

LE CARATTERISTICHE DEL MODELLO ZEROSEI

di Stefania Bigi

Un lungo cammino

Il decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, in attuazione della legge 107/2015 (la cosiddetta “Buona scuola”), ha istituito il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni con lo scopo di garantire a tutti i bambini¹ l’accesso a servizi educativi per l’infanzia e scuole dell’infanzia di qualità, intesi quali ambienti di educazione e cura in grado di sviluppare le potenzialità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento di ciascuno, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali.

Tra le numerose misure attuative previste dal decreto vi è l’istituzione della Commissione nazionale per il Sistema integrato con compiti consultivi e propositivi e l’esplicito mandato di proporre al Ministero dell’istruzione le Linee guida pedagogiche per il sistema 0-6 e di stendere gli Orientamenti educativi per i servizi educativi per l’infanzia.

La Commissione, dalla sua istituzione nel 2018 (D.M. 48/2018) ad oggi, ha modificato più volte la propria composizione ed attualmente è presieduta dal dirigente tecnico Giancarlo Cerini e vede la presenza di altri quindici membri scelti dal Ministero, dalle Regioni, dall’ANCI tra esperti in materia di educazione e di istruzione dei bambini nella fascia 0-6. Nella sua nuova composizione (D.M. 55/2020) la Commissione ha portato avanti parallelamente sia il suo mandato consultivo e propositivo, affiancando l’Amministrazione durante il difficile periodo di sospensione delle attività educative in presenza a causa della pandemia e quello della riattivazione dei servizi durante il periodo estivo e a settembre, sia il suo compito più istituzionale, arrivando all’approvazione, alla fine del 2020, della bozza delle Linee pedagogiche per il Sistema integrato “zerosei”.

Un percorso partecipato

Il documento, steso dalla Commissione allargata alla collaborazione di esperti esterni e già sottoposto ad una prima azione di referaggio, è stato pubblicato sul sito del Ministero² ed è attualmente in forma di bozza perché vuole essere sottoposto ad ampia consultazione presso tutti i portatori di interesse, dai decisori politici agli amministratori, dagli enti locali ai gestori privati, dagli uffici scolastici ai dirigenti, dai coordinatori pedagogici agli educatori e agli insegnanti, fino ad arrivare alle famiglie. Solo dopo aver raccolto il feedback di chi nei nidi, nelle sezioni primavera, nei servizi integrativi, nelle scuole dell’infanzia opera e vive ogni giorno, infatti, la Commissione elaborerà il testo finale da sottoporre al Ministro per l’adozione formale.

¹ Nel testo si utilizzano al maschile i termini con doppio genere grammaticale esclusivamente per semplicità di scrittura e scorrevolezza di lettura.

² <https://www.miur.gov.it/web/guest/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>

L'architettura del documento

Le Linee pedagogiche si compongono di sei parti e presentano un indice molto articolato che anticipa il contenuto di ciascuna sezione, la quale è stata progettata sia in rapporto alle sezioni che la precedono e la seguono, sia come un'unità in sé conclusa, consentendo al lettore di affrontare anche una lettura parziale del testo. Il documento non sostituisce le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia (D.M. 254/2012 aggiornate con i Nuovi scenari nel 2018), né gli Orientamenti per il segmento 0-3 ai quali la Commissione sta lavorando al momento, ma rappresenta un quadro di riferimento per l'intero Sistema integrato, una sorta di cornice pedagogica in cui i vari documenti relativi ai servizi educativi e alla scuola dell'infanzia si collocano e trovano un significato unitario.

La Commissione esplicita nelle premesse di aver compiuto la scelta di non riferirsi a singoli autori o singole teorie pedagogiche, anche se dalla lettura del testo ad un occhio attento sono visibili precisi riferimenti culturali, e di non soffermarsi troppo sull'attuale situazione legata alla pandemia, laddove le indicazioni sanitarie talvolta paiono in contrasto con fattori qualitativi ineludibili per lo sviluppo dei bambini quali il movimento, l'esplorazione, la relazione, il gioco, la scoperta, il confronto, la socialità.

Il documento ha un respiro più ampio del contingente e mira a riaprire il dibattito, la riflessione, la ri/progettazione dei servizi per i più piccoli alla luce delle teorie pedagogiche ma anche delle buone prassi che hanno caratterizzato i nidi e le scuole dell'infanzia nei territori dalla loro istituzione ad oggi.

Parte I – I diritti dell'infanzia

Le Linee pedagogiche partono con un inquadramento istituzionale e normativo, dal diritto soggettivo di ogni bambino all'educazione e all'istruzione in servizi educativi e scuole di elevata qualità, capaci di accoglierlo nella sua unicità, di riconoscerlo nella sua individualità, di rispondere ai suoi bisogni, di farsi promotori di uguaglianza educativa, integrazione sociale, diffusione culturale. I riferimenti sono ai principali documenti europei e nazionali e alle esperienze che hanno portato nel tempo i servizi e le scuole dell'infanzia a passare da semplici risposte alle esigenze conciliative delle madri lavoratrici a vere e proprie agenzie educative nelle quali i due aspetti della cura, intesa come attenzione al benessere psicofisico del bambino, e dell'educazione, intesa come insieme di interventi intenzionali volti a favorirne lo sviluppo dell'autonomia, dell'identità e delle competenze, sono inscindibilmente connessi.

La partecipazione ad esperienze di educazione e cura della prima infanzia è strumento fondamentale per contrastare disuguaglianze e povertà educativa, sviluppare competenze che portano il singolo ad avere successo formativo e, a lungo termine, lavorativo e la società ad aumentare il prodotto interno lordo e a diminuire le spese per l'assistenza sanitaria e sociale. Perché ciò avvenga, però, è necessario che i servizi siano di alta qualità, accessibili, a costi sostenibili e inclusivi³. Le cinque dimensioni di qualità dell'educazione e cura della prima infanzia sono: l'accessibilità in termini di diffusione dell'offerta sul territorio, numero

³ Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2019.

di posti disponibili, costi; la professionalità del personale, garantita da un'adeguata formazione sia in ingresso sia in servizio e dal confronto con i colleghi, i professionisti, i genitori dei bambini; la presenza di un curriculum equilibrato fondato sul gioco, la scoperta, il contatto con il mondo naturale, fisico e sociale, che veda il bambino soggetto attivo del suo sviluppo e del suo apprendimento insieme ai compagni in un ambiente democratico e partecipativo; il monitoraggio e la valutazione; la governance e il finanziamento, concetti che vengono ben sviluppati nell'ultima parte delle Linee pedagogiche.

Parte II – Un ecosistema formativo

I bambini entrano nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia portandovi il proprio mondo personale e familiare, il proprio vissuto. I bambini di oggi vivono in un contesto caratterizzato da una pluralità di culture intese non solo come insieme di linguaggi, regole, tradizioni, abitudini, valori legati a origini in Paesi diversi dall'Italia, ma anche come scelte personali, culture educative sviluppatesi in una società in continuo movimento fisico, emotivo e sociale, caratterizzata da flessibilità e incertezza, possibilità e precarietà, nuove opportunità e nuove disuguaglianze. Un contesto in cui reale e virtuale si intrecciano, le famiglie sono sempre più ristrette, i genitori sono sempre più spesso soli nella cura dei propri figli, il mercato del lavoro offre sempre meno stabilità.

In questo contesto il nido e la scuola possono offrirsi quale punto di riferimento, luogo sicuro e accogliente che permette l'incontro, il dialogo, il confronto, il supporto, che consente a tutti di esprimersi e, al contempo, trasmette ai bambini e alle loro famiglie quei valori fondamentali irrinunciabili garantiti dalla nostra Costituzione quali la parità di genere, il rispetto, la pace, il dialogo, la democrazia, l'uguaglianza dei diritti e dei doveri. Tutto ciò può avvenire se tra servizi e famiglie si crea un'alleanza educativa forte, basata sulla fiducia e sul reciproco rispetto dei ruoli, sul dialogo e su una collaborazione che abbia sempre al centro il benessere e la crescita del bambino. Un'alleanza che deve svilupparsi anche in un'ottica di continuità verticale, tra nido e infanzia, tra infanzia e scuola primaria, e orizzontale, tra servizi/scuole e altre istituzioni e agenzie educative formali e non formali del territorio.

Parte III – La centralità del bambino

Al centro del progetto educativo c'è il bambino, con la sua unicità, la sua irripetibilità, la sua diversità, che deve essere accolta e accompagnata nel processo di sviluppo.

L'infanzia non è un'età in preparazione dell'età adulta, ma è di per sé un valore e va vissuta con completezza e distensione. Il nido e la scuola dell'infanzia, pertanto, non sono uno step in preparazione di ciò che verrà dopo, ma agenzie educative compiute che accolgono i bambini con le loro potenzialità e risorse, ma anche con le loro difficoltà, sapendo che non esistono "bambini standard" o tappe rigidamente predefinite e che lo sviluppo non è lineare, ma caratterizzato da accelerazioni, pause, regressioni, salti.

I bambini sono soggetti attivi che si pongono domande e cercano risposte, sono interessati al mondo che li circonda, hanno un'intensa vita fantastica ed emotiva, esprimono la propria individualità, entrano in relazione con gli altri.

La relazione educativa deve accogliere e sostenere il bambino in questo processo attivo di scoperta, acquisizione di autonomie personali e sociali, sviluppo di competenze, maturazione dell'identità individuale, e lo fa attraverso l'intreccio di educazione e cura, l'offerta di occasioni di ricerca, scoperta, riflessione, gioco, interazione, comunicazione, la messa a disposizione di ambienti accuratamente progettati e attrezzati per accostarlo ai sistemi simbolico-culturali che connotano il contesto in cui vive.

Parte IV – Curricolo e progettualità: le scelte organizzative

Le Linee pedagogiche cercano di ridefinire il concetto di “curricolo” che negli anni ha subito interpretazioni fortemente distorsive e lo propongono, nella sua corretta delineazione che riprende la Raccomandazione del Consiglio Europeo del 2019, anche ai servizi educativi.

Il curricolo deve rispondere agli interessi dei bambini, favorire il loro benessere e soddisfare i bisogni e il potenziale unici di ciascuno, promuovere la partecipazione, l'iniziativa, l'autonomia, l'empatia, il rispetto reciproco, riconoscere l'importanza del gioco, della scoperta, dei linguaggi, dell'arte, della scienza e della tecnologia.

Il curricolo si costruisce in team e in continuum con la famiglia e il contesto, avendo ben presenti le finalità educative, i bambini, l'ambiente socio-culturale e le direzioni da seguire durante un percorso che deve accogliere e sviluppare in modo olistico tutte le dimensioni del bambino. In questo percorso l'educatore ha a disposizione i sistemi simbolico-culturali intesi come quadri culturali per interpretare e amplificare le esperienze dei bambini.

Le Linee pedagogiche superano la distinzione tra curricolo esplicito e curricolo implicito, dedicando ampio spazio alla progettazione di spazi, tempi, organizzazione dei gruppi, alla scelta di arredi e materiali, alla strutturazione (non rigida, ma aperta e flessibile) dei tempi della giornata che aiutano i bambini ad orientarsi e ad agire nei diversi contesti in modo pertinente e consapevole.

L'idea di un curricolo unitario è una prospettiva che può favorire la costruzione della continuità 0-6, la comunicazione con i genitori, la valutazione e la rendicontazione della qualità del servizio.

Parte V – Coordinate della professionalità

La progettazione e l'organizzazione educativa dei nidi e delle scuole dell'infanzia si fondano sull'attività collegiale del gruppo di lavoro. Il contesto e il bambino sono le due coordinate di riferimento per il personale educativo e docente: il contesto deve essere caratterizzato da norme, regole, valori chiari, univoci e coerenti per dare stabilità e sicurezza al bambino, il quale deve essere messo nelle condizioni di partecipare attivamente al processo di crescita. L'univocità e la coerenza si ottengono attraverso la collaborazione, il confronto, lo scambio, l'accordo tra i professionisti del servizio, tra professionisti di strutture diverse, in continuità verticale tra gradi diversi e orizzontale tra agenzie educative diverse, tra i professionisti e le famiglie.

Grande importanza rivestono le pratiche di osservazione, documentazione e valutazione, che sono tre strumenti di professionalità strettamente intrecciati e vanno attivati in

un'ottica collegiale per cogliere tutti gli aspetti del processo di sviluppo del bambino e del gruppo. L'osservazione è strumento fondamentale per la riflessione, la progettazione e l'azione educativa. La documentazione consente di tenere traccia del percorso e dei progressi, rendere visibili al bambino e agli adulti le conquiste compiute, e diventa la base per la progettazione di nuovi contesti e nuovi interventi coerenti con la zona di sviluppo prossimale. La valutazione formativa rende evidenti i percorsi seguiti, le tappe raggiunte e gli spazi di sviluppo futuri e non riguarda solo gli apprendimenti, ma l'intero contesto, laddove gli operatori, in modalità partecipata, sono chiamati a riflettere sulle proprie scelte e a riprogettare in un'ottica di miglioramento continuo.

All'adulto nei contesti educativi le Linee pedagogiche richiedono di essere accogliente, attento, incoraggiante, rispettoso, aperto, regista, responsabile, comunicativo, partecipe, capace di confronto e riflessione.

Parte VI – Le garanzie della governance

L'ultima parte delle Linee pedagogiche riprende i punti salienti del decreto 65/2017 descrivendo i diversi livelli di governance del Sistema integrato, che chiama in causa lo Stato, le Regioni, i Comuni e vede una pluralità di soggetti coinvolti, sia del settore pubblico, sia di quello privato. Solo un'attenta regia e una collaborazione continua tra tutti gli attori possono portare al superamento della tradizionale segmentazione del sistema in due parti: lo 0-3 e il 3-6.

Interventi strategici per la costruzione concreta del Sistema integrato sono individuati nel coordinamento pedagogico, nella formazione in ingresso e in itinere del personale, nella stabilizzazione e diffusione delle sezioni primavera, nell'estensione dei Poli per l'infanzia.

Il coordinatore pedagogico indirizza e sostiene il lavoro del personale dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia, promuovendo anche l'incontro in continuità con le famiglie e il territorio. Il coordinamento pedagogico territoriale svolge un ruolo fondamentale nell'espansione e qualificazione del sistema, agevolando una progettualità coerente con le esigenze determinate dai cambiamenti sociali, demografici, urbanistici e in continuità verticale e orizzontale sul territorio. La promozione e l'attivazione del coordinamento sono competenze della Regione e dei Comuni e sono tra le priorità di intervento individuate dal Piano d'azione pluriennale attraverso il quale lo Stato finanzia il Sistema 0-6.

Un sistema educativo di qualità richiede necessariamente operatori di elevata professionalità, con una solida preparazione in ingresso – il decreto 65/2017 prevede la qualifica universitaria anche per gli educatori dei servizi 0-3 - e la partecipazione ad una formazione continua in servizio realizzata in un'ottica di ricerca-azione e guidata da formatori di comprovata capacità.

Le sezioni primavera sono una possibile risposta all'estensione dei servizi educativi per la fascia 24-36 mesi e rappresentano un'alternativa qualificata all'improprio fenomeno dell'iscrizione anticipata alla scuola dell'infanzia, in quanto offrono un progetto educativo calibrato sull'età dei bambini e condizioni organizzative favorevoli al loro inserimento e sviluppo.

I Poli per l'infanzia, infine, rappresentano un'ottima opportunità di offerta educativa 0-6 per i territori perché consentono una razionalizzazione delle risorse strutturali, economiche e organizzative, permettono un'agevole riprogettazione a fronte di cambiamenti sociali e demografici, possono diventare un luogo di aggregazione sociale per le famiglie e un punto di riferimento per l'intera comunità.

L'educazione dei più piccoli come un bene comune

L'investimento sull'educazione e cura della prima infanzia è risultato più proficuo in termini di ritorno economico rispetto a quello sulle fasi successive del percorso scolastico⁴: servizi di buona qualità apportano benefici al singolo e alla comunità, mentre una scarsa attenzione alla crescita dei più piccoli comporta gravi ripercussioni sui bambini e sulla società nel suo complesso. Il decreto 65/2017 mira ad innalzare il livello qualitativo del Sistema 0-6 in Italia; le Linee pedagogiche si innestano in questo percorso virtuoso aprendo la strada alla riflessione, alla discussione, al ripensamento dell'offerta.

È una strada lunga e complessa, ma, per citare Orazio, "Dimidium facti, qui coepit, habet"⁵ (*chi incomincia è a metà dell'opera*).

⁴ *The Economics of Human Development and Social Mobility*. Annual Reviews of Economics, 2014.

⁵ Orazio, Epistola a Massimo Lollio, I, 2.

LE FONTI PEDAGOGICO-CULTURALI DEL DOCUMENTO

di Cinzia Mion

Un documento ricco di sfaccettature

Il documento della Commissione nazionale infanzia, prevista dal D.lgs 65/2017, contiene non solo le Linee pedagogiche, connotate da una grandissima considerazione e *rispetto* per l'infanzia, ma anche molte riflessioni assai stimolanti di tipo giuridico, sociologico, psicologico e culturale in genere.

La Commissione è presieduta da Giancarlo Cerini, dirigente tecnico di grande e raffinata esperienza nel campo psicopedagogico della prima e seconda infanzia, componente nel tempo di parecchie altre commissioni ministeriali. È stato affiancato da validissimi altri commissari provenienti dalla ricerca universitaria e da alte personalità impegnate nel campo educativo infantile.

Il documento parte da una disamina degli antefatti giuridico-legislativi, con una attenta ed appassionata descrizione dei diritti dell'infanzia, mette in evidenza gli ultimi progressivi passaggi fino a delineare un sistema istituzionale complesso, tra pubblico e privato, che richiede coordinamento e sinergie tra Stato, Regioni, Enti locali.

Le riflessioni che seguono sono state sollecitate, in particolar modo, dal capitolo "Un ecosistema formativo" (Parte II).

Alla base una teoria ecologica

La Commissione utilizza, senza dichiararla, una chiave interpretativa della situazione esistenziale in cui si trovano a vivere i bambini oggi, inseriti in *contesti* diversi, in ambienti vari, che tra loro però rivelano collegamenti sempre più interconnessi. A volte questi contesti, proprio durante il periodo infantile, mutano nel tempo e nello spazio: oggi il fenomeno di bambini figli di migranti è molto diffuso. È dunque normale che cambi, in una qualche misura, il modo di essere di qualcuno che si trasferisce in un paese dalla cultura antropologica diversa dalla propria. Questa chiave di lettura può essere definita "teoria ecologica" ascrivibile ad uno psicologo statunitense di nome Bronfenbrenner¹, diventato noto per il suo modello ecologico in cui l'ambiente di sviluppo del bambino è visto come una serie di cerchi concentrici, legati tra loro da relazioni.

