01))

¹¹ Lazzari, A. (2016) *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: ZeroseiUp.

La Raccomandazione ha avuto un impatto significativo poiché ha stabilito una base comune per migliorare i sistemi educativi per la prima infanzia in tutta Europa, fornendo una visione condivisa per realizzare riforme mirate alla qualificazione dei servizi educativi rivolti a bambini e famiglie. In tal senso, la Raccomandazione sui Sistemi Educativi e di Cura di alta qualità per la prima infanzia del 2019 rappresenta un punto di svolta anche nello scenario politico italiano in quanto ha contribuito a orientare i processi di attuazione della riforma sul sistema integrato zero-sei (Legge 107/2015 e Decreto Legislativo 65/2017), costituendo anche un importante punto di riferimento per l'elaborazione delle *Linee Pedagogiche zero-sei* (MIUR, 2021)¹² e per gli *Orientamenti Nazionali dei servizi educativi zero-tre* (MIUR, 2022)¹³. Tale Raccomandazione ha promosso una visione integrata dei servizi per l'infanzia, enfatizzando l'importanza dell'accessibilità, della qualità educativa, della formazione degli operatori, del monitoraggio continuo e di una *governance* efficace per garantire il diritto dei bambini a un'educazione e cura adeguate sin dalla prima infanzia.

La *Risoluzione del Parlamento Europeo sui diritti del bambino approvata in occasione del 30° anniversario della Convenzione sui diritti del fanciullo* (26 novembre 2019)¹⁴ costituisce un altro riferimento ineludibile. A completamento della Raccomandazione del 2019 – in cui si sottolinea la valenza educativa dei servizi zero-sei in relazione allo sviluppo delle potenzialità infantili sul piano relazionale, cognitivo e sociale – in questo documento il diritto all'accesso a servizi educativi per l'infanzia di qualità viene sancito all'interno di una strategia più ampia, che vede nell'integrazione territoriale tra servizi culturali, sociali e di supporto alla genitorialità la garanzia di una piena realizzazione dei diritti di bambine e bambini a esercitare il loro diritto a partecipare attivamente alla vita sociale e culturale delle comunità in cui vivono.

Nella *Raccomandazione sulla garanzia per l'infanzia* (Consiglio UE, 2021)¹⁵ queste dichiarazioni di intenti vengono ulteriormente sostanziate: si afferma infatti che i minori hanno il diritto di essere protetti dalla povertà e pertanto i bambini che provengono da contesti svantaggiati hanno diritto a misure specifiche volte a migliorare le loro condizioni di vita. La garanzia per l'infanzia ha avuto un impatto fondamentale anche nel nostro Paese, perché molti dei fondi stanziati dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza per aumentare l'offerta e l'accessibilità dei servizi zero-tre soprattutto nelle regioni del meridione, derivano proprio dall'attuazione di tale Raccomandazione.

Il consenso politico sviluppatosi a livello europeo sull'intreccio indissolubile tra la dimensione educativa, sociale e conciliativa dei servizi per l'infanzia e la promozione dei diritti dei bambini ha avuto un impatto significativo in diversi ambiti:

- ha dato un nuovo impulso alle politiche di Educazione e Cura per l'Infanzia (ECEC) nell'agenda europea, promuovendo una maggiore integrazione tra politiche educative e di welfare a sostegno dei bambini e delle loro famiglie, con particolare attenzione a coloro che si trovano in situazioni di svantaggio;

12 <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/linee-pedagogiche.html>

13 <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html>

14 https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2019-0066_IT.html

15 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H1004>

- l'adozione di un approccio maggiormente integrato tra politiche educative e di welfare ha stimolato l'investimento degli Stati membri nel settore dell'educazione e cura della prima infanzia in particolare, incrementando le capacità di iniziative di sperimentazione intraprese a partire «dal basso» di influenzare i processi di riforma a livello nazionale. Le iniziative locali, spesso avviate da agenzie del terzo settore in partenariato con enti locali hanno trovato un terreno fertile per svilupparsi anche grazie al supporto e al riconoscimento delle istituzioni europee¹⁶.

La *Raccomandazione sulla revisione degli obiettivi di Barcellona* (Consiglio UE, 2020)¹⁷ è un esempio lampante di come questo consenso allargato abbia ridefinito l'inquadramento delle politiche per l'infanzia a livello europeo. Gli obiettivi di Barcellona, precedentemente stabiliti nel 2002, erano principalmente orientati a supportare le politiche economiche, come la promozione della partecipazione delle donne al mercato del lavoro: i nuovi obiettivi invece riflettono una visione più ampia e integrata, centrata sull'equità dei sistemi educativi e l'inclusione sociale. Confrontando i precedenti e i nuovi obiettivi di Barcellona, non si nota solo un cambiamento nelle percentuali di bambini che ci si aspetta frequentino un servizio per la prima infanzia, ma anche una trasformazione della prospettiva stessa. Invece di considerare i servizi per l'infanzia come semplici strumenti per conciliare vita lavorativa e familiare, ora si riconosce il loro ruolo fondamentale nel contrastare le disuguaglianze e promuovere pari opportunità educative per tutti i bambini. Questo nuovo inquadramento considera i servizi per l'infanzia come strumenti essenziali per la promozione dei diritti dei bambini e l'inclusione sociale, mettendo al centro il loro benessere e sviluppo.

Il processo che ha accompagnato l'approvazione e l'implementazione della riforma sul sistema integrato zero-sei in Italia costituisce un altrettanto chiaro esempio di come la co-costruzione di tale consenso allargato in ambito europeo abbia – di riflesso – incrementato la capacità di iniziative di *policy advocacy* generate “dal basso” di incidere realmente sui processi di riforma in atto a livello nazionale. Negli interventi che mi hanno preceduto è stato più volte sottolineato come il sistema integrato zero-sei non possa essere creato per decreto in un contesto – come quello italiano – in cui esistono enormi divari territoriali sia in termini di accesso ai servizi sia in relazione alla qualità dell'offerta educativa.

Pertanto, analizzare in modo contestualizzato i processi di implementazione della riforma, prendendo in esame i diversi bisogni e le diverse risorse che sono presenti sui territori – alla luce delle linee guida fornite dalla Commissione Europea in materia di educazione cura dell'infanzia – può aiutarci a trovare gli strumenti di intervento più adeguati per co-costruire il sistema integrato zero-sei a partire dalle opportunità presenti in ciascun contesto.

Dalle politiche UE alla riforma sul sistema integrato zero-sei: quali opportunità?

Un primo aspetto è andare a individuare delle strategie per incrementare l'accessibilità dei servizi zero-tre, abbattendo le barriere che agiscono da deterrente, spesso non intenzionale, alla partecipazione dei gruppi vulnerabili.

16 Ci si riferisce, a tal proposito, alle iniziative intraprese all'interno di bandi di finanziamento promossi dalla fondazione “Con i Bambini” (<https://www.conibambini.org/bandi-e-iniziative/prima-infanzia-0-6-anni/>) o dei bandi di finanziamento sui fondi di Coesione Territoriale soprattutto nelle regioni del sud Italia.

17 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0442>

Se nelle regioni del Sud il problema è prevalentemente legato all'assenza di servizi, nelle regioni come l'Emilia Romagna – nonostante esista un'offerta che va oltre il 33% – persistono forti divari territoriali in relazione ai tassi di copertura tra aree urbane e aree periferiche o rurali. Inoltre, in pressoché tutte le regioni italiane, i bambini provenienti da famiglie a basso reddito tendono a essere in proporzione meno presenti rispetto ai loro pari provenienti da contesti più abbienti (Rapporto MIPA, *Nidi e servizi educativi per l'infanzia, stato dell'arte, criticità e sviluppi del sistema educativo integrato*, 2020)¹⁸. Quindi è importante anche chiedersi – in ciascun territorio – chi rimane fuori dai servizi e perché, visto che alla base del mancato accesso possono esserci ragioni diverse in relazione ai diversi contesti. In seconda istanza, è necessario andare ad agire proprio su quelle specifiche ragioni se vogliamo raggiungere quelle famiglie che a oggi non sono presenti nei servizi. In tal senso, il tema dell'accessibilità è legato a doppio filo con un secondo aspetto, quello dell'attivazione di misure di sostegno nei confronti di bambini e famiglie vulnerabili attraverso azioni di integrazione territoriale tra servizi, per andare a raggiungere soprattutto quelle famiglie che ai servizi di solito non arrivano per una serie di barriere che possono essere legate ai costi, alle procedure burocratiche quali criteri di priorità nell'accesso ai posti e rigide tempistiche per l'iscrizione, ma anche a “barriere invisibili” connesse all'accesso alle informazioni per via della lingua, o a timori legati a reciproche percezioni culturali.

Diventa in questo senso prioritario investire su quelli che sono definiti in letteratura “servizi di bassa soglia”, come per esempio i centri per bambini e genitori, i centri per le famiglie che consentono un avvicinamento più graduale al nido o alla scuola dell'infanzia, ma al tempo stesso consentono un avvicinamento anche più semplice perché sono servizi ad accesso libero e quindi letteralmente aperti a tutti. Un altro aspetto importante è che in questi servizi vengano attuati non solo percorsi educativi per i bambini, ma anche azioni a supporto della genitorialità ad ampio spettro. Ciò vuol dire andare a organizzare dentro ai nidi e alle scuole dell'infanzia percorsi che sostengono le famiglie non solo nelle loro competenze genitoriali, ma anche, per esempio, nella ricerca di lavoro, nell'apprendimento della lingua italiana e promuovano anche la creazione di reti sociali informali tra famiglie attraverso la costituzione di partenariati a livello locale. Servono dei patti territoriali che coinvolgano anche il terzo settore in questo lavoro di rete e soprattutto i servizi sociali e sanitari in un'ottica di reciproca integrazione degli interventi.

Un altro aspetto importante è quello di connettere il piano dell'innovazione sul versante pedagogico – quindi anche le sperimentazioni che possono trarre origine da percorsi di formazione congiunta volti a potenziare la continuità educativa tra nidi e scuole dell'infanzia – con il piano dell'*advocacy* politica.

Ripensare la partecipazione di bambini e famiglie nei momenti di passaggio mettendo al centro le loro esperienze e i loro vissuti, ripensare l'ambientamento (non solo al nido ma anche alla scuola dell'infanzia) come momento dedicato all'accoglienza di bambini e famiglie con background differenti per conoscere e creare relazioni di fiducia può contribuire alla sperimentazione di buone prassi che consentano di superare quelle barriere invisibili che – ad oggi – ostacolano la partecipazione di bambini e famiglie con background svantaggiati all'interno dei contesti educativi tradizionali, in cui la partecipazione dei genitori tende a essere maggiormente formalizzata e regolata all'interno di riunioni e colloqui. Connettere l'innovazione delle prassi sul piano pedagogico all'*advocacy* sul piano politico significa dunque documentare queste esperienze e renderle visibili all'esterno, condividerne gli esiti con i decisori politici e stimolare una maggiore assunzione di

18 https://www.istat.it/wp-content/uploads/2020/06/report-infanzia_def.pdf

responsabilità da parte di tutti gli attori istituzionali che sono coinvolti nel processo di co-costruzione del sistema integrato zero-sei a livello territoriale. Dall'esperienza maturata all'interno dei progetti di ricerca-formazione nei quali siamo attualmente coinvolti¹⁹, due elementi sembrano cruciali in tal senso:

- da un lato la collaborazione tra servizi educativi e università per lavorare sul piano della formazione in una prospettiva partecipata, che parta dai bisogni di ciascun contesto, quindi dai bisogni formativi, e sostenga i gruppi di lavoro educativo nella sperimentazione;
- dall'altro lato, l'istituzione di coordinamenti pedagogici territoriali che sappiano interfacciarsi con i decisori politici a livello locale e regionale, affinché le buone prassi sperimentate all'interno di tali percorsi di ricerca-formazione siano diffuse in modo più ampio e si possano creare quelle "condizioni di sistema" che ne consentano la sostenibilità e il consolidamento nel corso del tempo.

Possibili piste di lavoro: i poli Millegiorni di Save The Children

A conclusione del mio intervento, mi sembra importante condividere un esempio concreto legato a possibili piste di lavoro che possono essere intraprese nelle tre direzioni appena suggerite. Come gruppo di ricerca sulle politiche educative per l'infanzia afferente al CREIF (Centro di Ricerche Educative su Infanzie e Famiglie del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna)²⁰ siamo attualmente coinvolti in diversi progetti coordinati da Save The Children volti alla creazione di poli integrati zero-sei in diverse regioni italiane. Tali progetti, finanziati attraverso bandi competitivi (Fondazione con i Bambini²¹, Agenzia per la Coesione Territoriale²²), hanno come finalità l'attivazione di percorsi di co-costruzione del sistema integrato zero-sei a livello territoriale, con l'obiettivo di contrastare i possibili fattori di esclusione sociale e supportare la partecipazione delle famiglie, attraverso la creazione di reti di collaborazione inter-istituzionale tra servizi educativi, sociali e sanitari rivolti a bambini in età prescolare²³.

Il progetto poggia su un'analisi accurata dei bisogni territoriali, considerando aspetti socio-demografici, socio-sanitari, politici e legali. Questo approccio permette di identificare le specifiche esigenze delle comunità locali e di sviluppare interventi mirati ed efficaci, con particolare riferimento alla condizione socio-sanitaria, le politiche nazionali e locali, l'incidenza e la diffusione di problematiche di carattere legale e burocratico. L'intento finale della progettazione, che ha una durata complessiva di tre anni, è di favorire la corresponsabilità tra servizio edu-

19 Per una disamina più approfondita il lettore può fare riferimento ai seminari realizzati dal gruppo di ricerca sulle politiche educative per l'infanzia del Dipartimento di Scienze dell'Educazione (UNIBO) all'interno del progetto Erasmus+ KA3 InTrans (Sustaining Warm and Inclusive Transitions in the Early Years):

https://centri.unibo.it/creif/it/agenda/copy_of_co-costruire-il-sistema-integrato-0-6-quali-prospettive

<https://centri.unibo.it/creif/it/agenda/nuovi-scenari-per-l-educazione-zero-sei-la-raccomandazione-del-consiglio-europeo-obiettivi-2030>

20 <https://centri.unibo.it/creif/it/ambiti-di-interesse/gruppo-di-ricerca-politiche-educative-per-l-infanzia>

21 <https://percorsiconibambini.it/ilbuoninizio/scheda-progetto/>

22 www.savethechildren.it/cosa-facciamo/progetti/san-paolo-0-6-sperimentare-una-comunita-di-cura

23 Per una disamina più approfondita di tali progetti è possibile far riferimento alla pubblicazione in open access: Vandini, C. D., Pettinari, E., & Lazzari, A. (2023). Un buon inizio: lavorare sul sistema integrato sin dai primi anni di vita. *Il Nodo Per una Pedagogia della persona*, pp. 171-185: <http://www.sandrachistolini.it/wordpress/wp-content/uploads/2020/03/Il-Nodo-Per-una-pedagogia-della-persona.-Povert%C3%A0-educativa-e-comunit%C3%A0-educante.-Numero-speciale-anno-XXVII-n.-53-Dicembre-2023.pdf#page=173>

cativo e famiglia, creando contesti inclusivi. In tal senso, i percorsi rivolti ai genitori sono diretti sia a facilitare il dialogo tra servizi educativi, scuole e famiglie, sia a promuovere lo sviluppo di una comunità educante capace di garantire diritti fondamentali quali l'accesso alla sanità, all'educazione e ai beni materiali per le famiglie che si trovano in situazioni di povertà o svantaggio. In particolare, le azioni realizzate all'interno di tali progetti si articolano attorno a tre assi:

- *contrasto ai fattori di esclusione sociale*: individuazione e mitigazione dei rischi di esclusione attraverso un approccio preventivo e integrato;
- *supporto alla partecipazione delle famiglie*: promozione di un coinvolgimento attivo delle famiglie nei processi educativi e nelle decisioni che riguardano i loro bambini;
- *creazione di reti di collaborazione a livello territoriale*: attivare reti di supporto alle famiglie coinvolgendo scuole, servizi sanitari e sociali per un'azione concertata e sinergica.

I poli millegiorni si sviluppano internamente alle scuole dell'infanzia statali, per lo più prevedendo la realizzazione di azioni congiunte tra educatori e insegnanti che sono state co-progettate insieme a loro attraverso un percorso di ricerca-formazione condotto dal nostro gruppo.

All'interno di questi poli sono stati attivati interventi di lungo periodo per accompagnare bambini e famiglie lungo le tappe fondamentali della loro crescita, fornendo supporto in relazione ai loro specifici bisogni. In tal senso, tutti i poli millegiorni avviati sul territorio nazionale prevedono la presenza di uno sportello psicologico, lo sportello di consulenza legale che indirizza alle famiglie all'utilizzo dei servizi presenti sul territorio e uno sportello rivolto a chi necessita anche di un supporto di tipo materiale (*dote di cura*, che viene erogata direttamente alle famiglie). Il supporto che viene offerto è ad ampio spettro, e questo aiuta a intercettare anche quelle famiglie che tradizionalmente non accedono al nido. L'offerta di servizi educativi integrativi di qualità – spazi gioco che prevedono solo la frequenza antimeridiana previa iscrizione – costituiscono parte integrante delle attività dei poli rivolte a bambini e bambine tra zero e tre anni. A complemento di tale offerta, sono attivate in orario pomeridiano opportunità ludico-ricreative rivolte a bambini e famiglie del territorio e interventi di supporto alla genitorialità: entrambe queste attività sono ad accesso libero. Le proposte educative pomeridiane sono simili a quelle che vengono svolte nei centri per bambini e genitori e ciò consente alle famiglie che frequentano il servizio di conoscersi e creare rete tra loro a livello informale.

Infine, l'ultimo aspetto cardine che caratterizza l'operatività di questi servizi è quello di farsi snodo rispetto all'attivazione di tavoli territoriali e protocolli di rete, a cui partecipano diversi interlocutori non solo del mondo educativo, ma anche afferente al settore dei servizi sociosanitari e degli enti locali; questo proprio per favorire un ingaggio di tutti gli attori che – a diverso titolo – sono corresponsabili nel dare concreta attuazione al diritto dei bambini ad accedere a pari opportunità fin dalla nascita.

Gli esiti preliminari di questi progetti evidenziano il potenziale di un sistema integrato di servizi educativi per favorire l'inclusione e il benessere di tutti i bambini, contribuendo alla creazione di una comunità educante aperta alle differenze e solidale.

A distanza di quasi due anni dall'avvio, possiamo individuare alcuni elementi chiave che stanno contribuendo alla buona riuscita delle iniziative appena presentate.

Ruolo dei ricercatori

I ricercatori svolgono un ruolo essenziale nel:

- nell'ascolto dei bisogni: raccogliere e analizzare le esigenze dei vari attori coinvolti (bambini, famiglie, educatori);
- nella facilitazione e intermediazione: fungere da tramite tra il territorio e i contesti educativi, aiutando a prevenire l'esclusione sociale e a contrastare la povertà educativa;
- nell'innovazione delle prassi: sperimentare e adottare nuove metodologie e pratiche che possano migliorare la qualità e l'accessibilità dei servizi educativi, facendo leva sulla partecipazione delle famiglie in contesti di diversità socio-culturale.

Importanza delle figure di coordinamento

Un punto di partenza fondamentale per realizzare gli obiettivi del progetto è stato il riconoscimento e la valorizzazione di figure di sistema come i coordinatori pedagogici e i responsabili dei servizi educativi. Queste figure possono:

- supportare la sostenibilità del cambiamento, agendo come attori attivi e promotori delle nuove politiche educative;
- connettere le esigenze locali con le risorse disponibili, facilitando l'incontro tra le necessità delle micro-realtà contestuali e le politiche locali, e ottimizzando le risorse presenti sul territorio.

Costruzione di reti di collaborazione interistituzionale tra enti territoriali

L'attivazione e il coordinamento di reti inter-istituzionali emergono come elemento cardine per:

- offrire un sostegno capillare e coerente che rafforzi la fiducia delle famiglie nei servizi educativi;
- rispondere a esigenze in continuo mutamento attraverso interventi flessibili, capaci di adattarsi rapidamente ai cambiamenti delle condizioni sociali e familiari;
- favorire il dialogo e la collaborazione, promuovendo la comunicazione aperta e continua tra tutti gli attori coinvolti, superando gli ostacoli burocratici e organizzativi che possono ostacolare l'accessibilità ai servizi soprattutto per le famiglie più vulnerabili.

Per concludere, gli esiti preliminari brevemente illustrati mostrano come un sistema integrato di servizi educativi, sociali e sanitari possa contribuire significativamente all'inclusione e al benessere dei bambini, rafforzando la collaborazione tra famiglie, servizi e comunità. La valorizzazione delle figure di coordinamento e la costruzione di reti di supporto sono fondamentali per realizzare questi obiettivi, promuovendo la creazione di comunità educanti inclusive. Laddove si trovino strade di collaborazione e percorsi condivisi, in grado di integrare visioni e approcci professionali in chiave interdisciplinare, i cambiamenti potranno divenire sostenibili nel tempo, creando una rete di interconnessioni tra dimensioni educative, culturali, sociali e sanitarie.

LO ZERO-SEI DAL PUNTO DI VISTA DELLE SCUOLE PARITARIE

Massimo Pesenti - Presidente FISM Brescia



La FISM è la Federazione Italiana Scuole Materne ed è l'Associazione di Categoria delle Scuole dell'Infanzia Paritarie. Ha la rappresentanza politica e istituzionale di queste scuole a tutti i livelli, dal Ministero fino ai Comuni più piccoli che abbiamo in Italia. Oltre alla rappresentanza politico-istituzionale, offre servizi alle scuole, servizi normativi, servizi legali, servizi di gestione del personale, servizi amministrativi; ancora, si occupa di offrire la formazione per le insegnanti e per le educatrici.

I numeri della FISM

Nella provincia di Brescia, le scuole dell'infanzia paritarie sono 237, diffuse in tutto il territorio della provincia e in esse vi operano 2.000 dipendenti tra insegnanti, educatrici e personale non docente; inoltre, sono frequentate da 18.000 bambine e bambini tra zero e sei anni. Nella maggior parte di queste scuole ci sono anche servizi per la prima infanzia, asili nido o sezioni primavera. Si tratta, quindi, della realtà scolastica ed educativa più diffusa nel nostro territorio.

A livello regionale, in Lombardia, le scuole dell'infanzia paritarie sono circa 1.400 (di cui circa 800 con servizi per la prima infanzia), frequentate da 110.000 bambine e bambini. A livello nazionale, sono 6.700 (2.300 sono i servizi per la prima infanzia), 40.000 dipendenti e 450.000 bambine e bambini che le frequentano. Una realtà molto diffusa!

Tra l'altro, la maggior parte di queste scuole opera ininterrottamente da oltre 100 anni, alcune, anche nella nostra provincia, hanno cominciato il loro servizio addirittura nella seconda metà dell'800, quindi attraversando tre secoli.

A livello nazionale, la FISM rappresenta un terzo del servizio, mentre a livello bresciano rappresenta addirittura i due terzi del servizio, cioè in provincia di Brescia due scuole dell'infanzia su tre sono paritarie. Questo significa che si tratta di un servizio fondamentale, perché altrimenti non sarebbe possibile offrire un'esperienza di scolarizzazione tra i tre e i sei anni a tutti questi bambini. Non solo è un servizio fondamentale, ma è anche un servizio pubblico.

In che senso è un servizio pubblico?

Perché il sistema scolastico nazionale è un sistema, per così dire, che ha due gambe. Consentitemi questa immagine: da una parte, le scuole statali; dall'altra parte, le scuole paritarie, cioè gli Enti locali (come i Comuni), oppure le scuole

private no profit, cioè senza finalità di lucro, che sono appunto quelle associate alla FISM. Se il sistema deve stare in piedi, entrambe le gambe devono stare in piedi. Per cui io vorrei superare la dicotomia statale-privato e dire che il sistema nazionale di istruzione è un sistema integrato, in cui le scuole statali e le scuole paritarie svolgono – tutte – un servizio pubblico.

Due premesse

La prima premessa, di tipo molto generale: qual è la *mission* della scuola? Cerco di rispondere con due parole che sono una l'opposto dell'altra: *performance* contro relazione.

Secondo alcuni, la *mission* della scuola è quella di formare il professionista, di puntare sulla *performance*.

Secondo altri, invece, la *mission* della scuola è quella di formare il cittadino, quindi di puntare sulla relazione e sulle competenze di cittadinanza.

Io dico che sono entrambe in parte vere, ma nessuna delle due è sufficiente. Perché la scuola deve, prima di tutto, rispondere ai bisogni e ai diritti dei bambini; e, tra questi diritti, *in primis*, al diritto all'educazione, che è uno tra i fondamentali.

Oggi però, e qui passo alla seconda premessa, questi diritti sono un po' messi in crisi. Su questo potremmo presentare un lungo *cahier de doléances*.

Alcune cose sono già state dette, a partire dalla denatalità. In Italia, nascono meno di 400.000 bambini all'anno e siamo al record storico negativo dall'Unità d'Italia ad oggi. Si parla di inverno demografico, io dico che siamo nella Siberia demografica!

Il secondo punto critico sono i contributi statali, ampiamente insufficienti per queste scuole. Qui, fatemi aprire una parentesi (sarebbe lunghissimo il discorso, ma lo limito a una battuta): quando pensiamo ai contributi statali per le scuole dell'infanzia paritaria, non dobbiamo pensare a un costo per lo Stato, ma piuttosto a un risparmio per lo Stato, perché se queste scuole paritarie non ci fossero, lo Stato avrebbe dei costi 10-12 volte superiori per poter consentire a questi bambini di frequentare la scuola dell'infanzia.

Accanto ai contributi insufficienti, abbiamo una complessità gestionale crescente. Tenete conto che i Presidenti, cioè i legali rappresentanti e gli amministratori di tutte queste scuole, sono volontari: più cresce la complessità, più diventa davvero impegnativo mantenere attivo questo servizio.

Ancora, c'è la mancanza di insegnanti abilitate, e questo è un altro tema che a livello nazionale deve in qualche modo essere preso in esame.

Veniamo da anni di Covid, di cui sentiamo un po' ancora gli strascichi. In realtà, quando nel periodo del Covid si parlava di "didattica a distanza", noi abbiamo voluto ribaltare un po' la prospettiva e parlare di "pedagogia della vicinanza". Perché quello che è mancato in quel periodo del Covid ce lo stiamo portando dietro in termini anche di difficoltà da parte dei bambini e delle bambine.

Infine, il tema del PNRR, su cui desidero fare un piccolo approfondimento. Con i soldi del PNRR si stanno costruendo tante nuove scuole e tanti nuovi asili nido. Questo perché? Perché bisogna in qualche modo sanare la disparità di percentuali nelle varie zone del Paese: in Italia, siamo al di sotto delle percentuali che vengono indicate dall'Europa di frequenza dell'asilo nido e di conseguenza si pensa di risolvere la questione costruendo nuovi edifici.

Io dico che, con il calo demografico che abbiamo, questi nuovi edifici rischiano di diventare delle "cattedrali nel deserto" e di rimanere delle mura vuote. Allora,

forse, avrebbe più senso sostenere in maniera adeguata le realtà che già ci sono, affinché possano ampliare la loro offerta formativa e quindi aumentare i servizi zero-tre.

La maggior parte delle nostre realtà, infatti, è disponibilissima, se adeguatamente finanziata, ad aprire e incrementare i servizi zero-tre. E non si capisce, quindi, perché devono essere costruite nuove scuole. Quando abbiamo provato a dire queste cose a livello politico, abbiamo ricevuto una risposta che, confesso, di non avere capito: in sostanza ci hanno detto che è così perché deve essere così. Ne prendiamo atto, però dal nostro punto di vista non è un utilizzo intelligente di questi fondi.

Il sistema zero-sei

Alla luce di tutte queste cose, ma ne potrei dire molte altre, mi pare di poter affermare che siamo, come più volte ci ha ricordato Papa Francesco, in un periodo di “emergenza educativa”. Allora, in un periodo di emergenza educativa, bisogna prendere delle strade e cercare di seguirle in maniera consapevole e anche in maniera proattiva.

Una di queste strade, a mio avviso, è proprio il sistema zero-sei, che ci dà alcune opportunità e ci indica una strada che dobbiamo avere il coraggio di seguire, anche se modifica un po’ i paradigmi a cui siamo abituati.

In realtà, consentitemi una battuta, io dico sempre che il sistema zero-sei lo abbiamo inventato noi. Lo abbiamo inventato noi perché, prima che si cominciasse a parlare di Polo Educativo zero-sei, le scuole dell’infanzia paritarie hanno aperto al loro interno degli asili nido e delle sezioni primavera. Quindi, abbiamo un’esperienza decennale di Polo Educativo zero-sei. Adesso, è arrivato il momento di mettere in rete questa esperienza e di farla crescere insieme a tutti gli altri attori.

Alcune criticità

Individuo un paio di criticità nel sistema zero-sei.

La prima riguarda quella che potremmo definire la continuità, pur mantenendo la specificità. Mi spiego meglio: quando parliamo di sistema zero-sei, non dobbiamo dimenticare che lo zero-sei è composto da due segmenti, e cioè lo zero-tre (la prima infanzia) e il tre-sei (la seconda infanzia), che, anche dal punto di vista pedagogico, hanno bisogno di attenzioni diverse. Non solo dal punto di vista pedagogico, ma anche dal punto di vista politico, nonostante siano stati formalmente unificati sotto il medesimo Assessorato, ci sono spesso riferimenti diversi... e lo stesso vale per i Ministeri. Allora, da questo punto di vista, bisogna tenere presente questa “continuità nella specificità”, perché non dobbiamo pensare che, pur essendo un percorso continuo, sia unico e uguale per tutti.

La seconda criticità, invece, riguarda i contributi che vengono erogati per i servizi zero-sei, perché questi contributi dovrebbero essere in più, straordinari, rispetto ai contributi ordinari. In realtà, i contributi vengono messi a disposizione dei Comuni che devono, conoscendo il territorio, destinarli nella maniera più opportuna. E la *ratio* di questa scelta è, a mio avviso, intelligente, perché è il Comune che conosce il suo territorio e che fa da “cabina di regia” sui servizi che ci sono all’interno del territorio.

Spesso però accade che i Comuni non utilizzino questi contributi come aggiuntivi rispetto ai contributi ordinari, ma li facciano rientrare nei contributi or-

dinari. Quindi, di fatto, al posto di un contributo finalizzato allo sviluppo dei servizi zero-sei, questo diventa una specie di contributo per il Comune, una specie di risparmio per il Comune. Mi spiego meglio: se un Comune ha una convenzione con i servizi zero-sei per cui ogni anno eroga – supponiamo – 10.000,00 € e se i contributi zero-sei che arrivano a quel Comune sono di 2.000,00 €, i servizi zero-sei dovrebbero ricevere 10 più 2, cioè 12.000,00 €. Invece, spesso il Comune diminuisce il suo contributo da 10.000,00 € a 8.000,00 € e utilizza quei 2.000,00 €: quindi, i servizi zero-sei, di fatto, non hanno quel *quid* in più per sviluppare progetti, com'era nelle intenzioni del legislatore, ma questo contributo diventa un risparmio per il Comune. Da questo punto di vista, bisognerebbe trovare qualche accorgimento, diciamo così, per essere sicuri che questi contributi arrivino dove devono arrivare.

Opportunità

Poi, però, ci sono anche delle opportunità, che vale la pena sottolineare, innanzitutto la possibilità di creare davvero un sistema integrato.

Prima ho detto che il sistema scolastico è un sistema integrato. L'OCSE dice che il fatto che il sistema scolastico italiano sia un sistema integrato è modello di eccellenza a livello internazionale. Allora, questo percorso zero-sei in qualche modo ci "obbliga", passatemi il termine, a lavorare davvero in rete: scuole statali, scuole comunali, scuole paritarie no profit.

L'esperienza dei CPT, Coordinamenti Pedagogici Territoriali, che è appena partita, è, secondo me, un'esperienza da cavalcare in maniera molto positiva, perché davvero consente di fare formazione in maniera trasversale, congiunta, e dovrebbe consentire anche di fare progettazione in maniera trasversale e congiunta. Per cui questo, secondo me, è un punto fondamentale. L'auspicio è che, grazie a questo tipo di sistema integrato, si possano anche sviluppare nuovi servizi nel territorio per lo zero-sei e promuovere alleanze educative con il territorio.

