

I Servizi per l'infanzia in Emilia-Romagna

Contributi per la formazione
degli educatori





I Servizi per l'infanzia in Emilia-Romagna

Contributi per la formazione
degli educatori

a cura di Elisa Bigi e Sandra Mei

Progetto Editoriale

Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza
Regione Emilia-Romagna
Viale A. Moro, 21 - Bologna Tel. 051/5277497 Fax 051/5277075
E-mail: infanzia@regione.emilia-romagna.it
<http://www.regione.emilia-romagna.it/infanzia>

Coordinamento, redazione, videoimpaginazione e grafica

Alessandro Finelli

NOTA DEI REDATTORI

I contributi raccolti nella presente pubblicazione sono l'esito delle relazioni presentate in aula dalle persone intervenute, prevalentemente educatrici/tori e coordinatrici/tori, operanti nei servizi da zero a sei anni della Regione Emilia-Romagna. Ciascuno di essi ha infatti riportato, relativamente al tema trattato, la propria esperienza così come si è venuta maturando nel tempo, fornendo una chiave di lettura personalizzata e circostanziata all'evoluzione dell'esperienza stessa. L'utilizzo di questo testo è infatti riservato al circuito degli studenti universitari frequentanti il corso di laurea triennale per educatore di nido di infanzia la cui attività futura, ci si auspica, sia svolta all'interno dei servizi emiliano-romagnoli a cui tutti gli interventi fanno riferimento.

RINGRAZIAMENTI

Un ringraziamento di cuore a tutti coloro che hanno reso possibile la pubblicazione di questo testo: Lorenzo Campioni, Maura Forni e Sandra Benedetti della Regione Emilia-Romagna, Luigi Guerra e Francesca Emiliani della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna.

Un ringraziamento particolare a quanti ci hanno aiutato nella cura del testo: Anna Chiara Capriz, Maria Cristina Volta, Nadia Bertozzi, Lara Vannini, Franca Lenzi, Maria Pia Casarini, Elena Tavoni e Roberto Maffeo.

Infine, un ringraziamento ai pedagogisti, ai responsabili di servizi e agli educatori che in questi anni hanno collaborato all'insegnamento "Modelli e caratteristiche dei servizi per l'infanzia", insieme a Franca Lenzi, che ha coordinato il corso fino all'a.a. 2006/07.

Stampato presso il Centro Stampa della Regione Emilia-Romagna nell'aprile 2010



Assessorato alla promozione delle politiche sociali e di quelle educative per l'infanzia e l'adolescenza. Politiche per l'immigrazione. Sviluppo del volontariato, dell'associazionismo e del terzo settore



Osservatorio Infanzia e Adolescenza
Servizio Politiche Familiari, Infanzia e Adolescenza

Indice

PRESENTAZIONE

Sandra Benedetti e Maura Forni	7
--------------------------------------	---

PREFAZIONE

Francesca Emiliani	9
--------------------------	---

CAPITOLO I

LA STORIA DEI SERVIZI PER LA PRIMA INFANZIA IN ITALIA

Dai “Presepi” agli “Asili di carità”

Marina Manferrari	13
-------------------------	----

L’Opera nazionale per la protezione della maternità e dell’infanzia

Anna Chiara Capriz	17
--------------------------	----

I primi nidi aziendali

Anna Chiara Capriz	20
--------------------------	----

Le lotte e le battaglie delle Associazioni, della Cooperazione e dei Comuni nel dopoguerra in Emilia-Romagna

Flora Tugnoli	20
---------------------	----

La legge nazionale 1044/71

Luciana Torricelli	22
--------------------------	----

CAPITOLO II

LE LEGGI DELL’EMILIA-ROMAGNA E DELLE ALTRE REGIONI IN MATERIA DI SERVIZI PER LA PRIMA INFANZIA

Pedagogia e normativa: quando le leggi sorreggono la pratica educativa

Sandra Benedetti	27
------------------------	----

Evoluzione della normativa a livello nazionale e in Regione Emilia-Romagna

Angela Fuzzi	28
--------------------	----

La legislazione locale: un confronto tra le leggi di Regioni e Province autonome

Maria Cristina Volta	31
----------------------------	----

<i>Intervista a Lorenzo Campioni</i>	34
--	----

CAPITOLO III FAMIGLIE: SOGGETTO DA DECLINARE AL PLURALE

Famiglia o famiglie? Nadia Bertozzi	37
Famiglie venute da lontano Donatella Mauro	39
Famiglie e bambini con “bisogni educativi speciali” Donatella Mauro	42
I Centri per le famiglie Antonella Grazia	44
Alcune prospettive fra indirizzi programmatici, alleanze storiche e nuove sinergie Nadia Bertozzi	47
<i>Intervista a Salvatore Coniglio</i>	49

CAPITOLO IV I SERVIZI ED I DIVERSI MODELLI GESTIONALI E ORGANIZZATIVI DELL’EMILIA-ROMAGNA

I diversi modelli gestionali Daria Quaglia	53
---	----

Le diverse tipologie di servizi educativi

Nidi e Sezioni di nido aggregate

I Nidi d’infanzia Livia di Pilato	55
--	----

I Nidi nei luoghi di lavoro (aziendali) Franca Baravelli	58
---	----

Le Sezioni primavera Lara Vannini	60
--	----

I Servizi integrativi: Centri per bambini e genitori e Spazi bambini

I Centri per bambini e genitori Maria Grazia Bartolini	63
---	----

Gli Spazi bambini Simona Cristoni	65
--	----

I Servizi sperimentali: Educatrice familiare, Educatrice domiciliare/Piccolo gruppo educativo

I Servizi sperimentali. L'educatrice familiare Emanuela Fontana	67
Il Piccolo gruppo educativo/Educatrice domiciliare Giuliana Toschi	70
<i>Interviste a Adriana Querzè, Rossano Rossi, Anna Meoni, Claudia Piazz</i>	73

CAPITOLO V**IL VALORE DEI SERVIZI PER LA PRIMA INFANZIA**

Dall'assistenzialismo ai legami multipli: la complessità della funzione educativa nei servizi per la prima infanzia Maria Pia Casarini	79
La co-costruzione dei percorsi di crescita Franca Lenzi	81
L'importanza della socializzazione dei bambini ed il rapporto con il gruppo dei pari Sandra Mei	84
La collegialità dell'intervento educativo ed il contributo dei diversi ruoli professionali Carla Mastrapasqua	85
Partecipazione dei genitori e organi gestori: una terra di confine? Valeria Mariani	87
<i>Intervista a Franca Marchesi</i>	89

CAPITOLO VI**L'INTENZIONALITÀ DELL'INTERVENTO EDUCATIVO
NEL MODELLO EMILIANO-ROMAGNOLO**

Il progetto pedagogico, il progetto educativo e le loro differenze Fiorella Zangari	93
La formazione degli educatori Pini Gennari	97
La qualità educativa Elena Tavoni	98
L'auto e l'etero valutazione Elena Tavoni	99

La continuità educativa	
Roberta Dadini	100
<i>Intervista a Nice Terzi</i>	104
L'importanza della documentazione	
Carmen Balsamo	106
La documentazione e i suoi strumenti: la scheda GreD per la documentazione in itinere	
Marina Maselli	108
<i>Intervista a Franca Mazzoli</i>	110
CAPITOLO VII	
I SERVIZI PER LA PRIMA INFANZIA IN EUROPA	
Uno sguardo sui servizi europei per la prima infanzia	
Elisa Bigi	113
Francia: servizi educativi per l'infanzia (0-3 anni), "modes d'accueil"	
Andrea Gamberini	118
Danimarca: alcuni tra i più importanti servizi educativi per la prima infanzia	
Roberto Maffeo	121
<i>Intervista a Piero Sacchetto</i>	124
BIBLIOGRAFIA	127

Presentazione

Sandra Benedetti e Maura Forni

Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza - Regione Emilia-Romagna

Il valore del materiale contenuto in questa pubblicazione è particolarmente importante poiché costituisce il punto di approdo di un percorso che ha avuto il suo punto di avvio con l'intesa siglata nel 2002 tra Regione Emilia-Romagna, Anci, Upi, Legautonomie e Università di Bologna.

Tale intesa ha consentito di esprimere uno sforzo comune per rendere più compatibile il mondo dello studio e della ricerca relativamente al segmento dei servizi educativi 0-3 anni che, nella nostra regione, ha assunto la configurazione di sistema la cui dimensione - per quantità e qualità - ci viene riconosciuta in Italia e all'estero.

Il sistema dei servizi educativi, infatti, oltre a costituire una ricchezza dal punto di vista degli approcci pedagogici ai quali si ispira, manifesta una dichiarata sensibilità espressa sia da soggetti pubblici che privati e da quanti hanno affinato nel tempo una disponibilità a considerare, nella propria agenda politica, l'infanzia come priorità, in quanto soggetto destinatario di scelte ed investimenti che godono di un'attenzione particolare.

Alla costruzione di questo patrimonio ha contribuito anche l'Università di Bologna, in anni anche meno recenti; agli inizi degli anni Ottanta il Dipartimento di Scienze dell'Educazione aveva già avviato una collaborazione con le attività della sezione infanzia dell'IRPA (Istituto Regionale per l'Apprendimento), allo scopo di avviare ricerche e percorsi formativi rivolti agli allora nascenti coordinatori pedagogici. Anche da quelle ricerche e dai materiali prodotti, i servizi educativi si sono orientati per qualificare la propria progettazione e ampliare gli orizzonti alla ricerca di ispirazioni e riferimenti in grado di spostare l'ottica dei servizi da una prospettiva assistenziale ad una marcatamente educativa.

Gli anni più recenti hanno visto la Regione occupata nella diffusione in larga scala di servizi educativi diversificati che hanno imposto una revisione e un adattamento dell'impianto legislativo a cui tutti i servizi educativi per la prima infanzia oggi fanno riferimento, oltre che l'individuazione ed elaborazione, tuttora in corso, di strumenti di autovalutazione ed eterovalutazione necessari a monitorare la qualità del sistema dei servizi nel loro complesso, strumenti che verranno esplicitati nell'annunciata direttiva regionale sull'accreditamento.

Gli obiettivi regionali che la convenzione si è posta fin dalla sua origine, per quanto riguarda la ricerca, hanno riguardato:

- la promozione di un'innovazione educativa attraverso la ricerca e tramite la sua conseguente applicazione nei servizi per la prima infanzia;
- l'identificazione di campi di ricerca compatibili con i bisogni dei reciproci enti (Regione e Università), anche attraverso l'assegnazione di tesi o borse di studio finalizzate ad approfondire la conoscenza soprattutto dei servizi di più recente avvio come, ad esempio, i servizi sperimentali;

Per realizzare questi obiettivi, la convenzione ha promosso:

- l'accompagnamento delle studentesse nei tirocini realizzati presso i servizi educativi gestiti da soggetti pubblici e privati;
- la ricerca universitaria in direzione di ambiti tematici di forte pertinenza dei servizi per la prima infanzia, orientando a tal fine anche l'oggetto delle tesi previste al termine del triennio;
- la realizzazione di un corso sui modelli organizzativi e gestionali vigenti nei servizi, allo scopo di focalizzare meglio le tematiche che li riguardano, tematiche indagate nella loro dimensione applicata dentro i nidi d'infanzia e non solo.

Il materiale presente in questa pubblicazione raccoglie l'esito del lavoro che ha riguardato proprio quest'ultimo passaggio; si tratta di un contributo a più voci a carattere decisamente sistemico, attraverso il quale è stato possibile testimoniare la coralità degli interventi che si sono succeduti e che hanno visto nel corso di molteplici edizioni, educatrici e coordinatrici di differenti generazioni narrare il proprio "pezzo di storia" dentro i servizi per la prima infanzia.

Gli interventi in aula sono stati realizzati pensando ad itinerari istituzionali che hanno raccordato Regione, Provincia e Comuni, rappresentati da funzionari, coordinatrici/tori ed educatrici/tori dei rispettivi ambiti, ciascuno dei quali ha tentato di dimostrare, dalla propria prospettiva, come le leggi determinano ricadute operative nei territori e come tali ricadute costituiscano materiale prezioso che alimenta la pedagogia e vitalizza lo stesso intervento educativo, concepito appunto come il prodotto di più menti e di più mani, tutte sinergicamente operanti per il benessere del bambino nei luoghi della cura educativa.

Anche se non si può definire un'antologia, questo lavoro si pone lo scopo di consegnare agli studenti un prodotto composito nel quale rintracciare i tempi e i luoghi della storia di questi servizi, così come si sono venuti evolvendo nei territori della nostra regione, attraverso il vissuto del personale che in essi ha lasciato tracce indelebili. Assieme all'itinerario storico, nei vari capitoli che compongono il testo, si rintracciano i temi portanti che sono all'origine anche della ricerca e dell'attuale dibattito scientifico in ambito pedagogico, nonché il cuore della progettazione pedagogica all'interno dei servizi.