Egli studia, quindi, l'influenza dell'ambiente sociale sullo sviluppo delle persone. Sostiene che il nostro modo di pensare, il mondo emotivo, le nostre preferenze o i gusti dipendono prevalentemente da diversi fattori sociali. Le nostre società in movimento, insieme al paradigma culturale della complessità, non semplificano la situazione, anzi ne amplificano difficoltà e contraddizioni. Per questo motivo servono chiavi di lettura applicabili, per poterci meglio orientare, ma anche obiettivi chiari da raggiungere.

¹ Bronfenbrenner U., *L'ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, 1979, Bologna.

La teoria dei sistemi di Bronfenbrenner

Bronfenbrenner ci offre una serie di sistemi, collegati tra loro, che ci permettono di seguire l'evoluzione dei soggetti sotto la loro influenza. Essi sono: *Microsistema*, *Mesosistema*, *Ecosistema*, *Macrosistema*.

- Il Microsistema è il livello centrale, entro il quale le unità interpersonali minime (es. madre-bambino) si rapportano al loro interno e con altre unità con significative interazioni dirette. Un microsistema è un *pattern* organizzato di relazioni interpersonali, attività condivise, ruoli e regole, che si svolgono perlopiù entro luoghi definiti. La famiglia, la rete della parentela più estesa, la scuola, sono esempi di microsistemi.

- Il Mesosistema si riferisce a due o più contesti cui il soggetto partecipa direttamente in modo attivo e alle loro interconnessioni. Le relazioni di un bambino sono quelle che si stabiliscono tra casa, scuola, gruppo di coetanei che abitano nelle vicinanze. Tale sistema si forma o si estende ogniqualvolta la persona che cresce entra a far parte di una nuova situazione ambientale come può accadere, per esempio, all'ingresso del bambino nella scuola dell'infanzia.

- L'Ecosistema è costituito dall'interconnessione tra due o più contesti sociali, almeno uno dei quali è esterno all'azione diretta del soggetto. Un esempio di ecosistema è delineato dal rapporto tra la vita familiare e il lavoro dei genitori.

- Il Macrosistema comprende le istituzioni politiche ed economiche, i valori della società, la sua cultura. I complessi di credenze e comportamenti che caratterizzano il macrosistema sono trasmessi da una generazione all'altra attraverso i processi di socializzazione condotti dalle varie istituzioni culturali, come la famiglia, la scuola, la chiesa, il luogo di lavoro e le strutture politico-amministrative.

Nelle versioni successive della teoria Bronfenbrenner viene inserito un quinto cerchio: il cronosistema. Si riferisce al momento della vita in cui la persona vive determinate esperienze (le diverse età del ciclo di vita). Per esempio, la morte di una persona cara viene interpretata in modo diverso a seconda dell'età.

Contro la povertà, non solo materiale

La povertà minorile educativa deriva dall'impossibilità di accesso a beni, servizi e opportunità necessari alla crescita. La povertà educativa, insidiosa quanto e più di quella economica, priva i bambini delle possibilità di apprendere e sperimentare, attraverso la scoperta delle proprie capacità. Non potranno così sviluppare le proprie competenze, coltivare i propri *talenti* e allargare le proprie *aspirazioni*. Inoltre spesso la povertà educativa può diventare anche povertà etica intesa come mancanza di *cura* ricevuta in questo ambito.

Di questa cura dovrebbe far parte anche il massimo contrasto possibile alle *derive sociali* negative, dominanti, che caratterizzano il contesto storico-sociale in questa fase storica che stiamo vivendo. Attualmente infatti queste derive sono numerose e tutti gli agenti deputati all'educazione dovrebbero esserne consapevoli, a meno che pure loro non ne siano già stati contaminati. Esse vanno dall'indifferenza diffusa, alla difficoltà a rapportarsi alle diversità, al narcisismo dilagante, al deficit di etica pubblica, all'intolleranza, ecc.

Ricerche e studi hanno dimostrato inoltre che interventi pre-scolastici, come quelli di cui stiamo parlando, in prospettiva hanno contribuito in modo considerevole al contrasto nei confronti dell'abbandono scolastico quindi a ridurre il fenomeno devastante della dispersione. Più sono precoci più sono incisivi. Qualcuno infatti afferma che "a tre anni i giochi sono già fatti"!

Investire nello "zerosei" significa anche dare fiducia ad un paese in affanno per la *denatalità* e costituire perciò un sostegno alla conciliazione dei tempi di vita e di lavoro, venire incontro alle difficoltà delle madri, aiutare le cosiddette famiglie senza "reti" di sostegno familiare, in altre parole aiutare a raggiungere l'obiettivo della *parità di genere*.

L'agenda 2030: per una scuola sostenibile

Il riferimento alla parità di genere ci permette di focalizzare l'attenzione sugli obiettivi chiaramente dettati dall'Agenda ONU 2030, che possono aiutare ad interpretare e a prendere in considerazione alcuni aspetti valoriali importanti, spesso trascurati, ma fondamentali per i bambini che rappresentano il FUTURO e le generazioni a venire. Sarebbe per questo opportuno potenziare i servizi zerosei spostando, per questo obiettivo, *risorse più consistenti*.

Tra i 17 obiettivi, che anche le linee pedagogiche rammentano, vanno sottolineati il numero 4: *fornire un'educazione di qualità equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti*; il numero 5 che si riferisce alla già richiamata "parità di genere"; il numero 13 e 14 che si fanno carico di proteggere e rispettare il pianeta; il numero 16 cioè: *promuovere società pacifiche e inclusive per uno sviluppo sostenibile*. All'interno di questo obiettivo rientrano le *ecologie delle relazioni* e "i valori fondativi della accoglienza, democrazia e partecipazione" che sono alla base della *cittadinanza* (una delle quattro finalità della scuola dell'infanzia, dettate dalle Indicazioni).

I riferimenti alla cittadinanza sono distribuiti un po' ovunque nel testo, sia quando si parla del contesto sociale e territoriale (biblioteche, ludoteche, musei, mostre, associazionismo, terzo settore, ecc) diventato oggi, al tempo della pandemia, ambiente di apprendimento ancor più essenziale, sia quando si dice che bisogna imparare a porre attenzione al punto di vista dell'altro, anche nelle situazioni interculturali, multiethniche e interreligiose. Imparare a negoziare, a dialogare e superare pregiudizi e stereotipi, diventano qualità essenziali per un sano *confronto*. Si impara, cioè, la democrazia.

Il bambino competente e i cento linguaggi

Il richiamo al *bambino competente*, richiama subito alla memoria la nostra grande Maria Montessori "La mente del bambino"²: *"Il bambino è dotato di poteri sconosciuti, che possono guidare a un avvenire luminoso. Se veramente si vuole mirare ad una ricostruzione, lo sviluppo delle potenzialità umane deve essere lo scopo dell'educazione (...) e alcuni psicologi*

² Montessori M., *The Absorbent Mind*, 1949, trad. it: *La mente del bambino, la mente assorbente*, Garzanti, 1970, Milano.

hanno fatto oggetto della loro osservazione lo sviluppo infantile delle prime tre ore dopo la nascita”.

Un altro importante richiamo è Daniel Stern³, partito, nella sua lunga e puntuale *Infant Research*, dall’osservazione delle interazioni madre-bambino, definite anche come “danze interattive”. Da queste ricerche scaturisce l’immagine del bambino *competente* perché già predisposto all’intersoggettività, cui siamo tutti programmati fin dalla nascita, ad essere all’interno dello schema “*essere... con*”.

I “cento linguaggi” poi ci ricordano Loris Malaguzzi e il suo percorso assiduo e infaticabile per lo sviluppo delle scuole dell’infanzia, che ha avuto il suo destino radioso in *Reggio Children*. Va ricordata, per esempio, la bellissima mostra del 1981 dal titolo “*L’occhio se salta il muro*”. Le scuole di Reggio Emilia enfatizzano l’importanza del rapporto tra scuola e territorio. Malaguzzi, in questa sua visione socio-costruttivista, ha saputo attingere dalle indicazioni di Dewey i grandi insegnamenti dell’attivismo pedagogico per cui “si impara facendo”. L’esperienza è un processo nel quale l’individuo e l’*ambiente* si determinano e si modificano vicendevolmente, in uno scambio reciproco e biunivoco. La scuola diventa l’esempio di una comunità in miniatura che interagisce con il mondo.

L’eredità di Malaguzzi, è stata poi raccolta da Sergio Neri che l’ha trasferita anche nelle scuole della città di Modena. Sergio Neri, un grande sostenitore della necessità del miglioramento dei servizi per l’infanzia, va anche ricordato per il suo contributo nella Commissione per la Stesura dei Nuovi Orientamenti (1991), soprattutto per l’aspetto socio-educativo e per la continuità tra nido, scuola materna e elementare. È stato, inoltre, anche il primo a dare importanza alle Pari Opportunità, individuando nella precocità dell’attenzione agli stereotipi di genere, la chiave di volta per educare, fin dalla scuola dell’infanzia, i soggetti verso una identità il più possibile rinnovata e armonica.

Le teorie vygotskiane e lo scaffolding

Nel documento si incontrano altri riferimenti chiari e precisi, anche se non esplicitati, ai più grandi protagonisti del pensiero sull’infanzia del secolo scorso che continuano ad essere ancora attuali. Le loro intuizioni continuano infatti a sviluppare riflessioni di *sensò* e a potenziare intuizioni per il miglioramento della qualità dell’apprendimento. Ci sono richiami al pensiero di Vygotskij, e al suo approccio socio-culturale, laddove si citano le *potenzialità* del bambino, ma anche al suo concetto di “*zona prossimale di sviluppo*”.

È una teoria che spiega come il bambino sia capace di anticipare la comprensione della realtà quando è adeguatamente supportato dall’aiuto dell’adulto. Un bambino lasciato a sé stesso di fronte alla soluzione di un problema riesce a risolverlo solo se questo è perfettamente calibrato alle sue possibilità di comprensione secondo l’ottica stadiale. Ma se invece viene aiutato, è in grado di risolvere problemi anche con difficoltà superiori a quelle previste dal suo livello. Quindi la capacità di comprensione e soluzione è anticipata.

Si intende chiaramente alludere alla grande importanza dell’intervento della scuola nell’accompagnare il bambino da una competenza già padroneggiata in autonomia ad una successiva in via di sviluppo.

³ Stern D., *La costellazione materna.*, Bollati Boringhieri, Torino, 2007.

Per agevolare il passaggio, è importante che il docente, attraverso l'*osservazione attenta*, intervenga con azioni di sostegno (*scaffolding*). È importante altresì la cura dell'*aiuto reciproco* tra i bambini, attraverso interventi mirati dei docenti, chiamati a rinforzare la *pro-socialità*. Si tratta di quella particolare attitudine innata che caratterizza in modo naturale le relazioni interpersonali dei bambini fin dalla più tenera età. Questa modalità interattiva diventerà più proficua all'interno dell'organizzazione delle attività, secondo modalità che prevedono anche dei momenti educativi con gruppi di età diverse, affinché si sviluppino sentimenti ed azioni di solidarietà e aiuto anche non solo nei confronti dei più piccoli ma anche di quelli che presentano particolari bisogni.

Clotilde Pontecorvo e la scuola come contesto socio-culturale di apprendimento

Sempre sulla scia del pensiero vigoskiano è doveroso ricordare Clotilde Pontecorvo che, oltre a diffondere il pensiero stimolante ed originale dello psicologo russo, ha approfondito il concetto di *apprendimento situato* analizzando, soprattutto, le condizioni di contesto. L'apprendere non si può configurare come una pratica individuale perché si sviluppa sempre all'interno di un preciso contesto (nel nostro caso, la scuola) presentandosi come una *pratica sociale partecipativa*. La Pontecorvo è una convinta sostenitrice dell'importanza dell'esercizio dell'argomentazione, infatti lei stessa afferma che ... *nel contesto scolastico già bambini di quattro/cinque anni riescono ad articolare le forme delle loro dispute con riferimento ad argomenti assai complessi, quali la comprensione di storie, la spiegazione di fenomeni scientifici, l'interpretazione dei comportamenti e degli stati intenzionali*⁴.

Le didattiche afferenti all'*apprendistato cognitivo* risultano applicabili già a partire dal nido. Per esempio, quando gli educatori esplicitano e accompagnano le loro azioni, anche quelle riferite alle *rutines*, quando spiegano i motivi e descrivono le sequenze, oppure quando si interrogano sul *senso* di una storia letta o raccontata e provano a ricavarne delle ipotesi. In questo modo mettono a disposizione dei bambini processi cognitivi e metacognitivi molto importanti che altrimenti rimarrebbero nascosti o taciti.

Jerome Bruner e l'apprendimento a spirale

Sono numerosi anche i riferimenti ascrivibili a Bruner a partire dal concetto di apprendimento per *scoperta*, molto enfatizzato dal nostro autore a partire dal suo primo saggio con cui fu reso noto in Italia⁵, per passare poi alla *curiosità epistemica*, motivazione intrinseca autograticificante per eccellenza, che accompagna a lungo la crescita dei bambini.

Bruner parte dal presupposto che tutto si possa insegnare a tutti e a qualsiasi età. L'insegnamento a spirale è la forma d'insegnamento che inizia in tenera età in termini essenziali e semplicissimi, durante il curriculum scolastico dell'alunno.

Il movimento a spirale parte da un approccio intuitivo alla conoscenza e prosegue con cicli di approfondimento. Permette a chiunque di comprendere le idee di base di tutti i campi del sapere e di affrontare tutte le questioni in ogni età, purché il materiale utilizzato si adegui alle modalità di rappresentazione della realtà di chi apprende. Questo significa

⁴ Pontecorvo C., in Ammaniti M. D.N. Stern, *Rappresentazioni e narrazioni*, Bari, Laterza, pp. 141-158.

⁵ Bruner J., *Dopo Dewey, il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma, 1966.

che le stesse strutture di contenuto debbono essere mediate da processi pedagogici di tipo operativo, visivo e simbolico. Sono questi i sistemi rappresentativi che si utilizzano per leggere e capire la realtà. Compare, infatti, all'interno del paragrafo "L'apprendimento come elaborazione di significati" la triade delle rappresentazioni bruneriane, indispensabili per l'autentica integrazione della conoscenza: la prima, quella *attiva*, tipica dell'azione, del fare, che caratterizza i bambini nel loro modo di esplorare l'ambiente; seguita poi da quella *iconica*, (attraverso modalità espressive diverse) fino a alla costruzione condivisa di significati, consistente in quella espressamente *simbolica*, che confluisce poi, se ben sollecitata, nella competenza *riflessiva*.

Gianni Rodari e il pensiero divergente.

Non si può ignorare un riferimento al pensiero *divergente* e alla funzione creatrice dell'immaginazione. Rompere continuamente gli schemi dell'esperienza è la grande eredità culturale di Gianni Rodari, un autore sempre amato dai bambini, riscoperto oggi anche dagli adulti. Le sue opere ci ricordano che, soprattutto in questo momento storico, è necessario che i bambini crescano come pensatori divergenti perché i problemi che stiamo affrontando non riescono ad ottenere soluzioni accettabili solo attraverso il pensiero logico *convergente*.

Il pensiero creativo può essere sviluppato fin dalla più tenera età: non si tratta solo di estro artistico ma di un vero e proprio stile cognitivo, di una pratica educativa che aiuta a rompere la *fissità funzionale*. Non è facile perché in genere gli interventi educativi degli adulti tendono a ripristinare tale fissità.

*"È creativa una mente sempre al lavoro, sempre a far domande, a scoprire problemi dove gli altri trovano risposte soddisfacenti, a suo agio nelle situazioni fluide nelle quali gli altri fiutano solo pericoli, capace di giudizi autonomi e indipendenti (anche dal padre, dal professore e dalla società), che rifiuta il codificato, che rimaniola oggetti e concetti senza lasciarsi intimidire dai conformismi. Tutte queste qualità si manifestano nel processo creativo. E questo processo – udite! udite! – ha un carattere giocoso: anche se sono in ballo le matematiche severe"*⁶.

⁶ Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino, 1973, p. 171.

LA CENTRALITÀ DEI BAMBINI

di Rosa Stornaiuolo

Vivere l'infanzia

L'infanzia è sicuramente una delle fasi più importanti e delicate della nostra vita. Il bambino in questa fase di sviluppo affronta numerosi compiti e profondi cambiamenti in cui si gettano le basi del futuro sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo. Investire in questa fascia d'età comporta ritorni notevoli nel tempo.

L'infanzia può essere considerata una finestra cronologica privilegiata nello sviluppo evolutivo di un soggetto sia per quanto riguarda l'osservazione dei comportamenti manifestati sia per l'intervento pedagogico.

Questa fase, proprio per la sua peculiarità, va vissuta e valorizzata in tutte le sue manifestazioni, senza anticipare le fasi successive, osservando le potenzialità e le fragilità del bambino, accompagnandole con cura, responsabilità e competenze specifiche.

La riscoperta dell'infanzia

Ogni bambino è unico ed irripetibile nel suo potenziale psichico ed intellettuale che va individuato e guidato efficacemente nella piena espressione; i bambini sono dotati, infatti, di straordinarie potenzialità di apprendimento e di cambiamento, di molteplici risorse affettive, relazionali, sensoriali, intellettive che si manifestano in uno scambio continuo con il contesto socio-culturale.

Conseguentemente, si rendono imprescindibili un accompagnamento nella crescita che ne favorisca la libera espressione e un insegnamento rispettoso dell'individualità di ciascuno.

Anche se ogni bambino ha le sue peculiarità, si rende necessario individuare quei tratti che avvicinano i piccoli in questa fascia d'età per progettare percorsi educativi unitari e continui a partire da un'osservazione attenta e non giudicante e da un ascolto reale e rispettoso, realizzato attraverso un cuore ed una mente aperta.

I bambini e le loro potenzialità

Fin dalla nascita ogni bambino è soggetto attivo dotato di particolari potenzialità cognitive, relazionali, sociali non riconducibili entro una norma e uno standard. Tali potenzialità vanno accompagnate con cura lungo i percorsi educativi che devono essere illuminati da due fari fondamentali: il gioco come forma tipica di relazione e conoscenza; la promozione degli apprendimenti attraverso la predisposizione di *setting* per l'esperienza diretta e il fare concreto dei bambini.

I bambini, infatti, entrano in contatto col mondo e lo conoscono attraverso l'azione e la percezione. L'interazione attiva e ludica con la realtà origina schemi mentali via via più complessi, influenzati pure dalle relazioni, dalle esperienze emotive, dalle conoscenze pregresse.

Corporeità e sensorialità

Corporeità e sensorialità sono straordinari strumenti di conoscenza. Nei bambini piccoli, infatti, l'apprendimento nasce dai sensi e dal movimento e il corpo ne rappresenta lo strumento privilegiato. Il bambino si sviluppa soprattutto attraverso l'esplorazione sensoriale e la natura è la migliore maestra di calma, pazienza e bellezza.