Dobbiamo avere il coraggio di fare un cambio di paradigma, dobbiamo pensare anche a un modello di scuola un po' nuovo rispetto a quello a cui siamo sempre stati abituati. Dobbiamo imparare a lavorare in rete, dobbiamo imparare ad avere una regia comune, dobbiamo tenere conto che nei servizi zero-sei c'è sicuramente il servizio scolastico (che è forse quello, diciamo così, prioritario), ma che ci sono tanti altri servizi con cui si deve dialogare, con cui si deve collaborare.

Prima i bambini

Concludo con lo slogan che abbiamo a livello nazionale come FISM, e cioè "Prima i bambini". Ecco, vorrei che lo sguardo fosse sempre quello di mettere la priorità e la centralità del bambino all'interno di questo percorso.

Mi sono permesso di segnarmi tre verbi con cui mi piace concludere questo brevissimo intervento: *coltivare*, *stupirsi* e *apprezzare*.

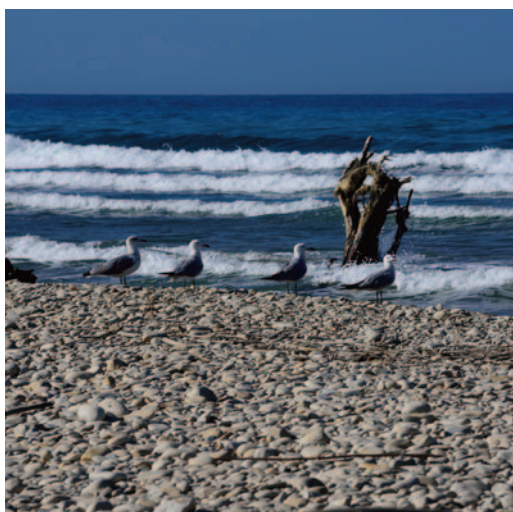
Coltivare, perché oggi non siamo più abituati a coltivare, ma siamo abituati a comprare le cose; coltivare, invece, vuol dire spendere tanto tempo, vuol dire prendersi cura, vuol dire far crescere. Per questo motivo, un primo atteggiamento è quello dell'agricoltore.

Il secondo verbo è *stupirsi*: stupirsi vuol dire avere la capacità che hanno i bambini di meravigliarsi di fronte alle cose e di avere uno sguardo di stupore, di meraviglia rispetto a quello che facciamo, a quello che ci circonda.

E il terzo verbo è *apprezzare*, ma non nel senso di dire "sei bravo", ma piuttosto

nel senso di dare valore a quello che facciamo, di dare valore ai bambini e alle persone con cui lavoriamo e con cui operiamo, con una attenzione particolarissima anche alle bambine e ai bambini con disabilità. Ecco, io penso che questo sistema zero-sei e questo lavoro integrato tra realtà e reti del territorio possa essere un'opportunità anche per loro. Teniamo conto che gli anni in cui si prende consapevolezza della disabilità sono proprio questi; teniamo conto che tutte le ricerche confermano che questi anni sono quelli più importanti per la formazione di una persona: a maggior ragione, questo vale per i bambini con disabilità, su cui dobbiamo avere, secondo me, un'attenzione particolarissima, anche per dare concretezza all'articolo 3 della Costituzione, che parla nella prima parte di uguaglianza formale, ma nella seconda parte anche, soprattutto, di uguaglianza sostanziale.

IL LAVORO SUL CAMPO. VOCI DALLA SCUOLA



IL PATTO DI CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVA TRA FAMIGLIE E SERVIZI

Maria Belponer - Dirigente Scolastica IC Brescia Nord 2

Il rapporto tra le famiglie e il sistema educativo riguarda non solo la scuola dell'infanzia e il sistema integrato, ma tutti i gradi di istruzione. Oserei dire che col passare del tempo, per la mia lunga esperienza nella scuola prima come docente e adesso come dirigente, alcuni problemi si ripresentano frequentemente e con maggiore gravità. Ricapitolerò molto rapidamente il quadro normativo che conosciamo tutti, non per fare la cronistoria, ma per individuarne alcuni aspetti che mi sembrano molto interessanti. Per esempio, nel decreto legislativo 65 del 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, è evidente che alcuni obiettivi sono all'insegna del dinamismo. Questo mi sembra un aspetto importante, perché il decreto legislativo sottolineava le opportunità di sviluppo delle potenzialità sociali, cognitive, emotive, affettive e relazionali dei bambini e delle bambine. Ci sono almeno tre parole che fanno riferimento all'idea del dinamismo: l'idea dell'opportunità, dello sviluppo e delle potenzialità. Il modello nuovo di formazione è racchiuso nell'idea di educazione, termine che dal punto di vista etimologico vuol dire "tirare fuori", fare emergere dal soggetto-bambino. Il quadro normativo si è arricchito con le Linee pedagogiche, che sono state più volte evocate, adottate nel 2021 e con gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi dell'infanzia, nel 2022.

Rispetto ai tempi biblici che ha di solito la legislazione italiana, questi tempi sono invece molto veloci, nonostante ci sia stato un ritardo rispetto agli altri Paesi europei nell'organizzazione di questo segmento scolastico, ma dal momento in cui 'è stata pubblicata la legge 107 e il decreto applicativo, si è sviluppata una riflessione pronta ed efficace. Una riflessione che si appoggia sulle Indicazioni nazionali del 2012 e sui Nuovi scenari del 2018, che sono due testi veramente molto interessanti che presentano delle prospettive e, se a volte sembrano un libro dei sogni, ricordano che è importante porsi degli obiettivi e avere, appunto, dei "sogni". Anche qui vale la pena di individuare delle parole chiave: identità, autonomia, competenza e cittadinanza. A mio parere il tema del rapporto con la famiglia rientra soprattutto nell'aspetto della cittadinanza.

Altre parole chiave rispetto alla modalità con cui si conseguono questi obiettivi sono attenzione e intenzione.

Sono due parole molto significative. Mi verrebbe quasi da pensare che l'attenzione si confronta con l'educazione e l'intenzione si confronta con la cura o viceversa. Sono tutti elementi molto importanti di questi documenti ai quali dobbiamo prestare grande attenzione. Muoviamo dall'osservazione: la grande risorsa, e il compito impegnativo dell'insegnante è sapere osservare, e non solo nella scuola dell'infanzia. Le Indicazioni nazionali riguardano il primo ciclo in toto,

quindi sono assolutamente verticali. Gran parte del lavoro dell'insegnante deve essere ispirato dall'attenzione, dall'osservazione dell'alunno; dove non c'è osservazione dell'alunno, c'è autoreferenzialità dell'insegnante. Quindi non c'è educazione, ma c'è insegnamento e non c'è apprendimento, che è un processo ben diverso.

L'altro aspetto è quello dell'intenzione. L'intenzione è la cura, è il riferimento al soggetto, è avere un progetto da esplicitare nei confronti di questo bambino, di questa bambina, ma deve essere un progetto che nasce, ancora una volta, dall'osservazione di questa/o bambina/o, perché, in caso contrario, rientriamo ancora una volta nella logica dell'insegnamento. Continuo a ritenere che tra i contributi più importanti della formazione di un docente, si collochi la lezione di Edgar Morin con la sua idea dell'educazione che muove "dall'interno" dei bambini.

Il curriculum esplicito, il curriculum implicito

A ciò si lega il ragionamento su curriculum implicito e curriculum esplicito come strumenti formativi importanti nella scuola dell'infanzia, importantissimi anche nel segmento zero-tre, ma rappresentano delle dimensioni che non possiamo mai mettere in secondo piano in nessun contesto scolastico. È chiaro che il curriculum implicito per il bambino nel periodo zero-sei anni ha più valore, perché parliamo di un contesto maggiormente basato su ambienti di apprendimento, educazione all'esterno, di educazione nella natura, dell'orizzonte naturale, aspetti molto connessi agli obiettivi dell'Agenda 2030. Però questi sono gli obiettivi che noi dobbiamo perseguire sempre, in qualsiasi contesto educativo, così come è evidente che il curriculum esplicito si confronta con questi elementi. E quindi dovremo ragionare sui contesti di apprendimento, sugli aspetti della natura come orizzonte dell'apprendimento.

Nell'Istituto Comprensivo Brescia Nord 2 abbiamo due scuole dell'infanzia, in una delle quali, da due anni, abbiamo introdotto la sezione Primavera: il primo anno di esperienza è stato di fatto per noi molto marginale, perché era gestita dal Comune di Brescia. Quest'anno, invece, abbiamo assunto la gestione appoggiandoci a una Cooperativa, con cui abbiamo previsto dei confronti periodici per formulare un progetto di continuità.

Il decreto legislativo 65 del 2017 poneva in luce quelli che sono gli ostacoli della scuola dell'infanzia, gli ostacoli di tutte le scuole, le disuguaglianze. Oggi noi viviamo, credo, un periodo storico in cui da una parte abbiamo una grande necessità di superare queste disuguaglianze e dall'altra viviamo delle pressioni, soprattutto politiche, che sono molto portate ad accentuarle. E quindi su questo bisognerà ragionare a lungo e bisognerà potenziare anche la formazione dei docenti, senza altro. I testi normativi citati concordano sulla necessità di rimuovere le barriere fisiche, territoriali, economiche, sociali e culturali; in tutti i gradi, ma soprattutto nell'infanzia, incontriamo veramente delle differenze economiche e sociali molto forti e delle differenze culturali che dobbiamo riuscire a comprendere non nella prospettiva della multiculturalità, perché non dobbiamo essere tolleranti, ma inclusivi, ma nella prospettiva dell'interculturalità, che comporta imparare a conoscere dei mondi diversi. Lo dico prima di tutto per me, perché in questi anni mi sono trovata tante volte di fronte ad atteggiamenti che non riesco a capire e che sono riuscita a capire solo quando mi hanno spiegato determinate coordinate culturali.

L'incontro con il bambino e con le famiglie

Ho sottolineato inizialmente quelle opportunità che il decreto legislativo 65 del 2017 fa emergere: in questo contesto, quello che mi interessa di più per arrivare a parlare del rapporto con le famiglie è il valore, l'obiettivo cittadinanza. Il bambino costruisce nella scuola dell'infanzia la scoperta di sé, la scoperta dell'identità, e la scoperta dell'altro da sé. La cittadinanza per la scuola dell'infanzia è il primo momento dell'affermazione delle regole che devono essere condivise e negoziate, negoziate, soprattutto con la famiglia. C'è un problema, o, se volete, un'opportunità, di fondo. La scuola dell'infanzia – dico scuola dell'infanzia ma potrei dire sistema integrato, il che dipende dalla percentuale di frequenza e dipende dall'esperienza dei bambini – è il primo momento/luogo in cui il bambino fa esperienza di regole che possono essere diverse da quelle della famiglia. È una cittadinanza che si nutre di dialogo, di dialogo con il bambino, che deve essere abituato a esplicitare la sua regola, a confrontarla con quella degli altri e, in una dimensione dialogica, anche a disporsi eventualmente a modificarla. Ed è soprattutto il primo incontro con l'ambito di diritti e di doveri che possono essere diversi da quelli esercitati in famiglia. Il bambino, proprio perché nella scuola dell'infanzia afferma la sua identità, è molto portato ad affermarla con forza.

Ci troviamo di fronte a delle famiglie in cui molto spesso il bambino è figlio unico o ha soltanto un fratello. È un bambino molto poco abituato a confrontarsi con i pari, che si confronta soprattutto con degli adulti, rispetto ai quali talvolta rischia di assumere atteggiamenti totalizzanti; al contrario, la cittadinanza nella scuola deve insegnare il rispetto, il rispetto delle regole, il rispetto anche delle esigenze personali, proprie e degli altri e delle altre. Il bambino che costruisce la sua identità la deve costruire nel rispetto, nel confronto e nel rispetto della diversità. A questo proposito, vale la pena ricordare che affrontiamo diversità culturali: non penso soltanto alla realtà dell'immigrazione, ma anche proprio a strati sociali completamente diversi, che nella scuola dell'infanzia confluiscono, a delle identità religiose diverse che portano con sé un diverso sistema di valori. Non è detto che il nostro sistema di valori sia migliore di quello degli altri, e dico altri in senso generale, è importante conoscerli e confrontarsi reciprocamente. Si può arrivare a una forma di relativismo che consenta, nello stesso tempo, attraverso una mediazione faticosissima, il rispetto delle regole e la non imposizione del proprio modo di vedere il mondo, la vita, i valori, agli altri.

Quello che è importante è che il bambino costruisce e porta per la prima volta, al di fuori della famiglia, la sua storia personale e la deve confrontare nel gruppo: sono convinta che se si afferma la pratica della relazione e del confronto con il gruppo nella scuola dell'infanzia, questo bambino sarà in seguito un adolescente e un adulto con delle buone relazioni, perché avrà interiorizzato un modo di confrontarsi con gli altri. I bambini che invece crescono da soli, vivono in una realtà umana tendenzialmente più povera. Secondo la Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2019 «L'offerta educativa è concepita al meglio quando si basa sul presupposto fondamentale che l'educazione e la cura sono inseparabili». «Educazione e cura inseparabili» significa rispetto del bambino, mettere il bambino al centro del processo educativo, rispettare, per esempio, i tempi individuali. E rispettare i tempi individuali vuol dire porre le basi per l'apprendimento autonomo e attivo, il che significa offrire al bambino gli strumenti per acquisire dall'ambiente, per acquisire dal rapporto con gli altri, per mettere in luce le sue esigenze ed essere in qualche modo promotore della sua crescita.

Per tornare ai problemi frequenti e gravi, proposti in apertura, ritengo necessario affermare che è difficilissimo realizzare questi obiettivi con il numero di bambini per classi che abbiamo adesso. Nel mio istituto, non tanto nella scuola

dell'infanzia, ma senz'altro già nella scuola primaria, i percorsi individualizzati, l'attenzione al singolo bambino sono un orizzonte lontano, che non bisogna certo perdere di vista, però bisogna che a livello politico si apra una riflessione precisa su ciò.

La famiglia, le famiglie

Un altro concetto molto interessante è quello dell'ecosistema formativo; quando parliamo di sistema, alludiamo a una realtà in armonia, se invece ci sono delle spinte esterne che non si riesce ad armonizzare, crolla tutto l'edificio; al contrario, dobbiamo pensare a una pluralità di influenze educative che devono confrontarsi. Quando parlo di pluralità di influenze educative, parlo soprattutto del rapporto con le famiglie, perché abbiamo senz'altro nella scuola dell'infanzia, e nella scuola in generale, delle famiglie portatrici di esperienze educative diverse, con le quali dobbiamo necessariamente confrontarci. E sempre più abbiamo dei modelli familiari diversi, che possono essere costituiti da una famiglia in cui c'è un padre e una madre, da una famiglia in cui ci sono due padri, da una famiglia in cui ci sono due madri, in cui c'è un genitore solo.

Ognuno di questi bambini avrà un vissuto un'esperienza personale completamente diversa l'uno dall'altro: spetta a noi capire le differenze, superare le resistenze, le difficoltà, le diffidenze. Dobbiamo verosimilmente cercare di capire qual è il vissuto di questi bambini, la raffigurazione che hanno della genitorialità, perché è altamente probabile che non ne abbiano una identica agli altri. La pluralità di luoghi e di modelli deve essere intesa come pluralità di occasioni. Questi bambini che ci arrivano così piccoli hanno avuto come primo luogo di apprendimento la famiglia, ma la famiglia, le famiglie, hanno opportunità estremamente diverse e li conducono in luoghi estremamente diversi, hanno anche necessità molto diverse, di cui dobbiamo tenere conto. Il confronto con il mondo naturale è una risorsa e uno strumento, la scuola può offrire occasioni di crescita più ricche, ma teniamo presente che molti di questi bambini, quando ritornano a casa, più di una volta, sono davanti a un televisore, se non, peggio, con un tablet in mano. E quindi anche questo è un elemento sul quale bisogna ragionare.

Il ruolo della comunità nell'educazione dei bambini

Abbiamo parlato di pluralità. Ho già accennato al tema dell'Intercultura e un elemento fondamentale nel confronto con questi bambini è provare a stimolare il rapporto fra la lingua madre e le lingue madri. Su questo, penso, che si dovrà intervenire sulla formazione degli insegnanti,

Ci troviamo sempre più in classi multiculturali. La lingua è uno strumento comunicativo fondamentale. Nel bambino la lingua si va formando praticamente da zero e quindi è il momento in cui l'alfabetizzazione è più incisiva e più efficace. Però deve essere un'alfabetizzazione che ci porta a far utilizzare l'italiano al bambino, anche nel confronto e nella discorsività con le altre lingue. E qui entriamo più direttamente nella questione della responsabilità dei genitori. La crescita di un bambino non è solo una questione privata della famiglia, ma va considerata anche una sfida che impegna tutta la società in un intreccio che coniuga le responsabilità dei genitori con quelle della comunità, affinché ciascun bambino, a prescindere dal contesto sociale e culturale di origine e dalle proprie caratteristiche, possa beneficiare delle migliori condizioni di vita. Si usa di solito il concetto di benessere di vita per indicare il bambino. C'è un problema di fondo, quindi,

quello delle responsabilità dei genitori, unite e coniugate a quelle della comunità. La comunità è la scuola, la comunità è lo sport, è l'oratorio per chi lo frequenta. Sono tante comunità che si confrontano, ma la responsabilità deve essere condivisa.

Accanto e legato al tema della responsabilità si pone quello della fiducia. È vero che avere fiducia è l'esito di un processo, ma questo processo può avere tempi molto differenti per ogni genitore e ogni famiglia. Alleanze e fiducia sono inscindibili e si costruiscono nella reciprocità e nel senso di responsabilità. Incontriamo sempre più famiglie che fanno molta fatica ad accettare il senso della responsabilità e la corresponsabilità educativa. E anche su questo bisogna ragionare insieme, tra docenti e tra docenti e famiglie. Negli Orientamenti nazionali si sottolinea questo aspetto, nell'affermazione che «I genitori non sono clienti, né meri fruitori di un servizio. Sono portatori di attese, di visioni educative e di progetti di vita che incontrano il servizio educativo, e il progetto proposto, in molti modi diversi». L'aspetto delle attese è legato all'idea della responsabilità. Che motivazioni hanno i genitori per affidarci i bambini nel sistema integrato? Sono delle motivazioni che derivano dalla necessità e dalla consapevolezza. La necessità è una motivazione negativa, perché è chiaro che il sistema integrato e i servizi educativi costituiscono un grandissimo aiuto per la famiglia, soprattutto per le lavoratrici madri, per le quali avere dei servizi vuol dire rispondere a una necessità e avere un'opportunità di realizzazione.

D'altra parte, però c'è una motivazione positiva, ovvero la consapevolezza che il bambino cresce nella relazione e quindi che ha bisogno di stare con gli altri. Ma un altro aspetto importante è che il genitore non è un cliente, non è un fruitore di un servizio, è un «portatore di attese». Mediamente il genitore di Paola o di Paolo è convinto che Paola e Paolo siano i migliori bambini del mondo, quindi dobbiamo ragionare e mediare sulle sue aspettative e cercare di capire in che modo collaborare, anche partendo dall'assunto che la famiglia, in quanto tale, è un luogo identitario, qualunque famiglia da qualsiasi composizione sia caratterizzata. E noi dobbiamo confrontarci con questa identità e cercare di capire in che senso essa può interagire con noi, nella prospettiva della condivisione di valori, regole, obiettivi. Perché se il valore è la formazione del bambino, la sua educazione nel senso che abbiamo detto, cioè del farlo crescere "dall'interno", daremo delle regole al bambino, regole che nella scuola dell'infanzia possono essere banalissime: la scansione della giornata, l'organizzazione del gioco, la capacità di riordinare gradualmente l'ambiente in cui hanno giocato, e queste regole dovranno essere comunicate e condivise con la famiglia.

Si tratta di banalissime regole che saranno poi fondamentali per la cittadinanza, ma se il bambino torna a casa e nessuna di queste regole viene applicata o queste regole vengono messe in discussione, quello che il bambino ha realizzato e faticosamente interiorizzato a scuola, lo perde. Io per prima, lo confesso serenamente, avendo avuto due figli, quando ero in difficoltà ricorrevo al televisore. Però tendenzialmente sceglievo dei bei cartoni, dei quali magari cercavo di condividere la visione. Non è più così, credetemi, nella maggior parte dei casi non è più così. Noi vediamo dei bambini, anche di 5 o 6 anni, che hanno una dimestichezza con lo strumento tecnologico francamente inquietante. A questo punto ritorna l'aspetto dell'alleanza: su cosa possiamo allearci con la famiglia? Sulla condivisione delle modalità con cui si affrontano le situazioni, si dà sicurezza ai bambini, li si aiuta ad affrontare le novità, ad accettare i fallimenti, li si incoraggia sulla loro autoefficacia. Il bambino deve essere indotto a pensare che è capace di fare una cosa, si pone un obiettivo e con le sue tappe, con i suoi tempi, lo porta fino in fondo. In questo modo il bambino potrà pensare: «Ho fiducia, accetto il consiglio degli adulti o anche magari il confronto con i pari. Sono capace di interagire con

il gruppo. Riesco a interiorizzare le regole. Riesco a capire quali le regole che devo affrontare». E qui però si torna al punto di partenza: la crisi della fiducia e la coerenza educativa. È molto difficile ottenere a tutti i livelli la fiducia dei genitori. Sono stati evocati gli organi collegiali. Io sono figlia di quella stagione degli organi collegiali e mi dispiace moltissimo vederli in crisi, così drammaticamente in crisi. Di fatto, la legge 107 prevedeva anche una riforma degli organi collegiali, ma non se ne è fatto nulla. La crisi nella relazione con le famiglie è certificata: la maggior parte delle relazioni con le famiglie si svolge attraverso le chat di WhatsApp, al di fuori della condivisione istituzionale. La condivisione delle regole fonda il valore della documentazione dell'azione didattica. Cosa significa documentare l'azione didattica? In gran parte muove dalla condivisione delle attività del bambino, le tappe che consegue, gli obiettivi che consegue, tornare indietro, riguardare, rivedere, riformulare, momenti importantissimi. In realtà con le famiglie ci scontriamo moltissimo, ma su aspetti irrisori: per esempio sulle fotografie: «Voglio vedere le foto del mio bambino mentre fa», ma perché non il manufatto? Sono importanti sia l'oggetto che ha fatto, sia l'esito del suo percorso, ma perché si vuole il ritratto, l'immagine?

Chiudo con una punta polemica.

Nel 1895, Giovanni Pascoli, che è stato anche un efficace insegnante, chiudeva la prefazione di un bellissimo scritto filologico, *Lira romana*, dedicato ai suoi colleghi professori, lamentandosi del fatto che la figura dell'insegnante non fosse riconosciuta socialmente, che si dovesse fare qualche cosa per riconoscerne il valore sociale. Io sono convinta di una cosa, che ripeto in modo un po' ossessivo, che non riusciremo mai a rifondare veramente la scuola e il rapporto fra la famiglia e la scuola se non rifoderemo in modo veramente significativo la figura dell'insegnante.

UNA SEMPLICE MATTINATA A SCUOLA

Rita Corapi - Educatrice Asilo nido "Arcobaleno" del Comune di Brescia

Sono un'educatrice dei nidi comunali di Brescia e sono qui a presentarvi il nostro percorso formativo. Il titolo del mio intervento è una domanda che è una premessa: Un'esperienza formativa può favorire la continuità verticale orizzontale?

La domanda arriva proprio dai primi passi che ho mosso in questo percorso formativo, durato due anni. Due anni fa all'interno del Comune di Brescia c'è stata una riorganizzazione in circoli e la finalità era dare una nuova identità o, meglio, costruire insieme una nuova identità comune. In uno degli incontri organizzati a questo fine hanno partecipato ben 162 educatrici e 220 insegnanti. Sono solo numeri, però danno l'idea del grande impegno che c'è stato: impegno organizzativo a monte e poi impegno, coinvolgimento e partecipazione che ha coinvolto tutte noi. Stiamo parlando di 11 asili nidi comunali, uno convenzionato, quattro tempi per le famiglie comunali, tre sezioni primavera, 21 scuole dell'infanzia comunali, una statale. Stiamo parlando di 39 servizi. Ogni circolo aveva all'interno degli asili nido, delle scuole dell'infanzia, un tempo per le famiglie e, a volte, anche una sezione primavera.

Questo progetto ha coinvolto undici coordinatrici, di cui una di un nido convenzionato. Quando parliamo di due anni fa e delle riorganizzazioni in circolo vuol dire che a quel tempo le coordinatrici hanno dovuto proprio riorganizzarsi e ripensarsi: chi prima si occupava solo di nido, poi ha iniziato a occuparsi di nido e scuola dell'infanzia per cui è stato un grande coinvolgimento, una grande partecipazione. I primi passi sono stati quasi tentennanti. Penso soprattutto a me, come educatrice, ma alla fine di questo progetto sono stati realizzati 16 micro progetti. In realtà sono 15, perché due si sono fusi creandone uno solo, che è quello di cui vi parlerò io, perché ne ho fatto parte. La parola chiave di tutto questo percorso formativo è *co-costruzione* ed è stato fondamentale all'inizio. Io da educatrice non sono riuscita subito a capire dove volevamo arrivare, ce l'hanno detto, certo, ma non avevamo davvero idea di che cosa sarebbe successo.

C'è voluto non solo del tempo, ma tanti incontri per stare insieme, esprimere dubbi, confrontarci su domande stimolo che ogni volta ci mettevano sempre in situazioni di discussione e di confronto, ma ci hanno permesso di conoscerci. Noi, all'inizio, abbiamo vissuto con difficoltà tutto questo, ma ogni volta mettersi in discussione, parlarsi, trovare degli aggiustamenti e delle mediazioni rispetto a dove volevamo arrivare ha richiesto tempo, concentrazione, forza, energia, intenzione. Tutto questo appartiene al nostro lavoro: volevamo qualcosa di estremamente pratico. Ci sono state quindi contaminazioni reciproche sulle proposte di gioco, sulla fruibilità delle comunicazioni, sulle prassi quotidiane ma quello che è stato bellissimo è che siamo arrivati a realizzare qualcosa di concreto. Abbiamo

creato 16 microprogetti che sono a disposizione di tutte noi e ci siamo sentite totalmente parte di questo percorso.

Le famiglie inviate a scuola

Per il nostro micro progetto è stato mandato un invito alle famiglie dall'ufficio della segreteria dell'infanzia a cui hanno fatto seguito una telefonata delle insegnanti e un sollecito anche dalle educatrici che incentivano la partecipazione all'incontro.

Cosa abbiamo scelto di organizzare? Una semplice mattinata a scuola. Dico semplice, ma chi ci lavora sa che semplice non vuole dire facile. I bambini della scuola d'infanzia avevano letto un libro che era stato precedentemente scelto da educatrici, insegnanti. Non abbiamo scelto il primo a caso, ma ci abbiamo lavorato: abbiamo letto insieme dei libri, abbiamo cantato delle canzoni, abbiamo fatto insieme delle cose per arrivare alla fine a scegliere proprio quel libro. I bambini alla scuola dell'infanzia l'hanno letto, l'hanno narrato e hanno inventato un dono che sarebbe stato poi offerto ai bambini dei nidi o che arrivavano da casa. Infatti non tutti i bambini che hanno partecipato a questo progetto provenivano dai nidi e da tempi per le famiglie o dalle sezioni primavera, ma arrivavano anche da casa. Ecco, il libro per noi è stato uno strumento di mediazione della continuità. Brescia promuove il programma "Nati per leggere", ma soprattutto noi educatrici, noi insegnanti ci crediamo, lo utilizziamo e così abbiamo pensato che il libro potesse davvero accompagnarci in questo percorso.

Adesso vi racconto l'esperienza curricolare che abbiamo realizzato e che è stata esattamente come l'avevamo pensata: ogni passo è stato pensato, organizzato, rivisto, ripensato. E alla fine davvero è andata così come l'avevamo pensata. Alle nove fuori dalla scuola c'è stata l'accoglienza per i nuovi iscritti con le loro famiglie: bambini che arrivavano dal nido ma anche bambini che arrivavano da casa. E se penso a quel momento di accoglienza, mi rivedo fuori ad aspettare i miei bambini che arrivano con i loro genitori. Vedo lo sguardo di una mamma che arriva, la vedo un po' persa, incrocia il mio sguardo e vedo il sollievo, ecco, questo mi ha dato un po' il senso della nostra presenza, di quanto può essere facilitante per i bambini ma anche per le famiglie. Perché quando parliamo di bambini, parliamo anche delle famiglie che li accompagnano.

Poi ci si è orientati nelle sezioni dove c'è stato del tempo a disposizione per conoscersi, fare merenda, il gioco libero, puntando sul fatto che i bambini si orientano spontaneamente nello spazio, creano spontaneamente delle relazioni, sono spontaneamente incuriositi e sono loro che accompagnano gli adulti, i genitori, in questa esperienza.

Abbiamo letto l'albo *I tre piccoli guffi*, poi c'è stata la consegna dei doni da parte dei bambini della scuola dell'infanzia ai loro ospiti. Con tanta emozione, in realtà, vedere i bambini più grandi che pensano ai bambini del nido o delle sezioni primavera o dei tempi per le famiglie che li stanno aspettando, li hanno pensati e li accolgono e consegnano loro il dono. C'era tanta emozione, ma c'era anche il "riconosco me, riconosco te". "Ti ho pensato e tu mi pensi".

Infatti come si chiama questo progetto? L'abbiamo chiamato giustappunto "vi stiamo pensando" proprio perché c'è stato tantissimo pensiero in tutto questo. Fuori dalle classi c'erano dei cartelli che aspettavano i genitori, o meglio solo per chi voleva fermarsi e scrivere qualcosa per lasciare un *feedback* sul proprio vissuto. E anche questo è accogliere i bambini con le loro famiglie, dare riconoscimento a ciò che si vive, la possibilità di poter lasciare una traccia di sé. Non è finita lì perché poi sono arrivati al nido e quindi i genitori che hanno accompagnato i

loro bambini al nido hanno trovato il personale ausiliario in accoglienza.

L'incontro si è chiuso alle 10:30. Dunque *solo* un'ora e mezza. Ma per fare "questa" ora e mezza, per crearla, per renderla nostra, per coinvolgere tutto e tutti, per far sì che potesse essere una continuità verticale ma anche orizzontale... è stato un bel lavoro di co-creazione.

Il primo anno di formazione è stato solo propedeutico alla realizzazione di questi microprogetti. È stata secondo me una grande sfida. Una grande sfida soprattutto per chi ce l'ha proposto, perché io non sapevo dove sarei arrivata come educatrice, ma i responsabili di questo grande progetto ci hanno investito le proprie energie. Così come hanno fatto tutti i partecipanti con le loro specifiche professionalità.

E allora com'è andata? Questa è la continuità orizzontale, qualcosa che coinvolge tutte le persone, non solo gli educatori, gli insegnanti, ma tutte le persone che ruotano intorno ai bambini e alle bambine.

Ci sono stati dei punti di forza: siamo riusciti a trovare un linguaggio comune che ci consente di capirci quando parliamo di qualcosa. "Se quella cosa che penso io è la stessa cosa che pensi tu" è determinante, ma non è così facile e non è così scontato. Abbiamo avviato veramente un percorso di co-costruzione, rendendo nostri tutti i pezzettini di questo micro progetto e di questo macro progetto. Siamo state talmente accurate nella metodologia che alla fine tutto è andato come doveva andare e alla fine non solo utilizzeremo questa stessa esperienza, ma abbiamo già pensato a cosa aggiungere dopo, perché non ci si ferma mai. Abbiamo creato queste esperienze curricolari che faranno parte anche del percorso professionale di ciascuna di noi.

Concludendo, ci sono stati anche dei momenti di autogestione che per alcune persone sono stati vissuti come opportunità. Altri invece li hanno vissuti diversamente, segnalando criticità. Tra le criticità ci sono delle domande a cui non è stato possibile dare subito delle risposte. Altra criticità: ogni nido e ogni scuola dell'infanzia che faceva parte del circolo è stato suddiviso in due per permettere logisticamente un orario per trovarsi per questa formazione. Questo ha richiesto un grande sforzo all'interno di ciascun collegio per riportare ciò che stava avvenendo nell'altra metà del collegio.

Questo è stato un percorso biennale, interessante, bello. Una criticità è che questo percorso non ha potuto coinvolgere altre realtà fuori di quelle comunali. Peccato.

Per tornare alla domanda iniziale se un'esperienza formativa può favorire la continuità, la nostra risposta è sì. E quello che ha detto una collega alla fine di questa esperienza racchiude tutto questo: «non facciamo continuità, noi siamo in continuità».

LA BIBLIOTECA AMICA E LA MAGIA DEL LIBRO

Margherita Bettinzana - Docente scuola dell'infanzia Walt Disney IC
Brescia Nord 2



Sono un'insegnante della scuola dell'infanzia statale Walt Disney, che si trova nel quartiere del Villaggio Prealpino a Brescia ed è una scuola piccola. Fino allo scorso anno c'erano due sezioni, poi, per il calo demografico, da quest'anno, c'è una sola sezione da 25 iscritti. Io insegno lì da sette anni.