Appare quindi evidente, anche attraverso questa pubblicazione - che segue la precedente - intitolata "In pratica consapevole-mente", che la convenzione ha consentito di "movimentare" una sensibilità rinnovata al tema della cura educativa dentro i servizi per la prima infanzia al punto che, a distanza di ormai dieci anni, è possibile constatare oggi esiti più che favorevoli non solo per la rete dei servizi coinvolti, ma anche per le ricadute che il raccordo tra Servizi e Università ha prodotto.

Ciò rappresenta un elemento di alta innovazione e una possibilità in più di abbattere la distanza che spesso si frappone tra il mondo della ricerca e il mondo del lavoro, i cui limiti finiscono per gravare sui destinatari diretti ed indiretti: nel nostro caso i bambini, gli operatori dei servizi, le nuove generazioni che in essi decidono di lavorare ed anche gli amministratori che, allo stesso modo, concorrono a consolidare e rafforzare il sistema dei servizi educativi dell'Emilia-Romagna.

Prefazione

Francesca Emiliani

Presidente del Corso di Laurea “Educatore nei Servizi per l’Infanzia” e Professore Ordinario di Psicologia Sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione - Università di Bologna

Questa pubblicazione è il frutto della collaborazione sviluppatasi negli ultimi 10 anni fra Enti locali, Regione, Provincia, Comune, e Università allo scopo di migliorare e controllare la qualità dei servizi per la prima infanzia e la formazione degli educatori. Viene puntualmente a collocarsi fra le iniziative che celebrano i 40 anni dall’apertura del primo asilo nido a Bologna.

Pensando a questo arco di tempo, mi viene in mente il verso greco che Tabucchi ha scelto come titolo di un suo libro che dice: “Inseguendo l’ombra, il tempo invecchia in fretta.” È molto bello ed esprime bene una qualità della nostra esperienza umana che si applica anche alla storia dei servizi per l’infanzia nella nostra regione ai quali professionisti e politici attenti, e talvolta appassionati, hanno dedicato fin dall’inizio le migliori energie: questi 40 anni sono passati “in fretta”, ma sono stati una fornace di idee, di cultura, di conoscenze scientifiche dalle quali oggi non si può prescindere trattando dei servizi per l’infanzia e dei bisogni dei bambini nell’età zero-tre anni. Un patrimonio di conoscenze di enorme valore.

Ciò nonostante, il tema delle cure e dei servizi per la prima infanzia continua, e credo continuerà sempre, ad essere investito da un mito, incrollabile come tutti i miti, implicito e storicamente onnipresente: il mito della “buona madre” o “dell’amore materno”. Come tutti i miti, anche questo svolge una funzione di orientamento e riconoscimento all’interno di una cultura: nocciolo duro di idee e conoscenze che si organizzano in rappresentazioni sociali condivise da alcuni gruppi sociali. Tuttavia il mito deve essere svelato di volta in volta, in ogni momento storico, culturale e sociale, perché per sua natura si oppone all’innovazione e contribuisce ad ostacolare la riflessione sui bisogni dei piccoli, sulla qualità della formazione professionale degli educatori e sulla crescita dei servizi.

Il mito della buona madre

Il tema delle cure nella prima infanzia rappresenta e ha rappresentato da sempre un terreno di confronto e di scontro fra posizioni diverse, spesso ideologicamente arroccate e irriducibili, sui temi della maternità, della famiglia, del ruolo della donna nella società e nel mercato del lavoro, dei suoi diritti.

I bisogni dei bambini, di conseguenza, sono stati letti e interpretati in funzione delle posizioni ideologiche assunte e, troppo facilmente, i risultati della ricerca scientifica sono stati assorbiti e riadattati all’interno di tali posizioni: in molti ambiti i legami fra politiche sociali e ricerca scientifica sono stretti e basati su una reciproca influenza, ma sul tema delle cure nei primi anni, spesso vengono orientati da idee accolte acriticamente, come è proprio dei miti, funzionali al mantenimento di un certo ordine sociale e, in modo particolare oggi, di uno specifico rapporto fra pubblico e privato nei sistemi di welfare. La potenza del mito della buona madre si fonda su alcuni meccanismi psichici molto tenaci e difensivi: in primo luogo l’idealizzazione dell’amore che consente di negare l’ambivalenza e l’ostilità. Gli affetti negativi, la rabbia o anche l’odio, vengono espulsi dal mito che li rende addirittura impensabili, relegando nella patologia e nella casistica psichiatrica ogni forma di ostilità o di rifiuto materno. Eppure tutte le madri lo fanno... che il loro amore è impastato anche di rabbie, di solitudini, di disperazione.

Il secondo elemento consiste nel radicare nella biologia, e quindi nella natura, questo amore idealizzato: il mito eterno della buona madre si nutre dell’universalità delle leggi biologiche e delle disposizioni innate e ci garantisce che “per natura” l’amore materno sarà un amore perfetto.

Infine, il terzo aspetto si fonda sulla sacralità della natura: una capacità di amore perfetto, radicata nella biologia umana, acquista un carattere di sacralità e in quanto tale diventa intoccabile e immodificabile, un mito, appunto. Se ciò di cui hanno bisogno i bambini è “solo” la buona madre, che alcuni autori hanno onestamente ridefinito come “sufficientemente buona”, allora dei bambini non è necessario sapere altro: il mito della buona madre ingloba inevitabilmente e in modo simbiotico il bambino.

La potenza del mito è tale da diventare nucleo centrale di rappresentazioni sociali che definiscono un ordine nei rapporti sociali specificando il ruolo della donna, i suoi diritti e i suoi limiti e confini: contrastare il mito richiede sempre una battaglia politica e culturale.

Quando quaranta anni fa si sono aperti in alcune regioni italiane i primi asili nido era chiara la volontà politica di sostenere il diritto delle donne ad entrare in un mercato del lavoro che in quegli anni offriva nuove possibilità soprattutto al nord, ma la innovazione culturale doveva contrastare il pregiudizio del danno che la separazione dalla madre nei primi anni avrebbe provocato al bambino: un bambino di cui si sapeva poco intermini di capacità e bisogni, una volta separato dalla madre.

Le società cambiano rapidamente, cambiano i bisogni e le conoscenze, cambiano i modi di essere famiglia, ma le madri del mito rimangono depositarie di un sapere innato imm modificabile nel tempo. Questa convinzione, al di là di ogni argomentazione ed evidenza, ritorna sempre, con vesti nuove, nuovi orpelli, ma il mito della madre buona che per sapienza propria sa come crescere i bambini, non muore mai.

Ed è ancora rinnovando il mito che rischiamo di oscurare il lavoro fatto in questi 40 anni.

Guardiamoci attorno: in periodi di crisi economica il mito ritorna prepotentemente. Da un po' di tempo sui giornali italiani appaiono articoli che esaltano "l'asilo fai-da-te". In un articolo sul quotidiano "La Repubblica" del 9 ottobre 2009, Maria Novella De Luca, sostenuta anche dal parere di esperti, fa un quadro sui servizi per la prima infanzia e presenta la formula del fai-da-te come ultima frontiera del welfare per genitori assediati dalla cronica mancanza di servizi: una mamma apre la propria casa ad altri bambini e fa asilo. L'articolo inizia con il profumino di ragù e biscotti appena sfornati e ci predispone ad accogliere in modo assolutamente positivo e acritico un modello di cura che si presenta con il cibo buono, familiare e tipico della nostra infanzia: una casa ben tenuta, una mamma e del buon cibo, di cosa altro c'è bisogno?

D'altra parte, questa stessa soluzione la ritroviamo in riflessioni ben più elaborate come quelle di Paola Di Nicola che ripropone lo stesso modello di cura, "tagesmutter - mamma a casa" sostenendo che "le nuove tipologie, possono rappresentare un valido strumento sia per sostenere i tassi di occupazione delle donne, che per incrementare la presenza femminile nel mercato del lavoro, e creare reti di solidarietà fra donne... Contemporaneamente, nel tempo delle attività e dell'economia globale della cura, la cura e l'allevamento dei più piccoli può diventare terreno di coltura di un'imprenditoria femminile che trasforma le competenze profane in occasione di lavoro... creando i presupposti perché il lavoro di cura, da incombenza prettamente femminile, svolta nell'ambito delle pareti domestiche, privata e sempre più frequentemente esternalizzata in direzione del mercato, diventi attività visibile e socialmente riconosciuta. (p. 191, 2008, Osservatorio Nazionale sulla famiglia). Al centro torna la donna e in quelle competenze profane che vanno rese manifeste e meglio utilizzate per il mercato, si ripresenta il mito della buona madre in veste moderna: la mamma non deve più stare a casa con i propri bambini, ma ne può prendere anche altri, quelli dei vicini, del condominio, del quartiere. Le competenze profane di ogni madre sono sufficienti per svolgere un lavoro di educatrice domiciliare! Non si può negare che in questo modo si muovano reti di solidarietà femminile e si possano aprire forme di nuove occupazioni, ma il discorso va sviluppato sulla dimensione educativa che non può appoggiarsi su una versione idealizzata di ciò che le donne, in quanto madri, sanno comunque certamente fare.

In questo passaggio, in questa esaltazione del fai-da-te, vengono oscurati e perduti 40 anni di cultura dei servizi e di professionalità. Si ritorna ad una visione puramente assistenziale del servizio riproponendo temi ormai superati nel lungo percorso della formazione professionale delle educatrici. Ricordo gli argomenti e le preoccupazioni dei primi corsi di formazione: la separazione produce danno? Quali i ruoli di mamma o educatrice? Quali le somiglianze e quali le differenze? Possono nascere gelosie? Le educatrici possono, devono avere legami affettivi con i bambini? I bambini che bisogni hanno?

Chi propone oggi queste forme domestiche di asilo domiciliare si pone le stesse domande.

Quaranta anni di cultura dei servizi per la prima infanzia ci hanno garantito molte risposte e ci hanno fornito una conoscenza ricca dei bisogni e delle capacità dei bambini che li frequentano, non solo a livello nazionale, ma anche internazionale.

Bisogni e competenze dei bambini

Sappiamo che i piccoli umani hanno un'enorme capacità di adattamento e la storia e le differenze fra culture ci parlano di tante forme diverse di cure e di infanzia che rispecchiano tuttavia sempre ciò che la società adulta pensa dei bambini, il valore che attribuisce loro, l'impegno nei loro confronti. È doveroso riconoscere che lo studio della prima infanzia alcune certezze ce le ha garantite: i piccoli umani hanno bisogno di un ambiente ricco di relazioni stabili, comunicazioni, affetti senza i quali i bambini manifestano forme di ritardo evolutivo e psicopatologie che riguardano l'affettività, la socialità, il linguaggio e la cognizione, come ci mostrano i piccoli cresciuti in condizioni carenti e deprivanti negli orfanotrofi.

Come ci dicono molti autori i piccoli umani sono “ipersociali” perché la nostra specie ha fatto della socialità lo strumento principale dell’adattamento e della sopravvivenza: di conseguenza, un primo chiaro confine e limite oltre al quale non si può andare è quello segnato dalla necessità di un ambiente ricco di relazioni e comunicazioni. È evidente che la povertà e la deprivazione così come la ricchezza dell’ambiente possono caratterizzare sia i contesti familiari che quelli al di fuori della famiglia.

Una recente letteratura ci conferma che frequentare servizi per la prima infanzia di buon livello e qualità garantisce un aumento nella competenza sociale dei bambini e un buon sviluppo cognitivo e linguistico e uno dei primi fattori di qualità risiede nella formazione delle educatrici su standard elevati, sulla capacità di monitorare gli esiti evolutivi dei bambini. Servizi di qualità elevata consentono di monitorare lo svantaggio in fasi iniziali della vita e questo conferma l’importanza di offrire servizi di buon livello ancora di più oggi dal momento che i servizi si devono confrontare con la sfida dell’incontro fra molti bambini che provengono da culture diverse.

Il problema attuale è quello della valutazione della qualità dei servizi, pubblici o privati in qualunque forma esse si presentano: servizi sperimentali e tradizionali. Formazione e controllo devono essere due obiettivi prioritari di un sistema integrato dei servizi per l’infanzia come da tempo si verifica in molte Regioni.

Già nella seconda metà degli anni Ottanta accanto ai nidi d’infanzia si sono aggiunti altri servizi più flessibili e agili ma sempre come declinazioni differenti di una risposta unitaria ai bisogni dei bambini e dei loro genitori. Anche i servizi domiciliari (micronidi familiari, piccoli gruppi educativi, assistenti domiciliari), gli ultimi a presentarsi all’orizzonte, fanno parte del sistema educativo integrato di un determinato territorio e ne condividono le finalità educative pur nella profonda diversità organizzativa e nella accentuata personalizzazione dell’intervento.