Ascoltare il rumore del mare, camminare a piedi nudi sull'erba o sulla sabbia, accarezzare il morbido pelo di un gatto, ammirare l'arcobaleno dopo un terribile temporale, consente di perfezionare l'equilibrio psico-fisico, assaporando, inoltre, attraverso una contaminazione di più sensi, l'incanto, la ricchezza, l'ordine della natura che ci circonda.

Il contatto con la natura consente di saggiare in libertà un'infinità di esperienze motorie, quali correre, nascondersi, arrampicarsi, stare in equilibrio, saltare, strisciare; permette, altresì, di instaurare una relazione con i pari in un contesto facilitante.

A dirla con le parole di M. Montessori, «La vera educazione [...] è un processo naturale che si svolge spontaneamente nel bambino e si acquisisce non ascoltando le parole degli altri, ma mediante l'esperienza diretta del mondo circostante».

Accompagnare l'esperienza

L'approccio al mondo naturale è intriso di emozioni e tensioni che i piccoli iniziano a padroneggiare: l'adulto ricopre un ruolo strategico nell'aiutarli a riconoscere le emozioni per modularle e favorirne l'autoregolazione.

I bambini hanno, infatti, bisogno di imparare, fin dalla tenera età, ad individuare, gestire e modulare il proprio mondo emozionale interno, per riuscire a sviluppare adeguati livelli di autonomia, autostima e competenze relazionali, senza rimanere intrappolati in un mondo pulsionale con scarse capacità di adattamento alle esigenze della crescita e della realtà. La nostra esperienza si costruisce e si organizza, quindi, attraverso il corpo in movimento all'interno dell'ambiente. In tal senso, tutto ciò che ci circonda diviene riconoscibile ed "abitabile" solo grazie alle azioni esplorative e costruttive che implementiamo usando il nostro corpo (Neisser, 1976). In altre parole è necessario stimolare la costruzione di un repertorio mentale e sensoriale ricco, variegato e interessante.

Crescere insieme agli altri

L'avventura entusiasmante della conoscenza non si vive come esperienza solitaria ma insieme agli altri, adulti e coetanei. I bambini infatti naturalmente sono portati a cooperare e, affinché maturino apprendimenti significativi, è necessario che siano coinvolti nei processi decisionali che li riguardano e vengano realmente ascoltati; sentirsi ascoltato significa per il bambino potenziare e caratterizzare il suo messaggio.

Per sollecitare una reale comprensione e conoscenza della realtà è essenziale che il docente dedichi all'esperienza che il bambino sta realizzando fasi di rielaborazione collettiva, con la diffusione nel gruppo sezione; rappresentativa, con la descrizione e la ricostruzione; concettuale, con proposte di compiti coerenti con l'esperienza ludica. La conoscenza del

mondo avviene, infatti, attraverso la capacità di rappresentarlo, di fare ipotesi su di esso, di immaginare soluzioni; un circolo continuo di domande generatrici di risposte e ipotesi.

Intreccio di educazione e cura

Prendersi cura dell'altro significa vedere realmente l'altro, riconoscerne il bisogno, attivarsi per aiutarlo; aver cura è, quindi, prendersi a cuore il bene di sé, degli altri, del mondo.

L'educazione come pratica indirizzata al benessere del soggetto è, quindi, una professione di cura; in tale contesto la dimensione della cura non è secondaria rispetto a quella dell'educazione ma si intrecciano fortemente.

Per cura, quindi, non intendiamo una pratica routinaria o di accudimento, ma la vera sostanza dell'educazione. Ogni passaggio della vita per diventare, di fatto, fonte di educazione e formazione deve essere sempre accompagnato da una relazione di cura.

Ci sono diverse dimensioni di cura: una cura necessaria per continuare a vivere; una cura che 'sistema' l'essere quando il corpo o l'anima si ammalano; una cura per far germogliare l'umanità di ciascuno.

In ogni rapporto educativo, più in particolare nei servizi educativi e nella scuola dell'infanzia, le tre dimensioni si intrecciano. Con i bambini della fascia 0-6 si implementa quel paradigma di cura che è squisitamente educativo: quella cura che fa sbocciare l'essere pur nella consapevolezza di tutte le fragilità e le vulnerabilità che l'accompagnano.

Le relazioni tra bambini

L'uomo è "un animale sociale" e si definisce attraverso le relazioni con gli altri. I servizi educativi e la scuola dell'infanzia possono ragionevolmente essere intesi proprio come una prima palestra sociale, uno spazio di partecipazione, ascolto e dialogo; in essi, infatti, i bambini si incontrano, si confrontano, entrano in conflitto, danno un senso alle esperienze, crescono dal punto di vista cognitivo, sociale ed emotivo.

Relazionandosi ai pari, come affermava Vygostkij, i bambini apprendono nuove abilità e si evolvono a livello cognitivo. Sulla stessa linea di Vygostkij, risultano interessanti anche le intuizioni di Bukowski e Hoza e Hartup secondo cui, le interazioni con i pari offrono al bambino la possibilità di apprendere efficaci abilità comunicative che consentono l'apprendimento e la cooperazione.

Il gruppo dei "pari" permette, quindi, esperienze essenziali per lo sviluppo e il confronto con il proprio corpo e la propria volontà spesso in opposizione a quella degli altri. Il gruppo amplifica le esperienze attraverso il gioco. È nella forma ludica che i bambini si abituano a costruire relazioni con gli altri, imparando a gestire il conflitto e il contraddittorio.

Nei servizi educativi e nella scuola dell'infanzia si inizia, piano piano, a realizzare la propria "nascita sociale" distaccandosi, gradualmente, dagli assetti infantili e dalla centratura sul proprio sistema familiare.

È soprattutto tramite il rapporto con i pari che i bambini coltivano progressivamente la loro autonomia, imparano a muoversi all'interno delle relazioni senza la necessità della presenza costante degli adulti di riferimento. Acquisiscono la fiducia e la capacità di mediazione, abilità necessarie per la costruzione della propria personalità.

Le prime relazioni sociali hanno, quindi, un impatto significativo nello sviluppo futuro. Lo spazio educativo integrato 0-6 è anche e, soprattutto, uno spazio dove si costruiscono apprendimenti e relazioni, dove avvengono gli incontri con gli altri e con i saperi.

I presupposti per un'inclusione vera

Il processo d'inclusione scolastica, anche nell'ottica dell'ICF (Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute), può ragionevolmente essere inteso come una serie di azioni che, una volta implementate, possono consentire a tutti e a ciascuno di funzionare al meglio sia a livello di apprendimenti e sia di partecipazione.

È anche in tal senso che va letta la sfida nello "zerosei" dell'inclusione. Essa è sostenuta da un impianto normativo nazionale che ci parla di bambini e bambine con pari diritti e opportunità; è costituita da un sistema integrato di educazione e istruzione da zero a sei anni che garantisce percorsi di continuità educativa strutturati e progettati con cura, professionalità ed in team work.

Ma per la sua effettiva realizzazione è necessario che lo spazio educativo integrato 0-6, si traduca in un ambiente di crescita personale dove ognuno possa essere riconosciuto e valorizzato. Nella cornice di senso inclusiva, scelta con fermezza dal sistema integrato 0-6, i bambini vengono quindi incoraggiati ad adoperare i propri punti di forza; a compiere delle scelte; a rafforzare sempre di più la propria curiosità e autodeterminazione; a manifestare i propri interessi; a porsi degli obiettivi e a impegnarsi per conseguirli. Si rendono, per questo, necessari altri presupposti:

- un approccio ecosistemico che richiede una forte alleanza educativa tra tutti gli attori coinvolti (educatori, famiglia, comunità locale) al fine di migliorare la qualità dell'appartenenza, dell'impegno, dell'apprendimento di tutti e di ciascun bambino;
- una formazione continua, scrupolosa e mirata di tutto il personale coinvolto. La qualità dell'insegnamento nella prima infanzia è strategica per ridurre le disparità nell'apprendimento per tutto l'arco della vita; tutti i bambini, soprattutto quelli con particolari fragilità, devono essere valorizzati, accompagnati e sollecitati a progredire insieme ai loro pari.

La strategia della partecipazione alla costruzione ed alla realizzazione del progetto educativo è sicuramente una strategia vincente e va vissuta, a piccoli passi, giorno dopo giorno, nel continuo rapporto con gli altri.

L'apprendimento come elaborazione di significati

L'apprendimento è un processo conoscitivo, emotivo e relazionale; è un'avventura che inizia nel grembo materno e ci accompagna per tutta la vita. Durante il periodo che va da zero a tre anni, assistiamo ad una specie di assorbimento pressoché inconscio di informazioni e sensazioni dall'ambiente circostante, strategiche per il raggiungimento dei primi traguardi a livello linguistico e motorio. Fra i tre e i sei anni assistiamo, invece, ad una fase di catalogazione cosciente di queste informazioni: il bambino si sforza di riorganizzare e comprendere le informazioni che ha raccolto estendendole a ragionamenti più complessi attraverso l'ordine, la regola, le connessioni.

A questo punto il bambino si apre alle grandi domande sul perché siamo nel mondo e nell'universo. Ogni bambino è costruttore attivo di saperi, competenze ed autonomie, mediante processi di apprendimento che seguono modalità e traiettorie temporali soggettive e si realizzano soprattutto nella relazione con i coetanei, gli adulti e gli ambienti.

In tale ottica, è necessario che, soprattutto nel sistema educativo integrato 0-6, per la promozione del processo di apprendimento si favoriscano strategie ludiche di ricerca e confronto cooperativo; si stimolino creatività, intuizione, stupore, emozioni; si presti attenzione in maniera decisa alle motivazioni, al senso del piacere, al desiderio di apprendere.

L'importanza del gioco

Tra gli elementi necessari per la maturazione psicofisica del bambino, il gioco occupa sicuramente una posizione strategica: è lo strumento privilegiato attraverso il quale egli costruisce il significato del mondo ed impara a relazionarsi con gli altri.

L'attività ludica è un importante mezzo di conoscenza del mondo esterno e di elaborazione di quello interno, consente al bambino di apprendere, innescare processi affettivi, entrare in contatto con l'altro da sé.

Per costruire un ambiente educativo in cui il gioco occupi una posizione centrale, bisogna, innanzitutto, prevedere spazi adeguati, allestire aree dedicate, scegliere oggetti e materiali che siano particolarmente attrattivi per i piccoli, prestare cura e attenzione a ciò che accade nella scena educativa. L'insegnante è anche un compagno di gioco, ma discreto e curioso, in grado di prendere delicatamente il bambino per mano e accompagnarlo nell'entusiasmante avventura dell'apprendimento.

Per evidenziare la centralità del gioco è anche importante prevedere tempi distesi da dedicare a quest'attività, che va incrementata attraverso proposte mirate. Sia gli spazi interni sia quelli esterni del nido e della scuola dell'infanzia vanno sempre pensati e organizzati in un costante dialogo tra architettura e pedagogia, tale da favorire il gioco libero, le attività autonome, le esplorazioni, la comunicazione... Sono questi gli aspetti che sostengono anche lo sviluppo dell'apprendimento cognitivo (abilità comunicative e linguistiche, le abilità visuo-motorie, le abilità attentive...).

L'attenzione agli spazi di apprendimento è, sicuramente, un atto educativo che origina benessere psicologico, senso di appartenenza, gusto estetico, piacere dell'abitare, affezione alla scuola.

LA FAMIGLIA E IL CONTESTO SOCIALE

di Rosa Seccia

Le dimensioni dell'ecosistema formativo

Famiglia e contesto sociale rappresentano i cardini intorno a cui ruotano le Linee Pedagogiche del sistema integrato 0-6, le quali non possono prescindere dalla necessità di essere, pertanto, "sitate" rispetto ad essi.

Nel documento tali punti focali trovano un adeguato spazio di trattazione nella seconda parte, sviluppata in termini di "ecosistema formativo" e che si caratterizza per essere un *train d'union* fra la prima e tutte le altre parti.

La premessa alla Parte II delle "Linee Pedagogiche per il sistema integrato 'zerosei'" introduce con chiarezza il senso di *ecosistema*, nel quale vivono oggi i bambini.

Esso si presenta nella sua fattispecie sistemica, costituito da componenti che si interconnettono tra loro, tendendo nel tempo a mantenere equilibri dinamici, e che forniscono inevitabilmente stimoli funzionali allo sviluppo integrale di ciascun bambino.

Si tratta, come viene sottolineato nel documento, di un ecosistema «*nel quale le molteplici influenze culturali si incontrano ma non sempre si riconoscono*», evidenziandone l'aspetto peculiare di complessità e, al contempo, di non facile interazione.

In questa prospettiva, si preferisce parlare di *culture plurali*, che si riferiscono non soltanto alle differenti origini dei genitori, quanto piuttosto alle culture educative e alle diverse scelte familiari riguardanti «*i valori, i regimi di vita dei bambini, la salute, l'alimentazione, le regole e lo stile delle relazioni, i linguaggi e i rapporti con i diversi 'media'*»¹.

È questo l'orizzonte formativo dell'universo ecosistemico nel quale sono immersi quotidianamente tutti i bambini. Un *ecosistema formativo* che, nel diverso evolversi da micro a macrosistemi, determina le condizioni per la loro crescita, messa a dura prova dalle sfide di un presente sempre più complicato e, talvolta, inusitato, a seguito di fenomeni che all'improvviso acquisiscono la percezione di fragilità e di finitudine dell'umanità, come sta accadendo a seguito della pandemia in atto.

Le sfide di una società in movimento

Non è facile essere bambini oggi, in una realtà sociale in continuo movimento. Non è facile riuscire a mantenere alta l'attenzione sulla dimensione infantile e il riconoscimento dei diritti dell'infanzia, in una situazione di estrema complessità, irta di contraddizioni, con inevitabili ripercussioni anche «*sulle scelte dei genitori, sulle prospettive di futuro, sulla qualità della vita*»².

¹ Linee Pedagogiche per il sistema integrato 'zerosei', Parte II, p. 11.

² Ibidem.

Questi aspetti sono accuratamente descritti nella seconda parte del documento finalizzato a tracciare le linee pedagogiche del sistema 0-6, nella consapevolezza che tali linee di indirizzo debbono necessariamente calarsi in una dimensione complessa della società attuale. Da questo punto di vista, è conseguente la necessità di fare riferimento, oggi più che mai, ad uno sviluppo sostenibile che la stessa comunità internazionale sta cercando di perseguire dettagliando in una comune agenda gli intenti atti a fronteggiare le sfide del presente. La proposta degli obiettivi strategici per la salvaguardia del pianeta e dell'ambiente, nell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile curata dall'ONU a partire dal 2017, ricade di conseguenza positivamente anche sulla stessa condizione dell'infanzia, giacché tali obiettivi sono stati individuati per mettere al centro *«il rispetto della persona umana, attraverso l'impegno a sconfiggere la povertà, a promuovere la coesione sociale, la parità di genere e un'istruzione di qualità»*³.

Un contesto sociale complesso

Non si può fare a meno di evidenziare che siamo di fronte ad uno scenario sociale in cui le disuguaglianze si stanno ampliando in maniera sempre più significativa. In merito, il documento fa riferimento ai dati OCSE, mettendo in rilievo un dato emblematico: il divario esistente in Italia tra il decile più ricco e quello più povero, che risulta essere attualmente il più alto degli ultimi trenta anni⁴.

L'impatto sulle attuali e future generazioni di tali disuguaglianze, con il conseguenziale aumento della povertà e del disagio sociale, può essere devastante se non si corre ai ripari con scelte politiche strategiche. Anche nella Parte I delle Linee Pedagogiche 0-6 viene sottolineato che *«Tutti conoscono quanto critiche e allarmanti siano le condizioni di vita dell'infanzia, anche in alcune realtà del nostro Paese ed è evidente come il rispetto dei diritti dei bambini non si risolva in una semplice dichiarazione formale: è necessario che essi vengano tradotti in scelte legislative e amministrative, in coerenti prassi organizzative, educative e di cura che offrano una concreta garanzia del loro perseguimento»*⁵.

D'altronde, a fronte di questo sfondo sociale complesso e critico, vi sono studi⁶ – come riportato nella Parte II del documento – che hanno dimostrato i vantaggi della partecipazione a programmi prescolastici di alta qualità da parte di bambini provenienti da famiglie svantaggiate. Ne è stato accertato il conseguimento di competenze cognitive migliori, con un influsso notevole – e a lungo termine – sulle capacità socio-emozionali, tali da poterne attribuire positivi effetti da adulti, nel loro percorso sociale e lavorativo. Ciò induce a ritenere che *«I benefici dell'investimento nei programmi educativi per la prima infanzia*

³ Ibidem.

⁴ Cfr. Rapporto ISTAT 2020

⁵ Linee Pedagogiche per il sistema integrato 'zerosei', Parte I, p. 5.

⁶ Il documento fa riferimento al Programma High Scope/Perry Preschool (PPP), svoltosi a Chicago e al Progetto Abecedarian (ABC) nella Carolina del Nord.

sono assai più efficaci e meno costosi degli interventi successivi mirati al contrasto dell'abbandono scolastico»⁷.

È un convincimento che è anche alla base di quanto il Consiglio dell'Unione Europea ha sottolineato nella "Raccomandazione del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia". Queste riprendono le considerazioni già precedentemente espresse due anni prima dalla Commissione Europea nella sua comunicazione "Rafforzare l'identità europea grazie all'istruzione e alla cultura".

Essere "famiglia" oggi

I benefici di attenzione, di educazione e cura dei bambini ricadono *in primis*, conseguentemente, sui loro contesti familiari. Specie nell'attuale difficile condizione dell'essere "famiglia", che ha spinto la Commissione Nazionale Infanzia a descriverla in termini di *famiglie senza "reti"*, sottolineando in particolare la *pluralità dei modi di essere famiglia*⁸.

Da un lato, invero, le famiglie sono andate costituendosi sempre più come nuclei ristretti, senza più il supporto della rete familiare allargata dei parenti, a seguito delle modifiche comportamentali di tipo procreativo già dalla fine degli anni '60. Dall'altro, nel tempo, sono aumentati i differenti *modi di fare ed essere famiglia*, con la costituzione di nuclei diversamente configurati. Ma la pluralità dell'essere famiglia è anche direttamente correlata alle diverse scelte culturali, etiche e personali derivanti dall'essere originari di altri Paesi, con la necessità:

- di essere riconosciuti nella propria identità;
- di essere accolti e ascoltati per gli specifici bisogni;
- di essere accettati, in maniera non stereotipata, rispetto all'appartenenza culturale.