Vi presenterò ora il nostro progetto denominato: "Amica Biblioteca". La nostra proposta educativa si basa sulla connessione con la biblioteca comunale che è adiacente alla nostra scuola e ha quindi una forte connessione con il territorio del Prealpino. Da noi non è presente un vero e proprio "canale operativo" per la continuità zero-sei nel senso che non c'è la sezione primavera alla scuola Walt Disney o un nido comunale a noi abbastanza vicino. I bambini da noi frequentanti provengono da una variegata costellazione di situazioni e da vari nidi, oltre che da ambienti familiari molto differenziati e tra loro disomogenei. Abbiamo, quindi, una certa difficoltà nel poter concretamente instaurare un rapporto di continuità con il segmento zero-tre. Per noi questo è da sempre un "cantiere aperto". Vi illustrerò, pertanto, questa esperienza di promozione alla lettura che presenta delle tracce di continuità ed è una specie di espediente che noi abbiamo trovato per provare a metterci in contatto, con il segmento zero-tre presente nel nostro quartiere, per andare oltre le classiche e consuete occasioni dell'open day.

Il tema del nostro progetto libri attivato in connessione con la locale biblioteca, come dicevo, è stato individuato come un possibile percorso per accostarsi ai bambini più piccoli che abbiamo voluto indicare e definire come dei protagonisti del nostro itinerario e non solo come semplici fruitori o destinatari.

La scuola dell'infanzia Walt Disney ha a disposizione dei grandi spazi sia interni che ninterni. Spazi che abbiamo potuto allestire molto liberamente anche costituendo dei laboratori perché, come vi dicevo, siamo diventati un'unica sezione. La biblioteca con cui collaboriamo si trova proprio dietro al nostro edificio.

La biblioteca comunale del villaggio Prealpino è una istituzione che da sempre non si limita solo al prestito, ma promuove attività di avvicinamento e promozione alla lettura da 0 a 99 anni dei potenziali utenti. Quindi, in cosa consiste esattamente il nostro progetto "Biblioteca Amica"? Fondamentalmente in una collaborazione attiva e strettissima con questa struttura comunale che diventa anche teatro e scenario per attività da effettuarsi in comune anche con noi. Superiamo, infatti, i problemi di vigilanza e responsabilità sui minori uscendo dal nostro edificio scolastico, grazie al fatto che la biblioteca è proprio contigua alla nostra scuola. Le bibliotecarie lavorano e collaborano con le insegnanti perché condividono con noi, a inizio anno, la nostra programmazione e quindi insieme predisponiamo percorsi e incontri con letture animate, seguendo proprio l'itinerario educativo e didattico che noi decidiamo di intraprendere con i bambini all'inizio dell'anno scolastico. Il percorso proposto, in genere, segue anche un po' i

temi classici della stagionalità; le festività principali, magari delle date, delle ricorrenze o dei momenti particolarmente significativi che scandiscono il calendario, ma anche, come già accennavo prima, la programmazione annuale che noi insegnanti scegliamo a inizio anno. Oltre a questi incontri, i bambini hanno mensilmente a disposizione tanti libri, forniti dalla biblioteca, a seconda della tematica che stiamo affrontando in quello specifico periodo dell'anno sulla scorta della nostra progettazione collegiale. Abbiamo, quindi, la possibilità di avere sempre a disposizione tanti libri nuovi.

A Brescia è attivo anche il servizio di biblio-bus, ma noi, essendo vicini alla biblioteca, i libri ce li andiamo a prendere direttamente e i nostri bambini possono anche osservare e consultare immediatamente i testi sia a piccoli gruppi oppure singolarmente e poi scegliere i testi che più sono loro piaciuti.

Leggere e narrare aiuta a crescere

Il libro della biblioteca preso in prestito potrà, poi, essere utilizzato anche da altri bambini della sezione. Ci sono testi di tutti i generi, compresi i Pop Up che i bambini adorano e di fronte ai quali devono anche fare un bell'esercizio di autocontrollo, perché vorrebbero magari manipolarli personalmente in maniera più decisa. Però imparare il rispetto del libro è, secondo noi, un insegnamento essenziale da veicolare ai nostri alunni. Noi, oggi, abbiamo scelto di parlare di letture, di narrazione alla scuola dell'infanzia perché, a nostro avviso questo è un punto fondamentale, in generale la narrazione è parte costitutiva proprio della natura dell'essere umano. La narrazione in tante delle sue forme e, in particolare per noi, quella della narrazione attraverso la letteratura infantile. La letteratura per l'infanzia è uno strumento importantissimo per l'interpretazione della realtà, per la veicolazione di nozioni, per imparare a "leggere" il mondo circostante con occhi diversi e senza pregiudizi precostituiti. Ma voglio anche sottolineare la scoperta del piacere puro della lettura, dell'avventura del lettore quando si immerge nell'universo dei libri. Secondo noi avvicinare precocemente i bambini ai libri, provare a trasmettergli l'amore per la lettura, è un regalo che si fa per la vita e che ci si porta dentro lungo tutto il proprio successivo itinerario personale. È questa una sorta di formazione e un'autoformazione che non finisce mai e ci può successivamente accompagnare anche nelle varie fasi della nostra vita.

E inoltre, ovviamente, curiamo molto la lettura e la narrazione ad alta voce. Queste modalità, parlando di bambini della scuola dell'infanzia, aiutano a sviluppare le funzioni linguistiche cognitive che risultano essere un'altra straordinaria funzione della lettura. La narrazione dà voce alle nostre emozioni, fornisce delle parole ai nostri sentimenti e dà un vocabolario ai bambini affinché possano denominare ed esprimere il loro "panorama interiore". Sottolineo l'importanza della narrazione, anche perché i nostri bambini vivono la loro infanzia in un mondo che cambia tanto velocemente e continuamente mentre è necessario rispettare invece questo "tempo lento" tipico della lettura individuale e collettiva e che è già stato citato negli interventi precedenti. La lentezza, non la fretta e il rispetto dei tempi di ognuno per una graduale crescita emotiva sono questioni importanti per i bambini. Secondo noi è essenziale preservare questi spazi di emotività interiore proprio alla scuola dell'infanzia che è questo luogo magico in cui ci possiamo sperimentare con noi stessi, approcciarci e condividere con gli altri varie situazioni di maturazione psicologica ed emozionale. Per i bambini sperimentare il confronto con gli altri tramite il ricorso alla lettura, alla narrazione, regala loro anche la capacità di ascoltare l'altro e vivere empaticamente le emozioni dell'altro e quindi, in un futuro, riuscire meglio a capire l'altro da sé, il suo punto di vista e affrontare

il confronto con il proprio prossimo e con le diversità in un'ottica di dialogo.

La biblioteca luogo di incontro e di continuità

Questa biblioteca comunale è un punto di riferimento all'interno del quartiere del Prealpino e organizza tante iniziative proprio per il segmento zero-sei, ed è diventata per noi un teatro come se fosse un possibile palcoscenico su cui si possono mettere in atto alcune tracce di continuità, alcune esperienze, perché i nostri alunni incontrano in biblioteca anche bambini che vengono dal territorio e sono accompagnati dalle loro famiglie. Durante queste attività di lettura incontrano i bambini del nido, quindi c'è una continuità orizzontale e una traccia di continuità e di contatto con le famiglie dei bimbi più piccoli appartenenti allo zero-tre. Si potrebbe pensare, in un prossimo futuro, a un modello più articolato di questa potenziale continuità, magari con una compresenza degli insegnanti, e si potrebbero poi organizzare, anche con le bibliotecarie, degli incontri condivisi con i bimbi dei nidi e la realtà del territorio. Al momento questo è uno spunto su cui stiamo riflettendo collegialmente e sul quale stiamo lavorando.

Nella continuità orizzontale ovviamente c'è una connessione perché la biblioteca è proprio uno dei degli interlocutori principali all'interno del quartiere ed è un punto di riferimento e di aggregazione per le famiglie. Punto di forza del nostro progetto è l'apertura della scuola dell'infanzia statale all'esterno, al territorio per il tramite della contigua biblioteca comunale che ci consente attività di promozione alla lettura con i bambini ed embrionali percorsi di continuità sullo zero-sei.

Tra i punti di debolezza c'è, come accennavo prima, la frammentarietà e l'eterogeneità della provenienza dei bambini. Inoltre c'è anche una questione di rinnovo generazionale degli abitanti del quartiere per cui tanti bambini provengono da altre zone della città e da altri Paesi. Nasce quindi una difficoltà anche di raccordo operativo con i nidi, con le altre scuole e altri enti.

Concluso questo mio intervento con una piccola poesia che parla appunto di lettura:

«Chino gli occhi sul mio libro leggo e penso leggo e vedo, leggo e sogno, leggo e viaggio. Alzo gli occhi sul paesaggio, leggo il cielo, leggo il mondo, faccio un bel respiro, fondo chino gli occhi, leggo ancora, sto leggendo già da 1 ora. Leggo su, leggo giù. Chiudo il libro e non leggo più. Vado giù nel cortiletto per giocare a ciò che ho letto».

MA CHE MUSICA, MAESTRO!

Valentina Olivini - Coordinatrice FISM Scuola infanzia San Giuseppe di Rudiano (BS)

Oggi vi presento “Ma che Musica Maestro”, un progetto di continuità e di educazione musicale che si è svolto presso la Scuola dell’Infanzia San Giuseppe di Rudiano. La nostra è una scuola paritaria, associata alla FISM di Brescia, che è stata gestita fino al 2016 dalle Ancelle della Carità e attualmente è invece guidata dall’associazione *Il Bosco Incantato*. La nostra scuola si configura come un polo per l’infanzia poiché è composta da: sette sezioni di scuola dell’infanzia; dal 2013 abbiamo aperto la sezione Primavera, un servizio per i bambini dai 24 ai 36 mesi e solo dal 2022 anche il nido, per i bambini dai 6 ai 24 mesi. Tutti questi servizi si trovano all’interno della stessa struttura e questa sarà poi una delle caratteristiche principali che consentirà la continuità di questa esperienza.

Il nostro progetto di educazione musicale nasce dalla continuità con il territorio, un territorio che ha deciso di suonare la stessa melodia: Rudiano è, infatti, un paese molto piccolo della provincia di Brescia, con circa 5.000 abitanti e un solo istituto comprensivo. Questo istituto vanta un indirizzo musicale che è molto apprezzato sia dai bambini sia dai genitori e quindi abbiamo deciso di provare anche noi a suonare le prime note di questa melodia. Inoltre, nel paese ci sono numerose associazioni musicali con cui abbiamo collaborato e in particolare mi piace nominare l’Accademia Musicale *Rudiano e la sua musica* che è stata per noi, e continua a essere, un aiuto e una collaborazione fondamentale.

Il nostro punto di partenza è stata la formazione, nello specifico la formazione congiunta delle insegnanti. In particolar modo ci siamo riferite alle linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei e abbiamo fatto nostra la frase in cui si parla di sistemi simbolico-culturali che vengono considerati come dei quadri, dei quadri che noi educatori, noi insegnanti abbiamo a disposizione per amplificare e portare avanti le esperienze dei bambini. Abbiamo pensato che la musica potesse essere il quadro culturale di riferimento per Rudiano e quindi anche per la nostra scuola. Per questo motivo abbiamo deciso di comporre un progetto musicale basandoci sulla linea pedagogica dell’Orff-Schulwerk,¹ che è quella utilizzata appunto anche nella nostra scuola primaria e sulla metodologia Musica in culla². Abbiamo chiesto il contributo e il supporto fondamentale di una formatrice diplomata in Conservatorio che ci ha accompagnato sia per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, sia per quanto riguarda la realizzazione dei progetti coi bambini.

¹ Si tratta di un metodo di insegnamento della musica ideato e praticato dal compositore tedesco Carl Orff.

Dalla formazione alla realizzazione

Come dicevo prima, il punto di partenza è stata la formazione congiunta e condivisa tra gli educatori e le insegnanti: hanno partecipato infatti a questo corso di formazione di 20 ore le insegnanti della scuola dell'infanzia, le educatrici del nido e le educatrici della sezione Primavera. Il percorso di formazione si è posto innanzitutto degli obiettivi teorici, cioè capire come nei bambini da zero a sei anni si sviluppi la competenza musicale. Abbiamo condiviso dei riferimenti teorici e ci siamo così avvicinati nella riflessione in merito alle intenzionalità delle scelte che poi avremmo fatto all'interno di tutto il nostro progetto; successivamente abbiamo dedicato una parte di questo percorso agli aspetti più pratici, in cui abbiamo condiviso delle esperienze sonore, delle esperienze musicali, in modo tale da diventare noi stesse protagoniste di questa esperienza. Mi piace lasciare alcune immagini, ma anche alcune delle parole che le mie educatrici e le mie insegnanti hanno detto rispetto a questo progetto. Innanzitutto le loro parole testimoniano la creazione di un clima di partecipazione e di scambio, ma soprattutto raccontano del processo di immedesimazione dell'insegnante, sia nel ruolo di esperta musicale, ma anche nei panni dei bambini e quindi rispetto a quello che le esperienze sonore e musicali arricchiscono all'interno di loro. Un'altra delle insegnanti, invece, afferma che il linguaggio musicale nella fascia zero-sei è una potente opportunità di espressione, soprattutto tra i più piccoli: si affianca e tante volte sostituisce il vero e proprio linguaggio verbale e questo crea una nuova forma di relazione e anche di comunicazione.

Dopo la formazione congiunta siamo passati alla parte di realizzazione: questo progetto musicale si è svolto all'interno sia del nido, che della sezione Primavera, che della scuola dell'infanzia, facendo proprie delle caratteristiche e salvaguardando delle specificità tipiche di ogni fascia d'età.

Per quanto riguarda il *nido* le specificità hanno riguardato soprattutto lo spazio. L'esperta musicale i primi giorni è andata nei locali del nido: per i bambini è molto difficile spostarsi in un ambiente nuovo, non conosciuto, quindi è stata lei a venire in sezione. Il suo ingresso è stato graduale, nei primi momenti lei è stata sulla soglia e all'inizio addirittura non entrava in sezione; poi pian piano ha iniziato ad aprire la porta ed entrare all'interno dello spazio dei bambini, rispettando le loro tempistiche e le loro modalità.

Particolare significativo del percorso del nido è stata anche la scelta del repertorio: ci siamo basati su ninna nanne, su brevi canzoni che mettessero l'attenzione ai vocalizzi, ai suoni, ai gorgheggi dei bambini che venivano rielaborati come risposta sonora e risposta musicale.

La caratteristica principale che le educatrici hanno rilevato è stata proprio questo ingresso a piccoli passi, stando sulla soglia del nido e cogliendo l'interesse di pochi bambini e trasformandolo poi in interesse e coinvolgimento per tutto il gruppo.

Nella *sezione Primavera* si è scelto, invece, di vivere l'esperienza in piccolo gruppo e anche qui c'è stata una grande attenzione al terzo educatore e allo spazio. I primi incontri sono stati vissuti all'interno della sezione e poi ci si è spostati in una stanza che abbiamo a disposizione nella scuola e che è proprio il laboratorio di musica. Quindi, man mano che cresceva la confidenza e la fiducia dei bambini nei confronti dell'esperto esterno, ci siamo spostati in uno spazio diverso. Grande valore nel percorso della sezione Primavera è stato sicuramente quello delle routine. L'esperta di musica è riuscita a creare dei momenti di ingresso, di uscita, dei momenti di attesa estremamente rituali.

² Un metodo educativo per favorire l'apprendimento musico-motorio-espressivo dei neonati e dei bambini in età prescolare.

Infatti, come hanno testimoniato le insegnanti, queste routine non sono state utilizzate solo all'interno del progetto di musica, ma addirittura trasferite poi in sezione e diventavano momenti di buongiorno, momenti di saluto, momenti per riuscire a gestire l'attesa.

Sempre nella sezione Primavera veniva spesso utilizzato un oggetto come risposta allo stimolo musicale, come ad esempio delle palline, dei cerchi, una stoffa che venivano dati ai bambini e utilizzati come supporto, aggiungendosi così alle loro parole, ai loro gorgheggi, ai loro vocalizzi.

Diverso, invece, è stato il coinvolgimento nelle sezioni della scuola dell'infanzia. Non si è partiti da un piccolo gruppo, ma a vivere l'esperienza è stato il gruppo sezione composta da circa 20 bambini. Questo ha favorito il loro coinvolgimento e l'esperienza musicale è stata vissuta con grande libertà di espressione e come un importante strumento di crescita. In particolar modo abbiamo scelto di focalizzarci su quattro temi che sono stati poi sviluppati durante tutto l'anno: il suono e il silenzio, il tema della voce, come suona il mio corpo e infine l'utilizzo degli strumenti musicali. Per le insegnanti della scuola dell'infanzia questo progetto è stato utile perché ha raccontato un modo diverso di vedere i bambini: hanno osservato i bambini più silenziosi diventare partecipi, mentre si sono dimostrati più tranquilli e coinvolti i bambini che a volte fanno fatica a gestire le emozioni a scuola. Una delle insegnanti ha raccontato che, secondo lei, questo progetto è stato un luogo di inclusione proprio perché ogni bambino, anche con difficoltà e diversità, ha trovato uno spazio e un modo per comunicare diverso dal linguaggio verbale, quello dei suoni e della musica.

Cambio di visione

Come vi dicevo prima, e anche confrontandomi con le mie colleghe, sicuramente il punto di forza del nostro progetto è il fatto di essere una realtà piccola e di essere tutti fisicamente nello stesso spazio. Quindi il valore del nostro polo dell'infanzia è di essere insieme, di poter condividere spazi, tempi, esperienze, collegialità.

Alcune invece delle fatiche che sono state riscontrate hanno riguardato proprio il linguaggio musicale in sé, perché ci sono stati dei retaggi culturali, soprattutto nella parte di formazione iniziale, in cui le insegnanti e le educatrici vedevano il canto come il cantare bene, il saper cantare, l'essere insomma vocalmente intonati e la musica come suonare uno strumento. Alla fine del percorso di formazione, invece, ci siamo resi conto che questa è una visione estremamente riduttiva della musica e del canto e estremamente riduttiva delle potenzialità espressive che il linguaggio sonoro e musicale ha.

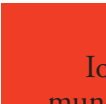
Un'altra difficoltà, soprattutto nei primi incontri del progetto musicale, è stato il carico emotivo che la musica suscita; non in tutte le persone e non in tutti i bambini ha provocato le stesse reazioni e infatti una delle maestre ha detto che la cosa che ha imparato maggiormente è stata la capacità di ascolto innanzitutto di se stessa e delle emozioni che provoca la musica su di sé, su ognuno di noi, anche imparando ad accettare che ciò che musicalmente piace a noi non è detto piaccia ai bambini e quindi a volte ci si trova a gestire degli atteggiamenti di opposizione o inibizione.

Concludo dicendo che questo progetto ha cercato di trovare un'armonia attraverso un continuo scambio tra la voce singola dei servizi e il coro degli altri segmenti educativi precedenti e successivi. Si è cercato di porre attenzione alle specificità di ogni età, ma anche a creare quella che è una vera e propria orchestra. Abbiamo sviluppato così la consapevolezza che il sapere, diciamo così, si orchestra

in una dinamica evolutiva e anche costruttiva e ci è piaciuto tenere come sfondo di questo progetto le parole del compositore di Ezio Bosso: «la musica è come la vita, si può fare in un solo modo, insieme» e quindi, parafrasando queste parole anche la continuità si può fare solo in un modo, insieme.

L'ESPERIENZA DEL COMUNE DI BRESCIA. UNA STORIA CHE CONTINUA

Mariella Bocca - Comune di Brescia



Io vi presenterò l'esperienza dello zero-sei nei servizi a gestione diretta del Comune di Brescia. Questo mio intervento è il frutto, prendendo a prestito il termine utilizzato dalla professoressa Bondioli, di una “cultura corale”, nel senso che quello che vi presenterò è il frutto dell'esperienza, sono le parole e le riflessioni di educatrici, insegnanti e coordinatrici dei nostri servizi. Ho deciso di intitolarlo “Una storia che continua” sia perché mi sembra che il senso dello zero-sei sia proprio quello di una storia che continua, quella del bambino e della bambina, sia perché la stessa esperienza che abbiamo condotto in questi due anni è una storia che continua e che continuerà. Per dare il senso del percorso vorrei citare le parole di una educatrice di nido che al termine del percorso di due anni ha dato questo rimando rispetto all'esperienza fatta: «Credo che questa unione tra colleghe di diverse realtà (nido, primavera, tempo famiglie, infanzia...) possa portare a un'attenta riflessione sul bambino e sulla bambina, dal suo primo inserimento a scuola o al nido, per poi cercare di trovare insieme alcune linee comuni per il suo benessere...». Credo che in queste parole si trovi proprio il senso dello zero-sei, una riflessione comune finalizzata a individuare delle linee comuni per il benessere dei bambini e delle bambine.

Riorganizzazione e formazione

Questo percorso è iniziato nel 2021/2022 con la riorganizzazione dei servizi su base territoriale: tutti i servizi zero-tre, tre-sei che afferivano a un territorio sono stati accorpati in un circolo affidato a una coordinatrice. Attualmente abbiamo 9 circoli, composti da 4-5 servizi ciascuno. Naturalmente questa riorganizzazione ci ha posto di fronte a un interrogativo: se fosse sufficiente riorganizzare territorialmente i servizi, o se fosse necessario procedere con una condivisione del significato dello zero-sei tra gli operatori dei servizi. Abbiamo quindi pensato di rivolgerci alla professoressa Bondioli e al suo gruppo di formatori per un percorso partecipato di ricerca-formazione con l'obiettivo di andare a co-costruire una prospettiva trasversale e condivisa sullo zero-sei tra gli operatori dello zero-tre e quelli del tre-sei. Un compito non indifferente considerando le dimensioni dei nostri servizi (11 nidi, 21 scuole, 4 tempi per le famiglie e 3 sezioni primavera) e avendo ben presente la resistenza che all'inizio c'è stata rispetto alla riorganizzazione. Abbiamo lavorato per due annualità. La professoressa Bondioli ci ha proposto l'utilizzo di uno strumento – lo strumento *Tra 06*, messo a punto da lei e dalla professoressa Savio – che è stato utilizzato in modo particolare attivando all'interno dei gruppi di formazione

(16 gruppi di formazione misti tra educatrici e insegnanti che afferivano ai servizi dello stesso territorio) un confronto, una riflessione intorno all'item "Continuità".

Questo lavoro di confronto ha occupato gran parte della prima annualità del percorso di formazione, al termine della quale sono state individuate le tre affermazioni di questo item in cui si riconosceva la maggior parte degli operatori. Tali affermazioni, considerate più importanti, sono state individuate come punto di partenza per poter l'anno successivo, il 2022/2023, ipotizzare delle tipologie di microprogetti che ciascun gruppo di formazione potesse elaborare e realizzare per favorire la continuità.

Ho sintetizzato in una tabella a tre colonne gli esiti questo lavoro di costruzione dei microprogetti. Nella prima colonna, sotto la voce *Obiettivi*, ho inserito le affermazioni dell'item ritenute più importanti dagli operatori dei servizi (Principi, Buone pratiche 2.1, Buone pratiche 2.2), nella seconda colonna la *Tipologia di microprogetti* che si sono ipotizzati in relazione a ciascuna affermazione e nell'ultima colonna i *microprogetti* che sono stati realizzati dai gruppi di formazione. I microprogetti da 16, quanti erano i gruppi di formazione, sono diventati 15, perché due gruppi che rappresentavano in realtà metà collegi, metà gruppi di lavoro di servizi dello stesso territorio hanno poi deciso di convergere su un unico progetto.

Dal confronto alla pratica

Come si è lavorato? Rispetto alla prima affermazione dell'ITEM *Continuità* relativa ai Principi – «La continuità educativa tra istituzioni contigue verticalmente, come il nido e la scuola dell'Infanzia, è importante perché garantisce la coerenza pedagogica delle due istituzioni e un passaggio pensato dei bambini da un servizio all'altro» – sono state individuate 2 tipologie di microprogetti. Tra queste, quella che andava sotto il titolo *Confronto tra educatrici e insegnanti su un aspetto della scheda di continuità* tra il nido e la scuola dell'infanzia, ad esempio il gioco, l'autonomia, lo sviluppo del linguaggio, eccetera, e *declinazione del suo significato condiviso alla luce della quotidianità educativa dei due servizi*, ha portato 5 gruppi di formazione a elaborare altrettanti progetti (*La continuità inizia dagli adulti, Autonomia e relazione, Promuovere l'autonomia nei contesti educativi, Il gioco in evoluzione, La scheda di passaggio*).

Un'altra tipologia di microprogetto, afferente sempre a questa affermazione, è stata quella dell'Elaborazione di un passaporto del bambino che nasce dalla progettazione di educatrici e insegnanti con uno spazio riservato alla famiglia. Da questa tipologia di microprogetto è nato il microprogetto *Un racconto di vita per accompagnare le bambine e i bambini nel passaggio nido-scuola infanzia*. E così via anche per quanto riguarda l'affermazione relativa alle buone pratiche 2.1, che fondamentalmente fa riferimento agli incontri tra educatrici e insegnanti per far vivere ai bambini il momento di passaggio come un arricchimento; e l'affermazione relativa alle buone pratiche 2.2, che riguarda l'esplicitazione del progetto riguardante la continuità. Solo alcuni esempi del grande lavoro svolto.

Un'ultima tipologia di microprogetti è invece stata riproposta da un gruppo di formazione, quindi al di fuori delle affermazioni che erano state ritenute più importanti; si tratta di fatto del "ripescaggio" di un'affermazione che comunque era stata valutata all'interno della formazione, sintetizzata così: *Osservarsi per conoscersi*.

Quale profilo per lo zero-sei. La coerenza educativa

Questi 15 microprogetti che cosa ci raccontano?

Come vi dicevo prima, l'obiettivo era quello di andare a individuare un profilo, un'identità dello zero-sei per quanto riguarda i servizi comunali. Alla fine di questo percorso ci siamo quindi chiesti: Quale identità emerge dalla lettura di questi microprogetti?

Sicuramente i microprogetti sono lo specchio dei servizi che li hanno elaborati e quindi emerge tutta la ricchezza e l'eterogeneità del nostro sistema. Noi abbiamo molti servizi, ciascuno dei quali si riconosce in un'identità comune che è quella di essere servizi comunali, ma sicuramente ciascuno ha una spiccata identità che nasce dalla sua storia, dalla storia di quel gruppo di lavoro, dal territorio in cui quel servizio opera. E questa eterogeneità in qualche modo ritorna anche nei microprogetti che sono stati elaborati. Tutti questi microprogetti hanno degli elementi comuni estremamente interessanti. Intanto tutti hanno messo a fuoco il tema della continuità, della discontinuità e della coerenza educativa, discutendo molto sul significato di questi tre concetti. Ad esempio riscoprendo e dando valore alla discontinuità, non temendola, e superando gli stessi concetti di continuità e discontinuità a favore di una coerenza educativa.

Altro elemento comune è stato quello di partire dalle piccole cose, dalle buone prassi, dalle routine, pensare a progettualità contestualizzate e sostenibili, con la proposta di modelli, comunque modificabili e adattabili. Sono stati proposti modelli che ogni realtà può assumere come punto di riferimento, adattandoli e modificandoli in relazione al proprio contesto territoriale, considerando che, ad esempio, la distribuzione dei nostri servizi, zero-tre e tre-sei, non è uniforme. Alcuni progetti sono facilmente attuabili in contesti territoriali dove i servizi zero-tre e tre-sei possono essere collocati addirittura nello stesso edificio e quindi contigui; in altre realtà i servizi sono distribuiti sul territorio in modo disomogeneo. Così pure i modelli possono essere adattati alla realtà del proprio servizio, del proprio gruppo di lavoro. Sicuramente in tutti i microprogetti emerge da parte di insegnanti ed educatrici una maggiore conoscenza e consapevolezza delle realtà attraversate dai bambini e dalle bambine, al di là delle idee precostituite. Emerge un approccio, che sicuramente è stato molto favorito da questo percorso formativo partecipato, dell'abituarsi a porsi delle domande senza necessariamente darsi delle risposte. Porsi delle domande, il riflettere, il verificare e rimodulare è stato sicuramente un grossissimo passo in avanti rispetto a una modalità di lavoro fino allora messa in atto.

Un altro aspetto da sottolineare è l'attenzione ai contesti, all'analisi dei contesti, che ha assunto centralità nel percorso formativo, attivando una riflessione circa l'incidenza che i contesti hanno nell'attivare processi di crescita e di apprendimento. E poi il "pensare" e coinvolgere le famiglie.

Ci siamo poi chiesti quali passi siano stati compiuti, attraverso questo percorso, rispetto ai bambini, alle bambine, alle famiglie, rispetto agli operatori dei servizi, rispetto al coordinamento. Cioè, quali passi siano stati compiuti per tutti gli attori coinvolti nel processo di continuità.

Sicuramente per i bambini e le bambine l'incrocio di sguardi tra educatrici e insegnanti ha permesso di far emergere maggiormente la peculiarità dei bambini, di ognuno di loro, il loro percorso di crescita e i contesti di provenienza, andando a scardinare un'immagine un po' stereotipata che a volte insegnanti ed educatrici potevano avere. È emerso un bambino o una bambina "reale", a fronte dell'idea di un bambino "ideale" che possiede determinate competenze o non ha determinate competenze. L'attenzione al contesto di provenienza o di accoglienza ha spostato l'attenzione sul fatto che, come si diceva prima, è il contesto in realtà che

genera delle opportunità di crescita e di apprendimento. Il bambino diventa protagonista, partecipa di questa fase di passaggio, di cambiamento, partecipa anche della narrazione di sé nel passaggio tra un contesto di vita e l'altro.

Un bambino, a cui siano offerti in tutti i contesti educativi possibilità di scelta, acquisisce fiducia in sé stesso, piacere nel fare in autonomia. L'idea che emerge è quella di un bambino a cui non mettere fretta, di cui vadano rispettati i tempi e la capacità di autoregolarsi.

Il percorso ha anche posto al centro dell'attenzione quei bambini che arrivano alla scuola dell'infanzia o al nido direttamente, non avendo frequentato altri servizi zero-tre.

Anche per le famiglie sono stati compiuti dei passi in avanti. L'incrocio di sguardi, che ha riguardato le educatrici e le insegnanti, ha sicuramente aperto in misura maggiore anche all'incrocio di sguardi con le famiglie e con i genitori, per rendersi conto che le differenti idee di competenza e di benessere, di cui sono portatori gli adulti che interagiscono con i bambini, siano essi educatori, genitori o insegnanti, non sono dovute a prospettive inconciliabili tra loro, ma piuttosto derivano dai diversi contesti in cui quelle competenze, quelle situazioni di benessere, si sono manifestati. E quindi ha posto la questione del tenere conto che idee differenti sui bambini devono essere accolte e devono diventare motivo di confronto e di riflessione. Le famiglie quindi sono state prese in considerazione nei momenti di passaggio tanto quanto i bambini.

È stata posta anche maggiore attenzione al tema dell'efficacia percepita dalle famiglie rispetto alla qualità dell'accoglienza e alla qualità delle proposte. Anche in questo caso, insieme ai bambini che non frequentano i servizi zero-tre, un'attenzione particolare è stata riservata a quelle famiglie che per la prima volta si approcciano ai servizi per l'infanzia.

Il lavoro di educatrici e insegnanti

Per le educatrici e gli insegnanti i passi compiuti sono stati tanti. Il confronto di esperienze e la conoscenza reciproca sono stati il presupposto per avviare un processo di cambiamento e per ampliare la propria prospettiva, mettendo a frutto l'esperienza positiva degli altri. Lo scambio è stato uno scambio in reciprocità, in cui si sono valorizzate le identità e si sono fatte dialogare le differenze senza avvertire il pericolo dell'omologazione, che invece all'inizio era un timore molto forte. Ciò ha riguardato: la condivisione di un linguaggio comune e la contaminazione di modi di osservare, di pratiche educative e di strategie operative, nel segno della coerenza educativa e della vicinanza pedagogica.