Finalmente anche nelle leggi statali (in particolare nella finanziaria del 2007) viene ribadito quanto molte leggi regionali avevano recepito da anni e cioè che questi servizi sono finalizzati prioritariamente alla cura e all’educazione dei piccoli e, in seconda istanza, alla conciliazione dei tempi di vita e di lavoro dei genitori e a sostegno delle competenze genitoriali. Le “nuove tipologie” sono servizi non sostitutivi, ma integrativi al nido e prevedono forme di accoglienza dei piccoli insieme agli adulti che li accompagnano (centri per bambini e genitori e spazi bambino). Su questi delicati servizi il Gruppo Nazionale Nidi-Infanzia, un’associazione che da quasi venti anni produce cultura sui servizi per l’infanzia, ha espresso un parere molto puntuale che riporto integralmente:

“Un’attenzione particolare è stata dedicata all’osservazione delle forme domiciliari, piccolo gruppo educativo o micronido e educatrice domiciliare. È ovvio che tali servizi, dato il numero di bambini a cui si rivolgono (da 3 a 5/6 bambini massimo) e in considerazione di requisiti strutturali e organizzativi minimi di sicurezza, sono facilmente attivabili. Sono servizi che stanno elaborando modelli educativi diversi dai nidi e dagli altri servizi precedentemente conosciuti. È una situazione educativa che prevede uno spazio a dimensione domestica e una organizzazione che risente di relazioni più intime con il bambino e più dirette con le famiglie (si è notato soprattutto nel caso dell’educatrice familiare, che svolge il suo lavoro presso una delle famiglie interessate, che ciò può favorire ‘intrusioni’ nei rapporti con i bambini se non si sono, nel progetto, ben specificati i ruoli degli adulti presenti anche occasionalmente).

È bene sfatare alcuni luoghi comuni sui servizi domiciliari, che possono essere uditi anche in seminari e in dibattiti o in affermazioni di alcuni politici, e leggere queste esperienze sia negli aspetti innovativi sia in quelli problematici:

- non sono il toccasana per il superamento delle liste di attesa nei Comuni grandi e medio-grandi, dato l’esiguo numero di bambini che possono accogliere, comunque costituiscono una ulteriore possibilità che è venuta ad arricchire il ventaglio dell’offerta educativa 0-3 anni e oltre. In particolare potrebbero rappresentare una soluzione educativa in quelle realtà, piccole o isolate, in cui non sia possibile per ragioni numeriche, geografiche o culturali procedere subito alla realizzazione di micronidi o di altri servizi integrativi. In molte di queste realtà, in cui sono stati sperimentati servizi domiciliari, essi si sono rapidamente trasformati in micronidi in cui un gruppo molto ristretto di educatrici riesce a dare una risposta professionale alla domanda locale;
- sono realtà molto problematiche dal punto di vista educativo in quanto, spesso, si consumano nella solitudine, nell’autoreferenzialità e tra le quattro pareti domestiche: occorre quindi molta prudenza prima di attivare un servizio di questo genere che vede coinvolto l’ente locale che, con l’istituto dell’autorizzazione e/o accreditamento, riconosce a questo servizio una ‘patente educativa’ e si carica di una responsabilità, almeno morale, nei confronti dei bambini e delle famiglie;
- spesso sono esperienze che hanno una vita breve, dato che possono essere correlate all’età del figlio (come nel caso della tagesmutter) o si svolgono in contesti non pensati appositamente per l’accoglienza di un piccolo gruppo di bambini; questo determina una fragilità dell’esperienza stessa che non ha tempo

di consolidarsi e che non permette la professionalizzazione delle operatrici, indipendentemente dalla buona volontà delle interessate.

Dal punto di vista della gestione, sempre in rapporto all'orario di servizio garantito, i dati finora a disposizione mostrano che non sono meno costosi degli altri servizi integrativi e dei nidi tradizionali, stante il basso rapporto (1/3, 1/5-6) tra bambini e educatrice e la presenza richiesta, in alcuni momenti della giornata, di un'ulteriore educatrice o di personale semivolontario qualora si superi il numero di tre/quattro bambini piccoli" (Documento del giugno 2009).

Una cosa è educare il proprio figlio, ben altra realtà è educare bambini in un gruppo, anche se piccolo: qui occorrono professionisti preparati per organizzare gli spazi, programmare la giornata, curare molteplici esperienze, gestire le dinamiche tra i piccoli, rapportarsi con i genitori e le colleghe che lavorano in altri servizi per la prima infanzia... il solo amore, la sola buona intenzione e poche ore di formazione non sono sufficienti a sostenere una buona educatrice ovvero una educatrice in grado di cogliere i bisogni dei bambini e contrastare allo stesso tempo l'isolamento e la solitudine inevitabili in una situazione senza reti di supporto fornite da altri servizi.

Più di altre, questa figura di educatrice familiare o domiciliare, che lavora in solitudine, ha necessità di essere sostenuta da una supervisione attenta, da una formazione continua, da rapporti con altre realtà educative del territorio, sentendosi parte attiva del sistema educativo locale: solo così ci saranno le condizioni minimali per dare garanzie ai genitori e risposte di qualità ai bisogni dei più piccoli.

L'Ente locale è responsabile della quantità e della qualità di tutti i servizi per bambini da zero a tre anni sul proprio territorio e non può esimersi dal programmare e monitorare in termini di qualità questi servizi, che rispondono in modo complessivo e variegato alle richieste dei genitori oggi. L'Università di Bologna collabora, con il corso di studio triennale della Facoltà di Scienze della Formazione in "Educatore nei servizi per l'infanzia" alla formazione di queste educatrici. Il corso di laurea, avviato da ormai dieci anni, ha contribuito all'approfondimento delle conoscenze necessarie all'educazione e allo sviluppo dei bambini rispondendo in questo modo ad uno dei criteri centrali della valutazione di qualità dei servizi stessi, ovvero il livello elevato della formazione professionale delle educatrici. La presente pubblicazione esprime la volontà e l'interesse da parte di figure professionali e istituzioni diverse a porre i servizi per la prima infanzia al centro della riflessione politica e scientifica.

CAPITOLO I

LA STORIA DEI SERVIZI

PER LA PRIMA INFANZIA IN ITALIA

Dai “Presepi” agli “Asili di carità”

Marina Manferrari

Coordinamento pedagogico - Comune di Bologna

In queste prime pagine ripercorriamo sinteticamente **l'evoluzione dell'assistenza all'infanzia dall'Italia preunitaria al fascismo**, evoluzione che si caratterizza come un processo lento e disomogeneo sul territorio del nostro Paese. Fino alla rivoluzione industriale¹, come è noto, lo Stato non mostra alcun interesse verso le istituzioni per la prima infanzia, la cui gestione è lasciata in mano a privati, in particolare ad ordini religiosi. Le prime forme di attenzione alle condizioni della popolazione infantile si manifestano a fronte dei disagi connessi all'industrializzazione ed in particolare al massiccio impiego di manodopera femminile. In quel periodo le grandi masse popolari vivono perlopiù in abitazioni malsane e la loro alimentazione è gravemente carente.

In questo quadro, all'inizio del 1800, si diffonde in misura rilevante la **pratica dell'esposizione**: molti neonati vengono portati al brefotrofo² anche grazie alla possibilità di abbandonarli anonimamente attraverso la **ruota degli esposti**.

La ruota, che ha suscitato negli anni tanti dibattiti, merita una breve descrizione: si trattava di un meccanismo girevole di forma cilindrica, che combaciava con un'apertura nel muro del brefotrofo. Spesso costruito in legno, diviso in due parti, una verso l'interno, l'altra verso l'esterno, entrambe chiuse per protezione da uno sportello, consentiva di collocare senza essere visti i neonati abbandonati. Facendo girare la ruota, la parte con il bambino veniva immessa all'interno dove, aperto lo sportello, si poteva prendere il piccolo e prestargli le prime cure. Spesso vicino alla ruota vi era una campanella, per avvertire che era stato depresso un neonato, ed anche una feritoia nel muro, dove mettere offerte per sostenere chi si prendeva cura degli esposti. Per un eventuale successivo riconoscimento da parte di chi l'aveva abbandonato, venivano inseriti nella ruota insieme al bambino anche documenti, camicine, medagliette o altri oggetti personali.

Quello della ruota degli esposti è un fenomeno che si allarga progressivamente nelle zone della penisola dove il nascente processo di industrializzazione è più rapido. L'estrema povertà delle masse popolari e la facilità di ricorso alla ruota aumentano in misura esponenziale il **fenomeno dell'abbandono**, nonostante l'alta percentuale di mortalità infantile all'interno dei brefotrofi.

Questa situazione favorisce, nella prima metà del 1800, la nascita di iniziative private, caritatevoli e di beneficenza, rivolte all'infanzia abbandonata da zero a tre anni.

In questo contesto, nel decennio 1840-1850, vengono istituiti i **primi “presepi”**.

È, questa, una definizione che può incuriosire e che merita un breve approfondimento: il termine “presepio” o “presepe” si riferisce alla stalla in cui nacque Gesù, descritta dal racconto evangelico. Corrisponde al termine francese “crèche”,

¹ Per rivoluzione industriale si intende il processo di evoluzione economica da un sistema agricolo – artigianale – commerciale ad un sistema industriale moderno caratterizzato dall'uso generalizzato di macchine azionate da energia meccanica e dall'utilizzo di nuove fonti energetiche. Spesso si distingue fra prima e seconda rivoluzione industriale. La prima riguarda prevalentemente il settore tessile – metallurgico, con un arco cronologico compreso tra il 1760-1780 ed il 1830. La seconda rivoluzione industriale viene fatta convenzionalmente partire dal 1870-1880, con l'introduzione dell'elettricità, dei prodotti chimici e del petrolio. Talvolta ci si riferisce agli effetti dell'introduzione massiccia dell'elettronica e dell'informatica nell'industria come alla terza rivoluzione industriale, che viene fatta partire dal 1970. La rivoluzione industriale comporta una profonda ed irreversibile trasformazione che parte dal sistema produttivo fino a coinvolgere il sistema economico nel suo insieme e l'intero sistema sociale. L'apparizione della fabbrica e della macchina modifica i rapporti fra gli attori produttivi. Nasce la classe operaia che riceve un salario in cambio del proprio lavoro.

² Da *brefos* (neonato) e *tropho* (nutrire): istituto in cui si accolgono e allevano bambini abbandonati.

che significa mangiatoia, greppia, ed è tuttora il termine utilizzato in Francia per indicare il nido.

Il richiamo alla Francia è motivato dal fatto che a Parigi, per opera dello statista Mirabeau, vengono aperte nel 1844 le prime crèche.³

Nell'ottava riunione degli scienziati italiani, tenutasi a Genova nel 1846, viene data notizia con un certo clamore dell'istituzione delle crèche parigine. Nella stessa riunione il pedagogista Giuseppe Sacchi, collaboratore di Ferrante Aporti nell'istituzione degli "asili di carità per l'infanzia"⁴, presenta i progetti avviati a Milano per l'apertura di un "ricovero per bambini lattanti", che avrebbe presto assunto un rilievo centrale nelle esperienze assistenziali alla prima infanzia nell'Italia preunitaria.

Il "**Pio ricovero per i bambini lattanti**" viene dunque aperto a Milano da Giuseppe Sacchi nel 1850, data che può essere ricordata come l'inizio delle istituzioni assistenziali per la prima infanzia in Italia.

Ricordiamo le principali particolarità dei presepi:

- sono finanziati con il solo concorso dei privati;
- propongono, a norma di statuto, di agevolare "alle madri oneste e povere che lavorano fuori casa l'allattamento e l'allevamento dei loro bambini";
- sono articolati in due sezioni: "lattanti" e "slattati";
- i bambini vengono accolti tutti i giorni non festivi, dalla mattina alla sera;
- il costo è di un soldo al giorno, per contribuire alle spese di mantenimento.

Le madri possono accedere al ricovero tre o quattro volte al giorno per allattare i loro bambini. Questa opportunità favorisce tuttavia le lavoratrici a domicilio o salariate giornalieri saltuariamente occupate, penalizzando invece le operaie delle fabbriche.

Per rispondere a questo bisogno nascono, nello stesso periodo, le **sale di allattamento all'interno delle fabbriche e le prime forme di asili aziendali**, organizzati dunque nei luoghi di lavoro. Ne sono un esempio le iniziative intraprese presso aziende industriali a Pinerolo e a San Marcello in Toscana e presso un'azienda agraria in Lomellina (F. Della Peruta, 1980).⁵

Altri esempi sono le iniziative industriali di Milano (Binda - cartiera e Richard - porcellane) e di Chio (Rossi - tessuti).

Alla base di queste scelte prevale l'interesse dell'azienda, determinato dalla maggior produttività nel lavoro da parte delle operaie madri.

Tornando ai **presepi** va evidenziato che, fin dal loro sorgere, si presentano alcuni problemi, come l'alto costo e la discontinuità di ricorso al ricovero, soprattutto per i lattanti. Ma si rilevano anche importanti aspetti positivi: l'ampio utilizzo da parte delle famiglie più bisognose, il minor tasso di mortalità dei bambini ospitati, la riduzione dei casi di abbandono.

In rapporto alla funzione di prevenzione e di tutela della salute della madre e del bambino, bisogna tener presente che il presepe, nella concezione dei suoi fondatori, non è visto come una struttura isolata ma come uno degli elementi di un sistema articolato, configurato come vero e proprio "istituto di maternità".