In questa prospettiva, come evidenziato nel documento: «*L'insieme di servizi educativi e scuole dell'infanzia, con la loro cultura del riconoscimento e del valore della differenza, propone possibilità di dialogo, incontro, conoscenza per i genitori e i bambini. Le relazioni di aiuto, la solidarietà, le amicizie spesso durature favoriscono anche il senso di appartenenza ad una comune cittadinanza, promuovendo dinamiche di coesione sociale. In un quartiere, un nido, un centro per bambini e famiglie o una scuola dell'infanzia sono punti di riferimento per sentirsi meno soli. I servizi educativi e le scuole dell'infanzia costituiscono anche un sostegno alla conciliazione dei tempi di vita e lavoro dei genitori*»⁹.

La difficile ricchezza della dimensione interculturale e multilingue

Per i bambini che frequentano i servizi educativi e la scuola dell'infanzia vi è da subito la possibilità di immersione in contesti culturali sempre più differenti, per l'incontro con coetanei e loro famiglie provenienti da diversi Paesi. È un'esperienza che va adeguatamente

⁷ Linee Pedagogiche per il sistema integrato 'zerosei', Parte II, p. 11, in cui si fa anche riferimento a quanto emerso in James Heckman e Dimitri V. Masterov, 'The productivity argument for investing in young children', Review of Agricultural Economics, 2007.

⁸ Cfr. Linee Pedagogiche per il sistema integrato 'zerosei', Parte II, pp. 11 e 12.

⁹ Ibidem.

supportata e che presuppone elevate competenze da parte dei professionisti operanti sia nei servizi educativi sia nella scuola dell'infanzia, per la loro necessaria capacità di incontro, scambio e mediazione con famiglie che hanno differenti stili di vita quotidiana e utilizzano lingue materne diverse.

La Commissione Nazionale ha ritenuto indispensabile riservare uno spazio specifico nel documento alla complessità culturale e al plurilinguismo, con i risvolti che ne conseguono nella formazione globale dei bambini della fascia di età 0-6 anni: «*Per i bambini cogliere ciò che tutti abbiamo in comune e ciò che ci rende unici è una prima esperienza della grande varietà della famiglia umana. Se ciascuno impara a evitare definizioni classificatorie dell'identità dell'altro, questa varietà può essere esplorata, conosciuta, suscita domande e promuove il confronto e la scoperta di diversi punti di vista*»¹⁰.

In particolare, poter creare contesti in cui si utilizzano lingue diverse, offre sia l'opportunità di riconoscere il patrimonio culturale di ogni bambino, sia la possibilità di sviluppare abilità comunicative diversificate, sollecitando, al contempo, la curiosità e l'esplorazione di lingue diverse. D'altra parte, è dimostrato che esporre un bambino ad una pluralità di lingue negli anni durante i quali si costruisce il linguaggio, gli facilita la comparazione e il transfer cognitivo, attivando quei processi metalinguistici che sono un importante strumento per il consolidamento strutturale anche della lingua materna, oltre ad essere un'opportunità per gettare le basi dello sviluppo di un atteggiamento linguistico positivo e aperto a futuri apprendimenti, atto a promuovere l'acquisizione della lingua o delle lingue utilizzate nel Paese in cui si vive.

La cultura digitale e la pervasività dei media

L'esperienza della multiculturalità e dell'interculturalità è senz'altro facilitata, anche per i bambini, dallo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Ma bisogna fare i conti con la velocità e la pervasività dello sviluppo tecnologico, soprattutto in relazione alla modifica radicale dei comportamenti quotidiani di adulti e bambini, sottoposti sempre più alle sollecitazioni di contesti virtuali, che stanno mutando l'agire comunicativo e i modi di essere delle relazioni interpersonali.

La condizione contingente, legata alla situazione di emergenza sanitaria mondiale, ha indotto un'accelerazione improvvisa dell'uso delle tecnologie digitali e della rete, anche per ridurre i rischi di distanziamento sociale e di drastica interruzione di legami educativi e di processi di apprendimento. Genitori e educatori/insegnanti hanno condiviso, benché in prospettiva diversa, l'esperienza di revisione dei modi di relazionarsi attraverso ambienti di scambio online.

È, in realtà, un cambiamento *in fieri* che ha però necessitato di «*interpretare in una luce diversa il senso dell'esperienza dei bambini nei nidi e nelle scuole dell'infanzia*»¹¹ sia nell'immediato, sia in una prospettiva futura. Su questo punto, il documento è incisivo: per

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Cfr. Ministero dell'Istruzione, Commissione per il sistema integrato, Orientamenti pedagogici sui LEAD: legami educativi a distanza. Un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia, Roma, 6 maggio 2020.

continuare a scoprire possibilità e dinamiche degli ambienti di scambio online, ottimizzando l'unicità e la ricchezza delle relazioni costruite in presenza.

Lo scenario modificato del mercato del lavoro

La Commissione Nazionale Infanzia non ha potuto fare a meno – nel tracciare un'ampia disamina sulle condizioni attuali del contesto sociale – di prendere in considerazione le trasformazioni del mercato del lavoro, per l'impatto sulle famiglie e, in particolare, sulle madri lavoratrici.

Il lavoro si sta sempre più precarizzando e deregolamentando e tale situazione si è, ovviamente, acuita con la pandemia in atto, a svantaggio proprio delle donne, di cui è ancora più evidente la situazione di disparità di trattamento rispetto agli uomini.

È una situazione complessa, che investe inesorabilmente anche il tasso di natalità: si registra – sia in Italia, sia negli altri Paesi occidentali – un calo considerevole della natalità, con conseguenze che appaiono essere nefaste per un futuro di per sé molto incerto.

Sulla base di quanto su brevemente illustrato, è evidente che investire sul sistema integrato 0-6 ha senso anche per dare risposte concrete alle problematiche descritte e, soprattutto, per rappresentare un supporto specifico e altamente di qualità a tutte le famiglie, pure in riferimento ai tempi di vita e di lavoro che esse devono riuscire a conciliare.

La visione ecologica dello sviluppo umano

Come giustamente viene ribadito nel documento, la crescita dei bambini è una sfida che impegna l'intera società, «in un intreccio che coniuga la responsabilità dei genitori con le responsabilità della comunità»¹². Con un preciso obiettivo: consentire a tutti i bambini di fruire delle migliori condizioni di vita, a prescindere dalle proprie caratteristiche e dai contesti sociali e culturali di origine.

È basilare la condizione di *ben-essere* di ciascun bambino, che viene assicurata prioritariamente dalla qualità delle relazioni intrecciate con i pari e gli adulti: «La condizione di benessere, interpretata come accoglienza e rispetto della persona umana nelle sue differenze sociali, culturali e personali, promuove l'apprendimento, l'autonomia, la fiducia nei propri mezzi»¹³. In questa prospettiva, la responsabilità degli adulti, nel costituire "il sistema di relazioni" che ruota attorno ai bambini, passa dall'impegno di attualizzarsi come "ecosistema formativo", per rendere concreti e reali tutti i diritti fondamentali dell'infanzia secondo una visione ecologica dello sviluppo umano.

Quando varca la soglia di un nido, ogni bambino è portatore di un proprio mondo esperienziale, nonché di potenzialità e competenze *in nuce*, che sono già accresciuti quando approda ad una scuola dell'infanzia: tali contesti consentono di incontrare altri mondi e di potersi aprire a nuove esperienze e a nuovi lessici, da esperire e condividere, in una spirale evolutiva che investe tutto l'arco della vita e concorre al benessere di ogni persona e dell'intera società.

¹² Linee Pedagogiche per il sistema integrato 'zerosei', Parte II, p. 13.

¹³ Ibidem.

Il valore pregnante della continuità orizzontale

Il terzo paragrafo della seconda parte delle Linee Pedagogiche ‘zerosei’ fa esplicito riferimento ai documenti della Commissione Europea, laddove essi mettono in rilievo l’articolata funzione del progetto educativo 0-6, non solo a supporto della famiglia, ma anche per trasformarsi in una particolare *opportunità culturale, partecipativa e educativa* per gli stessi genitori¹⁴.

In merito, si legge difatti nel testo della Raccomandazione del Consiglio dell’UE del 22 maggio 2019: «*In un contesto dettato da normative nazionali, regionali o locali, le famiglie dovrebbero essere coinvolte in tutti gli aspetti dell’educazione e della cura dei loro figli. La famiglia è l’ambiente primario di crescita e sviluppo del bambino, e i genitori e i tutori sono responsabili del benessere, della salute e dello sviluppo del bambino. I servizi di educazione e cura della prima infanzia rappresentano un’opportunità ideale per creare un approccio integrato, essendo l’occasione di un primo contatto diretto con i genitori. I genitori che incontrano problemi potrebbero ottenere servizi di consulenza individuali durante visite domiciliari. Affinché il loro coinvolgimento diventi realtà, i servizi di educazione e cura della prima infanzia devono essere concepiti in partenariato con le famiglie ed essere basati sulla fiducia e sul rispetto reciproco*»¹⁵.

D’altra parte, famiglia e sistema integrato 0-6 “vivono” lo stesso bambino nei diversi contesti: questo induce che i rispettivi e diversificati punti di vista vadano integrati e ritenuti una preziosa risorsa per ciascuno di essi. È necessario riuscire a costruire un dialogo aperto e costante, teso a creare un’alleanza educativa strategica, dando vita a reti sociali in grado: di adempiere alla cruciale funzione di coesione e di inclusione; di proporsi come punti di riferimento territoriali; di confrontarsi con un’ampia comunità, costituita da tutte le istituzioni ed agenzie educative formali e informali.

La costruzione di un continuum verticale

Il paragrafo dedicato alla *continuità del percorso educativo e di istruzione* ha un carattere pregnante, attesa l’idea di una prospettiva 0-6 che debba prefigurare «*la costruzione di un continuum inteso come condivisione di riferimenti teorici, coerenza del progetto educativo e scolastico, intenzionalità di scelte condivise*».

Fino ad oggi, in Italia, i servizi educativi e le scuole dell’infanzia hanno avuto storie diversificate sotto tutti i punti di vista. Il sistema integrato 0-6 – così come delineato dal D.lgs. 65/2017 e come viene pensato e supportato dall’intero documento delle Linee Pedagogiche – ha un ruolo fondamentale nello sviluppo concreto di un percorso educativo e di istruzione unitario che vada oltre mere differenze e che trovi nell’elaborazione del curriculum verticale la concretizzazione massima di tale unitarietà.

Il documento parte da un basilare punto fermo per la predisposizione di un curriculum verticale che si debba necessariamente estendere al primo ciclo di istruzione: l’idea «*che i*

¹⁴ Cfr. Linee Pedagogiche per il sistema integrato ‘zerosei’, Parte II, p. 14.

¹⁵ Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia, p. 3.

bambini sono immersi fin dalla nascita nei sistemi simbolico-culturali e agiscono attraverso molteplici linguaggi, di cui sono biologicamente dotati, che afferiscono alle dimensioni dell'esperienza umana. I linguaggi si offrono come spazi di ricerca e di dialogo tra adulti e bambini nella costruzione di percorsi evolutivi pertinenti alle differenti età»¹⁶.

Si tratta di porre le basi per elaborare un curriculum verticale capace di valorizzare la specificità dei singoli segmenti educativi e formativi in relazione alle peculiari modalità di apprendimento di ogni fascia di età, nonché alle loro tipiche potenzialità.

In quest'ottica, la scuola dell'infanzia è chiamata ad assumere una funzione di doppia cerniera, in un continuum progressivo e graduale che metta in un dialogo costruttivo e coerente, da una parte, il segmento 0-3 con il suo specifico 3-6, dall'altra, l'intero sistema 'zerosei' con il primo ciclo di istruzione. Da questo punto di vista, la possibilità di istituire Poli per l'infanzia potrebbe facilitare il collegamento tra i vari segmenti, soprattutto se essi trovassero spazi opportuni di sviluppo all'interno di un Istituto Comprensivo, quale "luogo" naturale di continuità verticale da 0 a 13 anni situata in un territorio.

La contestualizzazione territoriale del curriculum costituisce un ulteriore aspetto su cui si sofferma questa parte del documento, anche tenuto conto che un curriculum non può prescindere dal contesto sociale in cui si sviluppano le esperienze di cittadinanza dei bambini, in linea, tra l'altro, con quanto previsto dalle Linee Guida per l'Insegnamento dell'Educazione Civica.

I valori fondativi del sistema integrato 'zerosei'

L'ultimo paragrafo della seconda parte delle Linee Pedagogiche 0-6 rimarca i valori fondativi del percorso educativo sotteso al sistema integrato 'zerosei', mettendo a sintesi quanto esplicitato nel corso dei diversi paragrafi di cui è costituita tale parte del documento.

Accoglienza, democrazia e partecipazione sono alla base del sistema integrato costituito dai servizi educativi e dalle scuole dell'infanzia, che svolgono una *funzione pubblica*, in quanto Istituzioni educative, a prescindere dalla natura del soggetto titolare e gestore.

Tale sistema integrato 0-6 *accoglie «i bambini e i genitori valorizzandone le potenzialità e le differenze in una dinamica che parte dal singolo per costruire una comunità che sa dialogare, offrendo a ognuno occasioni per aumentare e approfondire le proprie relazioni e le proprie conoscenze»¹⁷*. Si tratta di un contesto capace di accogliere differenze che imparano a convivere, a negoziare punti di vista, ad assumere uno sguardo ampio e ad abbattere barriere di pregiudizi e isolamento.

Il valore della *democrazia* viene declinato nei processi di apprendimento dei bambini ogni qualvolta essi facciano riferimento alle dimensioni del rispetto, della libertà e della responsabilità, nonché *«alla valorizzazione della soggettività e della molteplicità dei punti di vista»¹⁸*. A fare la differenza è la professionalità degli educatori/insegnanti, tale da rendere

¹⁶ Linee Pedagogiche per il sistema integrato 'zerosei', Parte II, p. 14.

¹⁷ Linee Pedagogiche per il sistema integrato 'zerosei', Parte II, p. 15.

¹⁸ Ibidem.

possibile l'attivazione di processi di democrazia e *partecipazione* «*nell'ascolto pro-attivo con i bambini, con i colleghi, con i genitori e con il contesto sociale di riferimento*»¹⁹.

Sullo sfondo, vi è la *partecipazione* attiva delle famiglie, quali interlocutori necessari nel dibattito sull'educazione e nel confronto sugli stili educativi. Specialmente in presenza di genitori provenienti da Paesi diversi è possibile creare «*un lessico comune all'interno di un quadro culturale che non rinuncia a promuovere valori quali la parità di genere, l'accoglienza, la pace, la democrazia, il dialogo interreligioso, valori costituzionali non negoziabili*»²⁰.

Sono queste le peculiarità di un sistema integrato 0-6, nel quale i bambini riescono a percepire una continuità tra casa e scuola, nonché l'attenzione per il loro presente ed il loro futuro da parte delle persone di riferimento in ogni specifico contesto.

In questa prospettiva, i servizi educativi e la scuola dell'infanzia si contraddistinguono per essere speciali fattori di *inclusione, coesione sociale e promozione di cittadinanza democratica*²¹.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Linee Pedagogiche per il sistema integrato 'zerosei', Parte II, p. 16.

²¹ Cfr. ibidem.

LE DIMENSIONI DI BASE PER UNA PROFESSIONALITÀ RINNOVATA

di Mariella Spinosi

Ripensare alla formazione iniziale

Quali sono le professionalità per i bambini del nido e per la scuola dell'infanzia? Sono due realtà parallele quelle delle educatrici e quelle delle maestre (il femminile riguarda la storia del passato). Oggi, a seguito del D.lgs. 65/2017, chi intende occuparsi dei bambini al nido deve possedere una laurea triennale in Scienze dell'educazione a indirizzo specifico (art. 14, comma 3). Continuano però ad essere validi i titoli previsti dalle normative regionali, anche diverse tra di loro, e conseguiti prima dell'entrata in vigore del decreto. Da qui deriva che i modelli professionali non sono sempre omogenei sul territorio nazionale. A ciò si aggiunge che per insegnare nella scuola dell'infanzia occorre, invece, una laurea quinquennale.

Allo stato attuale permane, quindi, una chiara separazione tra i titoli di accesso richiesti per il ruolo di educatore di nido (laurea triennale) e i titoli per l'accesso al ruolo di insegnante di scuola dell'infanzia (laurea quinquennale).

In realtà, le professioni di cura e di educazione richiedono, tutte, elevate competenze e robuste motivazioni che vanno sostenute con azioni formative mirate, sia per l'avvio alla professione, sia per il suo consolidamento. Sarebbe, sicuramente, utile una maggiore coesione e integrazione tra i saperi codificati che riguardano i nidi con i suoi differenti contesti e quelli che riguardano la realtà delle scuole dell'infanzia.

Oggi, all'interno del nuovo assetto, il D.lgs. 65/2017 ha introdotto un organismo di coordinamento pedagogico territoriale che rappresenta lo strumento di raccordo per garantire la coerenza e la continuità degli interventi sul piano educativo, l'omogeneità e l'efficienza sul piano organizzativo e gestionale. È un tema questo che va a connotare profondamente il dibattito sul sistema integrato che si sta tentando di costruire anche a partire dalle attuali Linee pedagogiche.

Va ricordato, inoltre, che tutto il sistema delle qualifiche e la formazione degli educatori e degli insegnanti ed il loro coordinamento rappresenta uno degli standard definiti dalla Commissione europea nelle Raccomandazione per il Consiglio europeo¹. Va rammentato altresì come tutta la letteratura scientifica sia concorde nel sottolineare la correlazione positiva tra il grado di formazione degli educatori e degli insegnanti e i risultati di apprendimento dei bambini.

¹ Commissione europea, *Monitoring the quality of early childhood education and care*, 2018. Altri standard sono: il rapporto numerico tra educatore/insegnante e bambino; il numero di bambini per classe o spazio educativo; le caratteristiche delle infrastrutture fisiche (gli ambienti, gli spazi, gli arredi, il materiale); il quadro curricolare di riferimento ed i livelli di apprendimento; l'interazione tra servizio, famiglia e comunità; la partecipazione dei bambini stessi al percorso educativo; la governance; il finanziamento degli interventi; l'equità nell'accesso ai servizi...

Educatori ed insegnanti di qualità

Tutti coloro che si occupano di scuola (direttamente e indirettamente) hanno in mente, per i nidi e per la scuola dell'infanzia, modelli professionali un po' diversi. In genere, il genitore che affida il proprio figlio ad un educatore del nido, specialmente nei primi anni di vita, si aspetta soprattutto che abbia un'attenzione prevalente alle azioni di accudimento e cura. La cultura diffusa del nido si fonda sul benessere, sulla corporeità, sulle routine, sulle prime relazioni. La cultura della scuola dell'infanzia è alimentata da queste e da altre parole, come gioco, linguaggi, esperienze, sviluppo, apprendimento... Quando ci si avvicina alla scuola dell'infanzia, anche passando attraverso le sezioni primavera, i genitori incominciano a prestare più attenzione ai rapporti interpersonali, alla cura della relazionalità, dell'affettività, della socialità, alla costruzione dei contesti di apprendimento.