Anche la concretezza e l'operatività sono stati un elemento importante, la chiave di accesso motivante per aprirsi a modalità di approccio e accoglienza sperimentate dai diversi servizi. Si è acquisita maggiore consapevolezza delle proprie aspettative nei confronti dei bambini, consapevolezza del fatto che la temuta discontinuità rappresenta invece un valore e che la discontinuità può sperimentarsi non soltanto in servizi diversi dal proprio, ma anche all'interno dello stesso servizio. Questo aspetto ha avuto una rilevanza importante, perché il confronto sulla discontinuità, che ha rappresentato un importante elemento di riflessione tra servizi zero-tre e servizi tre-sei, è diventato, a maggiore ragione, indispensabile quando la discontinuità è stata rilevata all'interno dello stesso gruppo di lavoro.

Il confronto, lo scambio di esperienze, la condivisione di un linguaggio comune sono stati fattori che hanno sicuramente fatto crescere il senso di appartenenza al sistema zero-sei e hanno permesso di vivere i problemi con maggiore serenità, proprio perché il conoscere, attraverso il confronto con l'altro, quali pro-

blemi si possono generare nell'accoglienza di un bambino, ha permesso di anticipare i problemi, di predisporre delle strategie utili a gestirli e quindi alla fine ha fatto sì che non si avvertissero più come problemi o, comunque, si ritenessero problemi affrontabili.

Il gruppo di coordinamento

Quali passi infine sono stati compiuti per il coordinamento? Il coordinamento è stato fortemente chiamato in causa in questo percorso formativo. Quando abbiamo riorganizzato i servizi non solo avevamo da gestire questa nuova riorganizzazione, ma lo stesso gruppo di coordinamento era di fatto un gruppo "nuovo". Molti coordinatori erano stati appena assunti da un concorso che era stato appositamente bandito. Altri coordinatori avevano gestito fino a quel momento servizi zero-tre e si trovavano a gestire servizi tre-sei o viceversa. Quindi, di fatto, il gruppo di coordinamento andava consolidato e supportato grazie a questo percorso, in cui le coordinatrici sono state sì destinatarie di una formazione specifica, ma hanno avuto anche un ruolo attivo nella conduzione dei 16 gruppi di formazione.

Anche questa è stata un'esperienza molto forte, che ha permesso alle coordinatrici di riscoprire, ridare significato e riconoscere il proprio ruolo in termini di capacità di esercitare uno sguardo a 360 gradi sui servizi, cogliendone le potenzialità e trasversalità educative, organizzative, per poter favorire gli intrecci tra un servizio e l'altro.

L'esperienza ha permesso alle coordinatrici di ri-significare il proprio ruolo nel:

- dare consistenza all'essere "circolo", quel circolo che all'inizio veniva vissuto come esito di una pura e semplice riorganizzazione e che stava invece prendendo consistenza pedagogica, educativa;
- promuovere consapevolezza negli operatori; - saper sperimentare ed elaborare un pensiero intorno allo zero-sei, avendo cura dei microprogetti, favorendone la realizzabilità e la sostenibilità.

Si è trattato quindi di un processo importante di crescita professionale come singoli e come gruppo. Sono le stesse coordinatrici a sottolinearlo, ho raccolto direttamente le loro riflessioni e me ne faccio portavoce. È stato un processo importante per ciascuna coordinatrice e per il gruppo di coordinamento, che insieme ai servizi hanno vissuto l'esperienza di essere "esperti" e nello stesso tempo in apprendimento.

Grazie alla modalità offerta da questa proposta di ricerca-formazione, è stato possibile sperimentare un approccio di promozione dall'interno, una modalità proposta, promossa dal gruppo di Anna Bondioli, che è diventata in qualche modo un approccio spendibile anche nella conduzione dei gruppi. È stata infine un'opportunità per sperimentare un'apertura verso i servizi non comunali, perché all'interno dei 16 gruppi di formazione erano presenti anche un nido convenzionato e una scuola statale.

Un'esperienza che guarda al futuro

In conclusione. Credo che la storia continui perché questa esperienza formativa, che si è conclusa lo scorso anno scolastico, ha però aperto alla realizzazione dei microprogetti che si stanno attuando. Ciò che ci ha molto favorevolmente

colpito è stato che nella restituzione sul percorso formativo fatto è stata esplicitata la richiesta di poter continuare ad avere momenti di incontro trasversali allo zero-sei, nella convinzione che la formazione futura non possa prescindere dallo zero-sei.

A questo punto, la costruzione del sistema integrato, che ha riguardato in questi due anni i nostri servizi, si sta spostando sul piano dei servizi dell'ambito territoriale di riferimento, nella prospettiva tracciata dall'istituzione dei Coordinamenti Pedagogici Territoriali. L'obiettivo di questa nuova sfida è stato analogo a quello che ci siamo posti per i nostri servizi, cioè quello di creare coerenza nell'offerta formativa dei servizi del territorio, puntando alla condivisione dei significati senza annullare la ricchezza delle diverse identità pedagogiche presenti in città e nell'ambito territoriale di riferimento.

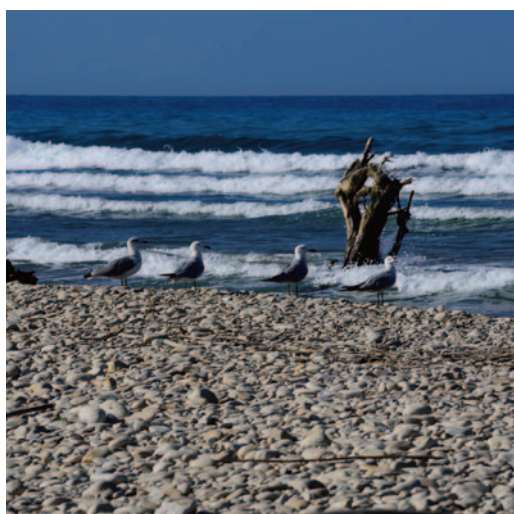
Vorrei chiudere con un accenno al lavoro del Coordinamento Pedagogico Territoriale di Brescia, Ambito 1, che comprende la città di Brescia e Collebeato. Mi riferisco al lavoro che si è svolto da ottobre 2022 a oggi. In questo lasso di tempo, come componenti del CPT abbiamo deciso che la formazione potesse essere proprio la strada attraverso cui arrivare alla condivisione dei significati e al potenziamento della qualità dei servizi. Abbiamo quindi dedicato molta parte del confronto alla condivisione di un'idea di formazione che presentasse elementi di qualità. Una formazione che potesse:

- promuovere la riflessività ed essere spendibile operativamente;
- promuovere la continuità verticale nell'ottica della costruzione di una visione, di un linguaggio comune tra lo zero-sei e il tre-sei e anche, ovviamente, in un'ottica "orizzontale", nell'ambito del sistema integrato cittadino che comprende servizi a gestione differenziata;
- essere partecipata a livello collegiale, proprio perché la collegialità è il presupposto affinché la formazione possa avere delle ricadute concrete;
- offrire delle proposte formative differenziate, perché nell'ambito di questo sistema con servizi così diversi tra di loro si pone il tema dell'eterogeneità, ad esempio, del monte ore da destinare alla formazione.

Il passaggio successivo è stato quello di individuare delle possibili tematiche formative che si è deciso di ricondurre a tre macro aree che riguardano: *il benessere del bambino e della bambina, il benessere delle famiglie e il benessere degli educatori*. Anche in questo caso, tutti gli attori del processo educativo sono compresi in questa idea di formazione.

Sulla base di questi presupposti organizzativi e tematici, è stato messo a punto un questionario per indagare il bisogno formativo di operatori e operatrici dei servizi, che è stato somministrato online in forma anonima con la collaborazione dell'Ufficio Formazione del Comune di Brescia a giugno 2023. I dati raccolti ci hanno permesso di elaborare un'ipotesi di un piano di formazione comune in via di realizzazione a partire dall'a.s. 2023-2024.

IL RUOLO DI DOCENTI E EDUCATORI



OSSERVARE, PROGETTARE, DOCUMENTARE, VALUTARE IN MODO FORMATIVO

Anna Bondioli - Docente di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Pavia



La relazione mira a far luce su quelle azioni professionali che educatrici e insegnanti sono chiamate a svolgere, che non riguardano direttamente la relazione con i bambini, ma che risultano indispensabili per svolgere un lavoro educativo efficace. Si tratta di azioni che potremmo chiamare meta-professionali in quanto stanno a cornice e alla base del lavoro educativo e consistono nell'osservare, progettare, documentare e valutare. In relazione ai contesti zero-sei esse assumono caratteristiche e funzioni specifiche volte a rendere il lavoro educativo sempre più intenzionale, capace di autocorrezioni e di innovazioni ragionate, calibrato sul contesto e in grado di sostenere la crescita a tutto tondo dei bambini cui è rivolto.

In questa ottica si intende mettere in evidenza le particolari funzioni svolte dalle attività meta-professionali menzionate e il loro significato in rapporto a un modo di fare educazione riflessivo e partecipato.

Alcuni presupposti

A premessa del mio intervento vorrei esporre tre principi chiave che vanno rispettati per rendere le azioni meta-professionali davvero efficaci: la collegialità del loro svolgimento, la finalità eminentemente riflessiva nel loro stretto intreccio e la ricorsività che le caratterizza.

a) Le azioni meta-professionali assumono senso se svolte nell'ambito di un lavoro collegiale.

Sia nelle *Indicazioni nazionali* del 2012, sia nei due recenti documenti delle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* e degli *Orientamenti per i servizi zero-tre*, si afferma in più punti che le attività meta-professionali richiedono di essere svolte in gruppo secondo modalità cooperative, in linea con l'idea del nido e della scuola dell'infanzia come comunità educanti, dove si lavora in maniera cooperativa per il raggiungimento di obiettivi comuni.

La progettazione e l'organizzazione educativa dei nidi e delle scuole dell'infanzia si fondano sull'attività collegiale del gruppo di lavoro; la collaborazione all'interno del gruppo rappresenta quindi uno dei tratti peculiari della professionalità degli educatori/insegnanti e del personale ausiliario (*Linee pedagogiche 0-6*, p. 28).

Nel gruppo ci si confronta sulle osservazioni, si sviluppano e si condividono i progetti, si analizza e si seleziona la documentazione, si discute dell'organizzazione

generale e di quella dei gruppi, si preparano gli ambientamenti e gli incontri con i genitori, si concordano le forme di comunicazione tra il personale (note, diari, ecc.) e con i genitori. Il gruppo verifica e valuta il proprio lavoro, i progetti attuati, gli obiettivi raggiunti, dotandosi di strumenti adeguati e condivisi (Ministero dell'istruzione, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, p.36)

Si tratta di passare da una cultura individualistica del lavoro educativo a una cultura corale che vede educatori/insegnanti impegnati a delineare in maniera condivisa le modalità di svolgimento e conduzione dell'azione educativa (Cfr. Zabalza, 2024).

b) Le azioni meta-professionali sono parte integrante della cassetta degli attrezzi del lavoro educativo, ciò che lo rende "riflessivo".

Le azioni meta-professionali contribuiscono a far sì che l'interazione e la relazione con i bambini si configuri come un percorso di ricerca di tipo riflessivo, finalizzato al benessere e all'apprendimento di quei particolari bambini di cui si ha cura, entro quel particolare contesto in cui ci si trova a operare. L'intenzionalità nel lavoro educativo, elemento di base della professionalità dell'educatrice e dell'insegnante nello zero-sei, si fonda proprio sulla capacità riflessiva, che risponde a domande quali: "Perché faccio quello che faccio?" e "Come potrei farlo meglio?", che ha alla base l'esercizio delle attività meta-professionali.

Questi due principi – collegialità e riflessività – sono strettamente intrecciati. La riflessione è una pratica essenzialmente dialogica e intersoggettiva, che va pertanto condotta in maniera partecipata, mediante il confronto tra punti di vista.

c) Le azioni meta-professionali stanno alla base di un lavoro di progettazione e riprogettazione secondo un ciclo continuo e ricorsivo.

Le azioni meta-professionali elencate all'inizio assumono senso se viste come momenti di un percorso mai concluso e, soprattutto ricorsivo, in cui certe fasi si ripetono e il momento finale è l'avvio per un nuovo percorso che riparte daccapo.

Le attività meta-professionali: progettare, osservare, documentare, valutare

Vediamo allora una per una, queste attività sintetizzandone le caratteristiche tramite parole chiave e l'indicazione delle azioni che ad esse corrispondono.

Progettare - Parole chiave: intenzionalità (proposito, "fine in vista"), collegialità

La progettazione è un momento nel quale gli operatori educativi sono chiamati come gruppo a:

- identificare gli intenti educativi da perseguire (si tratta di finalità e obiettivi di ampio respiro);
- stendere un piano di lavoro (attività, metodologie, tempi) ritenuto idoneo al raggiungimento delle finalità auspiccate (piano esecutivo, programmazione).

Progettare comporta identificare gli intenti educativi che si vogliono perseguire (vedi finalità dei servizi zero-tre e della scuola dell'infanzia nei documenti ministeriali) contestualizzandoli in riferimento alla particolarità del contesto in cui si opera e alle caratteristiche dei bambini di cui si ha cura. Sulla base di tali idee progettuali verranno poi prospettati i mezzi e i tempi attraverso i quali realizzare il progetto stendendo un piano di lavoro. La pianificazione delle attività e delle proposte da fare ai bambini nel corso dell'anno (piano di lavoro, programmazione)

è una conseguenza della progettazione (cfr. Becchi, 2002a¹). Vi è dunque, da un lato, un primato della progettazione sulla programmazione; dall'altro vi è necessità della programmazione per la realizzazione del progetto. Si potrebbe dire, parafrasando Kant, che la progettazione senza programmazione è vuota, astratta; la programmazione senza progettazione è cieca.

Osservare2 - Parole chiave: guardare con attenzione, esaminare con cura, raccogliere informazioni, ricerca

In termini generali l'osservazione va intesa come strumento di raccolta di informazioni su quanto avviene nel contesto educativo, ma, in particolare: l'osservazione nelle sue diverse modalità, l'analisi e l'interpretazione dei materiali raccolti sono la base per la definizione dei progetti, delle proposte, dei profili dei bambini e al tempo stesso per la valutazione dei percorsi attuati e dei risultati raggiunti, in un movimento ricorsivo tra progettazione, azione, riflessione in cui ciascun momento è strettamente legato all'altro. Un'osservazione condivisa, che parla e fa emergere il singolo bambino e il gruppo nel suo complesso, è uno strumento fondamentale per comunicare con i bambini, con i genitori e tra colleghi (*Linee pedagogiche 0-6*, p. 29).

Da questo stralcio emergono diverse funzioni che l'osservazione ha il compito di svolgere.

Se ne parla in termini di strumento di raccolta di dati sui progressi evolutivi di singoli bambini o di gruppi di bambini ma anche come "postura", cioè come un'attitudine, che costituisce una sorta di "basso continuo" dell'agire educativo, volta a prestare un'attenzione a largo raggio a ciò che accade nel contesto. Vengono inoltre segnalate le diverse funzioni che l'osservazione, così concepita, può svolgere: la definizione di proposte e progetti che siano in linea con gli interessi manifestati dai bambini e possano collocarsi nella loro area di sviluppo prossimale; la delineazione dei profili dei bambini per cogliere le potenzialità e i progressi di ciascuno; la verifica dei "percorsi attuati e dei risultati raggiunti"; la comunicazione tra tutti i soggetti implicati nel lavoro educativo: bambini, genitori, colleghi.

Le funzioni attribuite all'osservazione si possono così sintetizzare:

- cogliere gli interessi, le curiosità, le potenzialità dei bambini (singoli e in gruppo) per delineare proposte e progetti che siano in linea con gli interessi manifestati dai bambini e si collochino entro la loro area di sviluppo prossimale. Ad esempio: i bambini, giocando con l'acqua sono incuriositi dal fatto che alcuni oggetti galleggiano mentre altri no. Da qui una conversazione che faccia emergere diverse ipotesi e conduca a una soluzione plausibile attraverso ulteriori sperimentazioni);
- cogliere, nel corso del processo educativo, i progressi dei bambini per allestire situazioni e ambienti che possano far progredire ulteriormente le capacità dei bambini in un certo ambito. Ad esempio: avendo osservato che i bambini di tre anni nell'angolo del *gioco del far finta* sono alla ricerca sempre più spesso di materiali non strutturati per rappresentare il loro gioco – scatole di cartone come automobili, pezzi di lego come finto cibo, ecc. –, arricchiscono l'angolo gioco di questo tipo di materiale.

L'osservazione ha un'ulteriore funzione, quella di vagliare la bontà delle pratiche e delle proposte realizzate. Ad esempio: dopo aver modificato la struttura e l'ubicazione degli angoli gioco in sezione osservo i bambini nei momenti del gioco

¹ Per un approfondimento si veda anche Becchi, 2000b.



e verifico se il nuovo allestimento risulta migliore del precedente in termini di coinvolgimento dei bambini, calo della conflittualità, perseveranza nell'attività, scambi sociali tra i bambini, ecc.).

L'osservazione, affinché si configuri come vero e proprio strumento professionale, richiede inoltre l'impiego di una metodologia, la definizione dell'oggetto di osservazione, e l'assunzione di una particolare prospettiva. Nei contesti educativi per l'infanzia assume caratteristiche peculiari.

Per quanto riguarda la *metodologia*, l'osservazione, preferibilmente di tipo qualitativo (Cfr. Carr, 2001), va "registrata", cioè stesa in una forma che sia condivisibile anche da altri, e interpretata attraverso un confronto collegiale.

L'*oggetto* dell'osservazione non è il bambino (o il gruppo di bambini) ma la relazione tra i comportamenti dei bambini e le offerte dell'adulto. Il modo con cui l'adulto propone, comunica, svolge un'esperienza con i bambini influenza fortemente i loro comportamenti che vanno letti come conseguenze delle azioni dell'adulto. Pertanto, l'osservazione è in realtà anche un'auto osservazione.

L'osservazione comporta la necessità di sviluppare la consapevolezza di fare parte del contesto osservato, di essere, al pari dei bambini, all'interno di una rete di interazioni, di processi che ciascuno contribuisce a costruire con le proprie azioni, i propri valori impliciti ed espliciti, i propri giudizi" (Orientamenti 0-3, p. 30).

La *prospettiva* è pedagogica, non diagnostica: si osserva per sostenere e promuovere, non per etichettare e classificare. L'ottica diagnostica infatti si basa sull'idea di "bambino normale standard", idea che è fortemente criticata negli studi più attuali di psicologia dell'età evolutiva che mettono in evidenza che lo sviluppo non è lineare; che, sotto i sei/sette anni, ma anche oltre, ha un ampio *range* di variabilità in relazione all'età; che è fortemente dipendente dal contesto e, in particolare, influenzato della cultura della famiglia di provenienza.

Documentare - Parole chiave: registrare, archiviare per socializzare

Nelle *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2012, p.18) si parla della pratica della documentazione come di un processo che produce tracce, memoria e riflessione, negli adulti e nei bambini, rendendo visibili le modalità e i percorsi di formazione e permettendo di apprezzare i progressi dell'apprendimento individuale e di gruppo.

Nelle *Linee pedagogiche 0-6* si afferma che la documentazione è parte dell'esperienza educativa di bambini e adulti nel percorso zero-sei.

Per i bambini la rielaborazione/documentazione delle proprie esperienze (attraverso verbalizzazioni, produzione di immagini e di costruzioni, rielaborazione di sequenze ed eventi) è una potente forma di apprendimento che permette di rendere visibili e comunicabili le proprie conquiste conoscitive.

Gli adulti, attraverso la documentazione, raccolgono materiali e tracce che consentono di narrare il percorso compiuto, i traguardi raggiunti, il tratto di strada ancora da affrontare, il confronto tra ciò che era prima e ciò che è ora.

La documentazione realizzata in itinere viene rivista, ricostruita, risignificata, valutata e interpretata nel confronto e con il contributo di diversi punti di vista per progettare nuovi contesti che sollecitino ulteriori acquisizioni da parte dei bambini.

I documenti raccolti, nella loro analisi e discussione collegiale, diventano materiali per l'aggiornamento degli insegnanti e la progettazione della didattica, strumenti di lavoro con i bambini (per ripercorrere insieme i loro percorsi di elaborazione, per lasciarne memorie nello spazio) e oggetto dello scambio comunicativo con i genitori (*Linee pedagogiche 0-6*, p. 29)

² Per un approfondimento del tema si vedano: Balduzzi e Pironi, 2018, Bondioli, 2007

In sintesi, si può dire che la documentazione:

- è *memoria* “delle esperienze del singolo bambino, del gruppo e del lavoro educativo” proveniente “da osservazioni, dalla raccolta e organizzazione degli artefatti dei bambini, da registrazioni o note da conversazioni, da dialoghi tra e con bambini, da foto e video che riprendono momenti importanti a oggetti che accompagnano le attività e i progetti”;
 - è *un'opera collettiva* che va progettata e realizzata come gruppo di lavoro e che richiede un lavoro di “selezione e montaggio che metta in evidenza i nodi cruciali dei percorsi fatti” con una particolare attenzione alla presentazione esteticamente curata dei materiali;
 - è *comunicazione* per i *genitori* che possono condividere le esperienze vissute dai bambini nel contesto extradomestico e per gli stessi *bambini* che, attraverso gli elaborati esposti, possono riconoscere il proprio contributo e ricordare i momenti vissuti insieme ai compagni;
 - consente *lo scambio di esperienze all'interno del gruppo di lavoro*, e, tramite questo, la *riflessione sulle azioni compiute e sulle esperienze realizzate* ³.
- È anche come vedremo la base sulla quale svolgere l'ulteriore azione, quella del valutare.

Valutare - Parole chiave: “Stimare, giudicare, soppesare” allo scopo di: individuare il valore di qualcosa; prendere decisioni accorte

In relazione all'oggetto dell'apprezzamento vengono distinti due tipi di valutazione: la valutazione dei bambini e la valutazione del contesto e, per ambedue, ne viene fortemente sottolineata la valenza formativa, di attività che, in corso d'opera, si sofferma a giudicare quanto compiuto e ottenuto al fine di “aggiustare il tiro” in un'ottica di miglioramento.

La valutazione dei bambini, per essere davvero formativa, deve mettere in luce le potenzialità di ciascun bambino e soprattutto i suoi progressi.

L'attività di valutazione nella scuola dell'infanzia risponde a una funzione di carattere formativo, che riconosce, accompagna, descrive e documenta i processi di crescita, evita di classificare e giudicare le prestazioni dei bambini, perché è orientata a esplorare e incoraggiare lo sviluppo di tutte le loro potenzialità (Indicazioni Nazionali, 2012, p.18).

Sulla medesima linea il testo stilato dalla Commissione Europea nel 2014 (Lazzari, 2016), che viene indicato con il titolo abbreviato di Quality Framework: La rilevazione degli esiti formativi rilevati tramite test o prove a fine percorso non risulta appropriata al segmento “scuola dell'infanzia” per il quale l'attenzione ai “processi” dovrebbe essere centrale e prioritaria (Lazzari, 2016).

La valutazione dei bambini dovrebbe assolvere principalmente a tre funzioni:

- per i genitori e gli stessi bambini che possono apprezzare «il percorso compiuto fino a quel momento e le tappe raggiunte»;
- per «individuare l'area potenziale di ogni bambino e di ciascun gruppo in modo da agire entro quest'area per sostenerne la crescita»;
- per orientare e/o riorientare il proprio lavoro con i bambini.⁴

³ Per un approfondimento si veda: Bondioli A., Ferrari V. (2007)

⁴ Per una discussione critica della valutazione dei bambini si veda Bondioli, Savio, 2015, Savio in corso di stampa.

Valutazione di contesto

Nella valutazione di contesto, invece, oggetto di apprezzamento è l'offerta formativa nel suo complesso e le pratiche adottate; sotto la lente di ingrandimento non vi sono i bambini ma l'operato degli educatori/insegnanti e del servizio/scuola nel suo complesso. Tuttavia, come per la valutazione dei bambini, l'intento è essenzialmente formativo, volto cioè a riflettere sull'organizzazione e sulle pratiche educative adottate «allo scopo di individuare aspetti problematici e risorse per realizzare innovazioni meditate e consapevoli». La sua funzione è essenzialmente progettuale volta «a ridurre le criticità individuate e/o a migliorare la qualità dell'offerta formativa, secondo un ciclo continuo di progettazione, realizzazione, riflessione e miglioramento»⁵.

L'andamento ricorsivo delle attività meta-professionali

Come si diceva all'inizio, le attività meta-professionali di cui abbiamo trattato assumono senso se realizzate secondo una modalità ricorsiva per cui certe fasi si ripetono e il momento finale è l'avvio per un nuovo percorso che riparte daccapo, secondo un processo esemplificato nel seguente schema⁶.

Progettare e allestire un ambiente che si ritiene favorevole alla crescita dei bambini secondo finalità auspicite (progettare – avviare la realizzazione del progetto)

Identificare finalità, obiettivi, intenti, formulare un'ipotesi, stendere un piano di lavoro

Ad esempio, se una delle finalità che intendiamo perseguire è far sì che i bambini sviluppino un atteggiamento di curiosità nei confronti dei fenomeni naturali e sociali, un'attitudine alla ricerca cioè all'osservazione, all'esplorazione, all'individuazione di problemi, al fare ipotesi, ecc. progetterò, in rapporto ai bambini che mi trovo di fronte, – e poi allestirò – un ambiente che ritengo favorevole per le finalità che mi sono riproposto, (ad esempio attività all'aperto, e, al chiuso, attività con materiali di diverso tipo scelti appositamente, sceglierò un certo momento/tempo/periodo, un certo tipo di raggruppamento, una certa modalità di intervento (ad esempio una modalità interattiva non intrusiva di espansione di quello che di volta in volta i bambini manifestano e propongono, un'azione nell'area prossimale di sviluppo dei bambini).

Osservare. Prestare attenzione agli interessi, alle curiosità, alle manifestazioni dei bambini nel corso della realizzazione del progetto

Il secondo momento è quello nel quale, mentre realizzo il progetto, nel corso stesso dell'esperienza che è in atto, nel quale io stessa sono coinvolta con il gruppo di bambini, osservo, cioè presto attenzione a che cosa fanno i bambini: i bambini manifestano curiosità, esplorano, si scambiano idee e opinioni tra loro rispetto a quello che stanno facendo? O fanno altro? Manifestano segni di noia? Ci sono bambini che non appaiono coinvolti?

Si tratta di un'osservazione nel corso dell'azione che ha almeno due funzioni:

1. osservare per verificare la bontà del progetto nel suo svolgimento: ad es. i bambini dimostrano curiosità, manifestano interessi verso i fenomeni del mondo naturale come auspicato?

⁵ Per approfondire si veda Bondioli, 2010.

⁶ Si riprende qui lo schema già presentato in Bondioli 2019.

2. osservare per rimodulare/correggere/estendere il progetto. Se sì, come posso co-costruire coi bambini esperienze che tengano conto di tali interessi e curiosità per espanderli e promuoverli? Se no, che cosa ho trascurato? Che cosa è andato storto? Da dove devo ricominciare? Che cosa potrei modificare? Rispondendo a queste domande si potrà rimodulare il progetto e avviare una ulteriore fase di realizzazione.

Documentare. Osservare i bambini nel corso delle esperienze che man mano co-costruiscono insieme e tenerne documentazione (osservazione-documentazione)

Continuando ad utilizzare l'osservazione come metodo per cogliere e rilevare gli interessi dei bambini, e, a partire da questi, sostenere esperienze capaci di sostenerli e promuoverli, è opportuno documentare, lungo strada, come si dipana l'esperienza, tenendo nota dei progressi dei bambini, e verificare se l'esperienza muove verso le finalità auspiccate o necessita di rimodulazioni, ad esempio per arricchire le esperienze dei bambini.

Verificare e valutare. Sulla base della verifica dell'ipotesi di partenza: ho ottenuto ciò che intendevo promuovere e/o ci sono stati esiti (positivi o negativi) che non avevo previsto? Su questa base valutare se è necessario apportare cambiamenti.

Riprogettare: progettare eventuali modifiche, co-costruire nuove esperienze tenendo conto della verifica valutativa.

Realizzare la rimodulazione da capo al fine.

Bibliografia

- Balduzzi L., Pironi T. (a cura di) (2018), *L'osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo*, Milano, FrancoAngeli.
- Becchi E. (2002a), *Per un progetto pedagogico del nido*, in A. Bondioli (a cura di), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, pp. 63-87.
- Becchi E. (2002b), *La qualità dei servizi educativi e le sue declinazioni: progetto, sistema, verifica. Nota sulla legge regionale del 10 gennaio 2000 n. 1. "Norme in materia di servizi per la prima infanzia"*, in Bondioli A. (a cura di), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, pp. 41-48.
- Bondioli A. (2007), *Introduzione. L'osservazione nella ricerca e nella formazione in campo educativo: il problema del "punto di vista"*, in Bondioli A. (a cura di), *L'osservazione in campo educativo*, Azzano S. Paolo (BG), Edizioni Junior, pp. 5-20
- Bondioli A. (2010), "Valutare per riflettere: un approccio partecipativo", *Infanzia*, 5, 2010, 329- 332.
- Bondioli A. (2019), *Progettare, osservare, documentare, valutare, verificare come ciclo ricorsivo*, in C. Lichene (a cura di), *Progettare e realizzare percorsi 0-6. Riflessioni ed esperienze*, Zeroseiup, Bergamo, pp. 89-100.
- Bondioli A., Ferrari V. (2007), *Documentare nella scuola*, in M. Ferrari e M. Morandi (a cura di), *Documenti della scuola tra passato e presente*, Azzano S. Paolo (BG), Edizioni Junior, pp. 233-277.
- Bondioli A., Savio D. (2015), "La valutazione degli esiti formativi nella scuola dell'infanzia", *Rivista dell'istruzione*. 6, 2015, pp. 72-76.
- Bondioli A., Savio D. (2017), *La valutazione di contesto e del bambino: questioni e prospettive*, in C. Lichene (a cura di), *Conoscere lo 0-6*, Q3 Bergamo, Zeroseiup, pp. 29-42.

- Carr M. (2001), *Le storie di apprendimento. Documentare e valutare nei servizi per l'infanzia*, trad. it, Bergamo, Edizioni Junior, 2013.
- Lazzari A. (a cura di) (2016), *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, Edizioni Zeroseiup.
- MIUR (2012) *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- Ministero dell'istruzione (2021), *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*.
- Ministero dell'istruzione (2022), *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.
- Savio D. (in corso di stampa), “La valutazione dei bambini nello 0-6”, *Bambini*.
- Zabalza M. (2024), in L. Balduzzi, F. Falcinelli, M. Picchio, a cura di, *La partecipazione degli educatori/insegnanti nello 0-6*, FrancoAngeli, pp. 37-57.

LA FORMAZIONE CONTINUA DEL PERSONALE: “LEVA STRATEGICA” DELLA PROGETTUALITÀ PEDAGOGICA E DELLA QUALITÀ EDUCATIVA DEI SERVIZI

Luisa Zecca - Università degli Studi di Milano-Bicocca

L'argomento che mi è stato assegnato è un tema, che, in particolar modo, coinvolge tutti gli esperti della formazione permanente e le università che formano i nuovi educatori dei nidi, nonché i nuovi insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. Se una giovane o un giovane sono interessati a percorrere questo percorso professionale, impiegano sei anni per avere l'opportunità di lavorare poi nei servizi zero-tre e nelle scuole dell'infanzia. Devono, infatti, studiare per ben sei anni, perché la laurea in formazione primaria dura cinque anni, in scienza dell'educazione, invece, ne dura solo tre. E dunque noi accogliamo in università i laureati di educazione primaria, che forma le maestre e maestri di scuola dell'infanzia e della primaria, durante il terzo anno del loro complessivo corso di studi. Devo dire, tristemente, che abbiamo sempre più iscritti a questo tipo di percorso perché non c'è attualmente un numero adeguato di educatori laureati in servizio né all'infanzia né nei nidi, purtroppo. C'è una crisi di grave carenza di queste professionalità così importanti anche perché moltissimi studenti decidono, per vari motivi, di andare, al termine del proprio percorso universitario, a lavorare preferibilmente nella scuola primaria statale, poiché il contratto di lavoro in questo settore è decisamente più dignitoso, con maggiori tutele e migliore retribuzione. Uso questa espressione non a caso rispetto ai contratti delle educatrici del segmento zero-tre, sia delle comunali che delle paritarie che dei nidi privati, perché voglio affermare che vi è veramente una mancanza di rispetto della dignità del lavoro educativo. Questo dei contratti è un problema enorme. Tuttavia, è interessante pensare come potrebbe effettivamente essere il sistema integrato zero-sei che stiamo attualmente costruendo. In alcune regioni è già quasi consolidato, in molte altre non esiste anche perché non ci sono i servizi zero-tre. Tuttavia lo zero-sei potrebbe divenire un'occasione di costruzione di una comunità professionale più ampia con delle caratteristiche e delle competenze anche un po' diverse. Noi parliamo spesso al femminile di educatrici e questo è un altro tema piuttosto problematico. Attualmente alcuni paesi d'Europa hanno iniziato a inserire le “quote azzurre” nei concorsi, perché la partecipazione di tutti sia effettivamente tale e non solo per le donne, poiché anche da un punto di vista educativo, sociale e psicologico ciò può fare la differenza.