Vediamo brevemente il dato quantitativo relativo alla **diffusione dei presepi**.

Nella seconda metà del diciannovesimo secolo queste strutture hanno una certa diffusione nell'Italia settentrionale (Venezia, Torino, Como, Genova, Cremona, Bergamo) e, in misura minore, nell'Italia centrale (Firenze, Roma).

Nel 1885 in tutto il paese si contano 21 presepi, saliti nel 1898 a 25 e nel 1907 a 39.

I presepi via via evolvono, in risposta a nuovi bisogni, in forme più "moderne" di assistenza all'infanzia.

Un'altra data significativa, in questa evoluzione storica e sociale a scavalco tra il diciannovesimo e il ventesimo secolo, è il **1905**, anno in cui viene aperto a Mantova un "**istituto pro lattanti**", per opera di Ernesto Soncini, il pediatra che inventò la prima forma di libretto sanitario, detto Memoriale del neonato. Ernesto Soncini può essere considerato un pioniere della funzione del nido in rapporto al territorio.

La stessa data segna anche l'introduzione dell'allattamento artificiale, integrativo o sostitutivo di quello materno.

³ Poco dopo, nel 1849, analoghe istituzioni verranno aperte a Vienna.

⁴ L'abate Ferrante Aporti apre il primo "asilo di carità per l'infanzia" a Cremona nel 1828 (o 1829). Il termine "asilo" comincia pertanto ad essere utilizzato in Italia intorno al 1830 per indicare le istituzioni assistenziali ed educative per la seconda infanzia (da 3 a 6 anni). Il termine "presepe" invece, come è stato detto, è riferito ad istituzioni assistenziali per la prima infanzia (da 0 a 3 anni) e comincia ad essere utilizzato negli anni tra il 1845 e il 1850.

⁵ Nella citata riunione di Genova degli scienziati italiani si dà notizia dell'iniziativa organizzata dall'industriale Michele Bravo per i figli delle 300 operaie addette al suo filatoio di Pinerolo, del servizio in funzione fin dal 1842 per le mogli degli operai nelle cartiere Cini a San Marcello in Toscana e dell'ospizio per lattanti aperto in un'azienda agraria della Lomellina.

Nel **Primo Congresso Nazionale “Pro Infanzia”** di Torino viene lanciata “la parola d’ordine” della “necessità morale ed igienica della istituzione di asili nidi per lattanti”⁶.

I successivi vent’anni, **dal 1905 al 1925**, data di istituzione dell’ONMI (Opera Nazionale Maternità e Infanzia), vedono una certa diffusione di strutture con queste caratteristiche di “presidio territoriale per i servizi sanitari ed assistenziali”:

- a Milano, all’inizio del novecento, nasce la scuola teorico-pratica per volontarie dell’assistenza materna ed infantile;
- a Roma, accanto a Consultori in cliniche ed ospedali infantili, aprono Dispensari presso la Scuola di Puericultura, fondata nel 1911, e presso le Scuole Normali, che preparavano i futuri maestri e maestre;
- a Napoli ed a Capua viene aperto, nel 1905, l’Istituto Nipioigienico⁷, che si proponeva come “strumento di intervento coordinato: consultazioni, distribuzione di latte e sussidi, asilo per lattanti, cattedre ambulanti”⁸.
- a Torino, nel 1903, nasce un Consultorio e Dispensario per lattanti, quale struttura parallela ma separata dal presepio, aperto già dal 1859.

Alla vigilia dell’istituzione dell’ONMI, nel 1924, la situazione complessiva delle forme assistenziali alla maternità e all’infanzia si presenta con questi numeri: 38/40 nidi territoriali (non aziendali) e 120 Consultori e Dispensari.

Ripercorriamo ora il medesimo periodo storico e sociale evidenziando la parallela **produzione normativa**.

Durante il periodo dell’Unità d’Italia dal 1861 al 1900 non viene promulgata alcuna legge relativa all’assistenza degli esposti, con il conseguente accentuarsi di diversità nella gestione dei brefotrofi.

La situazione sembra migliorare intorno al 1870 quando alcune Deputazioni Provinciali cominciano a decretare la chiusura delle ruote e tentano di attivare interventi tesi ad eliminare la piaga dell’esposizione. Molti brefotrofi estendono la loro assistenza ai figli di madri inabili all’allattamento, in precarie condizioni economiche o ai figli di carcerati e defunti.

La soppressione della ruota non avviene in modo omogeneo su tutto il Paese producendo un acceso dibattito tra i favorevoli ed i contrari. Nella seconda metà dell’Ottocento il fenomeno dell’esposizione, se pure ancora molto presente, comincia progressivamente a decrescere.

Molto alta continua ad essere la mortalità infantile, pur con situazioni diversificate nelle differenti regioni, a causa delle condizioni di estrema povertà e di arretratezza culturale e materiale. Miserevoli condizioni igieniche, scarsa e inadeguata nutrizione, grande diffusione delle malattie infettive infantili, carichi di lavoro eccessivi sulle donne durante la gestazione e l’allattamento, enormi carenze sul piano assistenziale, scarsa evoluzione delle scienze mediche: tutto questo concorre ad una grave dilagante patologia sociale.

A fronte di una legislazione totalmente inadeguata, vengono presentati verso la fine del 1800 alcuni progetti parlamentari che rendono obbligatoria la dichiarazione della maternità negli atti di nascita ed autorizzano la ricerca della paternità, come misure di contrasto alla piaga dell’esposizione.

Tra la fine dell’Ottocento e l’inizio del Novecento la primissima infanzia viene inserita nel sistema di beneficenza pubblica, attraverso la legge n. 6972 del 1890, conosciuta come **legge Crispi**, che contiene disposizioni e linee di regolamentazione delle opere pie in materia di pubblica assistenza. La legge Crispi introduce importanti innovazioni, concepisce infatti la “beneficenza” come risposta a bisogni di carattere concreto e non come “strumento per la redenzione dei poveri”, precisa inoltre l’intervento e le funzioni dello Stato nel campo dell’attività assistenziale.

Successivamente, numerosi pronunciamenti di uomini politici rivendicano misure concrete a favore dell’infanzia nel campo dell’educazione e del miglioramento delle condizioni di vita.⁹ Nel 1901 i socialisti indicano l’opportunità di concedere un periodo di riposo per le ultime sei settimane della gravidanza e per le prime sei del puerperio. Viene approvata la legge che prevede il divieto di impiegare le donne in lavori pericolosi ed insalubri, introducendo la disposizione del congedo di maternità senza la concessione di un contributo finanziario a favore della donna durante l’assenza dal lavoro.

Il medico Giulio Casalini è, in quegli anni, il principale sostenitore del diritto di non licenziabilità della lavoratrice durante il congedo ottenuto prima e dopo il parto e della concessione di un contributo finanziario durante l’assenza

⁶ L. Dalle Nogare, didascalia alla riproduzione del frontespizio dello scritto del Dott. E. Soncini, “Il memoriale del neonato”, in *Asili nido in Italia*, Il voll.

⁷ Dal greco *nepios*: infante; *nipiologia*: studio del lattante.

⁸ M. Rizzini, *Asilo nido e sviluppo sociale*. Dal primo “presepe” all’ONMI.

⁹ Il riformismo di Filippo Turati (all’interno del Partito Socialista) tende appunto alla conquista di misure sociali a favori delle masse popolari.

dal lavoro. Per garantire un'adeguata tutela delle puerpere¹⁰, egli rivendica l'istituzione di una **Cassa di Maternità** con la concessione di una parte del salario e con il **riconoscimento del carattere sociale della maternità**, riconoscimento reso effettivo solo nel **1909**.

Come si vede, diritti che oggi possono apparire scontati sono in realtà il frutto di dure conquiste, peraltro relativamente recenti.

Come abbiamo visto, è proprio all'inizio del novecento che - oltre ai presepi, agli asili aziendali e alle sale di maternità nei grandi opifici - aprono strutture come i presidi territoriali, i Dispensari, rivolti a tutti i gruppi sociali, con l'offerta di servizi diversi, dalla fornitura di latte alla consulenza alle madri, così come i primi Consultori per donne incinte, tesi appunto a salvaguardare la maternità. Siamo nel ventennio tra il 1905 e il 1925. Siamo passando **da una gamma di interventi di tipo caritativo ad un sistema di assistenza alla maternità e all'infanzia, con marcate caratteristiche sociali e sanitarie**.

Col nascente regime fascista assume sempre più importanza il riconoscimento della "missione" di madre della donna. Basando la propria politica sociale sull'incremento demografico, volto ad alimentare le forze della nazione ed a concretizzare le volontà espansionistiche, il fascismo mostra attenzione per i temi della tutela della maternità e dell'infanzia. Ne è testimonianza la creazione di una legge che considera d'interesse pubblico un intervento a favore della maternità e dell'infanzia: si tratta della legge n. 2277, del 10 dicembre 1925, con cui si istituisce l'ONMI, che si pone come obiettivo primario la difesa ed il potenziamento della famiglia e della natalità, da perseguire mediante l'espulsione della donna dal mondo del lavoro e l'esaltazione di una sorta di mistica della maternità.

Ancora molto tempo e molte trasformazioni dovranno avvenire sul piano politico e culturale per giungere all'attuale immagine di donna e di maternità, all'immagine di infanzia e di bambino piccolo, di famiglia, di educazione e di servizi per l'infanzia. E tuttavia siamo ad uno snodo importante. Le case della madre e del bambino, per certi versi conquiste significative se collocate nel quadro storico che le ha precedute e preparate, segneranno per molto tempo, con la loro forte connotazione igienico sanitaria, i servizi per i più piccoli.

Al termine di questo primo excursus desideriamo condividere **una riflessione**.

Non sarà sfuggita la frequente sottolineatura (forse per qualcuno eccessiva) al **significato etimologico delle parole**. La curiosità e l'attenzione per quello che le parole nascondono e, al tempo stesso, rivelano ha motivazioni che riteniamo importanti. Non è un semplice esercizio formale bensì una questione di forma e - insieme - di contenuto, di significante e di significato.

Quando utilizziamo una parola dobbiamo essere consapevoli del significato che questa contiene, dichiara, trasmette, rafforza... perché **le parole non servono solo a descrivere la realtà ma contribuiscono a costruirla**.

Qui abbiamo incontrato termini come: presepe, ricovero, asilo, sala di allattamento, esposto, infante, lattante e slattato, puerpera, ...sono parole radicate in una realtà culturale data ma che creano e diffondono esse stesse cultura.

Le parole creano immagini, significati, valori... creano mondi.

Abbiamo già accennato, e meglio lo vedremo nelle prossime pagine, alla connotazione fortemente igienico sanitaria dei nidi ONMI. Nonostante siano trascorsi oltre trent'anni dalla chiusura ufficiale dell'ONMI e dal conseguente trasferimento di funzioni ai Comuni, quel mondo e cioè quella cultura, quell'ideologia, quella rappresentazione della donna, della maternità, del bambino piccolo e dei servizi per l'infanzia ha continuato a vivere per molto tempo in parole come accettazione, per indicare lo spazio accoglienza, reparti, anziché sezioni, o ancora lattanti - semidivezzi - divezzi, anziché piccoli - medi - grandi, un modo ben preciso ed altrettanto riduttivo di definire i bambini unicamente sulla base dei loro bisogni, in questo caso alimentari.

Ci sono termini entrati così tanto nel parlare comune, come la stessa parola asilo, a cui siamo abituati e forse affezionati. Va bene così, la nostra riflessione non va nella direzione di farci ossessionare dalle parole, ma solo di conoscere i loro significati.

¹⁰ Il termine 'puerpera' viene utilizzato per indicare la donna che ha appena partorito. L'etimologia è da ricercarsi nel parole latine *puer* (fanciullo) e *pario* (partorisco).

L'Opera nazionale per la protezione della maternità e dell'infanzia

Anna Chiara Capriz

Coordinamento pedagogico - Comune di Bologna

La vita dell'Opera nazionale per la protezione della maternità e dell'infanzia (O.n.m.i.) ha caratterizzato profondamente la storia dei servizi per la prima infanzia in quanto per cinquant'anni, fra il 1925 e il 1975, ha avuto un ruolo preponderante nella storia delle politiche sociali. Cinquant'anni in cui gli eventi politici, sociali e culturali hanno cambiato fortemente il nostro paese.

Come abbiamo visto, la nascita dell'O.n.m.i. ha le sue radici nell'età liberale (1861-1919), epoca in cui, a partire dall'ultimo decennio dell'Ottocento, lo Stato italiano e la classe dirigente avevano iniziato ad occuparsi della società civile in forme nuove e più dirette, nella convinzione che gli strumenti messi in atto sino ad allora risultassero ormai obsoleti di fronte alla crescente complessità della società italiana uscita dalla prima fase post unitaria. Sia in Italia che in Europa si era in un contesto culturale che si stava muovendo verso la tutela dell'infanzia e dei soggetti deboli in generale, anche se le ragioni principali di questo interesse erano dettate più dal bisogno di salvaguardare la pace sociale o di incrementare la produttività nazionale che di dare voce ai diritti fondamentali di una parte della popolazione.