Le indicazioni delle Linee pedagogiche ridisegnano le posture di una figura professionale "unitaria" che opera all'interno di un sistema integrato e che si occupa di bambini da zero a sei anni. Sia l'educatore, sia l'insegnante devono tener presente, per esempio, che la cura del contesto è fondamentale per enfatizzare la centralità del bambino. È importantissimo, quindi, il clima di collaborazione che va instaurato tra tutti i soggetti che si occupano, seppure con mansioni differenti, della vita dei più piccoli. Si tratta di progettare in continuità, di costruire e condividere pratiche innovative coerenti e graduali, di curare insieme le diverse modalità di ascolto, osservazione e documentazione anche al fine di rendere evidente ai bambini, alle famiglie e alla scuola stessa i progressi compiuti *"nella consapevolezza che i ritmi di crescita sono individuali e non procedono in modo lineare, ma a spirale, e sono caratterizzati da slanci in avanti e momenti di pausa"*².

Tutto va ricondotto ad un'idea di *continuum* educativo e formativo per tutti i bambini, che, dal nido alla scuola dell'infanzia, compiono un percorso di sviluppo e di maturazione globale, seppur articolato in contesti diversi e secondo esperienze e progettualità che tengano conto delle età e dei differenti bisogni espressi da ciascuno.

Dai comportamenti impliciti alle "posture" condivise

È pur vero che le competenze di un insegnante non sono sempre leggibili perché esse sono la risultante di un processo di affioramento di comportamenti impliciti. Ci sono alla base le esperienze vissute, le motivazioni soggettive, gli interessi personali, le passioni di ciascuno... non sempre tutto ciò è facilmente riconducibile ad esplicite "posture" professionali. Nel documento, tali posture vengono rappresentate con termini precisi. Si parla di: adulto accogliente, adulto incoraggiante, adulto regista, adulto responsabile, adulto partecipe.

Sono queste scelte terminologiche che vanno a connotare le dimensioni della professionalità del docente/educatore che si occupa dei bambini di questa fascia di età. Tali dimensioni devono essere rilette alla luce delle competenze esistenti, che emergono pure attraverso la ricostruzione culturale delle diverse biografie professionali. Esse devono essere sviluppate attraverso percorsi rinnovati di formazione iniziale, consolidate con una formazione continua e permanente, valorizzate ed incentivate. Ciò nella consapevolezza che il lavoro di

² Linee Pedagogiche per il sistema integrato 'zerosei', Parte V, "3 - Valutazione formativa e di contesto", p. 28.

un insegnante, ancor più di un educatore, non può essere riportato al classico ciclo delle performance di un qualunque dipendente.

L'accoglienza

Non è casuale che la prima "postura" del documento sia quella dell'accoglienza. È un termine che, per essere letto come positivo, dovrebbe essere accompagnato da una serie di aggettivi che lo connotino nella maniera giusta, perché l'accoglienza può essere pure "fredda", "formale", superficiale", "rutinaria". Quella giusta invece è associata alla tenerezza, all'empatia, alla disponibilità, ai sorrisi... Si tratta di un modo di essere che non riguarda solo le manifestazioni esterne dell'adulto, ma anche le azioni realizzate collegialmente per rendere l'ambiente in cui il bambino viene accolto gradevole, confortevole, incoraggiante, ospitale. La separazione dalla famiglia (quello che Brofenbrenner chiama primo microsistema) non rappresenta, per il bambino, una condotta normale: crea sicuramente curiosità ed emozione, turbamenti e paure. Un comportamento non consono dell'insegnante, come pure un contesto percepito come ostile, potrebbero pregiudicare in maniera significativa il suo sviluppo emotivo e cognitivo.

I bambini abitano lo spazio in modo più intenso rispetto agli adulti, ogni elemento che definisce l'ambiente è occasione per fare nuove esperienze. Oggetti, allestimenti, giochi, forme, colori... devono essere scelti a partire da questa consapevolezza. Ogni bambino dovrà riconoscere nel nuovo ambiente qualcosa che gli è proprio, che fa parte della realtà a lui già nota, dovrà sentirsi sicuro e soprattutto accettato.

Un insegnante/educatore accogliente è anche quello che sa gestire tutte le funzioni comunicative (quella emotiva, conativa, fàtica, poetica, metalinguistica...) e che sa usare bene la relazione (la giusta distanza, il contatto fisico, il tono della voce...). Sembrerebbe, infatti, secondo le teorie più accreditate, che solo il 7% di ciò che si comprende subito venga dedotto dal messaggio verbale, tutto il resto viene percepito dalla comunicazione non verbale.

L'incoraggiamento

Un adulto deve essere sempre incoraggiante e motivante. Per avere la piena gestione di tale "postura" deve conoscere molto bene i bambini nelle diverse manifestazioni sociali, affettive e cognitive. L'adulto incoraggiante è quello che sa interagire con le emozioni dei piccoli, che sa creare un dialogo perché questi imparino ad esprimere ciò che si cela dietro il proprio comportamento. Deve essere, quindi, capace di osservarli durante il gioco, durante le varie attività che svolgono da soli o con i compagni.

Qui entra in campo la capacità di rispecchiamento, si ascolto attivo, di comunicazione empatica, di relazione di aiuto, entra in gioco la capacità d'uso dei rinforzi positivi. Non basta il generico "bravo" occorre che il bambino percepisca il perché "è stato bravo". Deve sapere subito se sta facendo bene un lavoro, se ha commesso un errore, se ha capito tutte le informazioni fornite. Lo scopo informativo ha un grande valore proattivo.

Non è solo importante la scelta del tipo di rinforzo (tangibile, sociale, simbolico...), ma altresì il suo uso. Per esempio, il rinforzo va elargito in modo contingente, in modo tale che il bambino lo associ immediatamente al suo comportamento. Un buon rinforzo presuppone che l'insegnante conosca molto bene le preferenze personali di ciascuno perché non tutti

gli oggetti si presentano con la stessa attrattività e, conseguentemente, il feedback non ha sempre il medesimo effetto. Inoltre, deve evitare il rischio di inflazione: ripetere troppo spesso “bravo, bene” potrebbe diventare inutile. Bisogna, quindi, prestare attenzione alla gradualità, alla funzionalità, alla frequenza...

La regia

Il regista è il principale responsabile di un'opera. È la persona abile nella direzione e nell'organizzazione, è colui che imposta e coordina le azioni della squadra. La scuola è quel particolare palcoscenico in cui si sviluppa – come in una *pièce* teatrale – un'azione visibile, in un contesto strutturato, dove ognuno svolge specifici ruoli e assume responsabilità condivise. L'insegnante/educatore, come il regista, progetta, pianifica, coordina, gestisce, monitora e verifica che tutto si svolga in maniera funzionale allo scopo.

L'insegnante/educatore è sicuramente un progettista non intrusivo che, mentre osserva, interviene e suggerisce, laddove è necessario, lasciando, però, a tutti la possibilità di esprimersi al meglio e di mettersi in luce in maniera autonoma e personalizzata.

L'insegnante/educatore è soprattutto il regista dei climi educativi. Il clima è pure l'espressione della cultura organizzativa. Per tali ragioni è importante che alla base di qualsiasi attività formativa ci sia una grande competenza nella progettazione e nella costruzione degli ambienti di apprendimento. La scuola è uno spazio di vita, è anche un campo di forze che agiscono simultaneamente e che possono spingere in direzioni differenti. Il clima è costituito dai sistemi di valori condivisi che diventano il punto di riferimento di tutte le azioni che si svolgono nella quotidianità, ma che vanno poi ad interagire con altri microcosmi, come quello della famiglia e quello dei luoghi di frequentazione abituale.

Essere regista significa favorire l'autonomia, ma all'interno di un contesto controllato e protetto; significa far uso di strategie inferenziali, quelle stesse che consentono ai piccoli di apprendere per prove e errori, di imparare da soli come funzionano i giochi nuovi, senza istruzioni dirette. Il regista rafforza la propensione spontanea dei bambini a esplorare ambienti sconosciuti; a lavorare insieme per risolvere problemi e per realizzare progetti; a condividere le conoscenze; ad aiutare soprattutto i compagni quando ne hanno bisogno. L'insegnante/educatore, dunque, deve essere capace di facilitare tutti i rapporti interpersonali creando contesti collaborativi efficaci, sapendo gestire la soggettività di ciascuno e prestando attenzione alle domande esplicite ed implicite di ognuno di loro.

Le responsabilità

Quando si evoca il termine responsabilità saltano subito agli occhi le questioni che attingono alla vigilanza degli alunni, ai rischi e ai possibili infortuni, alle preoccupazioni per le conseguenze legali, così pure alla custodia del patrimonio. Si evidenziano subito le categorie giuridico-sindacali, cioè solo alcune delle molte prerogative della funzione docente, quelle mirate alla tutela, alla protezione, alla salvaguardia del bambino dai possibili pericoli fisici. L'adulto responsabile a cui fanno riferimento le Linee pedagogiche attiene soprattutto alle dimensioni della vita affettiva e cognitiva del bambino. Il cuore della professionalità docente, come si legge nelle stesse Indicazioni per il curricolo, è quello di promuovere “lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, delle competenze e l'avvio alla cittadinanza”.

La scuola è un osservatorio importante per cogliere i bisogni, le risorse, le sensibilità, le domande delle giovani generazioni. È nella scuola che i genitori riversano attese di aiuto per i propri figli. La responsabilità del docente/educatore è innanzitutto quella di usare il sapere come strumento per far crescere i bambini, per sostenerli nel loro benessere e nelle loro difficoltà. Bisogna tenere insieme la spontaneità con le prime regole, le emozioni con la gestione delle prime conoscenze, i passi, seppure incerti, verso l'autonomia con la capacità di stare accanto agli altri e con gli altri.

Il docente/educatore ha altresì la responsabilità di abituare i bambini a vivere tra tante diversità: la scuola rappresenta, oggi, un laboratorio privilegiato per la costruzione di una democrazia pluralista e socialmente coesa. Le relazioni e le esperienze che i bambini vivono a scuola possono diventare apprendimenti se l'adulto sa coinvolgerli nell'avventura della conoscenza. Per questo è necessario che gli adulti sappiano ascoltare i loro segnali di bisogni, le loro paure e le manifestazioni di disagi; li aiutino ad affrontare i conflitti e le forme di aggressività, a muoversi con sempre maggiore disinvoltura all'interno delle dinamiche con i compagni.

La responsabilità più impegnativa, quindi, è quella di sapere costruire il benessere e le condizioni per un apprendimento "felice"; le parole d'ordine sono: ascolto e dialogo, curiosità e desiderio di sapere.

La partecipazione

Il termine "partecipazione", come tante parole che si usano nel linguaggio comune, può contenere molti concetti. Generalmente significa "prendere parte ad una attività", ma anche semplicemente "essere presenza", o "aderire con un interessamento diretto o indiretto", come pure "recare un effettivo contributo per il raggiungimento di un obiettivo". La dimensione partecipativa nel sistema "zerosei" è qualcosa di più specifico ed impegnativo.

Un adulto, che vuole insegnare nella scuola dei piccoli, sa che il punto di partenza per realizzare bene il proprio lavoro è quello di instaurare un buon rapporto con i genitori. I bambini devono percepire il patto stretto di alleanza tra scuola e famiglia, tra il mondo che conoscono bene e quello che si accingono ad esplorare giorno dopo giorno.

Non basta però definire il patto, bisogna alimentarlo giornalmente con una serie di atti partecipativi attraverso i quali consolidare i livelli di comunicazione e le sintonie. Per esempio è importante prestare molta attenzione agli aspetti organizzativi relativi alla costruzione delle routine (ingresso a scuola, accoglienza, uscite didattiche...); come pure agli aspetti prettamente formali (colloqui, organi collegiali...); soprattutto ai gesti concreti, alla gestione dello spazio e delle distanze, all'uso di un registro comunicativo adeguato.

La dimensione partecipativa non si risolve, però, solo attraverso relazioni interne alla scuola. L'identità della scuola è sicuramente l'esito di tutto ciò che nasce dai soggetti che la compongono: rapporti tra persone; motivazioni e interessi che privilegiano alcune finalità piuttosto di altre; aspirazioni e strategie messe in atto per realizzarle; norme, controlli, ruoli, livelli di autorità... C'è, però, una dimensione esterna: il territorio, le reti, le associazioni, le altre scuole, gli altri servizi educativi, gli Enti locali, i servizi socio-sanitari, le ludoteche, il volontariato... È un mondo molto ampio e complesso che il docente/educatore deve conoscere profondamente e con cui, compatibilmente con le funzioni che gli sono proprie, deve imparare a rapportarsi.

Per una nuova figura professionale all'altezza del compito

Professionisti non si nasce, ma si diventa. È il risultato di un faticoso cammino che incomincia all'università ma viene perfezionato in situazione, nelle relazioni quotidiane con i bambini in un confronto e in una ricerca continua con i propri colleghi. Ogni docente rappresenta un "capitale professionale" sorretto dalla cultura, dalle competenze, dalla cura e dalla progressiva capacità di miglioramento.

Ci sono state nel tempo diverse modalità di aggregazione di aree di competenza della figura docente. Nello schema seguente si riporta una breve sintesi

Sintesi delle principali proposte di articolazione della professionalità docente

N	RIFERIMENTO	COMPETENZE
1	Rapporto "La buona scuola" del 2014 (proposta non ripresa dalla legge 107/2015):	<i>Crediti:</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Professionali ▪ Formativi ▪ Didattici
2	DM 27 ottobre 2015, n. 850: Formazione e prova per i docenti neoassunti	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didattica ▪ Organizzazione ▪ Professionalità
3	Documento di lavoro, pubblicato dal MIUR il 16 aprile 2018	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cultura ▪ Didattica ▪ Organizzazione ▪ Istituzione/Comunità ▪ Professione
4	CCNL relativo al personale del comparto istruzione e ricerca CCNL 19 aprile 2018, art. 27	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disciplinari ▪ Informatiche ▪ Linguistiche ▪ Psicopedagogiche ▪ Metodologico-didattiche ▪ Organizzativo-relazionali ▪ Di orientamento e di ricerca ▪ Documentazione e valutazione
5	Documento CUNSF – Conferenze Universitaria Nazionale di scienze della formazione – Proposta sulla formazione iniziale e in servizio – Novembre 2019	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Culturale e disciplinare ▪ Storica e pedagogica ▪ Pedagogica ▪ Psicologica ▪ Didattica ▪ Valutativa e autovalutativa ▪ Organizzativa ▪ Relazionale ▪ Riflessiva

I rapporti, gli studi, le ricerche descrivono in maniera abbastanza analitica i tratti che connotano la professionalità docente in generale e, in alcuni casi, anche le specifiche figure professionali. È un ricco patrimonio da cui partire per avviare un dibattito aperto sulla figura del docente/educatore necessaria per il nuovo sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni.

I POLI PER L'INFANZIA: TRA POTENZIALITÀ E LIMITI

di Mario Maviglia

Gli ambiti di intervento

All'interno del complesso delle novità introdotte dalla legge 107/2015 e dal successivo D.lgs. 65/2017 in tema di sistema integrato di educazione e istruzione 0-6 anni, i Poli per l'infanzia rappresentano sicuramente un elemento di grande interesse e pregnanza sul piano pedagogico e organizzativo, anche se la loro declinazione operativa appare ancora molto sfumata e sfocata, come avremo modo di approfondire in questo contributo.

La lettura comparata delle norme e dei documenti finora prodotti (i due testi normativi citati e le Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei", approntate dall'apposito Gruppo di lavoro ministeriale), ci consente di individuare almeno tre ambiti di intervento dei Poli per l'infanzia, ambiti che analizzeremo singolarmente.

Aspetti pedagogico-culturali

I Poli per l'infanzia nascono con l'obiettivo dichiarato di sostenere la continuità del percorso educativo e scolastico dei bambini fino a sei anni. Si tratta, infatti, di strutture che operano all'interno di un unico plesso o in edifici vicini e che possono essere costituiti anche presso gli istituti comprensivi o le direzioni didattiche. Questo richiamo alla continuità rappresenta forse, sul piano pedagogico, l'elemento più pregnante dei Poli per l'infanzia sul piano pedagogico, anche se va ribadito che i documenti richiamati sopra non intendono creare un nuovo soggetto istituzionale all'interno del panorama scolastico ed anzi insistono sulla autonomia e specificità delle due entità educative che mantengono quindi le loro peculiarità e differenze.

Vero è che un maggior dialogo tra scuola dell'infanzia e servizi educativi 0-3 può costituire un'occasione di crescita per entrambi i settori in quanto proietta in una dimensione evolutiva più ampia un progetto educativo che trova la sua base su una comune idea di bambino attivo e competente dotato di risorse e abilità che gli consentono di stabilire rapporti comunicativi e interattivi con il mondo esterno.

Preoccupazioni

Una delle preoccupazioni che viene spesso manifestata dai docenti di scuola dell'infanzia è che questa più stretta connessione con l'asilo nido possa ricacciare la scuola dell'infanzia in una antiquata dimensione assistenzialistica. In realtà queste preoccupazioni non tengono conto del fatto che l'asilo nido in Italia esprime mediamente un'offerta formativa di qualità. Le stesse attività di cura e di routine, significativamente presenti nella proposta educativa dell'asilo nido, sono inserite all'interno di un progetto educativo impegnato a tenere insieme gli aspetti cognitivi con quelli relazionali ed affettivi senza creare artificiosi

steccati. Anzi, uno dei pericoli attuali della scuola dell'infanzia è proprio quel farsi trascinare in percorsi formalizzati e precoci di conoscenza dettati da esigenze prestazionali e produttivistiche che sembrano essere diventate la cifra dominante della scuola italiana attuale. In questo senso un dialogo più costante e profondo con l'asilo nido può essere molto utile alla scuola dell'infanzia.

Ricadute positive

Ma più in generale, le reciproche contaminazioni tra le due entità possono rivelarsi arricchenti e cariche di spunti interessanti sul piano pedagogico. La scuola dell'infanzia, ad esempio, può mutuare dall'asilo nido l'attenzione che viene posta nell'intreccio tra cura, educazione e interazione e che si traduce in un contesto educativo stimolante, accogliente e rassicurante. E d'altro canto l'asilo nido può prendere dalla scuola dell'infanzia un'idea di progettualità che pur agendo con rigore e razionalità non dimentica i bisogni e i ritmi dei bambini.

Un'altra contaminazione può riguardare la visione complessiva e olistica del bambino, che nella scuola dell'infanzia tende talvolta ad essere un po' troppo segmentata, complice anche una lettura troppo "disciplinistica" dei vari campi di esperienza. E d'altro canto l'asilo nido può guardare con un certo interesse all'allestimento di un contesto che mira a produrre un apprendimento significativo. Come si vede si aprono molte piste di lavoro comune che possono aiutare educatori e insegnanti a meglio focalizzare come apprendono e si relazionano i bambini all'interno di contesti differenti ma che si ispirano ai medesimi principi pedagogici secondo un principio di coerenza. L'organizzazione di percorsi formativi comuni su questi temi non può che rinforzare la conoscenza reciproca e lo scambio di buone pratiche.