Costruire una comunità professionale

Parlavo prima della necessità di costruzione di una comunità professionale in cui si incontrano, soprattutto per chi già insegna da diverso tempo, anche delle specificità e delle competenze diversificate e, quindi, il sistema integrato zero-sei

può essere un'occasione di confronto tra i differenti percorsi professionali dei vari operatori educativi. Io ho iniziato la mia carriera professionale come insegnante a Milano, che è la mia città, e, successivamente, nelle scuole comunali dell'infanzia di Brescia, nel quartiere di San Polo. Sto parlando di 30 anni fa. È stata per me un'esperienza straordinaria: la scuola era già multiculturale e diversi autobus accompagnavano i bimbi provenienti dai vari campi rom della periferia bresciana verso la nostra scuola. Ho imparato moltissimo anche dalle insegnanti di questa città. Poi ho vissuto in un'altra regione, l'Emilia Romagna, che mi ha insegnato molto dal punto di vista pedagogico e professionale, e infine sono tornata in Lombardia. Tutto ciò solo per sottolineare che nel decreto 65/2017, la formazione continua in servizio, quella che si chiama in gergo *Continuing professional development*, cioè sviluppo professionale continuo, ha un ruolo strategico. A livello europeo si parla di *quality framework* e, rispetto allo zero-sei e di Coordinamento pedagogico territoriale (CTP). Detto in altri termini stiamo ragionando sulla dimensione collegiale del lavoro e il coordinamento pedagogico territoriale. Sono queste le leve strategiche per la formazione del sistema integrato. Un sistema che ha bisogno di costituire in continuità una comunità professionale tra zero-tre e tre-sei cioè tra nidi e infanzia. Ciò comporta confrontarsi tra pratiche professionali, competenze e saperi che non sono tra loro meccanicamente uguali. E questa è un'enorme ricchezza per noi che professiamo la multiculturalità anche in termini professionali. C'è un ulteriore tema essenziale che è relativo ai passaggi generazionali. Abbiamo iniziato ad affrontarli da poco. Noi ci confrontiamo oggi con generazioni di famiglie i cui profili sociali e culturali sono sempre più lontani dalle nostre iniziali esperienze professionali soprattutto se abbiamo iniziato la nostra carriera di educatori per l'infanzia 30 anni fa in ben altro contesto sociale e culturale. Sono anche cambiati il modo di vivere e i valori di questa società, spesso tra loro altamente contraddittori. Convivono, ad esempio, nelle stesse comunità il razzismo intollerante accanto alla scuola della cittadinanza. Così come convivono tra loro persone intente alla competizione e persone dedite alla collaborazione con il prossimo. Pertanto noi educatori non operiamo nel quadro semplificato di una società lineare, siamo, invece, immersi in una comunità complessa dove i messaggi che arrivano a noi adulti e ai bambini sono estremamente contraddittori. La scuola ha questo grande compito, in base al dettato costituzionale, di dare ai bambini, e non solo, gli strumenti per comprendere queste contraddizioni e costruire cittadinanza attiva basata sui valori della Costituzione, che è il vero patto esistente tra cittadini. Ma i passaggi generazionali, di cui dicevo prima, non si manifestano solo nel rapporto con le famiglie, ma anche nel rapporto tra insegnanti ed educatrici tra di loro. Noi viviamo questa complessità nei tirocini universitari dei nostri studenti. Nelle scuole si realizzano incontri e confronti tra una giovane tirocinante universitaria che sta per iniziare a costruire la propria identità professionale e insegnanti che sono a fine carriera o, comunque, con svariati anni di servizio alle spalle, si determina un incontro di generazioni diverse, di aspettative, di motivazioni diversificate. Questa è una tematica molto importante che pone al centro del percorso formativo dei futuri insegnanti la questione di come trasmettere il sapere e l'esperienza che i docenti esperti in servizio hanno costruito lungo gli anni del proprio itinerario professionale. L'affiancamento, quello che si chiama "*Job Shadowing*", cioè fare da "ombra" ai nuovi insegnanti, aiuta a capire come poter proficuamente attivare lo scambio e il dialogo intergenerazionale. Abbiamo tante insegnanti che chiedono a noi dell'università: «Quand'è che ci mandate delle nuove e brave tirocinanti? Perché queste studentesse arrivano sempre con qualche spunto così interessante e nuovo e noi che siamo da anni già in servizio attivo abbiamo bisogno di aria fresca». Insomma questo incontro può essere estremamente fruttuoso, ma richiede la disponibilità

ad avere un uno sguardo molto aperto e la capacità di ascolto e di dialogo che noi già utilizziamo con i nostri bambini e bambine. Questo tipo di disponibilità dialogica dobbiamo averlo anche tra di noi professioniste dell'educazione e dobbiamo esercitarlo anche con le altre generazioni. Questo tema della formazione quindi ci spinge ad analizzare e interrogare anche lo scenario istituzionale, poiché in tutta Europa c'è uno scarsissimo investimento, non solo qui da noi, sulla formazione in servizio.

La scarsità di risorse riguarda sicuramente gli aspetti economici, ma ci sono anche concezioni diverse sul tema, poiché in taluni stati si parla sia di obbligo formativo e in altri di dovere professionale.

Sono due questioni un po' diverse tra loro. Sono pochissimi i Paesi europei che hanno inserito nei propri contratti per il personale educativo l'obbligo alla formazione permanente. Noi, in Italia, abbiamo una situazione molto mista, molto particolare, anche perché è relativa agli almeno otto differenti contratti nel settore zero-sei. C'è il contratto degli insegnanti dello Stato, ma quelli dei comuni sono molto diversificati, poi quelli della FISM sono ancora ulteriormente differenti, quelli delle cooperative pure, l'ANINSEI. E così via. C'è una marea di tutele differenti e contrattualizzazioni diversificate e nei vari tipi di contratto si parla di formazione, però l'obbligo, il dovere, cambia a seconda delle organizzazioni di appartenenza, ma questo vale un po' anche in tutta Europa.

La formazione in servizio

L'altra questione, importantissima, è che spesso la formazione sia etero-decisa. Che cosa voglio dire esattamente con questa mia affermazione? Che non sempre il bisogno formativo nasce da un coinvolgimento attivo, da una esplicita richiesta che proviene direttamente dalle insegnanti, dalle educatrici. Mi riferisco alle effettive esigenze formative per quello specifico gruppo educativo, per quel peculiare collegio docenti, naturalmente nell'ambito di un confronto dialettico tra i collegi con le proprie figure di coordinamento e di direzione. A volte l'etero-decisione, per esempio l'obbligo ad aderire a certe innovazioni e/o a riforme ministeriali, oppure certe decisioni che arrivano dai vertici, risultano troppo spesso, ai gruppi educativi che devono applicarle, abbastanza incomprensibili e, comunque non sono percepite come un'esigenza formativa propria.

Nascono così incomprensioni e resistenze, perché l'etero-decisione di un processo formativo vale per gli adulti così come avviene anche per i bambini. Per fare un esempio noi educatrici possiamo motivare i bambini costruendo migliori ambienti di apprendimento, ma sappiamo che finché non nasce una motivazione intrinseca interna all'apprendimento, il bambino farà fatica ad accettare le nostre proposte educative. Stessa cosa vale per gli adulti e questo è un ostacolo. Sappiamo anche che l'analisi su quali siano le strategie e modelli di formazione permanente più efficaci è una ricerca in Italia ancora piuttosto recente. Forse nei servizi dell'infanzia c'era un po' di più, ed ha iniziato a diffondersi di più quando sono nati i corsi di laurea su tale settore. In Europa gli studi su tale tematica sono più avanzati.

Noi abbiamo delle tradizioni di sperimentazione importantissime nelle scuole statali, cito Ascanio e Alice, solo per fare degli esempi, quando sono stati emanati i Nuovi Orientamenti del '91 che rimangono comunque, ancora oggi, un punto di riferimento fondamentale. Quelle sperimentazioni di trenta anni fa hanno posto gli insegnanti nella condizione di essere essi stessi dei protagonisti come ricercatori, unitamente ai ricercatori che venivano dall'Accademia, e, quindi, attivando quel movimento virtuoso di ricerca-azione sul campo, attivando itinerari

scolastici di progettazione, di osservazione, di verifica dell'ipotesi, di raccolta della documentazione.

Quella postura progettuale e riflessiva gli insegnanti e gli educatori la sperimentano fattivamente nella ricerca-azione. Sicuramente queste tipologie di formazione partecipata partono dalla emersione del sapere, dalla concreta pratica attivata in ciascuna sezione scolastica. Vale a dire che parliamo di teorie che ciascuno insegnante costruisce mentre insegna, mentre esercita concretamente la sua professione. Teorie pedagogiche che si nutrono di prassi educative concrete ma che, spesso, rimangono implicite, di cui, a volte, sono poco consapevoli gli stessi educatori e insegnanti che le pongono concretamente in essere. Successivamente e solo durante percorsi di formazione, attivati in termini di ricerca-azione, di analisi metariflessiva sulle prassi poste in essere, in fase di discussione su casi, solo allora i saperi rimasti sottotraccia, elaborati da tutti i professionisti coinvolti, riemergono e si appalesano.

L'incontro tra i saperi che costruiscono gli insegnanti professionalmente competenti nel loro lavoro con i saperi della ricerca accademica è molto fecondo, soprattutto quando si attuano queste ricerche collaborative in cui i ruoli sono paritetici. Ovviamente ciò implica legittimazione e riconoscibilità sociale per il tipo di lavoro che viene sviluppato da parte delle operatrici dei nidi e delle scuole dell'infanzia.

Tutto questo riguarda sia noi come formatori universitari che le insegnanti. Essere sicuri del proprio sapere professionale, tanto da non dover stare sulla difensiva: questo è, infatti, uno dei problemi che abbiamo anche nei rapporti con le famiglie. Noi insegnanti dobbiamo essere sicure delle nostre competenze e dei saperi costruiti dalle nostre buone prassi educative e didattiche anche quando, giustamente, l'educazione non vuol dire avere la bacchetta magica. Siccome come scuola non abbiamo sempre tutte le risposte certe a ogni problematica che ci viene posta dall'utenza, dobbiamo, quantomeno, essere sicure del fatto che stiamo continuamente pensando a quel che facciamo e ci interroghiamo costantemente e onestamente sulle concrete prassi che attiviamo con i bambini. Quindi quello che noi facciamo lo dobbiamo portare nelle nostre interlocuzioni con i genitori e saperlo argomentare e motivare. Non dobbiamo quindi metterci in una posizione di incertezza, di insicurezza. Poi, certamente, tutti abbiamo da imparare gli uni dagli altri. Anche ricercatori accademici hanno da imparare tantissimo continuamente, non solo dagli altri ricercatori universitari, ma dagli insegnanti stessi. Per questo vi dico che le ricerche migliori che stiamo facendo in questi anni sono quelle che si costruiscono insieme con ruoli diversi, a partire da saperi diversificati, dove i vari "attori" fanno un lavoro differente, dove possiamo però confrontarci dialetticamente e incontrarci. Quindi, in questo senso, credo che la capacità di mettere in evidenza, di dare rilevanza, di valorizzare questo sapere professionale presente e diffuso tra le educatrici sia uno dei compiti cruciali, principalmente, dei dirigenti scolastici e dei coordinatori pedagogici.

Credo che i coordinamenti pedagogico-territoriali abbiano proprio questo scopo: creare luoghi dove il sapere insito nella pratica scolastica possa effettivamente emergere e dare voce a docenti provenienti dalle varie scuole.

Il coraggio di cambiare con consapevolezza

Lo sviluppo professionale di un qualsiasi formatore insegnante dipende da diversi fattori. Uno, dalla tendenza che ciascun professionista ha alla resistenza e resilienza al cambiamento. Più ci si sviluppa come professionisti dell'educazione, più si cresce, più si hanno delle sicurezze, più queste sicurezze sono la forza che

ci consente di rispondere alle molteplicità, a tutte le varie e diversificate esigenze dei bambini, al passaggio del tempo. Però, può succedere che queste competenze acquisite diventino, a volte, anche delle sicurezze statiche e, forse, un pochino rigide dentro di noi. Pertanto noi ci muoviamo costantemente all'interno della dinamica tra una spinta al cambiamento e un ancoraggio, un aggrapparsi a quelle che sono le nostre convinzioni e le nostre pratiche. A volte in questa dinamica tra vecchio e nuovo ci sono anche degli scontri tra chi, per esempio, propone dei cambiamenti e chi vuole preservare delle prassi ormai consolidate. Voglio fare un esempio concreto: faccio riferimento a insegnanti di scuola di infanzia che hanno finito un dottorato e che sono tornate a lavorare a scuola felicemente. Abbiamo fatto delle esperienze di ricerca collaborativa proprio perché in questa scuola in particolare che ho ora in mente, il coordinamento pedagogico aveva imposto di attivare quella che oggi si chiama *outdoor education* e che nell'ottocento chiamavamo educazione all'aperto. Voi ben sapete che *outdoor education* è un'espressione che nasce in ambito aziendale portando i dipendenti nel bosco a fare una serie sfide particolari.

Non so perché l'abbiamo introiettato anche noi nel nostro attuale lessico pedagogico, non ne avevamo bisogno, visto che Maria Montessori ce l'ha detto già cento anni fa e le sorelle Agazzi lo hanno insegnato proprio a Brescia. Non sono una conservatrice, però voglio ricordare che l'educazione all'aperto, l'orticoltura, i giardini di infanzia ... insomma le nostre scuole si chiamavano già così sin dai tempi di Fröbel. Sicuramente dobbiamo riuscire a guardare avanti, a guardare al futuro, ma comprendendo il presente, e sapendo che alcune radici saranno sempre molto importanti da conservare per tutti noi. Tornando alle mie dottorande, cosa è accaduto quando sono rientrate nella loro scuola di provenienza? È successo che quando è stata imposta loro l'attivazione della scuola all'aperto, non si sentivano pronte e non erano minimamente motivate perché non erano state coinvolte nell'effettuare tale scelta didattica. Quindi abbiamo individuato un percorso più partecipato per cercare di capire quali fossero le effettive resistenze, in che modo si potesse unire la loro pratica con le aspettative della coordinatrice pedagogica per la scuola all'aperto. Abbiamo cercato di comprendere, analizzando insieme a loro, valorizzando il loro sapere pregresso, ripensandolo e rianalizzandolo criticamente: il ricercatore universitario faceva delle domande per capire le intenzioni profonde delle educatrici e così nel dialogo esse ripensavano e anzi riaggiustavano le loro pratiche perché venivano loro in mente delle nuove idee e si sentivano partecipi di scelte didattiche diverse dal consueto.

Abbiamo, così facendo, compreso che uno dei motivi di resistenza era stata una cattiva comunicazione, poco democratica, tra il coordinamento pedagogico e il gruppo delle educatrici coinvolte. Questa mancanza di comunicazione e di fiducia aveva determinato la resistenza al cambiamento nelle insegnanti.

Lo sviluppo professionale riguarda sia il singolo individuo che la comunità di appartenenza e coinvolge anche i contesti in cui si svolge l'azione educativa. Ogni insegnante ha una percezione di sé come educatrice. Queste sono le domande di fondo che si pone ogni educatrice: io, chi sono, che cosa so fare, quali sono le mie competenze, quali sono le mie aspettative nei prossimi anni, qual è la mia motivazione all'insegnamento. Questa consapevolezza di sé è molto importante ed emerge tutte le volte che si intraprendono nuovi percorsi formativi. Quindi, a scuola, ci vogliono uno spazio e un tempo professionale appositamente dedicati per poter parlare delle proprie motivazioni e della percezione soggettiva del proprio sé professionale. La propria identità professionale si costruisce e si evolve nel tempo, questo è abbastanza evidente, così come si modifica l'idea che ciascuno ha di sé come professionista della scuola e quindi come rappresentante di una comunità.

L'identità professionale

Da cosa dipende, in ultima analisi, l'identità professionale? Dipende dall'autobiografia formativa peculiare di ciascuno di noi. Chi siamo stati noi come bambini, come allievi, che insegnanti abbiamo avuto. Sia i genitori che i maestri che abbiamo avuto possono essere dei modelli anche per le nostre successive scelte di vita e professionali. C'è anche chi ha scelto questo mestiere addirittura per non essere come le proprie maestre. Siccome ho sofferto così tanto a scuola quando ero ragazza ora voglio essere proprio qualcosa di molto diverso. Questo succede anche come madri e come padri.

L'identità professionale si costruisce anche sulla percezione che noi pensiamo che gli altri abbiano di noi stessi. Come mi vedono gli altri? Gli altri del mio gruppo professionale, gli altri di questa scuola più allargata, i genitori dei miei alunni, gli altri abitanti del mio paese. Ad esempio non è influente il vociare in giro nella comunità, il fatto che è abbastanza noto che la scuola dove lavoro è ritenuta rinomata proprio perché ha *quegli* insegnanti a differenza di quell'altro istituto scolastico. Purtroppo, ora, mi sembra che la scuola sia andata nella direzione di valorizzare il peggio di questa competizione. Quindi ognuno di noi educatori pensa tra sé, ma chissà come mi vedono gli altri, cosa penseranno di me e della mia professionalità?

Un tempo quando entravi a operare nella scuola a soli vent'anni e ti confrontavi con insegnanti che di anni ne avevano 45, 50, le colleghe ti guardavano come quella che non sapeva assolutamente niente, che tendenzialmente non poteva fare nulla, che doveva unicamente osservare, guardare e imparare, così come era precedentemente successo a loro. Ai miei tempi, io ho avuto la fortuna a 19 anni di essere una *figura jolly*, erano quelle educatrici che coprivano tutti i buchi orari e le varie necessità. Poi ho avuto l'enorme fortuna di capitare, come mio primo incarico di lavoro effettivo, in una sezione di piccolissimi che, con un termine inutilmente denigratorio, vengono chiamati in alcuni casi ancora oggi lattanti. Purtroppo il nostro linguaggio professionale tradisce ancora, nell'uso inappropriato, antichi pregiudizi per cui, ancora oggi, nelle scuole denominiamo i bambini con appellativi come mezzani, medi, piccoli: le scuole sono ancora piene di nomi antiquati con cui noi chiamiamo i bambini. È molto importante un uso corretto del linguaggio. È come appellare le educatrici di nido con nomignoli come zie oppure tate: per molti anni le educatrici invece che insegnanti erano chiamate zie. C'è da dire che la zia può essere un personaggio importante, anche di grande affettività, ma può essere anche cattivissima, come certi personaggi terribili presenti nelle favole e, appunto, preparano i bambini ad attraversare il peggio dell'esistenza. Quindi, in definitiva, bisogna stare attenti a queste percezioni, a queste rappresentazioni, a modalità di uso più appropriato di parole e appellativi con quel tocco di ironia e leggerezza come ci insegna Marianella Sclavi in un libro bellissimo, *L'arte di ascoltare e i mondi possibili*, di cui vi suggerisco la lettura perché è un testo molto bello e da cui ho imparato molto.

Ma torniamo al tema. Si parla di comunità professionali in campo educativo mediante il passaggio dall'individualità, dal me, che è una parte importantissima, alla condivisione che significa anche possibili scambi e conflitti con le altre educatrici. Una cosa che tengo a sottolineare è che non si può imparare a interiorizzare regole e a essere cittadini democratici se non si impara a discutere pacificamente. Tuttavia discutere non vuol dire avere la stessa idea, bensì significa essere in grado di portare sé stessi con le proprie diversità ma, anche, a rispettare la visione differente dell'altro. Capite che è molto difficile insegnare oggi questo ai bambini, perché noi adulti non siamo sempre proprio dei grandi modelli di comportamenti socialmente virtuosi. Siete soprattutto voi docenti a trovarvi al centro della sfida

della complessità delle contraddizioni nelle relazioni. Infatti i bambini odierni sono circondati da chissà quante immagini di violenza che in questi anni sono ripetute costantemente anche sui media e noi dobbiamo invece insegnare loro la capacità di dialogare, di pattuire, di non strapparsi il giocattolo preferito l'uno con l'altro.

Ecco, questa capacità dialogica e di sapersi confrontare positivamente tra adulti deve determinarsi prima di tutto dentro i nostri gruppi educativi e nei collegi docenti. Infatti, se tra di noi operatori scolastici non ci sentiamo in una situazione di agiatezza psicologica, di clima relazionale positivo, per cui io posso dire quello che penso senza essere subito giudicata male, e non c'è un clima costruttivo e di serenità che consente il confronto, il lavoro ne risente, perché è nella discussione che poi si possono costruire delle idee, si posso trovare anche soluzioni e strade diversificate, però tutti devono sentirsi in grado di poter essere riconosciuti da parte del gruppo educativo in cui si lavora. Ovviamente è molto difficile che i gruppi si autogovernino del tutto autonomamente, quindi hanno una funzione fondamentale le persone che svolgono ruoli di coordinamento e supervisione. Teniamo conto che nei servizi zero-sei abbiamo una tradizione enorme di coordinamento pedagogico, nel senso che, nelle scuole paritarie e in particolare nelle scuole dei comuni, è da 40 anni che esistono le figure di coordinamento pedagogico che poi sono diventate veri e propri ruoli di sistema.

Nelle scuole dello Stato ci stiamo lavorando solo ora, per cui molti dirigenti scolastici magari iniziano a valorizzare figure interne per questo ruolo non normato nello stato, individuando docenti in possesso di competenze specifiche, oppure consulenti esterni.

Il coordinamento pedagogico

Il coordinatore pedagogico dovrebbe possedere la competenza di facilitare il dialogo all'interno del gruppo docente, di accompagnare gli insegnanti nella riflessività, nella progettualità, perché da soli non è più possibile esercitare questo ruolo e le relative competenze di coordinamento organizzativo e supervisione pedagogica e metodologica. Oggi non siamo più negli anni '80 con capacità di autogoverno da parte delle équipes docenti. Dobbiamo riconoscere che abbiamo bisogno di qualcuno che ci aiuti quando non riusciamo a governarci con le nostre sole forze interne in ciascun gruppo di educatrici. Detto in altre parole è necessario che la formazione, se deve essere una leva strategica per il cambiamento e per la costruzione del nostro sistema integrato, percorra strade come quelle che probabilmente si stanno attuando nel CPT di Brescia con Anna Bondioli. Sono delle strade incentrate su percorsi formativi diversificati, costruiti ad hoc su ambiti, su misure, su gruppi educativi di ricerca-azione, mediante l'analisi critica di buone pratiche, operando attraverso scambi, osservazioni, *peer-to-peer*, muovendo a partire dalla pratica didattica per diventare poi oggetto di nuovi saperi, di concettualizzazioni, per poi far emergere le teorizzazioni, e quindi confrontarsi tra teorie diverse anche mediante la ricerca sul campo.

Quando le insegnanti apprendono questa capacità di analizzare le proprie pratiche, di discuterle con gli altri colleghi, percorrono un itinerario che conduce a quello che noi chiamiamo un *decentramento emotivo e cognitivo* con la medesima funzione positiva che assume anche per i bambini e le bambine, oltre che per noi stessi come educatori consapevoli e riflessivi. Stiamo lavorando a un progetto europeo con la Spagna, il Belgio, la Svezia, che si chiama INTE, e proprio sullo sviluppo professionale faremo dei percorsi con gli insegnanti mediante un Erasmus+. Quelli che proponiamo sono percorsi sia locali che internazionali. Questi itinerari

formativi funzionano perché hanno queste caratteristiche: diversificazione, ricerca-azione, analisi delle pratiche scolastiche, problematizzazione, costruzione di relazioni di accoglienza, di fiducia. Naturalmente la fiducia si costruisce nel tempo, ma non si riesce a consolidare se prima noi non abbiamo imparato a osservare, ad ascoltare, a essere dialogici a partire dal gruppo di lavoro in cui operiamo.

È giusto che in una scuola, in un'organizzazione, vi sia anche chi si assume l'onere di responsabilità diversificate e che si faccia leva su queste competenze, ci si aiuti vicendevolmente e si sappia essere complementari tra i vari educatori, sapendo praticare il dialogo e l'accoglienza. Quanto agli ostacoli, l'ho già detto prima, mancano finanziamenti adeguati e, spesso, sono carenti anche delle disposizioni idonee e coerenti con tutto ciò, anche nelle nostre stesse organizzazioni. Infatti per fare una formazione adeguata e per poter dialogare e confrontarsi nei gruppi di lavoro tra educatrici ci vuole un tempo riservato all'attività non frontale con i bambini da poter dedicare specificatamente ai corsi e alle supervisioni. A volte c'è addirittura un disinvestimento da parte di alcune insegnanti che, in qualche modo, sono ormai demotivate alla propria crescita professionale e probabilmente potrebbero dare moltissimo ancora, anche se sono persone un po' affaticate, anche solo per affiancare delle giovani leve docenti nella propria scuola di appartenenza.

Io ho un ricordo molto positivo della mia prima educatrice, quando ero giovanissima e studiavo e lavoravo nello stesso tempo – come fanno peraltro ancora oggi più del 60% degli studenti della Bicocca di primaria, che sono allo stesso tempo anche lavoratori nella scuola. Era, la mia mentor, un'educatrice di nido della Sezione dei Lattanti, meravigliosa, io l'ho ancora nel cuore. Aveva iniziato come puericultrice, si chiamavano così una volta, ed era al termine della sua carriera e forse non aveva più voglia di fare formazione. Però io, affiancando lei, che aveva accumulato negli anni un'esperienza enorme, ho imparato moltissimo, è stata una forma di apprendistato sul campo, la mia. Penso che ci siano insegnanti, educatori, coordinatrici didattiche e pedagogiche che sanno come poter gestire al meglio le risorse umane e finanziarie visto che sono diventati dei manager. Ricordiamoci che il vero lavoro che fa il manager non è solo procurare e saper gestire i finanziamenti, ma è, soprattutto, saper governare le risorse umane.

Se i leader educativi e gestionali non supportano adeguatamente la formazione o la supervisione, evidentemente c'è qualcosa che non funziona nel meccanismo di gestione della governance scolastica ed educativa.

IL TERZO EDUCATORE: L'AMBIENTE. SPAZI, TEMPI, RITMI

Teresa Garaffo - Proteo Fare Sapere Catania



Il mio posto segreto è una stella molto luminosa.
Dentro ci sono i libri, giochi e altre cose.
Io sono dentro con il mio cane.
Per arrivarci c'è una scaletta che vedo solo io.
C'è anche la cuccia del mio cane ed è vicina al mio letto.
In una punta ci sono tre televisioni con una poltrona.
Nell'altra punta giochi e anche libri.
Poi c'è la riserva di cibo e un mobiletto con i foglietti,
le cose per curarmi e le cose per scrivere.
Ilaria, anni sette

(Il libro dei posti segreti, a cura di Francesca Rol, Gelka edizioni)

I modelli organizzativi delle nostre scuole sono strettamente collegati alle finalità pedagogiche da perseguire. Essi hanno una ricaduta importante sui processi educativi attivati e connotano l'identità di ogni scuola. Sebbene la ricerca ci consegni una riflessione attenta su spazi, tempi, ambienti per la qualità dell'educazione, non sempre nella pratica quotidiana chi lavora nelle scuole è disposto ad assumersi le responsabilità che ne derivano. Lo spazio rimane sempre uguale, i tempi delle attività didattiche rigidamente scanditi; ma, intanto, cambiano i nostri bambini e i nostri studenti, la società, le competenze necessarie, l'idea di cittadinanza e partecipazione, ciò che sappiamo sulla costruzione dei processi d'apprendimento.

Anche se le scuole, specie quelle del nostro paese, non sempre sono state costruite nel migliore dei modi e l'edilizia scolastica si presenta vecchia e inadeguata rispetto alle nuove esigenze, va riconosciuto che negli ultimi anni sono state stanziare molte risorse per modificare gli ambienti di apprendimento.

Nel mio intervento proverò a condividere alcune parole chiave che ci aiutino a riflettere sulle situazioni che ognuno di noi vive nel proprio contesto di lavoro, partendo dall'idea che non esiste uno spazio perfetto: ogni contesto può trasformarsi e migliorare a patto che si attivino processi di osservazione e consapevolezza rispetto all'organizzazione di spazi e tempi. Questo significa costruire progettazioni che davvero abbiano a cuore la crescita dei bambini e il rispetto dei loro diritti, inclusi i dieci diritti naturali indicati da Gianfranco Zavalloni,¹ in linea con l'idea di una scuola diffusa che si curi anche dello spazio del fuori.

¹ **Il diritto all'ozio:** a vivere momenti di tempo non programmato dagli adulti

2 Il diritto a sporcarsi: a giocare con la sabbia, la terra, l'erba, le foglie, l'acqua, i sassi, i rametti

3 Il diritto agli odori: a percepire il gusto degli odori, riconoscere i profumi offerti dalla natura

4 Il diritto al dialogo: ad ascoltare e poter prendere la parola, interloquire e dialogare

5 Il diritto all'uso delle mani: a piantare chiodi, segare e raspare legni, scartavetrare, incollare, plasmare la creta, legare corde, accendere un fuoco

6 Il diritto a un buon inizio: a mangiare cibi sani fin dalla nascita, bere acqua pulita e respirare aria pura

Come leggiamo nelle Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola (European Schoolnet, 2017) «sapere dove e come iniziare ad apportare semplici cambiamenti può fare davvero la differenza». Nella costruzione di un curriculum, insomma, occorre rendere esplicito ciò che è implicito, non immediatamente riconoscibile, e che però testimonia dei valori di ogni istituzione attraverso comportamenti e azioni. Ma la progettazione dello spazio e gli altri aspetti della costruzione di un curriculum non si improvvisano: rendere esplicite queste componenti del nostro lavoro, e gestirle consapevolmente, richiede una adeguata formazione a supporto.

Gli spazi educativi dentro e fuori la scuola

Non si può parlare di qualità dello spazio educativo senza un riferimento a Loris Malaguzzi. Il suo contributo è stato essenziale per la riflessione su questo tema, e da questo mi piace iniziare: dar vita a luoghi in cui le mani e i pensieri dei bambini piuttosto che annoiarsi possano, «e con grande allegria liberatoria, riconversare con la mente così com'è pattuito dalle leggi biologiche ed evolutive» (Edwards, Gandini, Forman, 1995, p. 93). Lo spazio trasforma le relazioni, sostiene la curiosità, aiuta a costruire conoscenze. A condizione che sia nutrito; si avvalga cioè di azioni e sguardi dei bambini sostenuti a loro volta da educatori allenati a osservare, pronti a rilanciare e a trasformare, proponendo altre progettazioni. Lo spazio è come un acquario – dice Malaguzzi – nel quale si riflettono i pensieri, i valori, le attività di chi lo progetta e di chi lo abita.

Ed ecco la domanda, il pensiero a margine che possiamo discutere insieme: lo spazio per arrivare a scuola e quello per vivere fuori dalla scuola sono spazi educativi? In che relazione stanno con l'attività didattica che si svolge dentro? Di mestiere sono maestra e, quando viaggio per il mondo mi incuriosisce guardare cosa accade in paesi diversi dal mio.

Mi trovavo in una piccola cittadina della Scozia del nord e osservavo bambini anche molto piccoli che si recavano a scuola in bicicletta attraverso una pista ciclabile ben protetta e opportunamente segnalata da simboli che i bambini stessi avevano costruito. Arrivati a scuola le bici venivano parcheggiate in apposite rastrelliere sotto una struttura in legno.

Sempre nel Regno Unito, in un parco nell'Essex mi avevano incuriosito alcune didascalie nei cartelli di benvenuto al parco. La prima diceva: «Queste attrezzature di gioco sono state progettate per stimolare diversi tipi di gioco per i bambini piccoli e per offrire l'opportunità a tutta la famiglia di giocare insieme. Ci sono aree per il gioco fantastico e aree progettate per essere più una sfida. Come adulto sei nella posizione migliore per sapere di cosa sono capaci i bambini affidati alle tue cure e cosa li sfiderà». Poi più sotto, a seguire: «Fai attenzione. Bambini sporchi e stanchi possono essere facilmente ristabiliti con acqua, sapone e sonno». Infine una sollecitazione scritta a caratteri più grandi e scuri: «Play – Explore – Discover».