In questa fase storica, l'ampio dibattito promosso dai socialisti e dai numerosi circoli femminili sul lavoro delle donne e sulla tutela del mondo infantile, aveva portato, tra l'altro, alla costituzione della **Casse di assistenza per la maternità** - la prima nacque a Torino nel 1898, seguita a breve dalla Cassa di Milano - che, con la concessione di una parte del salario, cercavano di garantire una tutela alle puerpere. Queste Casse che erano nate grazie all'azione di alcune personalità illuminate oltre che grazie alle lotte sociali dei lavoratori, ottennero nel 1909 un riconoscimento giuridico da parte dello Stato. Questo passo era molto importante per la sopravvivenza delle Casse in quanto il riconoscimento giuridico come ente morale consentiva di reperire finanziamenti pubblici che incrementavano il fondo dato dalle quote di adesione che dovevano pagare le lavoratrici e i datori di lavoro. Questi finanziamenti non sempre erano certi, ma in genere venivano erogati con una certa regolarità dagli Enti locali sotto forma di beneficenza.

Si stavano delineando così i primi tratti dello **Stato sociale** in Italia, che venne ripreso con maggiore ampiezza e con più concrete realizzazioni nell'età giolittiana, fino a sancire per legge, nel 1910, l'intervento dello Stato in materia di maternità e infanzia. La nuova normativa, che costituiva uno dei provvedimenti più avanzati d'Europa, non fu però esente da forti ritardi, limiti e contraddizioni dovuti alla sua azione limitata - poiché riguardava soltanto le lavoratrici dell'industria (che costituivano solo una parte dell'universo produttivo femminile), o per le difficoltà a creare una struttura di coordinamento, o ancora per l'opposizione di parte del mondo imprenditoriale preoccupato per gli oneri, anche gestionali, che la legge imponeva.

Per le attiviste dei circoli femminili la costituzione della Cassa, nonostante le difficoltà iniziali, era una tappa obbligatoria per il raggiungimento di un pieno diritto al lavoro, diritto considerato l'elemento fondante di un vero riconoscimento di cittadinanza delle donne.

Il bisogno di tutelare il diritto al lavoro delle donne portò inevitabilmente a sollevare il problema della cura dei figli e a rivendicare nuovi diritti per i minori¹¹, tra cui, in particolare, il diritto all'assistenza da parte della madre nella primissima fase della vita. Ulteriori regolamenti, ordinanze, leggi andarono infine a costituire un patrimonio importante di norme e di iniziative per i minori che si basavano sui principi della tutela e della protezione, ma la cui caratteristica era, purtroppo, la scarsità di mezzi finanziari che lo Stato metteva a disposizione rendendo quindi difficile realizzare in concreto i principi che esse enunciavano.

La nascita dell'**Opera nazionale maternità e infanzia**¹², che precedeva di poco l'esordio del regime fascista, si innestava da un lato su questo quadro legislativo e finanziario e dall'altro sulla consapevolezza, da parte del governo, che era necessario affrontare seriamente la situazione della mortalità e morbilità infantile che erano molto diffuse.

¹¹ Viene fissata per legge a 9 anni l'età minima per l'assunzione e posto qualche limite alla durata giornaliera del lavoro, prevedendo otto ore tra i 9 e i 12 anni e sei ore per il lavoro notturno tra i 12 e i 14 anni.

¹² L'Opera nazionale maternità e infanzia fu istituita con la legge 10 dicembre 1925 n. 2277. Il regolamento di esecuzione della legge n. 2277 fu approvato con regio decreto 15 aprile 1926, n. 718.

Questo problema non era da addebitarsi esclusivamente alla contingenza specifica della guerra (siamo nel secondo decennio del Novecento ed è da poco finita la prima guerra mondiale), ma piuttosto principalmente alla scarsa diffusione delle norme di igiene materna e infantile. In questo periodo inoltre, in tutta Europa e quindi anche in Italia, si stava facendo strada la consapevolezza che un intervento preventivo fosse più economicamente conveniente di quello repressivo.

Con la nascita dell'**Opera** lo Stato si proponeva ampi scopi:

- provvedere all'assistenza delle gestanti,
- provvedere alle madri bisognose e abbandonate,
- assistere i bambini lattanti e divezzi, sino al quinto anno, provenienti da famiglie bisognose,
- provvedere ai fanciulli fisicamente o psichicamente anormali,
- provvedere ai fanciulli “materialmente o moralmente abbandonati, travati o delinquenti sino all'età di anni diciotto compiuti”¹³.

Come spesso succede in Italia però, a fronte di una normativa ricca ed avanzata, le direttive e i regolamenti che dovevano servire per far nascere una struttura che si doveva caratterizzare per uno specifico profilo tecnico, di fatto portarono alla nascita di un ente che si presentava da subito poco preciso rispetto alle modalità, i tempi e i reali finanziamenti con cui svolgere le proprie funzioni e, in particolare, circa la quantità di personale necessario. Si mettevano così le premesse perché questo nuovo organo, come già altri prima di questo, fosse poco propenso a contenere le dimensioni del personale e assumesse la caratteristica di “macchina” per assorbire la disoccupazione intellettuale (fatto questo ricorrente nella storia della burocrazia italiana) piuttosto che rispondere in maniera compiuta agli elevati obiettivi che si poneva.

In ogni caso l'O.n.m.i. sarebbe diventato l'asse del sistema di assistenza pubblica per l'infanzia in Italia, sistema al quale alcuni dei promotori e sostenitori credevano.

Gli orientamenti politici degli anni successivi, purtroppo, invece che puntare alla costruzione di uno Stato sociale fornitore di servizi alla persona, utilizzarono l'O.n.m.i. come uno degli strumenti per sviluppare le esigenze retoriche proprie dello Stato fascista: la conservazione e il miglioramento fisico e morale della stirpe; obiettivo questo che lo stato fascista si proponeva di raggiungere attraverso un forte controllo sulla popolazione e la riduzione delle fasce di popolazione a rischio fino ad arrivare ad eliminarle totalmente attraverso un'azione di prevenzione igienico sanitaria.

Lo stato fascista varò norme e regolamenti che si proponevano di centralizzare sempre più il potere direttivo e i controlli sull'O.n.m.i. con l'obiettivo di controllarne l'azione ma, soprattutto nella prima fase, la mancanza di personale specializzato e di risorse sufficienti per creare nuove strutture, costrinse l'O.n.m.i. ad appoggiarsi, per l'intervento concreto, a strutture sanitarie ed assistenziali già presenti sul territorio. Questa situazione lasciava alla fine un certo margine di decisione che sfuggiva al totale controllo del regime.

Per ovviare alla mancanza di personale specializzato, l'O.n.m.i. decise di creare nuove **figure specialistiche** da impiegare nelle strutture destinate alla maternità e all'infanzia. Presso propri centri o affidandoli a Comuni o ad enti di assistenza che dimostravano la capacità di farsene promotori, l'O.n.m.i. istituì corsi teorico pratici per le nuove professioni di:

- assistente volontaria visitatrice d'igiene materna e infantile,
- assistente sanitaria scolastica,
- bambinaia.

Come già accennato, all'O.n.m.i. era stato assegnato un ampio ventaglio di compiti e di funzioni nell'ambito dell'assistenza pubblica, funzioni che dovevano essere volte, durante il fascismo, a rendere più forte e sana la popolazione. Per questo vennero istituiti:

- i **Centri di assistenza materna**, costituiti da ambulatori ostetrici, refettori e bagni, sala di osservazione, uno o più dormitori e laboratori per le gestanti, una sala parto, uno o più dormitori per le puerpere, una o più sale d'isolamento;
- i **Consultori per lattanti e divezzi** fino al terzo anno d'età con sale d'aspetto, la sala per la pesata, la camera d'isolamento per i bambini sospetti di malattie infettive e un gabinetto medico. Ai consultori dovevano essere annessi un dispensario di latte, una cucina per la confezione e la distribuzione di alimenti per i divezzi, un refettorio materno.

¹³ Art. 4 della legge e artt. 121 e 122 del regolamento applicativo.

Già dagli inizi del Novecento, speciale attenzione era riservata all'allattamento materno delle donne lavoratrici¹⁴ per cui in ogni stabilimento industriale con almeno 50 dipendenti donne doveva essere creato un asilo nido per i lattanti e i divezzi sino ai 3 anni con il contributo degli industriali, delle operaie e, successivamente dell'Opera nazionale maternità e infanzia, o almeno, là dove non fosse stato possibile creare un asilo, bisognava prevedere la costituzione di una camera di allattamento. Durante il periodo fascista vennero estesi i permessi obbligatori per l'allattamento e inoltre tutte le lavoratrici dipendenti (con la sola esclusione di quelle la cui retribuzione superava le 800 lire mensili) erano di diritto assicurate per "l'evento maternità" presso l'Istituto Nazionale Fascista di Previdenza Sociale (INFPS) che versava alla madre un assegno di 300 lire, di cui la prima metà andava pagata entro la prima settimana di puerperio e l'altra metà al termine del periodo di riposo. Scopo di questa indennità era la compensazione parziale della perdita economica che la lavoratrice subiva, in quanto il datore di lavoro era tenuto a pagare per intero solo il primo mese di permesso per gravidanza e parto, mentre per i due mesi successivi la retribuzione era dimezzata.

Come abbiamo visto l'Opera aveva anche il compito di combattere la tubercolosi infantile e, più in generale, aveva il compito di provvedere alla protezione fisica e morale dei giovani per tutto il corso dell'età scolastica per cui i "giardini ed asili d'infanzia", dove custodire i bimbi dai 3 ai 6 anni d'età durante l'orario di lavoro dei genitori, nacquero con uno scopo prettamente sanitario più che con obiettivi pedagogici¹⁵.

La vastità delle competenze assegnate, i finanziamenti insufficienti, il bisogno di maggior controllo da parte del Partito nazionale fascista, portarono ad una prima riforma dell'O.n.m.i. nel 1933-34 per determinare un maggior rigore alle politiche sociali poste in atto e ad una successiva modifica all'organizzazione dell'Opera tra il 1938 e il '39 per completare il disegno centralizzatore nel campo dell'assistenza alla maternità e all'infanzia. Si ribadiva con le nuove norme, l'indirizzo generale di operare prevalentemente in ambito tecnico-igienico-sanitario privilegiando i finanziamenti diretti rivolti alle istituzioni dell'O.n.m.i. e limitando il sistema dei sussidi a domicilio.

L'entrata in guerra nel 1940 determinò un impatto oltremodo destrutturante su un quadro già ricco di contraddizioni che, nonostante gli sforzi economici, vedevano una mortalità infantile del 10,26 per cento. L'O.n.m.i. si trovò in questa fase a dover far fronte alle richieste di assistenza diretta da parte della popolazione che, con gli uomini partiti per la guerra, aveva visto un aumento dei fanciulli in stato di abbandono e, sempre più contingente, il problema di reperire generi di prima necessità. Con il proseguimento del conflitto l'Opera venne chiamata a distribuire razioni di alimenti e ricostituenti agli assistiti nei consultori, nei refettori, negli asili, a disporre il prolungamento del periodo di attività dei refettori materni riservati a gestanti e nutrici, ad occuparsi della refezione calda ai bimbi assistiti presenti nelle scuole materne e, nel 1943, ad assicurarne la somministrazione anche nei mesi estivi.

Le sorti dell'O.n.m.i. seguirono successivamente quelle del paese che, con la divisione fra Nord e Sud e l'istituzione della Repubblica sociale italiana portarono ad una frattura nel personale e nella gestione delle strutture fra quanti continuarono ad operare a Roma e quanti seguirono il fascismo al nord.

Con la fine della guerra, nel 1945, l'O.n.m.i. riprese la propria attività sotto il controllo dell'Alto commissariato per l'Igiene e la Sanità pubblica e nella delicata fase di passaggio dal fascismo alla Repubblica, venne sottoposta ad epurazione. Solo nel 1950 venne ricostituita l'ordinaria amministrazione dell'O.n.m.i. nazionale ma attorno ad esso ruotavano ormai troppi interessi di tipo politico - e non solo - che ne condizionarono notevolmente l'attività e gettarono pesanti ombre sull'operato dei suoi vertici e sulla trasparenza dei bilanci.

All'avvio della fase repubblicana, i servizi offerti dall'O.n.m.i. si trovavano ormai molto spesso riuniti in un solo edificio denominato **Casa della madre e del bambino**, struttura che era venuta concentrando nel tempo il consultorio pediatrico, il consultorio materno e ostetrico, il consultorio demossifilopatico, l'asilo nido per lattanti e divezzi, il refettorio materno per gestanti e madri nutrici.

Date le premesse con cui sono nati, gli asili nido dell'O.n.m.i. sono rimasti caratterizzati da una forte medicalizzazione, da una totale assenza di rapporti con la famiglia, da un rapporto numerico adulto-bambino a volte superiore ad uno a venti.