Un altro aspetto che non va trascurato è la possibilità di creare forme di emulazione reciproca, ossia trasferire nel proprio contesto idee, buone pratiche, soluzioni organizzative osservate nell'altro contesto. Peraltro la scuola dell'infanzia si trova, sotto questo profilo, in una posizione particolarmente interessante in quanto può far tesoro anche di quanto di significativo avviene nella scuola primaria.

Poli come laboratori permanenti

Operando in tale prospettiva, i Poli per l'infanzia possono effettivamente proporsi come laboratori permanenti di ricerca e innovazione, come opportunamente sottolinea il D.lgs. 65/2017. D'altro canto, se i Poli per l'infanzia non assumono questa funzione la loro istituzione non ha molto senso; infatti il loro numero ridottissimo (da uno a tre per Regione) non può che essere concepito come un'occasione di crescita non solo per le comunità in cui operano, ma per tutto il sistema 0-6. In questo senso i Poli per l'infanzia hanno una grande responsabilità nell'elaborare idee e proposte innovative e nel realizzare buone pratiche da esportare a livello sub-regionale, o regionale, o addirittura nazionale. Quest'opera potrebbe essere ancor più interessante e utile se il Ministero dell'istruzione si accollasse l'onore di raccogliere e divulgare le buone idee e le pratiche dei vari Poli per l'infanzia.

Aspetti sociali

Le Linee guida sottolineano molto opportunamente che i Poli per l'infanzia possono configurarsi come luoghi di aggregazione sociale per favorire la partecipazione delle famiglie all'esperienza formativa dei bambini, per promuovere la costruzione di legami comunitari e per proporsi come punti di riferimento importanti per affrontare l'esperienza genitoriale. Questa prospettiva appare molto interessante, anche se alquanto ambiziosa.

È interessante perché tale prospettiva caratterizza il Polo come una sorta di campus per l'educazione infantile all'interno del quale si svolgono in primo luogo le attività istituzionali previste (esplicazione dell'offerta formativa dei servizi educativi 0-3 e della scuola dell'infanzia). Al contempo offre l'opportunità di aggregare intorno ai temi dell'educazione infantile la comunità circostante, elevando il livello di conoscenza e di sensibilità verso la cultura dell'infanzia. Il Polo per l'infanzia si propone quindi come luogo di incontro, di approfondimento, di confronto, di formazione per l'intera comunità e non solo per gli operatori dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia.

Questa funzione risulta particolarmente importante oggi in quanto i temi della cultura dell'infanzia e della genitorialità sembrano del tutto scomparsi dal dibattito pubblico, se non per motivi legati a fatti di cronaca. In effetti non vi sono luoghi dove si possano approfondire e studiare temi legati al gioco nell'età infantile, all'apprendimento, alla costruzione dei legami affettivi e relazionali tra bambini e bambini e tra adulti e bambini; oppure temi inerenti la cura e gestione dei bambini a casa, nei servizi per l'infanzia, nella comunità; o ancora aspetti inerenti al ruolo genitoriale e alle pratiche attraverso cui si esplica il difficile "mestiere di genitore". Insomma si prospetta l'idea di un vero e proprio "centro risorse" educative a disposizione della comunità.

Questa proposta appare però molto ambiziosa in quanto presuppone la presenza di una regia non estemporanea per tenere insieme la progettazione e dunque la disponibilità di personale dedicato e, *ça va sans dire*, di finanziamenti specifici e adeguati. Allo stato attuale delle cose, non è dato capire come potrebbe trovare attuazione tutto ciò, e d'altro canto la soluzione di questi problemi appare ineludibile per far decollare i Poli per l'infanzia.

Aspetti organizzativi e materiali

Ultimo aspetto, ma non certo per importanza, è la possibilità attraverso i Poli per l'infanzia di razionalizzare le risorse economiche e organizzative, mediante la condivisione di risorse professionali, di servizi generali e di manutenzione, di spazi collettivi, di spazi all'aperto ed eventualmente di spazi di gioco o laboratoriali, come annotano opportunamente tanto il D.lgs. 65/2017 quanto le Linee guida.

Questa proposta appare particolarmente interessante per due ordini di motivi. Innanzi tutto va nella direzione di una razionalizzazione dell'esistente garantendo una migliore utilizzazione delle risorse e delle strutture, con correlativi risparmi di spesa e la possibilità di utilizzare tali risparmi per realizzare le proposte citate sopra. Nello stesso tempo sollecita i protagonisti dei vari settori coinvolti a uscire dalla logica del "mio" o "tuo" e ad adottare una prospettiva di servizi per la comunità educante. Nel contempo questa prospettiva appare decisamente innovativa in quanto non vi è l'abitudine (o meglio, la cultura) per

ragionare in termini che vadano oltre il mero perimetro dell'istituzione in cui si opera. Non sono infrequenti situazioni in cui due servizi educativi o scolastici contigui hanno spazi, strutture, attrezzature che potrebbero far parte di una programmazione comune di utilizzo, soddisfacendo le reciproche esigenze organizzative e funzionali, ma il loro uso rimane rigidamente interdetto ad enti esterni. Spesso si assiste a situazioni paradossali per cui la mancanza di intese per una condivisione delle risorse crea eccedenze da una parte e penurie dall'altra in ordine al medesimo bene o servizio.

Anche in questo caso viene richiesto un cambiamento di paradigma, ossia il passaggio dal "mio"/"tuo" all'utilizzo condiviso e concordato del medesimo bene o servizio. Non è un'operazione semplice, ma neppure impossibile. Certo, anche in questo caso c'è bisogno di una regia identificata e riconosciuta che tenga insieme tutto il sistema.

I presupposti ineludibili per il decollo dei Poli

Si potrebbe delineare una vita molto stentata per una entità che in quanto nuova ancor più necessita di essere definita. Nel momento in cui si procede ad una strutturazione di questa nuova realtà il rischio di una sua burocratizzazione è sempre incombente, ma l'alternativa è un'organizzazione "movimentista", legata all'entusiasmo passeggero e momentaneo dei protagonisti e destinata ad un inesorabile declino o affievolimento.

L'altro aspetto, collegato strettamente a quanto abbiamo appena detto, è quello relativo alle risorse, sia umane che finanziarie, di cui può disporre un Polo per l'infanzia. Per realizzare determinati programmi ed avviare i conseguenti interventi c'è bisogno di un gruppo di persone che elabori e strutturi la proposta e che coinvolga professionisti, formatori, esperti per poterla realizzare. Tutto ciò vuol dire poter disporre di un budget commisurato agli interventi previsti. Chi fornisce il personale? Chi provvede ai finanziamenti? Se si pensa di utilizzare il personale già in servizio presso i servizi per l'infanzia o le scuole dell'infanzia, occorre se non altro definire le "regole d'ingaggio" (in quali tempi? con quale mandato? con quali riconoscimenti economici?). Rimane comunque aperta la questione della leadership della struttura, o se si preferisce della funzione di regia. E d'altro canto, se si pensa che il tutto possa essere realizzato "senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica", allora è facile immaginare che i Poli per l'infanzia si tradurranno in simulacri di innovazione. Come si vede le potenzialità dei Poli per l'infanzia sono tante, ma perché possano esprimersi occorre affrontare questi problemi.

SCHEDA DI APPROFONDIMENTO: CRITERI GUIDA PER I POLI

di Giancarlo Cerini

Abbiamo sintetizzato la “fenomenologia” dei poli per l’infanzia in sette criteri-guida, che riassumono le questioni sottese all’attivazione di questi “laboratori sperimentali”, come li definisce la legge.

Il polo infanzia è uno spazio culturale

Il polo è una struttura organizzativa di carattere innovativo, che mette alla prova la capacità di accogliere l’infanzia e di predisporre le migliori condizioni per il suo sviluppo. Questo in sintonia con la piattaforma culturale del D.lgs. 65/2017, che parla (all’art. 1) di condizioni di “autonomia, creatività, benessere” da assicurare ai bambini, e della costruzione di contesti educativi caratterizzati da un clima affettivo, emotivo, ludico, cognitivo di qualità. Tutti punti che dovranno trovare posto nelle Linee Guida 0-6 con i poli per l’infanzia, che potrebbero fungere da rete sperimentale in cui assicurare il massimo della coerenza con questa prospettiva pedagogica.

Il polo infanzia è uno spazio architettonico

Il polo si avvantaggia certamente di una collocazione spaziale che vede intimamente collegato un servizio educativo 0-3 anni ed una scuola dell’infanzia. Può essere lo stesso edificio ad offrire questa opportunità, oppure strutture separate ma funzionalmente collegate da spazi comuni, zone di raccordo, aree verdi o servizi (mensa, piccola palestra, atelier) comuni. Questo censimento in alcune regioni è già stato effettuato, ad esempio in Emilia-Romagna risulterebbero ben 361 poli per l’infanzia: strutture che usufruiscono di spazi comuni o contigui; ma in tale regione i servizi educativi 0-3 sono ben 1.233 e le scuole dell’infanzia 1.561. Dunque i poli non potranno essere una soluzione generalizzabile per l’intera scuola italiana, ma dovranno mantenere il loro carattere sperimentale. In Italia i servizi educativi sono circa 12.000 e le scuole dell’infanzia circa 23.000. È anche vero che la legge 107/2015 stanziava fondi per la costruzione di poli per l’infanzia, ma ne limita il numero a 2-3 per ogni regione. Una scelta di qualità, ma assai elitaria. In prospettiva si potrebbe pensare ad un “campus per i bambini”, con spazi differenziati ma connessi, con alcune aree comuni, dove l’impegno per la continuità è stimolato dalle condizioni di vicinanza spaziale.

Il polo infanzia è uno spazio pedagogico

Si tratta di uno spazio progettuale ove approfondire quel lessico comune che sta all’intersezione di cura, relazione educativa e apprendimento, che non è solo una scoperta recente dello 0-6, ma fa parte del DNA della pedagogia dell’infanzia.

Termini quali *corpo, cura, routine, benessere, relazione, comunicazione, esplorazione*, sembrano tipici del nido, ma sono leggibili anche nel progetto della scuola dell’infanzia. Viceversa, termini quali *curricolo, linguaggi, apprendimenti, competenze*, che sono la parte

“nobile” del curriculum della scuola dell’infanzia, sono in grado di orientare la progettualità dei nidi. Questi concetti li ritroviamo fin dagli Orientamenti del 1991, ove si parla di *ambiente di apprendimento, di vita e di relazione*, poi nelle Indicazioni Nazionali del 2012, ove sono evidenziati termini come *contesto educativo* e *curricolo implicito*, e nello schema di RAV-infanzia, ove campeggia tra le finalità la cura del *benessere* dei bambini.

Il polo è uno spazio organizzativo

L’allestimento di un polo per l’infanzia suscita un’infinità di problemi, soprattutto quando i gestori dei due servizi che si alleano (un nido e una scuola dell’infanzia) sono diversi, ad esempio un comune, un privato, lo stesso Stato. Il polo stimola soluzioni sostenibili, economie di scala, forme di gestione integrata. Questo livello di governance riguarda le scelte degli amministratori, ma ha una ricaduta sulla concreta organizzazione del servizio integrato: spazi articolati e polifunzionali, spazi verdi, saloncini e spazi comuni, laboratori variamente attrezzati, luoghi appartati, “tane”. Si può andare da una vera integrazione di spazi, personale, attività (ove il nido quasi si fonde con la scuola dell’infanzia), a più limitate presenze incrociate di bambini e adulti. Potremmo inserire in questo quadro anche i temi delle iscrizioni dei bambini (nel polo si devono rinnovare nel momento del passaggio?), dei titoli di studio (chi ha titolo ad insegnare nello 0-6?), della gestione del personale (con quale trattamento contrattuale?). La progettualità del polo infanzia si ispirerà a questa comune piattaforma pedagogica, offrendo esperienze progressive e occasioni di scambi produttivi tra bambini di età diverse. Una soluzione praticabile potrebbe essere un polo 2-6 anni, in cui la sezione primavera 24-36 mesi viene aggregata ad una scuola dell’infanzia. Lo stanno sperimentando molte strutture private, ma in questo caso anche lo Stato (che si trova a gestire le sezioni primavera) potrebbe dire la sua.

Il polo è uno spazio didattico

Qui *didattica* sta per *ricerca*, per qualificare le possibili esperienze dei bambini, attraverso una serie stabile di momenti (e con il ruolo strutturante delle routine) che fanno evolvere l’apprendimento del bambino. Il dispositivo “campo di esperienza” è la forma didattica più coerente con lo 0-6, perché vi ritroviamo il corpo del bambino, le sue mani, i suoi occhi, ma anche l’affiorare della dimensione evocativa della conoscenza. In questo repertorio le parole chiave possono essere: *osservazione, interazione, documentazione, “posture”*, che danno luogo ad una tastiera metodologica variegata di materiali, oggetti, relazioni. Il filo della continuità potrebbe coagularsi attorno ad un asse prevalente, che potrebbe diventare la musica, la lingua straniera, i linguaggi espressivi, l’esplorazione nell’“outdoor” ambientale.

Il polo è uno spazio professionale

Il polo infanzia può diventare il luogo della collaborazione e della condivisione tra operatori di diversa provenienza, del crescere professionalmente attraverso forme di interazione, scambio e osservazione in sezione, supervisione e aiuto reciproco. Si costituisce una piccola

comunità professionale, che per crescere ha bisogno di una regia. Nasce da questa esigenza l'idea di estendere il coordinamento pedagogico, oggi diffuso soprattutto nei servizi educativi gestiti dai comuni delle grandi regioni del Nord. In questo settore anche lo Stato dovrà fare la sua parte (le legge dice di valorizzare le risorse presenti nell'intero sistema integrato), cercando di promuovere a coordinatori i migliori docenti della scuola dell'infanzia statale. Apposite attività formative dovrebbero fungere da "talent scout" delle migliori figure presenti nelle scuole. E il coordinamento statale potrebbe caratterizzarsi come coordinamento di prossimità, cioè più vicino agli insegnanti e alle sezioni.

Il polo è uno spazio *sociale*

Il polo per l'infanzia stimola la presenza dei genitori e della comunità attorno alla cultura dell'infanzia e dell'educazione. Generazioni di genitori e di insegnanti si ritrovano attorno al nuovo servizio educativo, per collaudare forme di collaborazione e di partecipazione. Nei nidi e nelle scuole dell'infanzia i bambini escono dal loro ambiente familiare per incontrare un nuovo lessico, più ampio e aperto di quello privato di casa, per osservare e praticare diversi modelli educativi, per vivere le prime esperienze di cittadinanza attiva. È attorno a questo tipo di servizi educativi che la comunità cresce, e con essa la coesione sociale.

Per tutti i motivi che abbiamo esposto, il polo per l'infanzia si presenta come un promettente dispositivo pedagogico, meritevole di essere sperimentato, se non altro per "stressare" positivamente (nel senso di mettere alla prova la tenuta del modello) il nuovo sistema 0-6.

LE SEZIONI PRIMAVERA: FUNZIONE E CONTESTO NORMATIVO

di Gianluca Lombardo

Che cosa sono e come nascono

Le *sezioni primavera* sono una tipologia di servizio educativo dell'infanzia, preesistente all'entrata in vigore del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, che ha istituito il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni. Il suddetto decreto, oltre a citarle come servizio educativo, ne ha riconosciuto la specifica funzione, prevedendo, per le stesse, obiettivi di sviluppo, funzionali e coerenti con l'estensione progressiva del Sistema integrato.

Le sezioni primavera accolgono i bambini tra i 24 e i 36 mesi d'età e sono associate, di norma, alle scuole dell'infanzia. Nascono e si sviluppano nel tempo quali progetti per la continuità educativa in raccordo con le strutture (educative e scolastiche) rivolte a bambini di età compresa tra zero e sei anni, per soddisfare la crescente domanda di servizi educativi.

Specifiche intese stipulate tra gli Uffici Scolastici Regionali e le Regioni disciplinano il funzionamento delle sezioni.

I finanziamenti

Per le sezioni primavera il Ministero dell'Istruzione destina annualmente 9.907.000,00 € distribuiti ad inizio anno in favore degli Uffici Scolastici Regionali per la successiva ripartizione ai soggetti gestori. A partire dall'anno scolastico 2007/2008 e per i primi sei anni di sperimentazione hanno finanziato la sperimentazione, oltre al Ministero dell'Istruzione anche il Dipartimento per le politiche della famiglia e il Ministero del lavoro, con un finanziamento complessivo di circa 145 milioni di euro. Successivamente sono state finanziate esclusivamente dal Ministero dell'istruzione per circa 10 milioni di euro annui.

Il monitoraggio quantitativo relativo alle sezioni primavera dell'anno scolastico 2019/2020, costituente base di calcolo per il finanziamento delle sezioni primavera per l'anno scolastico 2020/2021, che avviene con le risorse in bilancio stanziato per l'anno 2021, è stato avviato dalla Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici del Ministero dell'Istruzione e sarà ultimato nelle prossime settimane, in attesa dell'acquisizione dei dati da parte di tutti gli Uffici Scolastici Regionali.

Pertanto i dati di riferimento sulla presenza delle sezioni primavera sono quelli relativi al Rapporto di monitoraggio dell'anno scolastico 2018/2019, pubblicato nella sezione 0-6 del sito ministeriale¹.

Per un'analisi puntuale si rinvia al Rapporto di monitoraggio. In ogni caso appare utile, per focalizzare la situazione attuale delle sezioni primavera, chiedersi *dove siano le sezioni primavera*.

¹ Vedi link: <https://www.miur.gov.it/web/guest/sezione-primavera>.

L'allocazione delle sezioni primavera richiama due concetti, legati allo spazio (collocazione geografica) e alla tipologia di struttura (aggragate ai nidi o alle scuole dell'infanzia) e gestore (pubblico o privato). Emerge la seguente distribuzione sul territorio delle sezioni primavera.