Io penso che questi esempi siano importanti per capire che la didattica svolta dentro lo spazio delle scuole si arricchisce quando tutto il territorio intorno è attrezzato per accogliere i bambini e le loro famiglie: luoghi in cui sia possibile so-

7 Il diritto alla strada: a giocare in piazza liberamente, a camminare per le strade

8 Il diritto al selvaggio: a costruire un rifugio-gioco nei boschetti, ad avere cannotti in cui nascondersi, alberi su cui arrampicarsi

9 Il diritto al silenzio: ad ascoltare il soffio del vento, il canto degli uccelli, il gorgogliare dell'acqua

10 Il diritto alle sfumature: a vedere il sorgere del sole e il suo tramonto, ad ammirare, nella notte, la luna e le stelle.

stenere i bambini nella loro crescita e autonomia, e dove si tessono relazioni che coinvolgono tutta la comunità.

Lo spazio, terzo educatore

Vi propongo ora una citazione dal libro di Franco Lorenzoni, *Educare contro-vento*: in particolare nel capitolo intitolato proprio “Lo spazio. Abitare i luoghi educativi” l’autore si domanda perché, «nonostante così tante evidenze, troppi tra noi insegnanti si sia ancora in larga parte pressoché analfabeti riguardo la capacità di organizzare in modi diversi e flessibili i luoghi dell’educare. Aule e disposizioni di banchi e cattedre continuano a evocare, nella maggior parte dei nostri istituti, la scuola dell’Ottocento. Del resto in molte facoltà di Scienze della Formazione ci sono solo aule con sedie avvitate a terra e sono pochi o addirittura assenti gli spazi adatti a lavorare in gruppo, a fare un cerchio per intavolare la discussione o a sperimentare il movimento libero nello spazio» (Lorenzoni, 2023, pp. 115-116).

Eppure i nostri documenti di riferimento ci dicono molto sull’organizzazione dello spazio. Nel capitolo 4 delle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero sei*, un intero paragrafo è dedicato allo spazio come terzo educatore: spazi, strutture e arredi rendono possibili l’acquisizione di comportamenti sociali/civici positivi, l’esplorazione, la scoperta, il gioco, le attività collaborative, la concentrazione, l’intimità, l’inclusione di tutti i bambini (p. 24). Lo spazio è una componente fondamentale nella costruzione del curriculum insieme ai materiali proposti e all’organizzazione del tempo. Tutti questi elementi concorrono a mettere il bambino in condizioni di benessere, offrono sicurezza e fiducia, possibilità di esplorare, conoscere, creare legami.

Negli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia*, nel paragrafo 2 del capitolo 5, all’aspetto educativo se ne aggiunge un altro, più politico, che riguarda tutta la comunità in cui il bambino cresce: «La progettazione dello spazio di un nido, di una sezione primavera o di un servizio integrativo per l’infanzia esprime l’investimento di una comunità locale verso i suoi cittadini più piccoli e perciò deve essere capace di coniugare il corretto inserimento nel contesto generale (urbano, ambientale e sociale) con la visione dialogata e interdisciplinare di amministratori, progettisti, educatori e pedagogisti, allo scopo di sviluppare condizioni che offrano un’esperienza qualificata e significativa ai bambini e alle loro famiglie» (Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l’infanzia, p. 41).

Legami affettivi, stimoli emotivi, sociali, culturali, narrazioni, scoperte, lo star bene insieme e l’apprendere serenamente: cura degli ambienti e predisposizione ragionata degli spazi educativi sono descritti anche nelle *Indicazioni per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*, all’interno delle quali è ben specificato che l’organizzazione di spazi e tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell’ambiente educativo e costituisce oggetto di esplicita progettazione e verifica.

Un cenno sui diritti universali e naturali

Sono tanti i temi e le parole chiave comuni ai diversi documenti pedagogici: collegialità, riflessione e confronto sull’organizzazione per rendere esplicite le scelte del gruppo di lavoro; esplorazione, scoperta, gioco, attività collaborative, concentrazione, intimità; accoglienza e benessere di tutti i bambini. Il termine benessere ci richiama l’idea che i bambini sono portatori di diritti universali e specifici, in particolare quello a una educazione di qualità fin dalla nascita. La scuola rappresenta quindi una risorsa fondamentale per la loro crescita: «I bambini hanno di-

ritto di esprimersi, di essere ascoltati, di essere protagonisti nella determinazione dei propri percorsi di apprendimento. Un diritto che esige attenzione per la voce dei bambini, nei modi sottili in cui essa si manifesta attraverso il corpo, i gesti, lo sguardo, il silenzio e la comunicazione non verbale, il gioco, e che richiede che tale voce venga tenuta presente nel dialogo attraverso cui si definiscono contesti ed esperienze di apprendimento» (Orientamenti nazionali, p. 14). In questi percorsi, quando progettiamo spazio e attività nelle nostre scuole, non dobbiamo dimenticare di prestare attenzione ai diritti naturali di bambine e bambini privati da un rapporto costante con la natura e immersi in ritmi di vita velocissimi. Il decalogo di Gianfranco Zavalloni è un invito rivolto agli adulti: quello di cercare insieme di guardare il mondo con gli occhi dei bimbi e delle bimbe, e di rallentare. Ci dice che i bambini hanno diritto all'ozio, a poter vivere nelle loro città, a sentire gli odori, i rumori, al silenzio, alle sfumature, a sporcarsi e a usare le mani, a vivere nei loro spazi senza essere invisibili.

Costruire spazi di qualità. La parola ai bambini

Liberarsi di arredi pesanti e a volte poco utili rende possibile la trasformazione dell'ambiente e permette la flessibilità; i bambini lasciati liberi di muoversi sanno come creare soluzioni sempre nuove per utilizzare angoli e superfici. Come leggiamo negli Orientamenti, «è necessario uno sforzo di creatività per pensare lo spazio dal punto di vista del bambino, tenendo conto della sua altezza, delle posizioni che assume – i piccoli sono spesso a terra o sdraiati – affinché tutti siano a proprio agio e possano essere attivi ed esplorativi, ma anche concentrarsi o riposare in tranquillità» (Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, p.41). Lo spazio, quindi, non è solo un luogo fisico; esso, infatti, si arricchisce di parole e relazioni, crea il gruppo, sollecita pensieri, accresce l'autonomia, stimola il movimento, aumenta l'allegria e il benessere. Proviamo quindi a guardare con gli occhi dei bambini in che modo ogni spazio può essere vissuto e trasformarsi per permettere a chi ci sta dentro, inclusi gli adulti, di stare bene.

Spazi per nascondersi, per rilassarsi

I bambini hanno la tendenza a usare il pavimento, amano svolgere un gioco o un'attività, leggere un libro, disegnare, o anche semplicemente sdraiarsi e stare tranquilli da soli o con i compagni sotto qualcosa: un tavolo, delle sedie, il tunnel dell'attività motoria, un cavalletto, una tenda degli indiani; oppure delimitare con oggetti e tappeti morbidi parti dello spazio come a segnalare che da quel punto in poi nessuno entra se non ha un lasciapassare: «Il gioco è un universo separato dal resto dell'esistenza e chiuso alle interferenze del mondo che 'sta fuori'. Qualsiasi gioco ha un suo spazio fisico e virtuale che segna i confini con ciò che gioco non è» (Bondioli, Savio, 2018, p.175). Non sempre l'adulto è invitato a entrare dentro; ma osservando da fuori con discrezione ciò che accade è possibile vedere e annotare molte cose sul comportamento dei bambini e la loro capacità di usare gli spazi per creare altri spazi.

Spazi dell'autonomia

Occorre pensare ai luoghi in cui i bambini trascorrono molto tempo della loro giornata come posti in cui ognuno possa man mano imparare a essere autonomo:

sbottonarsi un giubbotto, riporre lo zainetto, salire su un rialzo per prendere qualcosa, lavarsi le mani, utilizzare materiali e oggetti. Oggi molti i genitori tendono a sostituirsi ai loro figli; alcuni bambini arrivano a scuola in braccio o nel passeggino ancora a cinque anni e hanno difficoltà a fare da soli. Sviluppare l'autonomia significa «aver fiducia in sé e fidarsi degli altri; provare soddisfazione nel fare da sé e sapere chiedere aiuto o poter esprimere insoddisfazione e frustrazione elaborando progressivamente risposte e strategie; esprimere sentimenti ed emozioni; partecipare alle decisioni esprimendo opinioni, imparando ad operare scelte e ad assumere comportamenti e atteggiamenti sempre più consapevoli» (Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, p. 21). Ad esempio, gli stivaletti per la pioggia dei bambini messi in bell'ordine sulla panca adiacente la porta della mia sezione per me significa questo: prepararsi ad andare in giardino, cambiarsi le scarpe e riporre in ordine al posto degli stivaletti, azzeccare il piede giusto, farsi qualche risata, ricevere un aiuto da un compagno se occorre e solo dopo uscire, tutti insieme, quando siamo pronti. Non importa quanto siamo veloci; ci sta a cuore quello che accade tra la sezione e il giardino e in questo processo indossare gli stivaletti e lasciare tutto in ordine è un evento essenziale da tanti punti di vista.

Spazi di luce e ombra, ovvero il diritto alle sfumature

Certe mattine arrivo a scuola, c'è un bel sole che entra dalle finestre, non occorre accendere la luce artificiale. I bambini lo sanno; il primo che arriva spegne la luce. Il sole, le nuvole, la pioggia, una tenda colorata alle finestre, proiettano all'interno ombre, strisce di luce, colori, atmosfere differenti. Perché queste esperienze si trasformino in concetti scientifici, «la naturale propensione dei bambini e delle bambine all'esplorazione, alla manipolazione e alla formulazione di ipotesi ha bisogno di un contesto ecologicamente ricco», (Bonaccini, Sorzio, 2022, p. 9), di spazi che stimolino curiosità e domande. Le fonti di luce possono essere tante, naturali e artificiali e i bambini sono fortemente affascinati dai fenomeni fisici legati alla luce. A volte basta una candela, un proiettore, una torcia, un raggio di sole che colora il pavimento, una lavagna luminosa, la paura/desiderio di stare al buio o in penombra, e gioco e saperi nascono spontanei tra movimento, arte e scienza.

Le soglie

La soglia è una porta, un attraversamento, un'entrata, un inizio, un cammino, un desiderio. Tiene insieme mondi diversi. Gli sguardi dei bambini che si affacciano sul fuori sono piste di lavoro ricchissime. Seguendo queste direzioni anche il nostro sguardo di adulti è cambiato. Per esempio ci siamo chiesti: come possiamo recuperare quel giardino abbandonato? Ci sono soglie personali che appartengono a ciascun bambino e soglie che impegnano tutto il gruppo: sono storie che accadono ogni giorno tra dentro e fuori (dentro di noi, fuori nelle relazioni), che ci danno fiducia, che ci invitano a osare. Sarebbe davvero un peccato tenere gli occhi chiusi sul mondo, non varcare le soglie, non organizzare spazi e tempi che sostengano gli attraversamenti.

Spazi per progettare, spazi per asciugare

Servono spazi lunghi su cui srotolare fogli per piccoli gruppi che lavorano insieme su un'idea, un progetto, un disegno collettivo; spazi quadrati per i giochi

da tavolo; piani per appoggiare i prodotti in fase di completamento, pavimenti al sole per stendere le tempere che hanno bisogno di asciugare. Abbiamo in classe un libro prezioso, un *silent book* sfogliabile a fisarmonica (Devernay, *Concerto per alberi*, Terre di Mezzo Ed., 2024): ogni volta che lo guardiamo abbiamo bisogno di andare in corridoio perché l'aula non è abbastanza lunga per ospitare tutte le pagine in sequenza. Se parliamo piano piano non disturbiamo neanche gli altri bambini della scuola.

Spazi dove il tavolo delle maestre non è il tavolo delle maestre

Secondo Célestin Freinet a scuola l'organizzazione degli arredi deve essere tale da consentire sempre il massimo di comunicazione e cooperazione, perché collaborando si impara. Quindi la cattedra non è altro che un tavolo più grande che viene usato da adulti e bambini quando occorre, così come tutti gli altri piani di lavoro. Ci possono stare sopra un computer da consultare quando ci servono particolari informazioni, dei bambini che stanno sperimentando una attività o un materiale, dei fogli che abbiamo bisogno di vedere tutti insieme, le carpette dove riporre o rivedere i propri lavori. Di tanto in tanto lo usano anche le maestre.

Spazi flessibili e respiri profondi

Forse, mentre cerco di spiegarvi con parole e immagini la mia esperienza di bambini che si muovono nello spazio, qualcuno di voi si sta chiedendo se nella mia classe, di dimensioni non grandissime, non si crei eccessivo disordine e grande confusione. Mi fermo quindi con le descrizioni; provo invece a raccontarvi da dove siamo partiti per far sì che trasformazione e flessibilità possano diventare direzioni di lavoro reali e concrete.

La prima azione fondamentale è rallentare. Affinché i bambini arrivino a eseguire la *posizione dell'albero* (con le mani giunte in posizione verticale, in equilibrio su una gamba, mentre l'altra si solleva per appoggiare il piede sulla coscia opposta, lo sguardo che si concentra su un punto per mantenere l'equilibrio), occorre applicazione e impegno. Ogni mattina, e in tutti quei momenti in cui c'è bisogno di ritrovare la calma, ci concentriamo sul respiro a occhi chiusi ed eseguiamo alcuni piccoli esercizi corporei prima del nostro *circle time*. Poi lavoriamo moltissimo sull'ascolto reciproco, sul linguaggio che rallenta, chiaro e scandito, sullo spostare le sedie e i tavoli senza far rumore, sollevandole dal pavimento, sul tono di voce che cerchiamo di mantenere il più possibile quieto, sul rispetto reciproco quando si svolgono in contemporanea più attività nello stesso spazio. Questo non sempre evita la confusione, e di solito ci vogliono mesi prima di arrivare a risultati tangibili; tuttavia pian piano l'atmosfera cambia e i bambini cominciano ad acquisire abitudini più lente e riflessive con un conseguente aumento di attenzione, ascolto, rispetto reciproco. Certo lavorare fuori aiuta, perché non è possibile stare nella nostra aula-giardino e concentrarsi sull'osservazione di quello che la natura ci offre (insetti, piante, strane buche sul terreno, ragnatele, lumache) senza che i bambini rallentino. Accade, in certi momenti miracolosi, che qualche bambino chieda: «maestra, perché sei agitata oggi? Chiudi gli occhi e fai tre respiri».

Una seconda direzione è ragionare sul rapporto tra materiali utilizzati e apprendimento. Che ruolo hanno i materiali non strutturati negli apprendimenti dei bambini? Uso la definizione di Monica Guerra dal suo libro *Materie intelligenti*: i materiali non strutturati sono quei «materiali non orientati a un utilizzo univoco e predefinito, ma che suggeriscono combinazioni aperte e che prevedono

una possibilità di azioni flessibili e composite [...]. Si mostrano allora come risorsa capace di tradurre in pratica un modo di fare scuola che promuove l'azione esplorativa dei bambini e un approccio costruttivista alla costruzione della conoscenza, per creare contesti competenti, che sappiano raccogliere le loro potenzialità e sostenerle nel realizzarsi, ma anche sfidanti, capaci cioè di rispondere alle loro intelligenze mobili e vivaci con offerte e richieste alla loro altezza» (Guerra, 2017, pp. 17 – 19). Gli scaffali della nostra aula sono ricchi di materiali non strutturati trovati in giardino o raccolti dai bambini durante il fine settimana nelle uscite con i genitori. Questi materiali stimolano anche qualche attività: per esempio, un tronco d'albero che assomiglia a una testa di dinosauro e le produzioni artistiche dei bambini, o gli esperimenti con sassi, semi, diversi tipi di terra, pezzi di legno di varie forme e dimensioni donati ai bambini dal mio amico falegname.

Infine il rapporto con i genitori dei bambini ha molto a che fare con la trasformazione partecipata dell'ambiente e la condivisione di un'idea di bambino che non va avanti se non costruita insieme alle famiglie. Il nostro giardino nel giro di due anni è cambiato; abbiamo piantato, insieme ai bambini e ai genitori, due alberi di ulivi, uno di arancio, un melograno, una mimosa, le erbe aromatiche, cespugli di mirto e alloro. La parte più selvatica del giardino è stata mantenuta; i bambini possono crearvi dei posti segreti e ripararsi quando piove; nell'ultimo anno abbiamo costruito una cucina di fango e realizzato un percorso sensoriale. Il giardino ospita i laboratori di comunità che svolgiamo insieme con bambini e genitori in diversi periodi dell'anno e il caffè letterario, riservato agli adulti, un momento di aggregazione e confronto in modo rilassato e conviviale intorno a un tema scelto e condiviso.

Conclusioni

Per concludere vorrei condividere spunti e riflessioni che mi sono stati utili nella costruzione dell'esperienza presentata, e proporvi qualche suggerimento per riflettere sullo spazio delle vostre scuole. In primo luogo è stato fondamentale mettere in evidenza le motivazioni che ci hanno portato a cambiare l'organizzazione; a partire da queste abbiamo individuato le principali difficoltà e sperimentato piccoli cambiamenti; capire come fare in maniera diversa, iniziando da ciò che era già disponibile nello spazio della nostra scuola, ha rappresentato l'avvio del cambiamento vero. Se possibile (e dovrebbe esserlo con le apposite risorse destinate), è importante chiedere una formazione specifica, che aiuti a ragionare sull'uso degli spazi attraverso la riflessione sulla nostra esperienza quotidiana in classe. Infine: lasciamoci aiutare dai bambini e ogni posto sarà una scoperta da vivere insieme.

Bibliografia

- Bonaccini S., Sorzio P., a cura di, 2022, *I bambini e le bambine incontrano le STEAM. Ambienti, tecnologie, didattiche*, Bergamo, Edizioni Junior.
- Bondioli A., Savio D., 2018, *Educare l'infanzia. Temi chiari per i servizi 0-6*, Roma, Carocci editore.
- D.M. 254/ 2012, Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, in *Annali della Pubblica Istruzione*, 2012, Firenze, Le Monnier.
- D.M. 334/2021, Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei.
- D.M. 43/2022, Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia.
- Edwards C., Gandini L., Forman G., a cura di, 1995, *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo, Edizioni Junior.

- European Schoolnet, 2017, *Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola*.
- Guerra M., 2017, *Materie intelligenti*, Bergamo, Edizioni Junior.
- Lorenzoni F., 2023, *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*, Palermo, Sellerio Editore.
- Turci M., a cura di, 2021, *I diritti naturali di bambine e bambini. Gianfranco Zavaloni, un manifesto*, Rimini, Fulmino editore.

IL LAVORO DELLE DOCENTI E DELLE EDUCATRICI TRA PASSIONE E CRITICITÀ

Antonella Poli - Segretaria FLC CGIL Brescia

Vorrei raccontare quello che incontro nella quotidianità del mio fare sindacato nella Provincia di Brescia, cioè una realtà piuttosto problematica. Incontro molte lavoratrici e lavoratori di scuola pubblica e privata che si stanno avvicinando alla FLC CGIL. E tutte loro descrivono una situazione connotata da grande stanchezza e dallo sforzo di poter riuscire ad alzare la testa. In queste scuole il lavoro è diventato tantissimo, anche quello prettamente burocratico. Progetti importanti vengono svolti, affrontati, costruiti e la partecipazione della maggior parte delle docenti è sempre molto attiva. Però c'è insieme un'altra faccia della medaglia.

Il benessere dei bambini non può essere certo adeguatamente considerato e realizzato se nelle scuole il personale fa una fatica pazzesca a operare quotidianamente in sezioni numerose fino a 28 bambini presenti. Quindi tantissime forme di progettualità non possono poi essere concretamente realizzate in una situazione lavorativa così disagiata. Abbiamo sezioni stracolme, spesso con tanti bimbi tutti stranieri di svariate etnie che parlano esclusivamente la propria lingua materna. E a tutto questo si affiancano i vincoli imposti dalla legge di bilancio e la difficoltà di trovare risorse aggiuntive. In una realtà così faticosa le docenti vivono una quotidianità dove non si può costruire, nei fatti, una progettualità di largo respiro, ma ci si deve, inevitabilmente, limitare sempre ad affrontare i problemi più immediati. Dobbiamo prima risolvere le urgenze e le questioni immediate, poi, domani si vedrà. E si tratta, voglio sottolinearlo, di docenti con stipendi troppo bassi sia nella scuola statale sia in quella privata, dove sono addirittura più bassi.

Termino sostenendo che dobbiamo unire le nostre forze, usare le nostre idee, fare comunità se davvero vogliamo invertire queste gravose tendenze e desideriamo costruire concretamente il sistema zero-sei.

Faccio qui riferimento al concetto di *comunità educante e democratica*, sancito nel contratto della scuola statale. Diamo forma e gambe a questo articolo del Ccnl perché ogni pensiero è necessario, come necessario è il confronto, il fare collettivo, le sinergie operative. E, pur consci delle gravosità e sofferenze, che sono comunque tante, troviamo le energie per essere, ancor prima di lavoratrici e lavoratori, cittadine e cittadini consapevoli. Iniziamo a rialzare la testa.

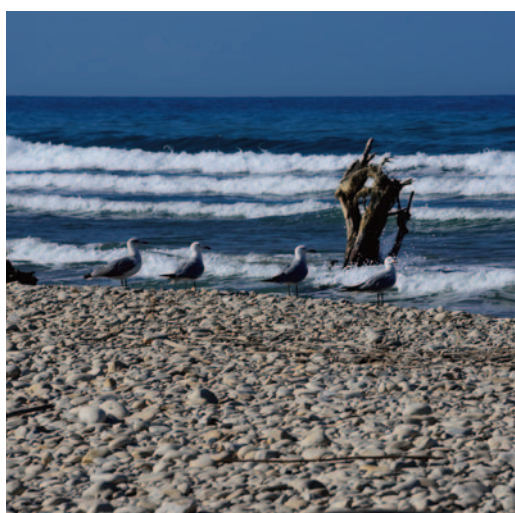
Sappiamo bene anche che per merito di tante brave docenti la scuola, sia pubblica che privata, funziona nonostante tutte le difficoltà. Ci sono realtà comunque positive ed io confido molto anche nella sensibilità amministrativa del Comune di Brescia, una città dove ci sono differenze piuttosto importanti da situazione a situazione. Parlo delle stesse sedi delle scuole comunali, degli stessi locali e della stessa popolazione scolastica dove sussistono ancora differenze da sanare. Ebbene,

io credo che organizzando incontri di riflessione, di confronto e di discussione tra vari soggetti e attori sociali, si possa ottenere qualcosa.

Dobbiamo tutti ringraziare le docenti, perché la scuola la fanno loro e personalmente le invito a frequentare un po' di più le nostre sedi sindacali anche per consegnarci disappunti, pensieri, opinioni, così che insieme cercheremo di rendere migliore il mondo in cui viviamo proprio nel rispetto prioritario di questi bimbeti che saranno il nostro futuro.

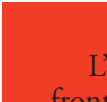
¹ Per ulteriori approfondimenti: <https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo/>

ISTITUZIONI E TERRITORIO. PROGETTI E REALTÀ



RENDERE VISIBILI LE POLITICHE EDUCATIVE

Anna Frattini - Assessore alle Politiche educative, Pari Opportunità, Politiche giovanili e sostenibilità sociale del Comune di Brescia



L'importanza dei servizi dell'infanzia per il ruolo educativo e sociale nei confronti dei bambini a cominciare dai più piccoli è evidente anche dal punto di vista dell'amministratore che deve realizzare concrete forme di attuazione dello zero-sei, anche al fine di un armonico sviluppo cognitivo, emotivo, relazionale già impostato nei primi anni. Tutto ciò, infatti, ha delle ricadute e degli effetti anche nella vita adulta non solo del singolo individuo ma anche della vita dell'intera comunità. Lo sviluppo più armonico del bambino e della bambina si traduce in un/a giovane che sarà poi meno a rischio di dispersione scolastica e si inserirà in una società meno diseguale. Il Comune ha progettato un percorso strutturato in proposte per l'orientamento scolastico per i ragazzi e le ragazze che concludono la scuola secondaria di primo grado e iniziamo, non a caso, proprio con un intervento di Andrea Moroni Roli che condivide con Luciano Barca il Coordinamento del Forum disuguaglianze diversità. Tutto ciò proprio per dichiarare esplicitamente che il compito dell'amministrazione comunale è quello non soltanto di occuparsi dell'orientamento del singolo giovane ma, anche, affinché poi questi ragazzi siano consapevoli che il loro percorso soggettivo, sia scolastico che di vita, ha successivamente delle ricadute sull'intera comunità. Questo approccio si è tradotto, a livello amministrativo, concretamente, nella creazione di un'area nuova d'intervento amministrativo che è stata dedicata proprio alle politiche educative unitamente anche alle politiche giovanili e alle pari opportunità e che comprende anche, ovviamente, tutto il tema dei tempi della città e della conciliazione vita e lavoro.

Dai servizi per l'infanzia all'educazione permanente

Quest'area d'azione è la trasposizione operativa, in concreto, di quello che dicevamo prima perché le politiche educative sono viste in una continuità generazionale, a partire dalla prima infanzia, nella prospettiva di una formazione permanente per tutta la vita alla quale necessariamente dobbiamo tener fede a fronte di una di un mondo che è in continua evoluzione e trasformazione. Questa formazione permanente non può essere demandata soltanto alla scuola ma, tutte le varie istituzioni devono supportarla. La prima edizione bresciana del Festival dell'educazione è stato un modo anche per portare all'attenzione della città questo tema nella sua complessità e globalità, un tema su cui sto agionando in maniera anche un po' più articolata e abbastanza faticosa sul piano politico. Un festival che è stato costruito in sinergia con molti soggetti e una amministratrice quale io

sono è quindi chiamata a un impegno concreto su tali tematiche. Vi sono alcuni punti focali che intendo presentare nel mio intervento. Dobbiamo saper progettare servizi nella consapevolezza di dover tenere insieme le esigenze di almeno tre soggetti, nessuno dei quali tra l'altro è omogeneo al suo interno.

Quanti bisogni intorno ai servizi

Il primo riguarda chi lavora concretamente nelle scuole. Non è omogeneo perché parliamo di insegnanti, di educatrici che hanno percorsi formativi molto differenziati tra loro e che sono anche inquadrati con contratti diversificati. Attualmente l'attività, anche di coordinamento pedagogico che si sta attuando sta andando nella direzione di aumentare la contaminazione zero-sei tra i vari soggetti ma è chiaro che ci sono alcune difficoltà che ancora permangono anche in modo strutturale.

Il secondo punto di vista riguarda le famiglie. Per le famiglie l'esigenza prioritaria è di avere per i propri bambini una scuola di qualità e un'educazione che di alto livello ma, dall'altra parte, un'altra delle richieste più insistenti e pressanti è quella di attivare delle prestazioni che siano in grado di conciliare i tempi vita e di lavoro delle famiglie con i tempi di erogazione e fruizione dei servizi. Un tema, questo, che le famiglie pongono al centro dell'attenzione degli amministratori. Chiedono l'ampliamento di posti e di servizi e come amministratrice non posso che accogliere e, quantomeno, ascoltare queste richieste.

E poi infine, ma non chiaramente per ordine di importanza, c'è il punto di vista dei bambini e delle bambine che hanno bisogno, come dicevamo già prima, di spazi intesi in senso anche non soltanto fisico ma, soprattutto, anche di spazi educativi che siano a loro misura e di qualità.

Il compito del Comune è quello di aarmorizzare tutte queste esigenze. Tuttavia l'unico modo per armonizzarle è farle dialogare, provare a chiedere a questi vari soggetti di mettersi un po' l'uno nei panni dell'altro. In questo senso è chiaro che il rapporto con le rappresentanze sindacali è fondamentale ed è una questione che ho affrontato anche quando ho incontrato le varie forze sindacali. Dicevamo progettare i servizi e renderli accessibili. Cosa vuol dire renderli accessibili? In primo luogo, avere delle tariffe i cui costi siano sostenibili per le famiglie. In questo senso noi abbiamo più di 30 fasce ISEE che consentono di individuare una tariffa correlata e praticamente quasi puntuale rispetto all'ISEE. Per le famiglie che hanno un ISEE fino a 20.000€ e quelle che a 17.000 euro sono interamente coperte dalla misura INPS, i nidi sono gratuiti.

In secondo luogo, come rendere più accessibili e meglio fruibili i nostri servizi? Abbiamo una piattaforma di iscrizioni integrata sia per i servizi comunali che per quelli convenzionati. Una questione che stiamo approfondendo anche con la FISM. Le famiglie, dicevo prima, hanno anche bisogno di servizi educativi in grado di rispondere alle esigenze lavorative delle famiglie anche nel corso del periodo estivo. In questo senso stiamo provando a mettere un po' a sistema i servizi estivi già esistenti proposti dalle nostre scuole comunali e quelli delle scuole convenzionate. Poi c'è il tema della distribuzione adeguata dei servizi su tutto il territorio cittadino. Su questo stiamo operando. Abbiamo già una mappatura di servizi che risponde anche alla loro distribuzione sul territorio e la loro articolazione ovviamente risponde alla composizione demografica dei vari quartieri. In ultimo luogo, ma sempre non per ordine di importanza, vi è la questione della valorizzazione delle diversità. Con la parola diversità intendo riferirmi soprattutto ai bambini e alle bambine con disabilità e alle bambine e ai bambini che vengono da famiglie con un background migratorio.

Quando parlo dei bimbi con disabilità voglio sottolineare che a Brescia i nidi convenzionati e comunali hanno un personale aggiuntivo per poter supportare idoneamente questi casi di disabilità e ciò vale anche per i nidi privati. Come Comune diamo un contributo per sostenere le spese dell'educatore *ad personam* e dell'educatrice per i bambini e le bambine che provengono da famiglie con background migratorio. È chiaro che il tema per la nostra città è particolarmente delicato e lo prendo volentieri anche come sfida, nel senso che in città un abitante su quattro è di origine straniera. Siamo una delle città che in Europa ha la più alta percentuale e, inoltre, abbiamo 146 nazionalità presenti sul nostro territorio cittadino. Ed è chiaro che è proprio da qui che dobbiamo partire. Oggi la multiculturalità è un dato ineludibile e voler costruire una società che lavori sull'uguaglianza tra le culture caratterizza la nostra volontà politica. Nel mio impegno, oltre all'inclusività, c'è, in primo luogo, il tema della distribuzione più equa nelle scuole. Anche su questo stiamo ragionando a tutti i livelli e gradi scolastici, quindi non soltanto lo zero-sei, perché è un tema importante e delicato, ma qui ci scontriamo con alcune difficoltà strutturali. Ci sono, infatti, quartieri popolati significativamente da famiglie che provengono da varie etnie e che hanno un background migratorio. Stiamo perciò ragionando su alcune possibili soluzioni per attenuare le disparità di distribuzione territoriale dei non italo-foni sempre in interlocuzione e confronto anche, per esempio, con la FISM.

Multiculturalità e inclusione

Inserisco qui anche il discorso sull'accessibilità, perché "intercettare" per tempo i bambini le bambine che vengono da contesti culturali diversi da quello italiano significa anche accompagnarli e sostenerli nella conoscenza della lingua e di un contesto culturale che poi sarà quello che in cui dovranno lavorare e inserirsi socialmente per gli anni successivi. Ma significa anche fornire occasioni di socializzazione e apprendimento per le famiglie, soprattutto per le mamme, perché sono spesso le mamme che si fanno carico delle pratiche di cura e crescita dei figli. A tal proposito, come Comune, abbiamo stanziato anche delle risorse aggiuntive proprio per la mediazione linguistica.

Per poter positivamente rispondere a tutte queste varie problematiche e tematiche è chiaro che dobbiamo passare attraverso l'ampliamento dei servizi educativi. A Brescia abbiamo già una copertura del 40% quindi questo, purtroppo, non ci consente di avere accesso al fondo di solidarietà comunale. E tuttavia ne avremmo proprio bisogno perché le liste di attesa nei nostri servizi e nei nostri nidi, già a ottobre, sono piuttosto lunghe e quando poi giungiamo alle iscrizioni a gennaio i posti liberi che possiamo garantire non sono moltissimi. L'impegno è quello di comunque andare nella direzione di ampliarne il numero, nella consapevolezza però che il costo da mettere a bilancio per l'Amministrazione comunale per ciascun posto in più è di circa 10.000€ all'anno. Inoltre il fondo zero-sei noi la nostra amministrazione l'ha sempre utilizzato per ampliare i posti nido. È chiaro che, se ampliamo i posti disponibili, ci scontriamo poi con un problema strutturale che dobbiamo parallelamente affrontare. Mi riferisco a quello della crisi generale dei lavori di cura che dovremmo valorizzare e riconoscere come fondamentali e fondativi per la crescita armonica dell'essere umano.