L'O.n.m.i. ha cessato di esistere con la legge 23 dicembre 1975 n. 698. A decorrere dal 1 gennaio 1976 sono state trasferite alle Regioni le funzioni amministrative, di programmazione e di indirizzo esercitate dall'O.n.m.i. relativamente alla protezione e all'assistenza della maternità e infanzia. Sono state trasferite alle Regioni anche i poteri di vigilanza

¹⁴ Legge Carcano n. 242 del 19 giugno 1902, "Sul lavoro delle donne e dei fanciulli", poi modificata con il decreto regio 10 novembre 1907, n. 818.

¹⁵ Il pensiero pedagogico e le "Case dei bambini" di Maria Montessori, che facevano riferimento ad un'immagine di bambino come essere completo e possessore di valori morali che necessitava di un ambiente aperto e stimolante per svilupparsi, furono aversati dal fascismo e, di fatto, si svilupparono più nel resto dell'Europa che in Italia.

e di controllo su tutte le istituzioni pubbliche e private per l'assistenza e la protezione della maternità e dell'infanzia. Le Regioni le disciplinano con leggi proprie in rapporto ai servizi sanitari e assistenziali esistenti, coordinandole con l'assistenza all'infanzia. Le funzioni amministrative relative agli asili nido e ai consultori comunali sono attribuite ai Comuni che le esercitano in forma singola o associata, ai sensi dell'art. 118 comma primo della Costituzione della Repubblica.

I primi nidi aziendali

Anna Chiara Capriz

La storia dei nidi aziendali nasce, come abbiamo visto, con l'istituzione e la diffusione dei presepi aziendali nella prima metà dell'Ottocento.

Gli asili nido aziendali rappresentano forme di assistenza sociale che gli imprenditori rivolgevano ai propri dipendenti e si caratterizzano per l'intenso rapporto che univa queste aziende alla comunità in cui erano inserite. A far nascere i nidi aziendali erano soprattutto esigenze pratiche, come quella di aumentare la produttività, ma gli imprenditori che li aprirono erano anche animati da forme di solidarismo e da ideali, spesso di origine cattolica.

Alessandro Rossi ad esempio era nella seconda metà dell'800 il proprietario della più grande fabbrica italiana, il Lanificio Rossi, e le sue iniziative puntarono a rendere migliore il tenore di vita degli operai. Tra le varie iniziative, dal 1878, vicino alla fabbrica di Schio, entrò in funzione un asilo nido di maternità che accoglieva bambini le cui madri non potevano affidare a nessuno durante il tempo lavorativo, completamente a spese dell'imprenditore, da 15 giorni dopo la nascita fino al compimento del terzo anno d'età.

Nella prima metà del Novecento, le 1.200 operaie della manifattura tabacchi di Venezia avevano un asilo nido gestito da suore vicino alla fabbrica dove lasciavano i bambini che andavano ad allattare nell'intervallo.

Fra questi esempi di asilo nido aziendale, il nido aziendale di **Adriano Olivetti** rappresenta un punto di riferimento per qualità ed efficienza in materia di sostegno ai lavoratori.

Il pensiero di Adriano Olivetti era quello di realizzare una nuova tipologia di azienda che concretizzasse un'idea precisa: la funzione principale del lavoro è quella di migliorare la qualità della vita delle persone. Le prime iniziative attuate nei confronti dei propri dipendenti furono quelle tese a tutelare la maternità e l'infanzia e si tradussero, appunto, dal 1934, nella creazione dell'asilo nido e delle colonie estive.

Il nido Olivetti accoglieva da un minimo di 30 fino ad un massimo di 170 bambini, con un'età che andava dai 7 mesi ai 2 anni e mezzo. Era caratterizzato da spazi specifici e verde, organizzato in un modo moderno che superava l'idea di asilo come luogo di custodia e gestito da personale laico specializzato con un particolare attenzione alla dimensione pedagogica e al rapporto con le famiglie.

Era anche espressione di un modo specifico di considerare l'organizzazione del lavoro: si riconosceva infatti l'importanza della manodopera femminile per lo sviluppo dell'industria e della società e quindi si cercava di favorire l'inserimento delle donne nel mondo del lavoro, permettendo la conciliazione tra i tempi di vita e i tempi del lavoro.

Le lotte e le battaglie delle Associazioni, della Cooperazione e dei Comuni nel dopoguerra in Emilia-Romagna

Flora Tugnoli

Nido d'infanzia "Patini" - Comune di Bologna

Dal 1945, fine della seconda guerra mondiale e per i successivi 15 anni, la politica scolastica in Emilia-Romagna (in particolare del Comune di Bologna) fu indirizzata alla ricostruzione e all'espansione delle strutture materiali della

scuola (due terzi degli edifici scolastici erano stati distrutti dagli eventi bellici). Nei primi anni del 1960 si fece sempre più pressante il bisogno di rinnovamento della scuola nei contenuti, nelle finalità, nelle metodologie e nella formazione del personale insegnante.

Nella società si avvertiva l'esigenza di migliorare la qualità della vita nelle sue varie articolazioni: nei rapporti familiari, nei rapporti di ogni attività di lavoro, nei modelli di comportamento, nei costumi, soprattutto nella scuola in cui si auspicava circolassero gli stessi valori di una nuova società democratica.

Era in atto una trasformazione sociale e culturale. Le donne, occupate in lavori extradomestici, ampliavano il loro ruolo sociale che doveva conciliarsi con quello di madre. Forte era la richiesta di accogliere i bambini in luoghi alternativi alle sale di allattamento predisposte nelle fabbriche industriali, o negli asili O.n.m.i, parcheggio per i figli dei lavoratori; numerose e continue le rivendicazioni dei lavoratori e delle lavoratrici non solo finalizzate all'aumento del salario e alla riduzione dell'orario di lavoro ma, con pari intensità, tese al rinnovamento delle strutture sociali e alla realizzazione di nuovi, moderni servizi sociali.

A diversi livelli di coscienza si faceva sempre più strada la consapevolezza delle grosse carenze relative alle istituzioni educative per l'infanzia. La comunità scientifica indicava nei primi anni di vita del bambino, il tempo migliore per favorire un equilibrato sviluppo psicofisico dell'essere umano: curare l'albero quando è già fusto, ignorando le radici non ha senso" si diceva, per cui iniziava a diffondersi l'idea che ogni insegnante doveva approfondire lo studio dei primi anni di vita.

Nel 1962 il Comune di Bologna istituì il **Centro Pedagogico** collegato agli studi delle varie discipline, in primo luogo pediatria, psicologia, pedagogia. Questa decisione fu così precisata dall'assessore all'istruzione di quegli anni, Ettore Tarozzi di cui citiamo alcune frasi: «[...] Gli insegnanti, oltre a conoscere la loro particolare materia d'insegnamento, devono aver maturato reali capacità di educazione, e questo non è possibile senza specifici studi quali la psicologia, la pedagogia, la metodologia (oltre un adeguato tirocinio, s'intende). Tali materie, sono quasi sempre generiche e schematiche, basti pensare che la psicologia oltre a non essere obbligatoria per il conseguimento della laurea in pedagogia conserva sempre una veste di cenerentola negli istituti per la formazione dei maestri: quella psicologia senza la quale, dopo lo sviluppo dell'indagine scientifica, non si può neppure concepire una scienza dell'educazione».

Il Centro pedagogico produsse un'eccellente iniziativa, il **"Febbraio Pedagogico"** che ebbe cadenza annuale dal 1962 al 1987 e rivestì un'importanza nazionale e internazionale perché produsse scambi utili fra scuole nazionali ed estere. Il terzo febbraio pedagogico (1964) riguardò il tema "Il primo anno di vita del bambino", che portò l'attenzione sugli asili nido, sulla loro funzione educativa, preparando il terreno per un'ampia richiesta del servizio.

In quel tempo era direttore didattico delle scuole comunali bolognesi, **Bruno Ciari**, un appassionato innovatore nel campo educativo. Alcune sue frasi significative in merito al Febbraio Pedagogico: «[...] L'iniziativa non riguarda soltanto i "tecnici", pur implicando tutti gli specialisti: psicologi, medici, neuropsichiatri, pedagogisti, insegnanti, dirigenti, ma si rivolge ad altri interlocutori e protagonisti: al metalmeccanico, al tranviere, alla casalinga, all'impiegata, all'agricoltore, si rivolge a tutti coloro che lavorano, a tutti i cittadini, non con intenti illuministici o di semplice informazione, ma di sollecitazione per una presenza attiva, per un contributo originale e critico che venga dalla base».

In questa impostazione del "Febbraio" c'era già l'idea fondamentale che il problema educativo non si risolve nel chiuso degli istituti, ma che l'educazione è un problema della società intera e che la scuola deve essere un centro d'incontro di lavoro creativo comune.

Nel 1963 nascono i primi Comitati genitori e insegnanti (Righi, 1979). La nascita si inserisce nel clima di entusiasmo, di vivo interesse per il rinnovamento della scuola, suscitato dalle iniziative del Comune democratico. I Comitati Genitori e Insegnanti realizzano i primi nuclei di base; dapprima sono piccoli gruppi, in seguito assumono maggiori dimensioni, diventano elettivi. Prendono coscienza che il problema della scuola non interessa solo i ragazzi, i loro genitori, gli insegnanti, ma è un problema di ogni cittadino del Quartiere in cui la scuola sorge. Di qui il cambiamento della loro denominazione in **Comitati Scuola Società**. La linea pedagogica della direzione didattica comunale propone la coscienza di gruppo come valore alternativo all'individualismo competitivo.

Negli stessi anni a Bologna si attua il decentramento amministrativo comunale: la città si divide in quartieri con un proprio "aggiunto del sindaco" e consiglieri di quartiere, il tutto rispecchia lo schieramento politico presente in Consiglio Comunale. Il Comune di Bologna pressato dal mondo del lavoro, dai movimenti della società civile, e dalla comunità scientifica, delibera la realizzazione di asili nido territoriali, gestiti dal Comune stesso. Siamo nel 1966, tre anni dopo nel novembre del 1969, si aprono due asili nido, uno nel quartiere Bolognina, il "Patini", l'altro nel quartiere Lame, "il Capponi".

Questo avviene sebbene non esista ancora una legge nazionale in merito, infatti in Parlamento giacciono inevase

sia la proposta di legge di iniziativa popolare del 1965 che la proposta di legge unitaria del 1968 presentata dai tre sindacati per un servizio nazionale di asili nido.

Vige in quegli anni la legge che non attribuisce ai Comuni la facoltà di costruire ed aprire tali istituzioni per l'infanzia per cui, puntualmente, arriva dalla Commissione Centrale per la Finanza locale la bocciatura dello stanziamento finanziario per i due asili nido di Bologna, nel frattempo già perfettamente funzionanti: assunto il personale, iscritti e frequentanti 30 bambini dai 3 mesi ai 3 anni.

Il personale degli asili nido e i genitori dei bambini frequentanti l'istituzione si mobilitano, formano un comitato di protesta, viene informata tutta la città, si lancia una petizione e si raccolgono nelle piazze e nelle fabbriche 25.000 firme che vengono portate al Presidente della Camera, che allora era l'On. Sandro Pertini. La somma stanziata per i due asili nido viene sottoposta al Parlamento, approvata e riammessa nel bilancio comunale di Bologna in tempi brevi.

Il dato qualificante di questo evento fu il profilarsi del diritto dei cittadini di partecipare alla gestione dei servizi sociali che, grazie al dialogo instaurato con le lavoratrici e i lavoratori delle fabbriche cittadine, portò alla richiesta di inserire, nelle piattaforme aziendali e di categoria in occasione del rinnovo contrattuale, un contributo del datore di lavoro per la costruzione di asili nido territoriali.

La gestione dei primi asili nidi comunali si fece sempre più sociale e politica tanto che l'organo gestionale e decisionale era chiamato **collettivo** ed era formato dal personale, dai genitori, dalle figure professionali quali il medico, lo psicologo, il sociologo, che erano presenti nel costituendo consorzio socio-sanitario e dalle rappresentanze sindacali delle fabbriche di quartiere.

Vi era piena consapevolezza che doveva essere conquistata giorno per giorno la realtà di un asilo nido educativo e formativo: si fecero propri alcuni principi del metodo educativo del Villaggio della madre e del fanciullo diretto da **Elda Scarzella** a Milano, tra cui il rispetto dei tempi dei bambini e l'attenzione alle "epoche d'oro" nel corso dello sviluppo individuale, durante le quali il bambino è in grado, molto più che in successive epoche, di sviluppare aspetti di sé.

Si iniziò inoltre a porre maggiore attenzione ai bisogni individuali dei bambini evitando di imporre regole drastiche di fronte alle funzioni più naturali del piccolo bambino, quali il pasto, il sonno e l'evacuazione affinché queste potessero venire sperimentate liberamente dal bambino stesso.