*Tabella 1 - Sezioni ammesse al finanziamento dedicato
(dal Rapporto di monitoraggio DGOSV - MI)*

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE	NUMERO TOTALE SEZIONI AMMESSE	NUMERO TOTALE SEZIONI NON AMMESSE	TOTALE
ABRUZZO	14	17	31
BASILICATA	53	0	53
CALABRIA	29	0	29
CAMPANIA	163	60	223
EMILIA-ROMAGNA	79	2	81
FRIULI-VENEZIA GIULIA	58	3	61
LAZIO	87	7	94
LIGURIA	89	0	89
LOMBARDIA	443	0	443
MARCHE	21	0	21
MOLISE	57	0	57
PIEMONTE	125	0	125
PUGLIA	81	0	81
SARDEGNA	33	4	37
SICILIA	138	115*	253
TOSCANA	45	0	45
UMBRIA	23	0	23
VENETO	172	22	194
TOTALE	1710	230	1940

* finanziate con Fondo 0-6

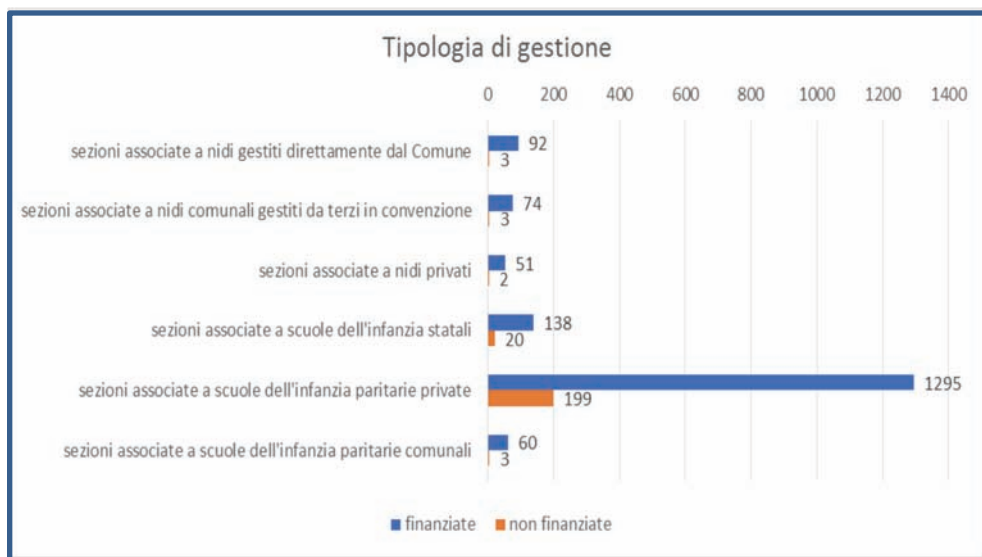
Il protagonismo delle scuole paritarie

Dai dati sulla distribuzione territoriale può quindi sostenersi che c'è una presenza abbastanza omogenea sul territorio nazionale: 1940 sezioni che hanno richiesto il finanziamento ministeriale, distribuite tra Nord (993), Centro (183), Sud e Isole (764).

L'allocazione funzionale, inoltre, conferma il dato normativo che vede le sezioni primavera di norma associate alle scuole dell'infanzia, piuttosto che ai nidi. Difatti, come emerge dal citato Rapporto di monitoraggio, l'88% di queste sezioni sono aggregate alle scuole dell'infanzia. Questo appare un dato potenzialmente favorevole a quella funzione di raccordo/continuità che potrebbe essere maggiormente assicurata attraverso l'integrazione del progetto educativo della sezione nel curriculum della scuola dell'infanzia cui è associata.

La tipologia di gestione, come si evince dal grafico sottostante, ha visto in tutto il territorio nazionale un forte protagonismo del mondo della scuola paritaria privata: 1494 sezioni (1295 finanziate + 199 non finanziate).

*Grafico 1 - Suddivisione per tipologia di gestione a livello nazionale
(dal Rapporto di monitoraggio DGOSV - MI)*



Le scuole paritarie private rappresentano quindi il 77% delle sezioni rilevate. Si può leggere questo dato in tanti modi, pensando, in primo luogo, all'atteggiamento proattivo del soggetto privato nell'avvicinarsi a un *target* di utenza destinato a diventare naturale fruitore negli anni successivi del servizio scolastico. Non è da sottovalutare la capillare e tradizionale presenza della scuola paritaria dell'infanzia nel sistema nazionale di istruzione. Siamo di fronte, difatti, a una realtà che consta di 8.856 scuole paritarie, pari al 40% delle scuole dell'infanzia, che accolgono 507.578, ossia il 36,67 % degli iscritti alla scuola dell'infanzia. Questo dato però va

analizzato, tenendo comunque in considerazione fattori di natura normativa. Probabilmente, il protrarsi della “fase sperimentale” non ha indotto le scuole dell'infanzia statali, comunque maggioritarie rispetto alle scuole paritarie (13.234 scuole dell'infanzia statali, con 41.880 sezioni, che accolgono 876.232 bambini)², a cogliere questa opportunità. Difatti sono solo l'8% del totale le sezioni primavera associate alle scuole statali.

Sarà possibile una più approfondita analisi del panorama delle sezioni primavera, e di tutte le altre tipologie di servizi educativi, con l'avvio del sistema informativo del sistema integrato, già previsto dall'articolo 5, comma 1, lett. e) del d.lgs. n. 65 del 2017 e appositamente finanziato con la legge di bilancio per l'anno 2021 (comma 969).

Collocazione delle sezioni primavera nel D.lgs. n. 65/2017

Il decreto legislativo 65/2017, come anticipato, riconosce la peculiarità delle sezioni primavera. Per questa specifica tipologia di servizio educativo, si pone esplicitamente dei traguardi di sviluppo (art. 8): *superamento della fase sperimentale, graduale stabilizzazione e progressivo potenziamento*.

Trattasi di tre traguardi importanti che necessitano di un percorso normativo e amministrativo attuativo, che va necessariamente definito, ai fini del concreto raggiungimento. In particolare, il decreto legislativo n. 65 del 2017, all'articolo 8, individua espressamente il Piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del Sistema integrato di educazione e di istruzione, quale atto amministrativo di pianificazione che concorre al raggiungimento dei suddetti traguardi specifici relativi alle sezioni primavera e funzionali alla estensione del Sistema integrato nel suo complesso.

Le previsioni del D.lgs. 65/2017 manifestano indubbiamente una esplicita e inequivocabile scelta di campo del legislatore rispetto al destino delle sezioni primavera nello scenario di sviluppo del Sistema integrato zerosei, per la quale tutti i soggetti coinvolti nella *governance* del sistema sono chiamati a dare il proprio contributo.

I riferimenti nelle Linee Pedagogiche

Un importante segnale di attenzione è rivolto alle sezioni primavera anche dalle Linee Pedagogiche per il Sistema integrato zerosei elaborate, nella prima stesura, dalla Commissione nazionale prevista dall'art. 10 del Dlgs. 65/2017, che saranno oggetto di una consultazione pubblica³.

Nella parte VI delle Linee Pedagogiche, dedicata alle “*garanzie della governance*”, all'interno del paragrafo 5 denominato “*Interventi strategici per la realizzazione del sistema*”

² Dati tratti dal Focus “Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2020/2021” e per le scuole paritarie riferiti all'anno scolastico 2019/2020 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2512903/Principali+dati+della+scuola+-+avvio+anno+scolastico+2020-2021.pdf/a317b7bb-0acc-d8ea-a739-1d58b07d5727?version=1.0&t=1601039493765>

³ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638>

integrato 0-6", è riservato un sotto paragrafo alle sezioni primavera che specifica l'importanza del superamento della fase sperimentale di questo servizio, attraverso una messa a punto degli aspetti ordinamentali, e pone l'accento sugli aspetti legati alla interazione delle diverse figure professionali coinvolte (educatori, docenti, personale ausiliario). Nello scenario dello sviluppo del Sistema integrato, le Linee Pedagogiche individuano le sezioni primavera come una delle leve per raggiungere gli obiettivi di estensione dei servizi educativi previsti dai documenti comunitari, anche in considerazione degli elementi di flessibilità che sono in grado di apportare nella costruzione delle reti territoriali dei servizi.

Non appare incompatibile, con il contesto sopra delineato, la confluenza del fondo dedicato alle sezioni primavera nel Fondo zerosei (ex art. 12 d.lgs. n. 65 del 2017), più volte richiesta dall'ANCI (da ultimo Accordo Conferenza Unificata 106/CU del 6.8.2020). Trattasi di operazione che necessita, tra l'altro, di una preliminare azione amministrativa di accompagnamento che parta dai principali atti di pianificazione, al fine di preservare la continuità del servizio sul territorio e le risorse all'uopo destinate.

I provvedimenti normativi più recenti e i documenti in fase di definizione confermano l'inscindibile connessione tra lo zerosei e le sezioni primavera, esplicitata sin dal primo ingresso nel panorama legislativo di questa esperienza, dall'articolo 1, comma 630, della legge n. 296 del 2006, che menzionava il legame tra le c.d. *sezioni sperimentali* e la continuità del percorso educativo *lungo l'asse cronologico 0-6 anni di età*, ribadito in seno agli accordi in Conferenza Unificata del 2007 (n. 44 CU) e del 2013 (n. 83 CU).

Una funzione prevalente per le sezioni primavera?

Si può immaginare che l'estensione del Sistema integrato zerosei affidi alle sezioni primavera, almeno per un certo periodo, una specifica o quanto meno prevalente funzione.

L'ISTAT ci ricorda nell'ultimo Rapporto sull'offerta di asili nido e servizi integrativi per l'infanzia, anno educativo 2018/2019⁴, elaborando anche dati offerti dal Ministero dell'Istruzione, che il fenomeno degli anticipi di iscrizione riguarda, a livello nazionale, il 14,8 % dei bambini di 2 anni. Ci dice anche che è estremamente variabile sul territorio nazionale: in Valle d'Aosta riguarda circa 5 bambini su 100; in Calabria quasi 30 su 100. Nel Sud Italia livelli quasi sempre superiori al 20%.

Com'è noto, l'accesso anticipato alla scuola dell'infanzia rappresenta un'offerta educativa non adeguata per quella delicata fascia di età; lo stesso ISTAT correla la scelta dell'anticipo di iscrizione all'assenza di servizi educativi dell'infanzia sul territorio.

Considerato anche che lo stesso decreto legislativo 65/2017 si pone quale obiettivo il superamento degli anticipi di iscrizione, vista la capillare presenza di scuole dell'infanzia in

⁴ Rapporto sull'offerta di asili nido e servizi integrativi per l'infanzia, anno educativo 2018/2019 (pagina 6) https://www.istat.it/it/files//2020/10/REPORT_ASILI-NIDO-2018-19.pdf

tutto il territorio nazionale (8.856 scuole paritarie e 13.234 scuole statali)⁵, un impulso alla costituzione di sezioni primavera potrebbe costituire lo strumento attraverso cui nei territori maggiormente privi di servizi educativi si metta in campo, nel breve termine, un'azione di contrasto agli anticipi di iscrizione, anche in considerazione del fatto che lo spiacevole fenomeno del calo demografico libera spazi delle scuole dell'infanzia che potrebbero essere riconvertiti a tal fine.

Un incentivo in tal senso può venire dagli atti programmatori regionali e dal Piano Pluriennale per il Sistema integrato zero-sei che ne costituisce la cornice di riferimento.

⁵ Sono inseriti nel sistema scolastico (scuola dell'infanzia e primo anno di scuola primaria) circa il 95% di bambini tra i 4-5 anni – Rapporto BES – ISTAT 2019 <https://www.istat.it/it/files//2019/12/2.pdf> Il dato comprende gli anticipatori della scuola primaria, fa riferimento all'anno scolastico 2017/2018 e appare in calo rispetto al 2010, anche se l'Italia raggiunge comunque l'obiettivo del Consiglio europeo di Barcellona del 2020, corrispondente a una copertura del 90%.

LE CONDIZIONI PER REALIZZARE IL PROGETTO 0-6

di Maria Teresa Stancarone

Una governance per potenziare gli interventi per l'infanzia e contrastare l'esclusione sociale

Con il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, emanato in ragione della delega prevista dalla legge 13 luglio 2015, n. 107, è stato istituito il sistema integrato di educazione e di istruzione destinato ai più piccoli, dalla nascita sino ai sei anni. Un obiettivo tanto ambizioso quanto promettente dal punto di vista pedagogico, poiché ha accolto il principio del valore strategico della formazione dell'individuo dalla nascita e nei primi anni di vita, anche come strumento di contrasto alla povertà educativa ed alla dispersione scolastica.

Un principio condiviso a livello internazionale, che in Europa è stato chiaramente descritto nella Raccomandazione della Commissione del 20 febbraio 2013 *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*. In quel documento si parte, tra gli altri, dall'assunto che i minori che crescono in contesti di povertà hanno meno possibilità di avere successo negli studi, di godere di buona salute e di realizzare pienamente il loro potenziale da adulti, conseguenza quest'ultima che evidenzia che investire sull'infanzia è determinante per lo sviluppo sociale ed economico dell'intera collettività. Anzi, la Commissione europea sottolinea come l'intervento precoce e la prevenzione riducano la spesa pubblica che altrimenti si rischierebbe di affrontare per rimediare alle conseguenze della povertà infantile e dell'esclusione sociale.

La riflessione europea su questo tema è andata avanti negli anni, e con la Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019, relativa a *Sistemi di educazione e cura della prima infanzia di alta qualità*, si indica un modello di governance in grado di potenziare e sostenere i sistemi nazionali, regionali o locali per garantire a tutti i bambini educazione e cura della prima infanzia di buona qualità. Il problema dello strumento di governance è ritenuto fondamentale per lo sviluppo dei servizi e la Raccomandazione sottolinea che debba essere parte di un sistema completo di politiche pubbliche coerenti, in grado di legare l'educazione e la cura della prima infanzia ad altri servizi che si occupano del benessere dei bambini e delle loro famiglie.

Il sistema integrato 0-6: un quadro troppo complesso?

Partendo dalla riflessione condotta in ambito europeo, risulta allora necessario interrogarsi sulla complessità istituzionale del sistema 0-6 nel nostro Paese, in cui siamo purtroppo ancora lontani dalle soglie attese a livello europeo in termini di accesso ai servizi educativi (33% di servizi per i bambini da 0 a 3 anni), pur essendo riconosciuto a livello internazionale l'alto valore pedagogico delle esperienze italiane in termini di nidi e scuole dell'infanzia.

In realtà la complessità del modello organizzativo precede la nascita del sistema integrato, poiché da sempre coesistono competenze diverse, in quanto il segmento 0-3 anni è

storicamente curato dagli Enti locali e dai privati, mentre nella fascia 3-6 anni interviene anche lo Stato.

Con il decreto legislativo n. 65/2017 si è inteso proprio dare ordine all'intero settore che accompagna i bambini dalla nascita fino all'ingresso nella scuola primaria, fissando standard di qualità rispetto ai quali progettare insieme lo sviluppo di entrambi i servizi, educativo e di istruzione, definendo parametri e sistemi di controllo e di verifica. Il cambio di passo sicuramente più interessante è stato quello di ricondurre tutto il segmento 0-6 nel campo dell'educazione, superando l'originaria finalità sociale del segmento 0-3, ma senza negarne i tratti distintivi. È per questo che anche nel nome, la fascia 0-3 è identificata come "servizi educativi", affidati ad educatori, mentre nella fascia 3-6 anni intervengono le "scuole dell'infanzia", con personale docente. Le Linee guida pedagogiche guardano a entrambi i segmenti, ma mentre per le scuole dell'infanzia c'è anche il riferimento forte delle Indicazioni nazionali 2012, aggiornati nel 2018 con il documento sui nuovi scenari curato dal Comitato Tecnico Scientifico, per i servizi educativi si attende ancora l'emanazione di specifici orientamenti.

L'intervento normativo del 2017 non punta a modificare le differenti gestioni delle due fasce di riferimento, 0-3 e 3-6, quanto a delinearne una necessaria continuità pedagogica che, per essere efficace, ha bisogno di strumenti di coordinamento e di regole comuni.

Quanti livelli per una sola governance?

Con la nascita del sistema integrato 0-6 lo Stato, attraverso il Ministero dell'Istruzione, ne assume l'indirizzo, il coordinamento e la promozione *nel rispetto delle funzioni e dei compiti delle Regioni, delle Province autonome di Trento e di Bolzano e degli Enti locali*.

Lo strumento statale è il Piano di azione pluriennale che utilizza le risorse del piano finanziario, da ripartire tra le diverse regioni, e le eventuali ulteriori risorse messe a disposizione dagli altri enti interessati; poi a livello regionale si siglano specifici accordi tra i diversi soggetti istituzionali, per l'attivazione, ad esempio, del coordinamento pedagogico territoriale, anch'esso introdotto dal decreto sullo 0-6. Il Piano di azione nazionale pluriennale viene adottato dal Consiglio dei Ministri, previa intesa in sede di Conferenza unificata.

L'obiettivo che lo Stato intende perseguire, e che finanzia, è la progressiva ed equa estensione del Sistema integrato sull'intero territorio nazionale, a cui garantisce uniformità anche attraverso azioni specifiche di formazione e attraverso forme di monitoraggio e di valutazione dell'offerta educativa e didattica.

Di contro le Regioni e le Province autonome hanno il compito di programmare e sviluppare il Sistema integrato, rispettando le indicazioni del Piano di azione nazionale pluriennale insieme alle specifiche esigenze dei territori di riferimento. In particolare, contribuiscono al supporto professionale di tutto il personale del Sistema integrato di educazione e di istruzione, promuovono i coordinamenti pedagogici territoriali, d'intesa con gli Uffici scolastici regionali e le rappresentanze degli Enti locali, e concorrono al monitoraggio e alla valutazione del Sistema. Nello specifico dei Servizi educativi per l'infanzia, le Regioni ne definiscono gli standard strutturali, organizzativi e qualitativi, oltre a disciplinare le attività degli Enti locali relative alle autorizzazioni, agli accreditamenti e alla vigilanza.

In questa governance a più livelli, sono previste anche le funzioni e i compiti degli Enti locali, che possono agire singolarmente o in forma associata per la gestione, in forma diretta e indiretta, di propri servizi educativi per l'infanzia e di proprie scuole dell'infanzia, nel rispetto delle norme sulla parità scolastica. Sono sempre gli Enti locali ad autorizzare, accreditare e vigilare sui soggetti privati per l'istituzione e la gestione dei servizi educativi per l'infanzia, nel rispetto degli standard strutturali, organizzativi e qualitativi definiti dalle Regioni, delle norme sull'inclusione e dei contratti collettivi nazionali di lavoro di settore.

A ben vedere, quindi, è attivo un modello di governance a più livelli che spesso si intersecano per competenze e ricadute, rendendo complessa la gestione dell'intero sistema e non sempre consequenziali le azioni. Le competenze statali appaiono, comunque, rafforzate dalla nascita del sistema integrato 0-6, così come è decisivo il ruolo della Conferenza Unificata.

L'importanza strategica dei territori

Volendo analizzare più nel dettaglio il sistema di governance definito per il Sistema integrato, è utile anche riferirsi agli orientamenti forniti dal Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione agli Uffici Scolastici Regionali con la nota 19 febbraio 2018, n. 404, all'indomani del decreto. Il Ministero, con quella nota, evidenziava l'importanza di un sistema in cui occorreva intervenire insieme allo Stato, le Regioni, gli enti locali ed i privati, nel rispetto di ruoli e compiti differenti e che per farlo occorreva che i territori, e quindi i livelli regionali, se ne facessero parte attiva.