Questa questione ci indica molto bene il tema della vulnerabilità a cui siamo esposti per tutta la vita. Dall'altra parte abbiamo anche il tema della difficoltà relative all'inquadramento contrattuale.

Infine, dicevamo dell'impegno di progettare i servizi, renderli accessibili a tutti e fare in modo che siano anche di qualità. La tradizione educativa della città è al-

lora da valorizzare e da coltivare, penso in particolare, alla presenza dell'istituto di ricerca Pasquali Agazzi che ha una biblioteca e anche un museo storico didattico dal 2021. Credo che questa sia assolutamente un'esperienza da cui ripartire e da valorizzare per individuare in che modo dobbiamo poter costruire dei servizi di qualità. Il coordinamento pedagogico territoriale della nostra città ha sviluppato un piano di formazione integrato zero-sei di ambito per costruire, prima di tutto, un linguaggio educativo e didattico comune tra tutte le varie operatrici. Questo piano è stato condiviso e progettato insieme a insegnanti e educatrici che hanno poi fatto emergere alcune esigenze relative soprattutto al benessere del bambino, delle famiglie, delle educatrici stesse e tali tematiche e necessità sono poi state riprese all'interno delle riflessioni e progettazioni formative del CPT.

La collaborazione di tutta la comunità territoriale

È stato condiviso anche l'orario preferibile nel quale collocare la formazione per educatrici e insegnanti. Aggiungo che l'Amministrazione ha avviato con la professoressa Masini una collaborazione con l'Università Cattolica per un piano di formazione e ricerca-azione specifico sul tema dell'inclusione.

D'altro canto, per gli operatori, per i bambini e per le famiglie dobbiamo lavorare chiaramente sull'impostazione di un progetto pedagogico condiviso. Il Comune deve costruire sistemi di corresponsabilità e collaborare con soggetti interistituzionali, quali la neuropsichiatria infantile, i consultori, le comunità di minori, le residenze degli anziani, le associazioni, le parrocchie, le scuole primarie, per poter costruire dei patti educativi di comunità che valorizzino le specificità e le occasioni di ogni territorio. E dall'altra parte, la nostra sfida sarà coinvolgere i settori esterni rispetto a quello dell'infanzia, ma interni al territorio del Comune. Quindi gli uffici preposti al verde pubblico, alla sicurezza degli ambienti, la statistica e la cultura, i servizi sociali. Su questo stiamo, per esempio, facendo una mappatura dei parcheggi, dell'accessibilità dei passeggi nei nostri servizi e della presenza di rastrelliere, perché l'idea è quella proprio di rendere gli spazi a misura di bambino e di bambina quindi poi intervenire con il servizio apposito. E questa idea proviene da un nido quindi, anche qui, si tratta di partecipazione ed ascolto delle esigenze provenienti "dal basso".

Brescia sarà città capofila in tutta Italia per la Festa della Musica nelle scuole su cui coinvolgeremo anche le scuole dell'infanzia e inizieremo anche il percorso "verso la città amica dei bambini delle bambine". Noi diamo forma alle città ma poi le città danno forma a tutti noi. Dunque una città che ci suggerisca un modo di vivere più responsabile è una città che in qualche modo poi ci rende singolarmente e collettivamente più responsabili.

Concludo dicendo che uno dei temi chiave per me in questo momento è come rendere visibili queste deleghe assessorili tutte invisibili. Voglio dire che i servizi educativi sono visibili, l'edilizia scolastica è visibile, ma le politiche educative no. Perciò noi dobbiamo trovare un modo per renderle visibili per portarle concretamente all'attenzione della città. Questo per me un tema cruciale perché poi alla fine fare politica significa occuparsi delle relazioni tra persone più che delle cose.

IL COORDINAMENTO PEDAGOGICO TERRITORIALE E I POLI PER L'INFANZIA PUNTI FOCALI DELLA GOVERNANCE DEL SISTEMA ZERO-SEI

Doriano Bizzarri - Presidente Proteo Fare Sapere Toscana, Formatore Proteo e componente CTS Proteo Nazionale

Perla Giagnoni - Pedagogista e componente CTS Proteo Fare Sapere Toscana e Gruppo Infanzia Proteo Nazionale

Raccontare il processo/percorso che ha condotto alla situazione attuale del segmento zero-sei, in particolare nella Regione Toscana, spiegare in sintesi come operano i Coordinamenti gestionali e pedagogici e come vivono i Poli per l'infanzia, ci consente di chiarire che il risultato di oggi è una conquista nata dalle idee e dai conflitti e non un dono piovuto dall'alto.

Il precedente convegno/seminario dedicato a Enzo Catarsi, pedagogista e docente all'Università di Firenze scomparso nel 2013, ci ha riportato alla memoria le fasi vissute da noi, direttamente e/o indirettamente, nella costruzione del sistema integrato zero-sei. Ripercorrendo queste fasi abbiamo cercato le parole chiave, i principi e i valori che hanno sostenuto il percorso.

In alcuni casi è possibile che vi è stata una «congiuntura astrale» (!) che ha portato al realizzarsi delle migliori esperienze, ma più spesso la congiuntura non è astrale ma è determinata dalla volontà di donne e uomini (politici, dirigenti, funzionari, professori universitari, pedagogisti, formatori e formatrici...) di alto profilo politico, amministrativo, formativo, cresciuti/maturati in un humus in cui prevalgono (o prevalevano?) principi di solidarietà, cooperazione, giustizia sociale, diritto allo studio, con una visione sociale/politica improntata all'obiettivo prioritario di *favorire la crescita e la formazione organica, armonica e completa* dei piccoli cittadini, e sostenere la diffusione della cultura dell'infanzia per orientare le scelte.

Tutto comincia con lo zero-tre

Già dai primi passi della Regione Toscana per rinnovare le leggi in questo settore si afferma che lo zero-tre non è un servizio alle donne ... è socializzazione e servizio pedagogico.

Enzo Catarsi ha accompagnato l'approccio toscano con questi percorsi educativi, innovativi, sperimentali, legislativi, affermando la sua visione con la metafora "La lepre che corre e innova".

Con la Legge regionale 22/1999 "*Interventi educativi per l'infanzia e l'adolescenza*" la regione Toscana ha normato in modo strutturale il sistema integrato dei servizi educativi (sostituita dalle leggi successive), con la quale si afferma che le strutture zero-tre sono prioritariamente un servizio educativo per i bambini e bambine. Si predispongono iniziative di monitoraggio di tali servizi con specifici *indicatori di qualità* e una rilevazione a tappeto che pone le basi per futuri adeguamenti.

Indicazioni ed esperienze che verranno raccolte dalla legge regionale 32/2002

“Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro”.

Si riporta una esperienza iniziata negli anni 2000, non isolata nel panorama toscano e italiano, in quanto confrontata e supportata da numerose teorizzazioni e pratiche pedagogiche, esperienza promossa da figure pedagogiche di alto profilo, impegnate nelle realizzazioni pratiche per rispondere ai bisogni emergenti.

Una felice intuizione promosse un altrettanto spregiudicata realizzazione di un Coordinamento comunale pedagogico e organizzativo per lo zero-sei (nidi e scuole d'infanzia comunali e nidi a titolarità privata), composto da 5 coordinatrici pedagogiche e una responsabile del coordinamento pedagogico e organizzativo zero-sei del Comune, successivamente diventato coordinamento gestionale e pedagogico zonale.

Da evidenziare che il primo e fondamentale passo alla costituzione e istituzione di tale coordinamento fu la formazione delle coordinatrici che lo andarono a costituire.

Non è stato semplice questo salto dall'idea di un pedagogista unico che si interessava solo dei progetti all'interno delle strutture educative e dei rapporti con le famiglie, a un pedagogista collettivo che si occupa anche di organizzazione.

Un pedagogista che sia certamente un “facilitatore relazionale”, con funzioni di sostegno alla progettazione e documentazione per i Team, di sollecitazione nell'affrontare al meglio le innovazioni o riorganizzazioni, di accompagnamento nello studio dei casi e dei problemi che si presentano quotidianamente, di rielaborazione e diffusione di buone pratiche, di conduzione dei Team e del Collegio Educatori, ma che esprima anche competenze organizzative affinché le idee pedagogiche prendano gambe e si concretizzino, e che sia competente e autorevole nel supportare le amministrazioni nelle scelte gestionali innovative.

Il coordinatore pedagogico

È importante legare l'aspetto pedagogico a quello organizzativo, perché l'azione educativa si può sostanziare solo all'interno di un complesso sistema funzionale che è il contenitore dei processi.

Non c'è organizzazione senza scelte pedagogiche/ Non c'è teoria pedagogica senza pensiero organizzativo.

Il Coordinatore pedagogico competente è in grado di esercitare il raccordo (a volte ha la funzione di “cuscinetto”) anche in termini organizzativi fra le esigenze dei Team e i decisori (siano essi gestori di struttura educativa pubblici o privati, Enti Locali, Dirigenti Scolastici, Asl, etc.).

Se il Coordinatore/Coordinamento pedagogico conosce e agisce l'organizzazione, sa interloquire anche con impiegati amministrativi miopi. Il pedagogista ha bisogno di praticare i numeri, la matematica, la statistica e l'economia, per poter indirizzare le scelte amministrative verso una compatibilità non solo economica ma fortemente pedagogica.

Dobbiamo a una intuizione di Enzo Catarsi l'istituzione presso l'Università di Firenze del Master “Coordinamento pedagogico di nidi e servizi per l'infanzia 0-6”, luogo di formazione, studio, ricerca, sperimentazione, in sintesi un laboratorio di idee e proposte innovative in questo settore.

Cosa ricaviamo da questo periodo intenso di cambiamenti e innovazioni? Quali principi e saperi portiamo con noi per affrontare nuove sfide? Alcuni aspetti ed elementi dei Coordinamenti pedagogici che consideriamo essenziali:

- coordinatori pedagogici che si occupano di zero-sei (sono i primi ad agire la continuità);

- coordinamenti che oltre al pedagogico, ricoprono anche l'aspetto organizzativo e gestionale;
- necessità della gestione diretta dei Comuni di alcune strutture zero-tre e tre-sei per viverle in modo continuativo e non sporadico e non averne solo il controllo finanziario e fiscale e amministrativo, ma pedagogico ed educativo. Con questo, insieme ad altri argomenti, possiamo vincere contro la tendenza a "dare via" alla gestione privata i nidi e le scuole d'infanzia (tendenza generata dalla sempre più magra disponibilità di bilancio dei Comuni, e dalla impossibilità di assumere personale ...);
- rilevanza della qualità garantita ex-ante, per la promozione del benessere di bambini e bambine. Non vogliamo scoprire che c'è malessere, vogliamo prevenirlo e promuovere benessere;
- attenzione alle famiglie di tutti i nidi e servizi educativi a titolarità pubblica o privata, perché tutti i bambini e le bambine hanno diritto a essere curati e cresciuti in famiglie serene;
- azioni stabili di monitoraggio, accompagnamento e sostegno ai nidi e servizi educativi zero-sei (non solo attività ispettiva e sanzionatoria ...);
- tensione continua per la collegialità del Coordinamento pedagogico/organizzativo/gestionale;
- discontinuità accompagnata, continuità pensata, tra nidi e scuole d'infanzia, tra zero-tre e tre-sei. Negli *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia zero-tre*, DM 43/2022, troviamo la parola discontinuità accostata alla parola novità e viene attribuito un valore positivo alla discontinuità accompagnata.

«Nell'età infantile l'affettività costituisce una delle vie preferenziali di contatto con il mondo e si esprime sia nella relazione interpersonale, sia nella progressiva elaborazione dei vissuti pulsionali e sensoriali. I bambini molto piccoli sono attraversati da vissuti emotivi potenti, indecifrabili, da cui possono sentirsi sopraffatti. Si tratta di vissuti e desideri strettamente intrecciati alle sensazioni corporali. (...). Sono vissuti connessi anche alla particolare sensibilità per le discontinuità e quindi per le novità. Più si è piccoli, più l'esperienza del mondo è piena di novità; le novità suscitano da una parte confusione e timore per ciò che è sconosciuto, dall'altra stupore, curiosità e tensione verso la scoperta. Questa ambivalenza caratterizza tipicamente il primo contatto dei bambini con un servizio educativo. Se i vissuti disorientanti connessi alla discontinuità vengono accompagnati, l'interesse ha la possibilità di dispiegarsi e svilupparsi in processi di conoscenza e di relazione».

In questo percorso ci ha accompagnato Enzo Catarsi con l'Università di Firenze e l'Istituto degli Innocenti per ricondurre a tema e non perdere di vista la professione educativa. Il suo impegno si concretizzava anche nella sua "spinta" pedagogica a ripensarsi e divenire sempre più un "professionista riflessivo", un "educatore accogliente" e un "insegnante incoraggiante".

Dialogo pubblico-privato

La Legge della Regione Toscana 32/2002 e il Regolamento regionale 47/2003 (e successive modifiche, integrazioni e rifacimenti) hanno guidato gli operatori del settore dei Comuni nella promozione di rapporti significativi e stabili con nidi a titolarità privata; nidi e servizi integrativi zero-tre che hanno intrapreso il percorso di autorizzazione, accreditamento e convenzionamento, con l'accompagna-

mento e il sostegno dei Coordinamenti pedagogici.

Il livello regionale ha promosso coinvolgendo tutti gli attori e interessati del settore, quello che in sintesi si definisce il “Tuscan Approach”, un progetto che intende offrire spunti di riflessione su aspetti importanti della qualità dei servizi educativi che fanno parte dell’esperienza toscana.

Vediamo quali modifiche sono state prodotte in maniera significativa da questa sfida, che molti e molte di noi hanno accolto.

La formazione congiunta zero-tre di educatrici di nidi comunali e nidi e servizi educativi zero-tre a titolarità privata (autorizzati, accreditati, convenzionati) ha visto i primi momenti di scontro e incomprensione (*perché devo insegnare loro? Perché devo donare la mia esperienza a persone che non lavorano con me? ma chi si credono di essere? Io sono laureata loro no*). Questi momenti di frizione e distacco vengono superati nel volgere di 2 o 3 anni e si inizia la collaborazione, con maggiore o minore intensità come tutte le cose umane.

Stereotipi da entrambe le parti sono stati affrontati negli anni e ricompresi in un’ottica di collaborazione con l’obiettivo del benessere dei bambini e bambine, attraverso anche la cura e attenzione al benessere del personale e delle famiglie.

In particolare, la Regione finanzia la formazione congiunta zero-sei e da questa attività continua e stabile si ricavano alcuni importanti elementi:

- superare gli stereotipi, che relegano il nido a luogo della relazione (se non solo della custodia!) e la scuola d’infanzia immaginata come solo luogo della programmazione. Una attività formativa insieme ha portato a una conoscenza reciproca, che ha smantellato gli immaginari cristallizzati;
- accompagnare ogni struttura a trovare e valorizzare la propria identità, attraverso progettazione, riflessione e documentazione, in un’opera di armonizzazione dell’offerta ma non di modellizzazione;
- portare a consapevolezza quello che di speciale e di giusto, di bello e di buono si fa nel quotidiano attraverso riflessioni collegiali e documentazione, concedendosi il tempo per sé, per ri-pensare e ri-studiare le situazioni. Pensare prima di agire;
- sostenere la collegialità dei Team, dei Coordinamenti, degli attori del sistema. La collegialità è una conquista che si ottiene con fatica e perseveranza. Va pre-sidiata perché si può perdere facilmente.

Per sostenere la formazione congiunta e integrata zero-sei vi è stata la stipula nel 2020 di un Protocollo d’intesa fra Regione e USR per il riconoscimento dei percorsi di formazione congiunta per educatori zero-tre e docenti tre-sei:

«Protocollo d’intesa per il riconoscimento dei percorsi di formazione congiunta per educatori dei servizi educativi per l’infanzia e docenti della scuola dell’infanzia nell’ambito della qualificazione del personale in servizio nel sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni». (Dgr.1545 del 9/12/2020)

Le Zone dell’Educazione e dell’Istruzione

Per educare un bambino ci vuole un villaggio intero

Nell’ambito delle politiche per l’educazione e l’istruzione, la Regione Toscana ha molto investito nella *governance* territoriale, considerata come sistema di relazioni, processi e responsabilità che costituisce la base fondamentale da cui scaturiscono gli interventi della programmazione nei territori, promuovendo l’istituzione e il ruolo delle Zone per l’educazione e l’istruzione, e dunque delle

Conferenze zonali, che vengono individuate come ambito territoriale ottimale per la programmazione unitaria degli interventi dei Comuni e delle Unioni di Comuni in materia di educazione, istruzione, orientamento e formazione che contribuiscono a rendere effettivo il diritto all'apprendimento per tutto l'arco della vita, già contenuto nello spirito della legge regionale 32/2002.

In Toscana ci sono 273 comuni suddivisi in 35 Zone governate dalle Conferenze Zonali con un/a assessore/a all'Istruzione come responsabile.

Questi organismi di coordinamento interistituzionale sono stati promossi e attuati proprio in Toscana, che è nota come la "terra dei campanili". E hanno avuto successo.

L'istituzione delle Zone dell'educazione e dell'istruzione fu una felice intuizione della Regione, derivante sicuramente da numerosi studi e consultazioni. La loro attività è finanziata dalla Regione, secondo criteri e obiettivi ripensati, aggiornati e adeguati alle nuove situazioni e soprattutto condivisi con gli attori del sistema.

Regolamento per i servizi educativi per la prima infanzia

Anche il regolamento viene rivisto e aggiornato, previo studio, consultazioni, seminari, interlocuzioni con tutti gli attori del sistema, dai Comuni alle Conferenze Zonali, dai Coordinamenti pedagogici agli Educatori e ai Gestori di nidi pubblici e privati, dall'ANCI alle ASL, nonché chiaramente dalla Commissione regionale, il Comitato tecnico regionale e Istituto Innocenti.

È interessante riportare una sintesi della premessa del regolamento (n. 41/2013 e s.m.i.).

«[...] è necessario creare una forte integrazione tra servizi educativi per la prima infanzia pubblici e privati attraverso la valorizzazione di tutte le realtà operanti sul territorio e a tal fine definire alcuni strumenti di promozione e supporto del sistema quali l'individuazione di forme di gestione dei servizi, la formazione e le funzioni di coordinamento gestionale e pedagogico».

Il regolamento detta le norme per la vita dei servizi educativi per l'infanzia, dalla partecipazione delle famiglie al progetto pedagogico ed educativo, dal coordinamento gestionale e pedagogico alla formazione, dalle caratteristiche e titoli del personale agli standard dei servizi, sia in materia di spazi che di rapporto numerico. Detta norme per l'apertura di nuovi servizi (autorizzazione e accreditamento) e in materia di vigilanza e controllo del mantenimento dei requisiti. Sono state anche elaborate Linee Guida per supportare i gestori pubblici e privati nell'applicazione del regolamento.

E infine quello che caratterizza l'approccio toscano è proprio questa parola: approccio, non modello, approccio in un sistema di armonizzazione senza una omologazione perché i territori sono diversi, le esperienze pregresse segnano le competenze, le risorse disponibili e le possibilità di coordinarsi.

Riassumendo, queste le parole chiave: Collegialità, Coordinamento interistituzionale, Sistema Integrato, Comunità democratica oltre che Comunità educante.

I piani di zona per lo sviluppo e il mantenimento delle offerte di servizi educativi all'infanzia di qualità incardinata sulla quantità, perché il mandato è di avere un'offerta di "tanti nidi sì, ma di qualità".

Nidi gratis

La novità in Toscana già dal 2023 è un'altra parola che sottende un impegno significativo della regione verso bambini e bambine: nidi gratis, come diritto dei bambini e bambine all'educazione fin da piccolissimi.

L'accesso ai nidi comunali e ai nidi privati accreditati è gratuito per le famiglie con figli di età compresa fra 3 mesi e 3 anni e con ISEE inferiori o uguali a 35.000 euro.

La regione ha impegnato 233 milioni dai fondi FSE+ europei "Coesione Italia 2021-2027" per 5 anni, oltre al 18% di fondi regionali. In Europa questa è stata considerata una "Buona Pratica" da prendere ad esempio.

«Grazie a questo bando la Regione Toscana ha introdotto, utilizzando il cofinanziamento del Fondo sociale europeo, la gratuità dei nidi di infanzia per una vasta platea di beneficiari. L'obiettivo è di coniugare l'elevata qualità dei servizi educativi regionali per l'infanzia con la più ampia accessibilità da parte delle famiglie. I nidi rappresentano infatti uno dei pilastri della conciliazione tra vita familiare e vita lavorativa: favoriscono la maggiore partecipazione dei genitori, e soprattutto delle donne, al mercato del lavoro riducendo il rischio di povertà durante l'intero arco della vita. Consentono inoltre l'inclusione sociale di tutti i componenti della famiglia e migliorano le opportunità che si presenteranno ai figli». (Dalla presentazione di Nidi gratis).

Le domande hanno raggiunto a Ottobre 2023 il numero di 14.000 circa, il 2024 è stato il primo anno e quindi i dati di partecipazione verranno valutati alla fine dell'anno educativo e nel quinquennio di impegno.

La regione continua anche a erogare dei contributi ai Comuni per i "Nidi di qualità" per:

- il miglioramento e il sostegno ai nidi per mantenerne la qualità con azioni continue e non occasionali;
- abbattere le rette anche alle famiglie con ISEE superiori a 35.000 euro secondo scaglioni di reddito.

Anche in questo caso vengono utilizzati fondi FSE 2021-2027, Priorità 2 «Istruzione e formazione».

La Regione Toscana ha avviato percorsi di collaborazione con gli Enti statali, sottoscrivendo protocolli d'intesa e che da tempo ha promosso e normato la costituzione dei Coordinamenti Gestionali e Pedagogici nelle Zone dell'Educazione e Istruzione, che rappresentano lo strumento per la condivisione di azioni e interventi coerenti di programmazione, attuazione e monitoraggio delle politiche territoriali per l'infanzia.

Organismi di Coordinamento Gestionale e Pedagogico Zonali

Nell'ultimo aggiornamento delle Conferenze Zonali per l'educazione e l'istruzione si esplicitano in modo più dettagliato le modalità di costituzione e le funzioni degli Organismi di Coordinamento Gestionale e Pedagogico Zonali di 3 livelli = del servizio, comunale, zonale. A noi interessa sottolineare la parola gestionale.

«In linea generale si ribadisce la centralità dell'organismo gestionale e pedagogico zonale come contesto che integra competenze diverse e quale luogo in cui trovano rappresentanza le diverse componenti del sistema zero-sei, condizioni ottimali per una progettazione condivisa degli interventi». (Linee guida per la programmazione 2023-2024 approvate con DGR n. 601 e n. 664 del 2023).

Dalle esperienze in atto ricaviamo le tante opportunità e le altrettante problematicità del Coordinamento Pedagogico Territoriale. Alcuni esempi: come viene affrontato e risolto il problema di rappresentanza dei vari componenti? Se il Coordinamento Pedagogico Territoriale ricomprendesse davvero tutti i Coordinatori Pedagogici, Assessori, Dirigenti scolastici, Gestori privati diventerebbe un organismo pletorico e ingovernabile. *(In Toscana sono normate con DGR n. 584 del 2016 e n. 251 del 20179).*

A livello nazionale l'obiettivo del Coordinamento Pedagogico Territoriale va sostanziato di norme e riferimenti certi, e per esempio si pone il problema di chi sia il Coordinatore Pedagogico delle scuole d'infanzia: il dirigente scolastico, attualmente oberato di molti compiti amministrativi e sempre più lontano dalla pedagogia? Una figura intermedia? Come si sceglie? Mentre per i nidi è già una figura stabile con un suo contratto e ruolo.

I Poli per l'infanzia zero-sei, una sfida di Continuità/Discontinuità

Una sfida rilevante per il sistema zero-sei è l'attuazione, attraverso specifici investimenti, delle esperienze dei Poli per l'infanzia Zerosai, in quanto ritenuti interventi strategici, insieme al Coordinamento Pedagogico Territoriale e alla Formazione continua, così come indicato dalle Linee pedagogiche per la realizzazione del sistema integrato zero-sei.

«Il decreto legislativo 65/2017 ha dato avvio alla costituzione dei Poli per l'infanzia che accolgono strutture educative di diverso tipo, come servizi educativi di diversa tipologia e sezioni di scuola per l'infanzia in una stessa struttura edilizia o in aree vicine. (omissis) l'importanza dei Poli per l'infanzia va al di là della semplice condivisione di uno spazio».

Vi sono esperienze e sperimentazioni che anticipano i Poli Infanzia dalle quali si sono ricavati alcuni suggerimenti per operare al meglio. Ve ne raccontiamo una.

L'esperienza chiamata NINFAN (nido e scuola d'infanzia), dove le sezioni erano così composte: 10 bambini in età di nido, solo dai 2 anni, (a tempo corto o a tempo lungo) e da 15 bambini in età di scuola infanzia (a tempo lungo). Una (o due se tempo lungo) educatrici di nido e due insegnanti di scuola d'infanzia. È stata un'esperienza molto positiva per educatrici, insegnanti, bambini e genitori, ma salta subito all'occhio l'insostenibilità economica. Appena nella zona cresce la popolazione e la richiesta di nidi e scuole d'infanzia, questo modello viene abbandonato. Tra le criticità c'è da segnalare che anche per il personale educativo non sempre è una esperienza soddisfacente, perché alcune educatrici di nido non avevano il diploma per insegnare nella scuola d'infanzia, quindi rimanevano sempre nella sezione di accoglienza (2-3 anni), non potevano seguire il gruppo-sezione e tutti gli anni dovevano fare 10 nuovi inserimenti. Chi conosce il lavoro di educatrice sa quanto questo sia faticoso e di scarsa soddisfazione, via via che gli anni educativi scorrono.

Cosa ha compromesso, quindi, la permanenza dei NINFAN? Fondamentalmente i diplomi impenetrabili tra educatrici e insegnanti.

Cosa ostacola il dispiegamento pieno dell'obiettivo dei Poli dell'infanzia zero-sei? Sicuramente le lauree impenetrabili tra zero-tre e tre-sei. Alcune esperienze stanno cercando di aggirare l'ostacolo, inserendo nei Poli solo insegnanti di scuola dell'infanzia che con la loro laurea possono lavorare anche nei nidi, ma non è questa la soluzione che noi auspichiamo. Molte educatrici dei nidi temono questa deriva. La soluzione può essere solo una ridefinizione delle lauree.

Nei Poli si sperimenta quella continuità e discontinuità accompagnata di cui si ragiona da diversi anni, diciamo decenni, e che si concretizza non solo e non tanto per la vicinanza o condivisione degli spazi, ma, e soprattutto, con la condivisione dell'idea bambino.

Formazione congiunta zero-tre e tre-sei e sistema integrato

Nei Poli si può più agevolmente sostenere e favorire la continuità educativa verticale e orizzontale attraverso la condivisione dell'idea bambino e delle diverse fasi del suo percorso di crescita, in particolare promuovendo la programmazione della rete dei servizi sul territorio e la formazione in servizio di educatori di servizi alla prima infanzia e insegnanti di scuole dell'infanzia. È attraverso il confronto, realizzato soprattutto nella formazione congiunta, che si esplicita e si condivide l'idea bambino. Occorre infatti confrontarsi sull'idea bambino che ognuno/a ha e che orienta lo stile educativo in maniera implicita o esplicita. L'idea bambino condivisa permette a ciascun ordine di scuola di non ignorare, o non distruggere, quanto costruito nel servizio precedente e di offrire una base di partenza al servizio successivo, accompagnando il bimbo e la bimba a una discontinuità positiva e necessaria (questo vale per tutti gli ordini di scuola!). I bimbi hanno bisogno di novità e di nuove sfide. Le difficoltà del passaggio e del confronto possono derivare da modi diversi di vivere il ruolo di insegnante e il ruolo dell'educatore. Tuttavia, i problemi, che nascono da pregiudizi e stereotipi si possono superare con una riflessione comune che parta dal proprio "sentire".

Nel pensare e progettare i Poli vengono affrontate problematiche previste, ma si attendono anche quelle impreviste, dando risalto alle opportunità e ai risvolti positivi a favore di una crescita armonica, organica e completa dei bimbi e delle bimbe da 0 a 6 anni. Navighiamo in un mare di incertezze, ma non in mare aperto.

Una sottolineatura importante per la costruzione di un sistema integrato zero-sei, reso massimamente evidente nei Poli dell'infanzia, sono le diverse formazioni iniziali delle educatrici di nido e delle insegnanti della scuola d'infanzia. Il diverso reclutamento e il diverso contratto possono condurre a difficoltà di progettazione comune, oltre a non riconoscersi reciprocamente la funzione.

Possiamo però intanto agire sui molti stereotipi che ancora nascono dalla non conoscenza e dalla distanza "culturale" tra i due segmenti: l'avvicinamento va operato, innanzitutto, partendo dal confronto dei due coordinamenti pedagogici, zero-tre e tre-sei, e da una forte collaborazione tra Stato e Regioni. La scuola d'infanzia è inserita nel sistema di istruzione nazionale da troppo poco tempo ed è fortemente impegnata nella continuità con la scuola primaria. Molte insegnanti manifestano il timore di venire allontanate dal confronto/continuità con la scuola primaria ed essere marginalizzate nello zero-sei.

La Regione Toscana nelle "Linee guida per la programmazione e progettazione educativa integrata territoriale per il sistema zero-sei - Anno educativo e scolastico 2023-2024", afferma che le Zone dell'Educazione e dell'Istruzione hanno il com-

pito (tra gli altri) di «sostenere l'accompagnamento e la costituzione di poli per l'infanzia, quali contesti permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio» e in particolare «Nel quadro del progressivo sviluppo e consolidamento del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni, così come definito dal DLgs n. 65/2017, deve essere garantita una crescente partecipazione attiva agli aspetti legati alla scuola dell'infanzia da parte dell'organismo di coordinamento gestionale e pedagogico zonale, anche attraverso il coinvolgimento diretto di referenti dell'area del 3-6, nella prospettiva di consolidare buone pratiche di continuità per accompagnare la costituzione e il rafforzamento dei poli per l'infanzia presenti sul territorio».

Costituire Poli d'infanzia zero-sei è relativamente facile quando è lo stesso gestore del nido e della scuola d'infanzia, come può accadere e accade in diversi Comuni, che ne hanno la gestione diretta. Quando i gestori sono diversi occorre coordinarsi in modo sostanziale tra Enti, attraverso *Coordinamento Interistituzionale*.

Nella Delibera della Giunta regionale toscana (n.579/2023) che approva il «Protocollo d'intesa per la realizzazione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni e in particolare per la programmazione, la costituzione e il funzionamento dei Poli per l'infanzia di cui al Decreto Legislativo n. 65 del 13 aprile 2017» tra la Regione Toscana, l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana e ANCI Toscana; la Giunta espone che:

«[...] in numerosi casi le esperienze di continuità educativa [...] hanno dato luogo alla realizzazione e all'organizzazione anche di strutture dedicate all'educazione e all'istruzione di bambine e bambini da zero a sei anni (Poli per l'infanzia), che costituiscono una pratica concreta da valorizzare, promuovere e disciplinare nel quadro del Decreto legislativo n. 65/2017, nonché alla necessità di una maggiore qualificazione dei Poli stessi nei procedimenti definiti nell'ambito della regolamentazione regionale di riferimento».

Del Protocollo riportiamo questo passaggio:

«Monitoraggio, valutazione e azioni di accompagnamento

Il presente protocollo sarà oggetto di costante monitoraggio e valutazione da parte dei soggetti sottoscrittori del presente atto, anche ai fini di un eventuale adeguamento, attraverso la cabina di regia interistituzionale e il tavolo paritetico di confronto che si riuniscono contestualmente.

La cabina di regia interistituzionale è composta da un referente designato da ognuna delle parti, riconoscendo alla componente Regione il coordinamento».

Il Protocollo d'Intesa Regione e USR e ANCI regionale è conosciuto e diffuso nelle Zone dell'educazione istruzione, dove si manifestano a volte difficoltà di relazione e collaborazione accompagnata però da una forte spinta a realizzare i Poli dell'infanzia.

Conclusione

Tutto bene, tutto perfetto? No, non tutto è risolto ma si affrontano le tante sfide con la consapevolezza di aver intrapreso una buona strada.

Le imprese a cui le persone e gli enti si apprestano non danno risultati immediati, ci vuole tempo, lavoro, perseveranza e pazienza, e soprattutto esercitare l'arte della negoziazione.

A volte si rischia di raccontare i risultati come se fossero arrivati per grazia ricevuta, mentre, come ben sappiamo, sono frutto di studi e di pensiero: è molto importante raccontare il processo e il percorso.

Concludiamo riassumendo con alcune *parole chiave* di questa relazione:

Crescere in modo organico e completo.