Furono presentati alcuni punti imprescindibili per la realizzazione di un **asilo nido di tipo nuovo**, vale a dire un luogo educativo per il bambino, quali:

- maggiori spazi sia al chiuso che all'aperto;
- rapporto numerico bambini-educatrici equilibrato;
- formazione del personale, da migliorare progressivamente attraverso la pratica giornaliera con:
 - l'osservazione del bambino durante la sua giornata al nido;
 - la supervisione, vale a dire la discussione e riflessione con lo staff medico-psico-pedagogico su quanto osservato.

L'esperienza sviluppata dalle educatrici, il lavoro d'equipe svolto con la supervisione del personale del consorzio socio-sanitario, furono presentate in un convegno promosso dall'U.D.I. (Unione Donne Italiane) a Bologna nel dicembre 1971, in cui venne annunciata l'approvazione della legge nazionale sugli asili nido, la 1044/71.

La legge nazionale 1044/71

Luciana Torricelli

Coordinamento pedagogico - Comune di Modena

È in un clima di grandi fermenti culturali e politici che attraversano ormai tutto il paese, anche se in modo difforme, che il 6 dicembre del 1971 il Parlamento approva la legge n. 1044, con la quale, per la prima volta nella storia, lo Stato definisce importanti linee guida finalizzate alla realizzazione degli asili nido sul territorio nazionale, erogando fondi pubblici alle Regioni e dalle queste agli Enti locali, a cui viene affidata la ricognizione dei bisogni sui diversi territori e la costruzione dei servizi.

Sono i tempi delle grandi trasformazioni culturali e sociali, guidate da movimenti popolari, dai movimenti femminili, dai sindacati, dai partiti politici che a cavallo fra gli anni Sessanta e Settanta contribuirono ad affermare i diritti delle donne,

fra questi quello ad entrare nel mondo del lavoro garantendo loro un sostegno temporaneo alla cura dei figli durante la loro assenza. Sono gli anni precursori della legge sul divorzio e sull'aborto.

La legge n. 1044 viene alle luce come "Piano quinquennale per l'istituzione degli asili nido comunali con il concorso dello Stato".

La legge definisce, fin dall'inizio la sua forte connotazione sociale perché si propone di dare una risposta alle donne che lavorano o per facilitarne l'accesso nel mondo del lavoro e, di conseguenza per dare risposta al loro bisogno di affidare temporaneamente i bambini nei primi anni di vita, a persone qualificate in luoghi attrezzati ed organizzati per il gioco e la cura dei bambini, garantendone la sicurezza e l'affidabilità.

Al fine di realizzare tali servizi, nel quinquennio 1972/76, con la costruzione e la gestione di almeno 3.800 asili nido, lo Stato assegna alle Regioni fondi speciali per la concessione di contributi in denaro ai Comuni.

Al Ministero della Sanità viene assegnato uno speciale fondo iscritto in un apposito capitolo di previsione della spesa; il fondo verrà ripartito da detto Ministero fra le Regioni entro il mese di febbraio di ogni anno, sulla base dei criteri previsti dall'articolo 8 della legge 16 maggio 1970, n. 281, relativa ai provvedimenti finanziari per l'attuazione delle Regioni a statuto ordinario. Il Ministero della Sanità si impegnerà a verificare lo stato di attuazione dei piani annuali degli asili nido mentre le Regioni dovranno, contestualmente, elaborare il piano annuale degli asili nido fissando le priorità di intervento, le norme e i tempi di attuazione, sulla base delle richieste dei Comuni e dei Consorzi di Comuni. Il piano regionale dovrà essere trasmesso al Ministero della sanità entro il 31 ottobre di ogni anno. Il controllo igienico e sanitario degli asili nido verrà affidato prima all'Ufficiale sanitario del comune di appartenenza dei servizi poi alle Unità sanitarie locali.

L'**articolo n. 6 della legge 1044** è forse quello più significativo poiché dà l'avvio ad una ricca ed articolata progettazione sul territorio nazionale in virtù del rispetto e dell'interpretazione che della legge hanno fatto le diverse Regioni e gli Enti locali.

L'articolo n. 6 infatti affida alle Regioni il compito di fissare i criteri generali per la costruzione, la gestione e il controllo degli asili nido, con proprie norme legislative, pur attenendosi ad alcuni criteri generali definiti dallo Stato:

- i servizi devono essere realizzati in modo da rispondere, sia per localizzazione sia per la modalità di funzionamento, alle esigenze delle famiglie;
- devono essere gestiti con la partecipazione delle famiglie e delle rappresentanze delle formazioni sociali organizzate nel territorio;
- devono essere dotati di personale qualificato, sufficiente ed idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psico-pedagogica del bambino;
- devono possedere requisiti tecnici, edilizi ed organizzativi tali da garantire l'armonico sviluppo del bambino.

In seguito, l'autonomia delle Regioni e lo scarso controllo dello Stato sull'applicazione della legge ha generato una diffusione disomogenea degli asili nido sul territorio nazionale che nel corso degli anni ha spesso penalizzato gli asili nido nati e cresciuti in Comuni privi di "storia".

Una tempistica diversa nella loro realizzazione, infatti, ha favorito in alcune realtà locali, in virtù di una storia che si andava affermando e consolidando, una elaborazione pedagogica ricca ed articolata sullo sviluppo del bambino nei primi anni di vita e allo stesso tempo una nuova cultura della famiglia e dei servizi.

Abbiamo visto che la legge 1044 poggiava le sue basi su tre assi portanti:

- la professionalità del personale,
- la partecipazione delle famiglie,
- l'organizzazione dei servizi.

Nelle realtà più accreditate il progetto pedagogico degli asili nido ha collocato la sua struttura portante su tre piani imprescindibili:

- la formazione professionale,
- la gestione sociale,
- l'organizzazione.

La formazione professionale

La formazione professionale di base e permanente avrebbe garantito una qualificazione del personale in itinere cioè durante tutto il percorso lavorativo sia degli educatori che degli ausiliari e delle cuoche, in una concezione dinamica ed evolutiva dell'educazione. La formazione di base delle educatrici era in quegli anni di basso e medio profilo, tutt'al

più venivano realizzati dalle Province corsi di carattere sanitario e psicopedagogico con esame ed attestato finale per coloro che intendevano fare i primi concorsi per assistenti d'infanzia.

La formazione professionale permanente viene considerata subito quindi come uno strumento capace di colmare le lacune di base ma anche come parte integrante dell'organizzazione del lavoro e, come tale, deve accompagnare la pratica educativa, attraverso una rielaborazione individuale e di gruppo dei temi affrontati; dovrà fornire, nella suo evolversi, gli strumenti che consentono in particolare all'educatrice di decodificare, di leggere, di comprendere e prendere coscienza del contesto in cui lavora, per modificarlo e correggerlo nella logica di una professione, la cui natura dinamica, scaturisce dal confronto permanente fra preparazione teorica ed esperienza, fra progettazione sperimentazioni e verifiche. La formazione in itinere, coniugata alle prime forme di programmazione del lavoro in una prospettiva di ricerca sul campo, attraverso l'osservazione e l'ascolto sistematico permette agli educatori di cogliere aspetti nuovi dello sviluppo dei bambini nei primi anni di vita. Ad esempio viene indagato ulteriormente il legame d'attaccamento madre/bambino e le dinamiche relazionali della separazione al momento dell'inserimento al nido, oppure la relazione fra coetanei nei processi dello sviluppo mentale ed affettivo del bambino. Educatori e ricercatori si confrontano sul terreno della formazione e i contenuti della formazione si arricchiscono di nuove informazioni.

Entrano, infatti, nel circuito formativo le Università: si fa riferimento alla pedagogia, alla sociologia, all'antropologia culturale, alla prossemica, alla psicologia dell'età evolutiva, alle teorie e alle tecniche della comunicazione i servizi diventano territorio della ricerca scientifica, il fare degli educatori assume una dimensione di ricerca-azione all'interno di progettazioni sempre più mirate e consapevoli. Il bambino diventa centrale nel progetto pedagogico dell'asilo nido trasformando il servizio da luogo di custodia a luogo socio educativo con il contributo fondamentale della famiglia. La formazione permanente viene dunque integrata nell'orario di lavoro del personale che dispone di un numero di ore settimanali, definito frontale, in quanto dedicato ai bambini e un numero di ore dedicato agli aggiornamenti, agli incontri di collettivo o team di lavoro, e ai rapporti con le famiglie.

Il gruppo di lavoro degli operatori con mansioni diverse (educatrici, ausiliarie e cuoche), diventa centrale nella vita dell'asilo nido, in quanto chiamato a rendere operative le idee di ognuno, mediate, negoziate e tenute insieme da principi educativi e sociali comuni e si connoterà nel tempo come primo momento di formazione, sede privilegiata della programmazione e dell'organizzazione del lavoro.

Il lavoro di gruppo si è rivelato fin dall'inizio come momento contraddittorio e complesso (anche il nome "collettivo" con cui si definiva, era stato mutuato dal retroterra politico e culturale caratteristico degli anni Sessanta e Settanta ereditandone le contraddizioni). Il lavoro di gruppo implica infatti una responsabilità individuale e collettiva, e la formazione in itinere di un gruppo permanente, caratterizzato dalla continuità e dalla costanza, che non elabora mai in via definitiva le sue caratteristiche, perché niente è definitivo. Non lo è il nostro modo di pensare, non lo siamo noi stessi, non è definitivo l'evento educativo e tanto meno il bambino. Il percorso professionale di ognuno si trasforma, evolve, si arricchisce, contamina e si fa contaminare in un processo continuo che coniuga il sapere con l'esperienza di ognuno e di tutti. Una prerogativa estremamente significativa del lavoro di gruppo, nel suo evolversi, è stata quella di mettere in atto un'azione educativa corretta ed efficace mirata a salvaguardare i bambini dalle convinzioni personali e soggettive degli educatori e, nello stesso tempo, a mettere in atto un processo di crescita e di apprendimento di gruppo che, fondandosi sulla disponibilità al cambiamento di ciascuno, sul superamento della propria visione del mondo, dei propri pregiudizi ideologici, delle proprie convinzioni, ha favorito le pari opportunità dei ruoli.

Intorno alla fine degli anni Settanta entra in campo in molti Comuni la figura del Coordinatore pedagogico, a cui viene affidata la responsabilità del progetto educativo del servizio, della formazione professionale degli operatori e della conduzione dei "collettivi" allo scopo di dare omogeneità alla programmazione del lavoro di tutti gli asili nido di quel comune, pur rispettando l'originalità di ciascuno. In quegli anni proliferano piani di lavoro di sezione, inserite nella programmazione educativa complessiva e progetti di ricerca sul campo; il materiale prodotto nel tempo da l'avvio a progetti di documentazione e la documentazione entra, a titolo pieno, nel progetto educativo del servizio e nella programmazione educativa di ogni asilo nido.

Dalla Gestione sociale alla partecipazione

«Gli asili nido devono essere gestiti con la partecipazione dei genitori», così recitava la legge 1044. La partecipazione dei genitori nei primi servizi era arcaica; molto diversa da quella attuale, era puntata sulle informazioni reciproche utili alla gestione di ogni bambino nel servizio e a casa.

Negli asili nido dei primi anni Settanta la partecipazione aveva inoltre una connotazione più politica e sociale veniva, infatti, chiamata "Gestione Sociale". Si costituivano i Comitati di Gestione formati da molti genitori, dal rappresentante del quartiere di appartenenza dell'asilo nido, o della amministrazione locale.

Avevano il compito di affrontare e risolvere le questioni organizzative e di gestione, di elaborare criteri di selezione delle domande per l'accesso al servizio delle nuove famiglie e di affrontare con l'amministrazione i problemi connessi alla manutenzione, all'apertura e alla chiusura degli stabili, in corso e a fine anno. Gli incontri con i genitori delle sezioni, che dividevano i bambini per età, avevano contenuti ancora acerbi e gli stili comunicativi delle educatrici, (in quegli anni "assistenti d'infanzia") erano improntati alla convivialità, alla disponibilità ad oltranza nei confronti delle madri con atteggiamenti empatici eccessivi.

Si avvertiva il bisogno di conquistare i genitori che utilizzavano il servizio più per bisogno che per scelta. I genitori venivano chiamati a serate di lavoro per risistemare gli esterni, per costruire attrezzature ludiche per interni ed esterni (le normative sulla sicurezza erano ancora lontane a venire), le cuoche preparavano cibo accattivante per allietare le serate. Le feste rappresentavano i momenti più attesi dell'anno scolastico, le loro preparazioni erano molto partecipate perché erano una formidabile occasione di incontro e aggregazione fra adulti.

Molti genitori infatti hanno stretto amicizie che si sono consolidate oltre l'asilo nido.

Nel corso degli anni, in virtù dell'aumento degli asili nido, della realizzazione dei progetti di formazione permanente degli operatori, della presenza dei coordinatori pedagogici, di una maggiore attenzione del mondo scientifico che comincia ad utilizzare questi servizi come territorio di ricerca sullo sviluppo infantile e come osservatorio sulle famiglie e sulle loro trasformazioni, nasce e si sviluppa una intensa progettualità mirata ai bambini e alle famiglie stesse.