In particolare venivano stimolate forme di governance territoriale, invitando ciascun USR a costituire uno staff interno per velocizzare le informazioni tra i diversi attori e monitorare costantemente le azioni previste dal D.lgs. 65/2017. Una attenzione particolare veniva data alla programmazione dell'istituzione dei Poli per l'infanzia ed alla promozione dei coordinamenti pedagogici.

Proprio con riferimento alla complessità dei livelli di governo del sistema integrato si riteneva opportuno attivare in ogni Regione un tavolo di confronto interistituzionale, in cui le Amministrazioni scolastiche, la Regione, gli Enti locali, i servizi e le istituzioni educative statali, private e paritarie, le Università potessero più agevolmente confrontarsi nel rispetto delle diverse competenze.

Coordinamento pedagogico cercasi

Ma per superare la complessità ampiamente descritta e portare a sintesi il sistema diventa quanto mai urgente valorizzare diffusamente il ruolo del Coordinamento pedagogico territoriale, in cui devono trovare spazio e valorizzazione i rappresentanti sia del settore statale sia del settore privato sia del settore comunale, tutti presenti nello 0-6. In realtà nei Comuni la figura del Coordinatore pedagogico è preesistente al D.lgs. 65/2017, ma il decreto ha esteso a tutti i settori coinvolti nel Sistema integrato la necessità di dotarsi di figure referenti e di costituire un livello territoriale di coordinamento.

È implicito che per avere un buon Coordinamento, le figure coinvolte devono essere formate e messe in condizione di lavorare a vantaggio del servizio e delle diverse professionalità che lo compongono.

Non va trascurato, inoltre, che a livello di scuola dell'infanzia non può essere sottovalutata la necessità che il Coordinamento dialoghi anche con la scuola del primo ciclo, soprattutto se si pensa che la maggior parte delle scuole per la fascia 3-6 anni è inserita o in Circoli didattici o, il più delle volte, in Istituti comprensivi, che ormai costituiscono il modello organizzativo della quasi totalità delle scuole del primo ciclo di istruzione.

I compiti principali del Coordinamento pedagogico territoriale sono il sostegno alle attività di orientamento, progettazione, formazione, e i raccordi con le Università, con le quali il tema da tenere presente è la formazione del personale impegnato nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia.

Le soluzioni organizzative del Sistema integrato

Per provare a fare sintesi nelle possibili organizzazioni, nello schema seguente si è provato a sintetizzare, distinguendoli, i servizi per la fascia 0-3 e quelli per la fascia 3-6 che compongono il Sistema integrato.

Il modello organizzativo dello 0-6

SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA	Nidi e micronidi (per bambini tra 3 e 36 mesi di età)	Sono gestiti dagli Enti locali in forma diretta o indiretta, da altri enti pubblici o da soggetti privati. Le sezioni primavera possono essere gestite dallo Stato e sono aggregate, di norma, alle scuole per l'infanzia statali o paritarie o inserite nei Poli per l'infanzia.
	Sezioni primavera (per bambini tra 24 e 36 mesi di età)	
	Servizi integrativi, distinti in: <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1. spazi gioco (per bambini da 12 a 36 mesi di età); ▪ 2. centri per bambini e famiglie (per bambini dai primi mesi di vita insieme a un adulto accompagnatore); ▪ 3. servizi educativi in contesto domiciliare (per bambini da 3 a 36 mesi); 	
SCUOLA DELL'INFANZIA	Accoglie le bambine e i bambini di età compresa tra i 3 ed i 6 anni	Sono statali e paritarie.

Accanto ai servizi educativi ed alle scuole dell'infanzia, ci sono poi anche i Poli per l'infanzia che accolgono, in un unico plesso o in edifici vicini, diverse strutture di educazione e di istruzione per i bambini fino a sei anni di età. Si tratta di strutture basate anche su un modello organizzativo di ottimizzazione delle risorse. La costituzione dei Poli è programmata dalle Regioni d'intesa con gli Uffici scolastici regionali, tenuto conto delle proposte formulate dagli Enti Locali e possono anche essere costituiti presso le istituzioni scolastiche del primo ciclo di istruzione (Circoli didattici o Istituti comprensivi).

Le risorse per la costruzione di edifici da destinare a Poli per l'infanzia innovativi rientrano nell'ambito degli investimenti immobiliari dell'Istituto nazionale per l'assicurazione

contro gli infortuni sul lavoro (INAIL), nel rispetto degli obiettivi programmatici di finanza pubblica, ma è innegabile l'attuale esiguità dei Poli che, invece, potrebbero essere un volano di innovazione e di ricerca pedagogica. In realtà, oltre a maggiori risorse da investire, occorrerebbe anche e soprattutto una programmazione comune tra Ufficio Scolastico Regionale e Regione, che devono sottoscrivere una specifica intesa attraverso cui fissare e definire aspetti strutturali e organizzativi adatti al territorio di pertinenza.

Il ruolo della scuola dell'infanzia

Dall'intervento normativo del 2017 ad oggi sono trascorsi pochi anni, insufficienti per registrare cambiamenti davvero significativi. È indubbio, però, che la dimensione del settore 3-6 nell'ambito del sistema di istruzione è andato sempre più rafforzandosi e, all'interno del sistema integrato, assume il ruolo di *fascia ponte*, in ingresso con i servizi educativi, in uscita con il primo ciclo di istruzione. Una responsabilità fortemente strategica che, per essere realizzata, richiede competenze professionali e nuove consapevolezze.

Il recente intervento della Legge di Bilancio 2021, che destina ulteriori 1000 posti di potenziamento in organico dell'autonomia per le scuole dell'infanzia, apre prospettive professionali e continua a correggere la dimenticanza originaria della legge 107/15. Il numero è sicuramente insufficiente, ma è un segnale di attenzione importante che non va disperso e che potrà contribuire a creare le condizioni per soluzioni organizzative interessanti. Si potranno, ad esempio, ricavare figure totalmente o parzialmente impegnate nel coordinamento pedagogico, anche in continuità con i servizi educativi e con la scuola primaria, oppure si potrà puntare a migliorare l'offerta formativa o a creare i presupposti per un'organizzazione flessibile, indipendentemente dall'emergenza pandemica, dei gruppi-sezione.

In sintesi si potrà cominciare a rivedere davvero l'organizzazione della scuola dell'infanzia, sempre al centro di elogi e riflessioni pedagogiche di grande rilievo, ma poche volte destinataria di risorse concrete e, con lei, valorizzare tutto il Sistema integrato 0-6 ed il valore irrinunciabile delle politiche per l'infanzia.

UN PIANO QUINQUENNALE PER LO SVILUPPO DI NIDI (2021-2025)

di Giancarlo Cerini

Dove si inserisce l'ipotesi di un piano?

Le riflessioni in seno alla Commissione nazionale infanzia (D.lgs. 65/2017) hanno già prodotto tre documenti nella primavera 2020 inoltrati ai vertici politici del Ministero dell'Istruzione, anche come contributo alla piena ripresa dei servizi 0-6 nello scenario provocato dalla pandemia COVID-19. I lavori della Commissione hanno poi prodotto (dicembre 2020) una bozza di "Documento quadro delle Linee Pedagogiche del sistema educativo zero-sei", che è compito specifico attribuito dalla legge alla Commissione. Il testo sarà sottoposto ad un'ampia consultazione pubblica, attraverso forum e webinar, tematizzati e territoriali a partire dai prossimi mesi.

Un cantiere "Nidi" per cinque anni

La Commissione sta affrontando il tema dello zero-sei da un punto di vista squisitamente pedagogico, ma le connessioni con le esigenze di espansione e qualificazione delle strutture educative dedicate ai bambini fino a sei anni sono del tutto evidenti, anche in sintonia con gli obiettivi del D.lgs. 65/2017 (copertura del 33% dei servizi educativi 0-3, a fronte dell'attuale tasso del 24,5% e generalizzazione quantitativa e qualitative delle scuole dell'infanzia 3-6 anni, ora assestate sul 94,5%).

Sono unanimemente riconosciuti dalla ricerca scientifica internazionale i benefici che la frequenza di strutture educative di elevata qualità rivolte ai bambini fino a sei anni apportano alla loro crescita, al loro apprendimento, al loro sviluppo sociale e affettivo. Un precoce investimento sull'educazione è in grado di produrre effetti positivi sui risultati negli apprendimenti, di contrastare l'insuccesso scolastico, di incidere sulle condizioni di povertà materiale ed educativa dei bambini, che è un dato in aumento preoccupante nel nostro Paese, anche a seguito degli effetti della pandemia.

L'accesso ad una rete diffusa di servizi educativi e di scuole dell'infanzia rappresenta, oltre che un diritto per le bambine e i bambini, una opportunità (e spesso una condizione sine qua non) per consentire a padri e madri di accedere in condizioni di parità ad una occupazione extradomestica, di conciliare le esigenze di organizzazione familiare e lavorativa con la massima attenzione alle cure educative per i più piccoli.

La disponibilità in un territorio di tali servizi in misura adeguata, con costi decrescenti per gli utenti (fino alla possibile gratuità), qualifica socialmente una comunità, la rende più equa e solidale, in definitiva rappresenta una condizione di sviluppo, di attrattività, di coesione sociale.

Superare le forti disomogeneità

Tali “valori” sono richiamati in numerosi documenti europei, da ultimo la Raccomandazione del *Consiglio europeo del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*, che recepisce in toto gli indicatori di qualità per i sistemi di educazione e cura fino ai 6 anni, cui si stanno ispirando i lavori della Commissione Infanzia, unitamente agli sviluppi della legislazione italiana ed alle grandi tradizioni pedagogiche di cui siamo portatori e che ci vengono riconosciute a livello internazionale (Maria Montessori e Reggio Children, solo per richiamare due nomi).

Di fronte a queste convinzioni, unanimemente condivise, si registra una situazione di forte disomogeneità nella presenza di strutture educative per l’infanzia (in particolare per il segmento 0-3), con divari che vanno da quote di copertura dell’utenza potenziale del 30-40% in alcuni territori, specie nel centro-nord, a percentuali inferiori al 10% in importanti regioni del sud (come Campania, Calabria, Sicilia) che rivelano una persistente insufficiente offerta.

L’ultimo provvedimento in materia approvato dal Governo (il D.lgs. 65/2017 in virtù della legge delega 107/2015) propone un sistema integrato 0-6 anni a guida pubblica, per coordinare e potenziare la rete degli asili nido (50% a gestione comunale, 50% a gestione privata) e quella delle scuole dell’infanzia (60% statale, 10% comunale, 30% privata) con un fondo annuale a disposizione di Regioni e Comuni di circa 250 milioni.

Primo avvio degli obiettivi strategici

Il Piano di Azione Pluriennale previsto dal D.lgs. 65/2017, deliberato dal Consiglio dei Ministri nel dicembre 2017, giunto al quarto anno di finanziamento (un contributo iniziale di 240 milioni circa erogato dallo Stato ai Comuni, tramite programmazione regionale) ha consentito di avviare la realizzazione di obiettivi strategici previsti dalla legge, come l’abbattimento delle rette di frequenza, interventi di manutenzione delle strutture, l’attivazione di poli per l’infanzia 0-6, lo sviluppo di attività formative e di coordinamento).

Gli esiti dei primi monitoraggi non consentono ancora di apprezzare l’effettiva incidenza degli interventi normativi e finanziari effettuati in base al D.lgs. 65/2017) sull’espansione qualitativa dell’offerta, pur nel generale apprezzamento del nuovo canale di intervento finanziario di sistema.

Manca ancora un sistema informativo nazionale 0-6 affidabile, su cui basare una sicura analisi di domanda e offerta. La legge di bilancio 30 dicembre 2020, n. 178 ha previsto uno specifico intervento per costruire il sistema informatico oltre ad un più generale incremento di fondi. Pesa anche il delicato equilibrio della *governance* del sistema integrato (articolato tra Stato, Regioni e Comuni) e la presenza di una pluralità di soggetti gestori, pubblici e privati. In relazione al segmento 3-6, si manifestano forti disparità nella qualità del servizio scolastico erogato, ad esempio con orari ridotti, solo antimeridiani, senza.

Benchmark e soglia indicati dall'Europa

Al momento (2017-2018) frequentano i servizi educativi per l'infanzia 354.000 bambini circa (posti disponibili) pari al 24,7% della fascia di età 0-2 anni.

È indispensabile analizzare i fattori che storicamente hanno determinato questi ritardi:

- scarsa domanda sociale di servizi educativi, per minori spinte del contesto sociale e lavorativo;
- minori tradizioni pedagogiche nell'organizzazione e gestione di servizi educativi ad hoc;
- modelli famigliari e culturali improntati a stili di cura e educazione domestici;
- carenza di risorse finanziarie, di strutture amministrative, progettuali e professionali;
- difficoltà operative degli Enti locali e assenza di una imprenditoria privata, cooperativa e di terzo settore.

Il benchmark europeo del 33% o la soglia del 40% come auspicato da più studiosi e organizzazioni rappresenta un ambizioso, ma realistico, obiettivo che si potrebbe raggiungere attraverso un consistente investimento strutturale pluriennale, a partire dalle aree in cui i servizi non sono presenti in maniera adeguata, con utilizzo di una quota significativa dei fondi del Recovery Plan.

Nella scheda che segue si riassumono gli elementi portanti di una possibile simulazione di piano di sviluppo.

ASSE DI INTERVENTO	TIPOLOGIA DI INTERVENTO
a-Nuove strutture	Costruzione di nuovi edifici da utilizzare come nidi o poli per l'infanzia.
b-Personale	Formazione assunzione retribuzione di avvio per personale da utilizzare nei nuovi servizi.
c-Strutture esistenti	Rifunzionalizzazione di edifici scolastici per accogliere sezioni primavera, nidi, poli 0-6.
c-Qualificazione	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualificazione personale, coordinatori, ambienti di apprendimento. ▪ Costituzione di una unità di missione c/o Ministero Istruzione
d-Governance	Istituzione di una struttura di missione presso il Ministero Istruzione per "governare" lo sviluppo del sistema 0-6.
e-Sociale	Gratuità frequenza asili nido (0-3 anni) o riduzione al 5% della quota a carico genitori (ora pari al 20%).

Una unità di missione

Da molti commentatori viene considerato indispensabile, ai fini di potenziare il sistema integrato 0-6, istituire e potenziare una specifica struttura di governance all'interno del Ministero dell'istruzione (cui il D.lgs. 65/2017 affida una funzione di indirizzo e coordinamento), attraverso l'istituzione di un'apposita "unità di missione" composta di almeno

venti funzionari, tecnici, pedagogisti, progettisti e relativi supporto amministrativo provenienti dalle diverse amministrazioni (stato, regioni, enti locali, esperti di settore). Tale task force dovrebbe agire di concerto con tutte le strutture centrali e periferiche, anche attraverso specifiche sessioni territoriali. Questi, in estrema sintesi, gli ingredienti necessari.

Un asilo nido (quasi gratuito) per tutti i genitori che lo chiedono

I dati ISTAT, le ricerche commissionate dal Dipartimento della Famiglia, le anagrafi scolastiche disponibili rivelano come gli utenti potenziali degli asili nido italiani (0-3 anni) siano solo il 24,5%, rispetto al target proposto dall'Europa del 33% (cui si potrebbe aggiungere circa il 5% di bambini che anticipano impropriamente il passaggio alla scuola dell'infanzia a 2 anni).

Il D.lgs. 65/2017 propone un sistema integrato 0-6 anni a guida pubblica, per coordinare e potenziare la rete degli asili nido (50% circa privata) e quella delle scuole dell'infanzia (60% statale, 10% comunale, 30% privata) con un fondo annuale a disposizione di Regioni e Comuni di circa 250 milioni in fase di incremento.

La copertura del servizio educativo 0-3 è fortemente carente nelle regioni del Sud (in particolare Calabria, Campania e Sicilia) ove raggiunge a fatica il 10% di utenti. In alcune regioni (Sicilia, Campania, Lazio) anche la scuola dell'infanzia funziona spesso con orari ridotti, solo antimeridiani, senza mensa e senza doppio organico docente per ogni sezione come avviene invece nella quasi generalità dei casi.

Occorre coinvolgere l'opinione pubblica, i decisori, gli educatori, gli amministratori, sul significato altamente educativo della frequenza di un nido d'infanzia o di una scuola dell'infanzia, come opportunità di crescita, di benessere, di gioco, sviluppo cognitivo dei bambini, per rimuovere ogni ostacolo al successo formativo che derivi da condizioni sociali, territoriali, famigliari.

Gli obiettivi possibili e le risorse necessarie

Di seguito sono ipotizzate possibili prospettive di sviluppo per il sistema integrato 0-6:

1. Provvedere nell'arco di un decennio alla costruzione di 1.000 nuovi nidi di infanzia (mediamente per 60 posti-bambino ciascuno e mediamente 10 nuovi servizi in ogni provincia italiana, a partire da quelle prive di servizi) anche in forma di poli per l'infanzia (0-6 anni).

2. Promuovere un piano di formazione, reclutamento e inserimento lavorativo per 30.000 educatori, assistenti, altre figure per il funzionamento ed il potenziamento dei servizi educativi 0-3 anni, anche con significativi contributi al sistema privato, previo convenzionamento e rigoroso controllo dei parametri di qualità.

3. Promuovere la qualificazione del servizio educativo attraverso l'attivazione di equipe pedagogiche (3.000 coordinatori pedagogici), la formazione obbligatoria del personale, l'acquisto di arredi, materiali, strutture ludiche.

4. Promuovere la frequenza ai nidi di infanzia come diritto universale, come servizio gratuito, previa una quota di contribuzione ridotta, che esoneri le fasce sociali più deboli e le aree difficili del paese.

- Per il punto 1 il costo è stimabile in 2,5 milioni di euro per ogni nuovo edificio scolastico da adibire a nido (mediamente di 5 sezioni), per una spesa complessiva di 2,5 miliardi nel decennio.
- Per il punto 2 il costo è stimabile in 900 milioni di euro all'anno per la retribuzione al lordo di un operatore (costo stimato in 30.000 euro), per un ammontare complessivo di 4,5 miliardi nel quinquennio. È evidente che questa spesa è modulabile in relazione ai diversi oneri che gli Enti vorranno assumersi (Stato, Regioni, Comuni, privato sociale, genitori).
- Per il punto 3 il costo è stimabile in 125 milioni di euro annui (già previsti nel fondo nazionale D.lgs. 65/2017, se dedicati esclusivamente a questi obiettivi, quantificati in 2,5 miliardi nel quinquennio).
- Per il punto 4 il costo attualmente a carico delle famiglie è pari a circa il 20% del costo del servizio; abbattendolo al 5% il costo stimato è di circa 450 milioni all'anno, per un ammontare complessivo di 2,25 miliardi nel quinquennio. Questa cifra è da commisurare a quanto previsto nei punti precedenti circa l'intervento di pubblico sostegno.