Interconnessione. Negoziazione.

Pedagogico@Gestionale. Qualità@Quantità.

Coordinamento. Armonizzazione. Approccio.

LO ZERO-SEI E I TAVOLI PARITETICI REGIONALI: IL PUNTO DI VISTA DEL SINDACATO E LE POSSIBILI PROPOSTE

Claudio Arcari - Responsabile Dipartimento Mercato del Lavoro Formazione Ricerca Scuola CGIL Lombardia

Il Dipartimento di cui sono responsabile che si occupa, tra l'altro, anche di istruzione e formazione, ha seguito e segue, su indicazione di CGIL Nazionale, il sistema integrato zero-sei.

Perché questo compito è stato affidato al mio Dipartimento?

Perché come CGIL abbiamo "sposato" l'impostazione di considerare l'Infanzia e la prima Infanzia il punto di partenza, irrinunciabile, per ragionare su come si sono sviluppati i modelli formativi nel nostro Paese e anche nella nostra Regione.

Abbiamo considerato, quindi, il Sistema integrato zero-sei, la prima sfida da affrontare per tentare di risolvere in maniera efficace, con una visione confederale, le problematiche legate all'inclusione e alla dispersione scolastica, cercando di prevenire, partendo da questo sistema, la povertà educativa e la povertà in senso generale, con l'obiettivo di creare i primi, solidi, presupposti per garantire a tutti i cittadini pari opportunità e diritti all'Istruzione e al Lavoro.

Questo compito non poteva, in CGIL, che essere affidato alla Confederazione che ha la possibilità di confrontarsi con tutte le categorie e con tutte le istituzioni e i luoghi dove si prendono ma, soprattutto, si elaborano le decisioni politiche.

Non ho qui il tempo per descrivere tutte le azioni che abbiamo messo in campo negli ultimi anni, specie come CGIL Lombardia, per cercare di ottemperare al meglio il compito che vi ho precedentemente descritto. Mi limito a ricordare che la CGIL Lombardia ha un suo Osservatorio regionale zero-sei nel quale si confronta principalmente con la FLC e la Funzione Pubblica, ha un suo Gruppo di lavoro zero-sei nel quale sono coinvolti i rappresentanti di tutte le categorie regionali, di tutte le Camere del Lavoro territoriali che si occupano, sul territorio, delle problematiche legate al Sistema Integrato zero-sei ma sono coinvolti anche coloro che, a qualunque titolo, vogliano dare un contributo. Così facendo, abbiamo affinato i nostri strumenti di conoscenza per sviluppare, ove possibile in ogni Comune, tutte le potenzialità che ci sono offerte dalla cosiddetta Contrattazione Sociale Territoriale, ottenendo anche qualche significativo risultato come descriverò più avanti.

Ecco perché, non appena è stato istituito, nel 2017, il Sistema Integrato zero-sei, noi della CGIL eravamo in parte già attrezzati per elaborare il nostro punto di vista, soprattutto quando si è cominciato a ragionare, in Lombardia, di Indicazioni Nazionali coi nuovi scenari del 2018, di Linee pedagogiche nel 2021, sino agli Orientamenti nazionali adottati nel 2022.

Abbiamo esplicitato il nostro punto di vista, soprattutto quando siamo stati chiamati a discutere sulla Programmazione regionale e quindi degli interventi e

dei criteri per il riparto del Fondo nazionale. E ci siamo attivati ben prima della definizione delle destinazioni delle risorse finanziarie disponibili con il Piano di azione nazionale pluriennale del 2021.

Ricapitolando, abbiamo rivendicato spazi di confronto e di elaborazione, utilizzando le opportunità dateci dagli articoli previsti dalla Legge regionale 19 del 2007 sul Sistema educativo di Istruzione e Formazione, rivisitata poi nel 2015, con la legge regionale 30, dall'Assessore dell'epoca Valentina Aprea.

Lo abbiamo fatto cercando di convincere i nostri interlocutori istituzionali che il "taglio" e l'approccio da dare sul Sistema Integrato zero-sei non fossero esclusivamente dettati da esigenze legate alla Rete degli interventi e dei servizi alla persona in ambito sociale e al sostegno alle politiche regionali per la famiglia. È noto come i nostri attuali governanti regionali siano principalmente preoccupati a sostenere la corresponsabilità dei genitori negli impegni di cura e di educazione dei figli, nell'ambito dei servizi forniti dagli Enti locali, rispetto ad altre priorità. Come sapete, noi della CGIL, invece, abbiamo sempre sostenuto che il salto di qualità si sarebbe fatto sul Sistema integrato, rendendo più centrale e strategico il ruolo educativo "collettivo" dello zero-sei, legandolo cioè ancora di più all'istruzione e alla sua "vision" e "mission".

Devo affermare, con onestà intellettuale, che questo salto di qualità, nella nostra regione, non è stato ancora pienamente e convintamente realizzato, anche se si sono fatti importanti passi in avanti in questa direzione.

Ecco perché in Lombardia è nato, nel 2019, il Tavolo Interistituzionale regionale zero-sei, ancora prima del Tavolo Paritetico di Coordinamento c/o l'USR, istituito nel 2021 e diventato operativo nel 2022, un tavolo che, pur avendo compiti di coordinamento e monitoraggio rispetto all'attuazione del Piano pluriennale, ha dimostrato, almeno sino a oggi, di avere un "taglio" più "tecnico e professionale" che politico.

In questo non coincide proprio con il Tavolo Interistituzionale regionale, anche perché il Tavolo regionale ha cambiato "pelle", quando siamo riusciti a convincere la Regione Lombardia dell'utilità e strategicità della promozione e del coinvolgimento attivo non solo del partenariato istituzionale ma anche del partenariato con le Parti Sociali in senso lato; quando cioè, vista la complessità della nostra regione, è risultato evidente ai nostri interlocutori politici e tecnici, che per far crescere in maniera armonica e completa la persona (per noi della CGIL "il cittadino"), era opportuno e strategico correlare gli obiettivi di inclusione, di conciliazione vita-lavoro e corresponsabilità della famiglia, in una dinamica che integrasse gli aspetti legati all'istruzione con quelli legati alla promozione della partecipazione al Mercato del Lavoro, alla prevenzione del rischio povertà e del sostegno sociale.

Dovrebbe quindi risultare più chiaro il perché nel tavolo Interistituzionale regionale sono presenti i sindacati confederali (e qualche volta anche quelli di categoria), mentre in quello paritetico di coordinamento non lo sono. Altrettanto chiaro dovrebbe risultare il perché la CGIL Confederale Lombardia, e non solo la FLC, ha svolto un ruolo, come dire, di "traino" rispetto a questo sistema.

E così, a partire dal 2019, Regione Lombardia ha cominciato a condividere i criteri della pianificazione territoriale e il monitoraggio dei risultati nonché l'individuazione delle modalità dello sviluppo del sistema integrato dei Poli per l'infanzia e, infine, dei Coordinamenti pedagogici territoriali anche con le Organizzazioni sindacali e pure con le Università che istituiscono corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione. Quindi non solo con ANCI, USR, Comuni Capoluogo, rappresentanti delle Scuole paritarie e Associazioni dei genitori (non tutte), come si faceva prima.

Dal 2019 presso Regione Lombardia questo Tavolo è così articolato:

- in una cabina di regia composta da Regione, ANCI, USR e Comuni Capoluogo;
- in un Tavolo che aggiunge ai componenti della cabina di regia, il partenariato sociale prima descritto, con l'aggiunta delle Organizzazioni Sindacali e delle Università.

Dalla fine del 2021, questo Tavolo interistituzionale, in tutte le sue articolazioni, interloquisce e si confronta con il Tavolo paritetico di Coordinamento presso l'USR. Lo ha fatto soprattutto quando si sono dovuti avviare i Coordinamenti Pedagogici Territoriali e soprattutto definire le Linee Guida sulle quali molto abbiamo discusso.

Infatti abbiamo dovuto calare le problematiche legate alla composizione, funzione e organizzazione dei CPT in una realtà molto complessa dal punto di vista territoriale.

Senza dilungarmi in una descrizione particolareggiata, vorrei dare almeno uno "spaccato" di quanto sta avvenendo adesso.

Pur non avendo ancora dati ufficiali, sono riuscito a "carpire" da ANCI e Regione, che ringrazio, i primi dati che ci consentono di delineare a che punto si trova adesso il "Modello Lombardo". Si partiva dalla speranza di rendere operativi tutti i 91 Ambiti Territoriali nei quali erano allocati i CPT e i relativi Comitati Locali zero-sei, prima entro la fine del 2022, poi entro l'inizio dell'anno scolastico 22-23. Le elezioni regionali di inizio 2023 e la proposta formativa formulata dal Comitato Tecnico Scientifico regionale approvata dal Tavolo Paritetico, poi terminata solo nel Luglio 2023, hanno spostato oggettivamente più in là programmazione e l'operatività.

Ad oggi risultano attivati 85 CPT su 91 (il 93%) e sugli 85 CPT risultano "istituiti" 75 comitati locali zero-sei (l'82%).

Non male verrebbe da dire, anche se gli obiettivi e i tempi erano ben diversi.

Possiamo però affermare che la scelta di definire un Piano di formazione regionale congiunto pubblico-privato per l'anno educativo e scolastico 22-23, si è rivelata abbastanza efficace.

Anche l'individuazione di un target principale dell'attività formativa, prima fra i Presidenti Coordinatori dei CPT e poi tra i Coordinatori pedagogici dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia direttamente coinvolti nei CPT, si è rivelata la scelta più "indolore", anche perché come CGIL avevamo richiesto che il target principale fosse identificato più tra i Dirigenti scolastici che fra i docenti "delegati", per le note vicende legate al rispetto del CCNL.

Certo il pensionamento di alcuni DS, in corso d'opera, non ha facilitato "l'impresa", ma almeno ha fatto chiarezza sulle responsabilità dal punto di vista professionale.

Anche il coinvolgimento, per così dire, in seconda battuta, di tutto il personale educativo e docente interessato è stata la scelta più oculata perché probabilmente potrà facilitare, si spera, in maniera esponenziale, tutti i tentativi di "ricerca-azione" per rendere effettive le "comunità di pratica" a livello territoriale.

D'altronde abbiamo apprezzato che nelle giornate formative siano stati utilizzati esempi di buone pratiche, già realizzate nel territorio (trovate tutta la documentazione nel sito di Regione Lombardia sui CPT).

In particolare la costruzione e la realizzazione di progetti territoriali zero-sei sono stati incentivati e facilitati tramite la contrattazione sociale, con protagoniste anche le Organizzazioni sindacali. Mi riferisco, per esempio, all'esperienza del Comune di Capergnanica, in provincia di Cremona che, dopo un protocollo d'intesa firmato dall'Amministrazione Comunale con CGIL e FLC di Cremona, ha

portato alla realizzazione di un nuovo Polo dell'Infanzia, ma anche al primo nido gestito da un Istituto comprensivo.

Tutto questo significa che anche noi della CGIL abbiamo “seminato” bene, anche perché siamo stata l'unica Organizzazione sindacale a incentivare, elaborare e formalizzare quel Protocollo. Lo abbiamo fatto nella convinzione che anche nel “modello lombardo” la responsabilità della *governance* debba essere affidata agli Enti locali, quindi a una “Funzione Pubblica” con il vincolo, però, di restare nell'alveo delle Linee guida nazionali che, a nostro giudizio, forniscono una cornice ampiamente esaustiva. Infatti è al Comune capofila dell'ambito territoriale che vengono destinate le risorse specifiche per il sostegno alla formazione del personale e per il finanziamento del CPT stesso.

Ora, non appena il complesso modello lombardo verrà formalmente completato, la vera scommessa sarà se questo funzionerà effettivamente. Dovremo analizzare e monitorare costantemente i CPT (e soprattutto i Poli per l'infanzia in una logica di sistema integrato compiuto), e sei CPT sapranno convivere e cooperare con i Comitati Locali zero-sei.

I Comitati locali zero-sei rappresenteranno un'opportunità per favorire l'operatività, la continuità e lo sviluppo qualitativo della proposta educativa territoriale? o metteranno in discussione la “leadership trasformativa” dei CPT? Questa è una evidente e possibile criticità.

Ecco perché abbiamo richiesto che anche il Tavolo interistituzionale regionale, che è quello più “completo”, venga costantemente informato, per avere un visone a 360° dell'andamento complessivo dei 91 ambiti territoriali e anche per verificare se c'è una buona “omogeneizzazione” dei servizi e degli interventi erogati negli ambiti stessi, senza disincentivare, sia ben chiaro, i possibili sviluppi “creativi” nei singoli CPT.

A tal proposito abbiamo richiesto che il CPT venga effettivamente coinvolto dal Comitato locale zero-sei nella programmazione dell'offerta dei punti di erogazione dei servizi educativi e di istruzione sul territorio di sua competenza, nella speranza che lo stesso Comitato possa diventare il luogo “naturale” nel quale si possa discutere, in maniera condivisa, queste tematiche, allargando, in queste occasioni, la platea agli *stakeholders* interessati a livello territoriale.

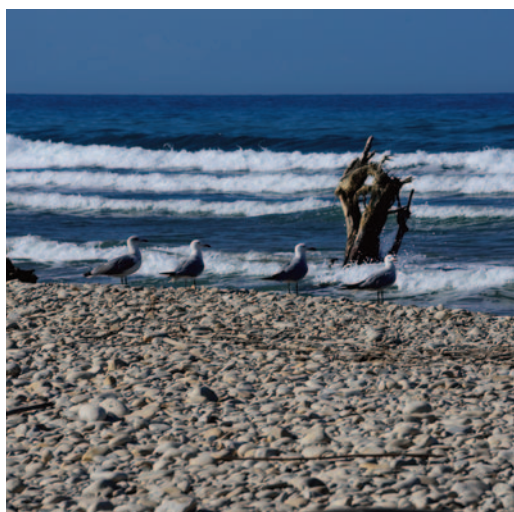
Insomma, il Comitato locale, nel rispetto delle funzioni attribuite al CPT, oltre alle doverose azioni di monitoraggio, speriamo possa diventare un luogo “neutro” nel quale analizzare ed elaborare le eventuali criticità, trasformandole in percorsi di cambiamento qualitativo dal punto di vista collettivo, non solo con l'apporto delle Parti sociali ma di tutti gli *stakeholders*, comprese le Associazioni professionali riconosciute dal Ministero, se interessate a farlo.

Questa esperienza deve diventare “un cantiere sperimentale” a tutto tondo. Un cantiere sperimentale utilissimo non solo per chi lavora da sempre su queste tematiche, ma anche per chi ha un ruolo di rappresentanza e di controllo negli organismi di partenariato previsti istituzionalmente. Mi riferisco, ad esempio, al Comitato di sorveglianza del Fondo Sociale europeo plus 21-27, nel quale ci stiamo battendo affinché nella Priorità 2, quella riguardante l'Istruzione e la Formazione, il Sistema integrato zero-sei trovi il giusto spazio e la giusta valorizzazione strategica e non sia considerato tale solo nella Priorità 3, quella riguardante l'inclusione sociale e quindi con una corsia privilegiata al sostegno all'accesso ai servizi a supporto delle responsabilità di cura pro famiglie (e a qualcuno scatterà subito nella mente l'associazione con la famigerata misura nidi gratis). Quando, in premessa, ricordavo che in questa Regione dobbiamo fare ancora grossi passi in avanti, mi riferivo proprio a questo.

Quando, con una visione multidimensionale e integrata, riusciremo in questa Regione a ottenere che sia scontato e non discutibile inserire il Sistema integrato zero-sei nella Priorità 2 Istruzione, significherà che un “pezzettino” importantis-

simo di questa nostra battaglia sarà vinto, non solo da noi ma da tutti quei minori che non hanno voce e non possono difendere e invocare i loro diritti in questa società delle diseguaglianze.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE E PIANI DI LAVORO



L'INFANZIA COME PROBLEMA GENERALE DELLA SOCIETÀ

Dario Missaglia - Cts Proteo Fare Sapere Nazionale¹

Penso sia molto importante affermare il tema infanzia come questione generale della società e come priorità della nostra associazione, Confinare questo tema in un settore, sarebbe un grave errore, politico e culturale.

Credo che i contributi che qui pubblichiamo ci chiamino, soprattutto in questa fase storica, a tener presente questa necessità: dobbiamo coltivare anche lo specialismo, cioè la nostra competenza professionale, ma dobbiamo avere la capacità di stare dentro il movimento generale della società, oggi quanto mai complesso.

Dewey scriveva che non si può insegnare senza sapere dove va la società perché il “dove va la società”, lo “portano” i bambini fin dai primi mesi di vita e di esperienza nelle coppie genitoriali, nei nidi, nelle sezioni di scuola d’infanzia e poi nella scuola primaria. Sapere che cosa ti stanno portando quei bambini ci aiuta a comprenderli, interpretarli e dare loro quello che è necessario.

Il ruolo del sindacato

Queste nostre riflessioni ed elaborazioni dobbiamo mandarle al nostro sindacato in tutte le sue articolazioni e condividerle. La complessità istituzionale del territorio dell’infanzia e quindi anche la complessità delle sue rappresentanze non devono mai essere un ostacolo alla costruzione di un processo che abbia come obiettivo irrinunciabile l’affermazione dei diritti dei bambini. Affinché questo ci sia, serve l’intelligenza dei dirigenti sindacali e serve anche una scelta politica netta. Ci deve essere, io credo, un primato confederale su questa tematica. Da questo punto di vista l’esperienza lombarda mi fa molto piacere. E mi auguro che il laboratorio attivato abbia successo. Ma questa domanda di maggiore confederalità del ruolo delle Camere del Lavoro e delle strutture regionali, spinge il sindacato a un processo di cambiamento che deve essere veloce. La crisi della politica che si è affermata fuori del sindacato è entrata anche nel sindacato. Chi c’è da più anni, come me, l’ha percepita, sofferta, la vive con profonda inquietudine. L’appello che lo stesso Maurizio Landini ha rivolto pochi giorni fa, dicendo che siamo noi per primi che dobbiamo cambiare, non suona come affermazione rituale. Sarebbe bene che lo assumessimo tutti con molta decisione. La strada per arrivare all’obiettivo l’abbiamo individuata, ed è quella che si è manifestata molto bene il 7 ottobre 2024, dove, insieme al sindacato, “un mondo” fatto da tantissime associazioni laiche e cattoliche, tutte attente al sociale, è sceso in piazza con una ma-

¹ Al momento del Convegno Presidente Proteo Fare Sapere Nazionale

nifestazione straordinaria che è stata oscurata solo dalla drammaticità dei fatti che sono accaduti in quelle ore in Israele.

Ma la strada è quella di una ripresa della partecipazione democratica, perché altrimenti nulla è destinato a essere rimesso in discussione

I temi sono molti.

La scuola o si apre al territorio o si condanna alla subalternità

Il ruolo dei Comuni è fondamentale per la costruzione del villaggio dell'infanzia, ma, non possiamo pensare che siano solo i Comuni a risolvere i problemi irrisolti del nostro Paese. C'è un ruolo compensativo che lo Stato deve assumere su di sé quando i Comuni non sono in grado di rispondere alla domanda del loro territorio. Ci sono Comuni che non hanno neanche la struttura tecnica per poter progettare la costruzione, il mantenimento e la gestione di un asilo nido. In quel caso, lo Stato deve esercitare il suo potere sostitutivo e compensativo che è previsto. Quando sono stati per la prima volta nella storia attivati i LEP per i nidi, noi abbiamo salutato ciò come un fatto molto importante perché quello era un vincolo, almeno sul piano giuridico, insuperabile, nel senso che, in caso di inadempienza, sarebbero state inflitte sanzioni e non solo revoca dei finanziamenti. Questa dei LEP è una questione legata anche PNRR su cui c'è molta "nebbia" che prevedibilmente durerà fino alle prossime elezioni europee. Solo dopo, avremo un quadro valutabile e mi auguro, più chiaro. Resta per noi un punto fondamentale che Comuni sono un riferimento centrale della elaborazione che noi condidiamo. È il Comune l'istituzione che tiene insieme l'identità del villaggio educativo, che svolge cioè una funzione di unificazione: esattamente il contrario di quanto si prevede con l'autonomia differenziata. Anzi, una possibilità concreta di contrastare questa idea di autonomia differenziata sta proprio nel recuperare il rapporto tra il mondo della scuola e le istituzioni territoriali.

Se la scuola si chiude, inevitabilmente scivola sulla autoreferenzialità e sul corporativismo. La scuola ha bisogno di aprirsi, di costruire ponti. Andrea Canevaro diceva che la scuola è comunità educante se costruisce i ponti perché se non lo fa, non è una comunità educante. Non è sufficiente che la definizione di comunità educante sia sancita contrattualmente. Costruire quindi ponti, costruire relazioni e costruire rapporti, sapendo che in quel caso il rischio si rovescia, non è più quello dell'autoreferenzialità, ma può essere quello di una subalternità al mercato o al soggetto territoriale forte. Quindi per aprirsi occorre una scuola capace di avere una propria identità. Un progetto che parla alla società, lo propone, lo discute e poi si mette al lavoro per realizzarlo. Senza questa scelta, praticata con rigore e tenacia, siamo di fatto inerti di fronte all'offensiva, irricevibile, dell'autonomia differenziata.

Lo zero-sei come laboratorio per iniziare a riconquistare l'autonomia

Da questo punto di vista lo zero-sei è un laboratorio di grandissimo interesse. Sul lavoro nella scuola sono emerse delle cose bellissime, cioè quello che deve essere il lavoro fatto in un nido o in una scuola dell'infanzia e più in generale nella scuola. Io ringrazio tutte le insegnanti per le loro testimonianze perché da lì dobbiamo partire per coltivarle. Nel suo intervento Anna Bondioli ha presentato qui con uno schema molto lucido delle linee che, secondo me, vanno tradotte in una

nuova idea di organizzazione del lavoro nella scuola.

Deve essere compito di un'associazione professionale, Proteo Fare Sapere, che ha le sue radici nella CGIL, pensare che il lavoro diventi fattore di innovazione nel mondo della scuola. Io personalmente sono convinto che questo principio valga per il mondo del lavoro in generale. Confido molto sull'intelligenza dei lavoratori, nel cambiare il lavoro e la società. Bisogna però che questo si faccia nella concretezza delle situazioni, imparando a descrivere le fasi – progettare, programmare, descrivere, documentare –, nella concretezza della scuola che abbiamo scelto e decidere chi fa che cosa. Quanto tempo ci vuole? In che periodo? Come lo si concilia con l'attività di relazione con i bambini? Sapendo, però, che questa è l'unica alternativa a una genericità omologante. Noi dobbiamo arrivare a descrivere il lavoro, le differenze che nel lavoro ci sono e poi trovare lo strumento per rappresentare quel lavoro e anche quelle differenze, perché questa è l'unica alternativa al cosiddetto premio di merito, che è sempre un premio unilaterale concesso da chi ha il potere in mano.

Devono essere, invece, i lavoratori a dire quali siano le differenze, riconoscerle, esplicitarle e valorizzarle contrattualmente. Quindi tenere insieme formazione, ricerca e rilettura contrattuale del processo lavorativo, è il compito che ci attende, come Proteo. Così, credo, faremo un buon servizio anche al nostro sindacato che poi ha l'onere di costruire le piattaforme, discutere con i lavoratori, costruire le alleanze necessarie e portarle al tavolo delle trattative.

L'infanzia ai tempi del liberismo predatorio e l'aggressione al mondo del lavoro

Sono convinto che un'attenzione speciale al mondo dell'infanzia ci aiuti a capire dove va la società, lo dicevo prima, citando Dewey. Ci siamo un po' addormentati per una ventina d'anni, non cogliendo fino in fondo alcuni processi molto profondi che si andavano innestando nella nostra società: questa nuova forma dello sviluppo capitalistico, comunemente detto "neoliberismo", ha prodotto conseguenze molto forti, una delle quali è la precarietà del lavoro che non è soltanto maggiore debolezza e incertezza sul futuro di chi lavora. La precarietà ha un effetto devastante sulle relazioni tra le persone, impedisce la solidarietà tra le persone, perché la relazione è troppo breve per poter costruire legami. E se uccide la solidarietà uccide anche il sindacato. La marginalità crescente che abbiamo percepito negli ultimi anni, e che oggi è sotto gli occhi di tutti, non è l'esito soltanto di una scelta politica molto più profonda. Quel modello ha attaccato in profondità non solo i salari, ma la certezza del lavoro, il potere decisionale nei luoghi di lavoro. Ha attaccato fino in fondo anche le forme di riproduzione sociale nel nostro Paese, quello che chiamiamo welfare, riducendolo progressivamente. Il welfare è stata la più grande conquista delle lotte sociali degli anni '70, costituiva, in qualche modo, il riscatto del lavoratore di fronte al rapporto di subalternità al lavoro. Era il luogo della cura delle relazioni, quelle che ti consentono di mettere al mondo dei figli, di occuparti dei nipoti, di occuparti degli amici, di occuparti dei familiari, di avere relazioni con loro, di partecipare a un'associazione che vuole migliorare il territorio in cui vive. Se in un paese si indeboliscono i processi di riproduzione sociale, tutto ciò è molto più grave di una crisi economica e di redditi. È una crisi profonda che produce guasti che possono essere devastanti e alcuni già li vediamo.

Ci sono due tendenze molto forti che il sistema oggi sta determinando. C'è stata in primo luogo una esasperazione nella pratica del consumo. Fuori da ogni limite. Siamo ben oltre quello che una volta denunciavamo come consumismo. Io ricordo quando hanno chiesto a Foucault cosa, secondo lui, pensasse chi consuma, prova,

rispose, «il piacere di produrre consumo». È un meccanismo potentissimo che il sistema economico e il sistema di comunicazione ha prodotto in tutti noi: avere più risorse per poter consumare di più, facendo ricorso a due cose che uccidono le relazioni umane: il doppio lavoro come mezzo per arrivare a un reddito che ti consenta quel livello di consumo e, siccome quel reddito non basta, sollecitare il ricorso al debito, quello generale e quello individuale. Quello generale serve per giustificare il taglio della spesa sociale da parte dei governi; quello individuale riproduce una condizione di assoluta precarietà perché col carico di debiti è impossibile fare progetti. L'esito di tutto ciò, se ci fate caso, è che i bambini non sono più oggetto del mercato capitalista. Guardate la pubblicità e vi renderete conto che oggi i protagonisti della pubblicità non sono più i bambini, ma i cani. Il sociologo Domenico De Masi ne scrisse un articolo su *La Repubblica*, intitolato *La repubblica dei cani*, in cui citava una serie di dati sul calo demografico e la contestuale crescita enorme della adozione e acquisto dei cani. E infatti, mentre diminuiscono i negozi che vendono articoli per bambini, crescono le catene di negozi per alimenti e cura dei cani. Quindi il cane non è soltanto un prodotto della pubblicità è anche un sostituto affettivo dell'assenza di qualcosa, appunto di un bambino.

La cura come competenza fine e complessa

Noam Chomsky che dall'Osservatorio americano vive questi processi in maniera molto più dura, ha scritto dei "bambini con le chiavi di casa al collo" perché i genitori sono impegnati tutti e due a lavorare e non c'è alternativa. La cancellazione violenta di questi meccanismi di riproduzione sociale, che erano il tempo della cura, della cura delle relazioni, mette proprio in discussione quel valore che qui è stato più volte evocato nelle esperienze: *la centralità della cura nella relazione educativa*. Ed è questo che dobbiamo mettere al centro della nostra riflessione anche professionale perché la cura è una competenza fine, è una competenza complessa perché è fatta di tante cose e che, finalmente, sgombera il campo da un dibattito anche ozioso e vecchio tra assistenza e educazione.

Non ci sono più queste categorie. L'unica categoria che dobbiamo assumere è quella di cura. Noi, però, non siamo soltanto una società senza bambini, che è già un bel problema, siamo diventati una società di adolescenti eterni. Gli insegnanti questo problema lo hanno percepito benissimo l'abbiamo sentito anche dai racconti: come i bambini arrivano fin dal nido e come bisogna fare tutto un lavoro di ricostruzione di tempi, di serenità, di tranquillità, del tempo del riposo, perché invece arrivano super eccitati e con scarsa capacità di adattarsi a un ambiente nuovo. Il loro disagio è il riflesso di adulti regrediti a un livello di semi aduttività cioè di incapacità di gestire i processi. Di riflesso, i bambini e gli adolescenti vivono il senso di privazione di una presenza solida e questo fa sì che, spesso, noi vediamo crescere gli adolescenti senza desideri, senza sogni, perché tanto hanno già avuto tutto, senza senso del limite perché non sono mai stati messi alla prova di un no che un genitore deve saper dire al momento opportuno. In fondo la conquista dell'autonomia è questo. Non c'è processo educativo che viva, senza un'autorità che sia di riferimento. E qui uso un termine scomodo per la sinistra. Vorrei usare le parole di don Milani quando scrive che la scuola è "una monarchia assoluta", poi arriverà il momento della conquista dell'autonomia. L'educazione è un'avventura complessa, perché sappiamo che dobbiamo praticare un'autorità che, a un certo punto, sappia fare il passo indietro e lasciare libero campo all'autonomia dell'altro.

La cura come competenza è lontana anni luce dalla melassa caritatevole.

Infantilismo e giovanilismo non sono nostri alleati nel costruire questo pro-

cesso di cambiamento. Però dobbiamo farci i conti. E siccome genitori non si nasce, dov'è possibile recuperare una adultità vera? Chi la recupera se non riaprendo relazioni nella scuola? Certo, con una forte contaminazione, prevedibilmente anche conflittuale però la scuola è l'unico spazio sociale in cui questa relazione può avvenire. La soluzione non può essere quella del ministro Valditara che propone per i ragazzi il voto di condotta? Non comportamento, attenzione, "condotta". Condotta è un termine che si usa negli istituti di reclusione, come se con questo i giovani diventassero immediatamente più malleabili; quanto ai genitori, più stanno lontano dalla scuola e meglio è, fa ben intendere il Ministro.

Ma come può ripartire una relazione educativa se non ricostruendo rapporti dentro la scuola, parlando dei bambini, dei loro problemi, per trovare uno sguardo comune condiviso dagli adulti nei loro diversi ruoli?

Solo la scuola può fare questa difficile impresa. Se assume l'obiettivo di liberare i processi di riproduzione sociale così duramente aggrediti dal modello sociale di quest'ultimo ventennio, cercando di sottrarli alla subalternità al modello produttivo, cioè richiedendo con forza che i valori costituzionali siano garantiti ai cittadini.

Dobbiamo far ripartire le nostre iniziative da obiettivi molto concreti, il primo in assoluto riguarda la sanità pubblica come servizio fondamentale per la persona e per la collettività. Questo è un tema centrale e la scuola farebbe bene a non dimenticare che dentro la battaglia per la sanità c'è anche quello della medicina scolastica e delle prestazioni socio-sanitarie che non sono mai state abrogate. La normativa c'è ancora: una volta la medicina scolastica era competenza delle regioni, poi è passata ai Comuni, ma poi è scomparsa nel nulla.

C'è dunque una grande battaglia da fare sui temi della riproduzione sociale, una battaglia dentro la quale la questione infanzia è centrale. Per questo oggi dobbiamo parlare non più di futuro ma del "possibile" cioè dello spazio della nostra responsabilità. Lì c'è anche il futuro dell'infanzia.



Angelo Petrosino

NONNO, COS'È IL SINDACATO?

Illustrazioni di Alberto Ruggieri

Spesso ci chiediamo, quando sentiamo di uno sciopero o di una manifestazione sindacale, cosa vogliano queste persone che protestano e a volte creano un disagio agli altri.

Questo libro cerca di spiegarlo attraverso il racconto appassionato di un nonno al suo nipotino. Le vicende narrate diventano così un'occasione preziosa per parlare di diritti, di lavoro, di libertà individuali e collettive, del valore della nostra Costituzione e di chi ha contribuito a immaginare e a realizzare la democrazia nel nostro Paese, con sofferenza e sacrifici: da Piero Gobetti a Giacomo Matteotti ad Antonio Gramsci, da Pietro Calamandrei a Giuseppe Di Vittorio e così via.

Una storia di lotte e di conquiste per capire meglio il nostro presente e prefigurare il futuro delle nuove generazioni.

Collana "Libri Pepeverde"
pp. 160, € 15,00
www.edizioniconoscenza.it





Articolo 33

è riconosciuta presso l'**Anvur** come rivista scientifica nelle aree 11 e 14



Sul sito www.articolotrentatre.it si possono leggere e scaricare i numeri della rivista open access, esclusi i monografici.

ISSN 22804315

Stampato a uso interno per le strutture FLC CGIL