La partecipazione assume una connotazione più pedagogica: l'obiettivo prioritario è la condivisione con le famiglie dei contenuti educativi del nido. Ogni momento della partecipazione dei genitori viene riconsiderato, vengono modificati i contenuti, le forme, le strategie, gli stili comunicativi degli educatori in funzione dell'individuazione dell'obiettivo di ogni tipo d'incontro. Il consiglio di gestione fra gli altri assume il compito di elaborare il progetto partecipativo di ogni asilo nido.

Vengono introdotte nel progetto le iniziative culturali con esperti e i colloqui individuali con i genitori perché si avverte il bisogno di aggregazione delle famiglie ma anche di momenti più individuali, più privati in cui parlare di sé e del proprio figlio in modo più approfondito.

La Regione Emilia-Romagna ad esempio, l'Università di Bologna e i diversi Comuni piccoli e grandi del territorio regionale creano un'alleanza che affronta negli anni, attraverso convegni, incontri formativi per pedagogisti e dirigenti dei settori di competenza, tematiche di alto profilo politico, scientifico e culturale. Nascono due riviste specializzate "Infanzia" e "Bambini" finalizzate a produrre riflessioni teoriche e a documentare e diffondere i progetti, i piani di lavoro, le azioni realizzate nei servizi per bambini da zero a tre anni.

Tutto ciò contribuisce a promuovere una straordinaria vitalità negli asili nido che, nel frattempo, si diffondono a macchia d'olio sul territorio nazionale.

Nasce, in quegli anni, il Gruppo Nazionale Nidi, formato da pedagogisti ed educatori provenienti dai vari Comuni, da docenti universitari, dalla direzione della rivista "Bambini" con il compito di fare sintesi sulla questione degli asili nido e sulle problematiche ancora aperte oltre che di pungolare i governi che si succedono.

L'organizzazione degli asili nido

Di fronte all'applicazione della legge 1044, i Comuni che avevano esperienze di servizi analoghi aziendali, per esempio quelli delle Manifatture Tabacchi e quelli O.n.m.i., sapevano che l'organizzazione degli asili nido non poteva essere affidata solo alla costruzione di spazi e alla collocazione, negli stessi di materiali idonei alla cura e al gioco dei bambini. Sapevano che affrontare il tema dell'organizzazione di un servizio per bambini nei primi anni di vita, aperto alle famiglie significava scegliere con cura i tempi in cui scandire la quotidianità dei bambini, i ritmi di lavoro del personale educatore, del personale ausiliario e di cucina, i tempi di apertura e di chiusura del servizio, quotidiano, settimanale e annuale. Significava organizzare la ripartizione dell'orario lavorativo di ciascuno fra un numero di ore frontale con i bambini e un numero di ore di aggiornamento, in modo tale che le presenze e le compresenze del personale fossero funzionali al benessere dei bambini in ogni attimo della loro presenza al nido, significava organizzare gli spazi, suddividendolo per gruppi di bambini di età omogenea, a seconda delle loro funzioni, di gioco e di cura, predisponendolo in modo tale da creare momenti comuni e di privacy. Le attrezzature e i materiali ludici e didattici dovevano essere scelti con cura perché dovevano rispondere a precisi requisiti funzionali ed estetici.

L'apertura e la chiusura degli asili nido successivamente sarebbe diventato argomento significativo della partecipazione delle famiglie in quanto, per certi aspetti, ricadeva sui loro bisogni e sulle loro aspettative.

L'organizzazione degli asili nido si è dimostrata fin dall'inizio lo strumento che permetteva di dare concretezza e visibilità ai principi e alle idee maturate in sede di collettivo, per cui nel corso degli anni è stata oggetto di discussioni e di trasformazioni enormi che riflettevano l'evolversi del progetto politico e culturale del comune di appartenenza e della programmazione pedagogica interna ad ogni servizio.

Infatti l'evoluzione delle competenze del personale, l'evolversi dei contenuti e delle strategie partecipative nei confronti delle famiglie, il confronto gli operatori, i pedagogisti, gli amministratori ha indotto a riflettere costantemente in termini problematici sul modello organizzativo, rendendolo nel tempo più chiaro e allo stesso tempo flessibile, capace di modificarsi alla luce delle trasformazioni dei bisogni dei bambini e dei genitori.

L'investimento politico, culturale ed economico che alcune Regioni e alcuni Comuni hanno fatto negli anni sulla qualificazione del personale, sulla partecipazione delle famiglie e sull'organizzazione degli asili nido, seguendo gli indirizzi della legge 1044 hanno prodotto degli effetti straordinari sulla qualità dei servizi e sulla diffusione della cultura della prima infanzia nella comunità a prescindere dall'utenza diretta.

Purtroppo la legge 1044 non è stata rifinanziata, il lungo silenzio dei governi che si sono alternati, interrotto dal varo delle legge 285/97 (non sostitutiva, comunque, della 1044), non ha impedito ai Comuni e alle Regioni di fermare il cammino degli asili nido, li ha fatti crescere e ha fatto crescere servizi flessibili affini per dare risposte più articolate e più mirate ai bisogni dei bambini e delle loro famiglie.

CAPITOLO II

LE LEGGI DELL'EMILIA-ROMAGNA E DELLE ALTRE REGIONI IN MATERIA DI SERVIZI PER LA PRIMA INFANZIA

Pedagogia e normativa: quando le leggi sorreggono la pratica educativa

Sandra Benedetti

Titolare di posizione organizzativa Politiche per l'infanzia, le donne, le famiglie, Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza
- Regione Emilia-Romagna

Il tema delle leggi costituisce un materiale ostico soprattutto per quegli indirizzi scolastici che non prevedono nel loro corso di studi il diritto e le normative in genere. È il caso anche della pedagogia che come scienza umana tratta tematiche lontane dal rigore delle discipline giuridiche.

Eppure la legge è un concetto che si lega a vari campi scientifici e tecnici. Nel diritto, la legge rappresenta un complesso di atti contenente regole anche comportamentali di cui si impone l'osservanza nei territori o nelle aggregazioni sociali (nazionali, politiche o comunque di più individui) cui è destinata.

In altre scienze, come (ad esempio, ma non solo) nell'economia, nelle scienze sociali, biologiche e mediche, la legge è più spesso un concetto assertivo generalmente descrittivo di talune tendenze riscontrabili nel mondo reale, per lo più empiricamente desunte da rilevazione sperimentale o storica, e che viene ad assumere un valore predittivo. Infatti anche per la normativa regionale che sorregge e regola il sistema dei servizi per la prima infanzia si è assistito dapprima ad un movimento di pensiero e di esperienze territoriali che nel corso degli anni hanno assunto un tale vigore da imporre al legislatore l'obbligo di raccogliere tali esperienze portandole a regime dentro una cornice comune e condivisa. In questo caso appare davvero reale l'affermazione per la quale le leggi non precedono gli eventi, ma sono da essi determinate.

Il movimento realizzatosi in questi trentacinque anni sul fronte delle politiche rivolte ai servizi per la prima infanzia in Emilia-Romagna, ha potenziato, migliorato e differenziato i servizi per bambini piccoli: agli asili nido, inizialmente solo a gestione pubblica, si sono aggiunti gestori privati e sono sorte nuove e numerose tipologie di servizi che hanno cercato di rispondere ai cambiamenti della società italiana, soprattutto in questi ultimi vent'anni. Quindi da un'unica tipologia (asilo nido comunale) si è passati a molte tipologie differenziate tra loro, flessibili e caratterizzate da una molteplicità di gestioni (pubblica, convenzionata, privata...).

La stessa terminologia è mutata al passo con i cambiamenti culturali: gli asili nido vengono definiti oggi nidi d'infanzia, e i successivi servizi vengono meglio precisati in base anche alla loro caratteristica di relazione con quelli tradizionali: integrativi e sperimentali.

Di tutto questo ha tenuto conto il legislatore nel momento in cui, dinnanzi ad un quadro normativo frammentato e diversamente organizzato (tra livello nazionale e regionale e di cui le parti che seguiranno daranno merito), nel 2000, ha tentato la ricomposizione in una unica cornice legislativa di quello che oggi definiamo il sistema integrato regionale per la prima infanzia, differenziando i servizi sulla base delle caratteristiche tipologiche, organizzative e gestionali, prevedendo non solo il protagonismo dell'ente pubblico, ma anche valorizzando l'evoluzione di un privato convenzionato disposto a stare dentro al sistema attraverso il rispetto delle condizioni che lo regolano.

Non solo: se leggiamo le ultime leggi regionali dedicate all'infanzia e alle famiglie, dall'anno 2000 ad oggi, si può ritracciare un certo rispetto del legislatore rivolto ai temi della pratica educativa; ci sono infatti termini che ricorrono

come “cura, socializzazione, educazione per lo sviluppo delle potenzialità cognitive, affettive, relazionali e sociali del bambino e del gruppo, valorizzazione delle competenze genitoriali e facilitazione per l’armonizzazione dei tempi di cura e di lavoro”.

Questi termini evocano un rispetto del legislatore circa i temi salienti che caratterizzano l’operato del personale dei servizi e laddove le leggi rimarcano tale valore, è opportuno che anche i progetti pedagogici e le azioni che il personale mette in campo nei propri servizi, raccogliessero e dessero significato a tali affermazioni.

Un altro aspetto raccolto dal legislatore e rimarcato più volte nelle leggi si riferisce alla valorizzazione dell’attività del personale tanto più in una logica non solitaria ma di gruppo, secondo il principio della collegialità tanto proficuo ai fini di una co-costruzione dei rapporti sia tra le équipes di lavoro che tra queste e i bambini. Ancora una volta quindi la legge fa tesoro di una pratica che nel tempo si è consolidata, la raccoglie e la rilancia facendone a questo punto un aspetto non prescrittivo certo, ma di forte sottolineatura che, a questo punto, non può essere trascurata ma deve essere raccolta per diventare prassi allargata e consolidata.

Ancora: nelle leggi che seguono molto viene sottolineato a proposito di collaborazione con le famiglie e, in termini di continuità educativa orizzontale e verticale, il legislatore non trascura di sottolineare l’importanza di uno scambio e di una integrazione tra l’area educativa e quella sociale e sanitaria. Si profilano in questo senso come virtuosi tutti i rapporti con le istituzioni che aiutano a rendere il percorso di crescita del bambino coeso, armonico, integrato insomma senza strappi e contraddittorie interruzioni.

Nelle leggi si parla poi sempre più di autovalutazione del proprio operato assumendo la documentazione come piattaforma per realizzare un’autovalutazione sul lavoro svolto quotidianamente, verificando se al dichiarato corrispondono obiettivi e risultati effettivamente raggiunti.

Dunque le leggi appaiono meno ostiche se ci si abitua ad avvicinarle, per esempio andando immediatamente a rintracciare gli obiettivi, le finalità dei servizi, il ruolo dei soggetti a cui competono determinate funzioni. Mentre le leggi dichiarano l’oggetto ovvero la materia trattata, le direttive solitamente ad esse correlate, si occupano di evidenziare come l’oggetto trova la sua applicazione concreta, fissando parametri strutturali e organizzativi che, come nel caso della direttiva regionale n. 646/2005, sorreggono i progettisti dei servizi (dagli architetti ai medici di comunità) nel tentativo di superare rischi di interpretazione troppo approssimativa, tutelando da possibili errori, in coerenza anche con quanto previsto dalla normativa nazionale.

La legge inoltre può aiutare anche a sorreggere il contraddittorio dinnanzi a posizioni conflittuali: un diverbio tra due contendenti (per es. tra assessore e organizzazioni sindacali) può essere sanato se si ricorre alla legge che, fornendo le coordinate, impone una via di uscita verso una soluzione quasi sempre oggettiva e che non può essere ignorata.

Dunque le leggi sono validi strumenti che vanno avvicinati senza timore, tentando di rendersele amiche e avvicinandole ai propri usi; “navigare” senza satellitare nel corpo delle leggi è come avvicinarsi in una intricata foresta che via via si dischiude all’esploratore, il quale superato il primo passaggio, si appassiona al viaggio poiché ne raccoglie materiali preziosi per la propria ricerca esplorativa.

Evoluzione della normativa a livello nazionale e in Regione Emilia-Romagna

Angela Fuzzi

Funzionario, Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza - Regione Emilia-Romagna

Per addentrarci nella conoscenza dell’attuale sistema socio-educativo dei servizi per la prima infanzia dell’Emilia-Romagna utilizziamo le leggi come strumenti di lettura; si tratta di norme che hanno regolamentato in materia di servizi per la prima infanzia, a livello nazionale e regionale, dal 1971 ad oggi: un periodo di tempo particolarmente ricco di importanti trasformazioni sociali, economiche, culturali.

La materia a livello nazionale è regolamentata a tutt’oggi con la **legge n.1044 del 1971**. Tale norma, se collocata appunto nel suo tempo, appare di grande rinnovamento, in modo particolare poiché introduce per la prima volta il diritto di tutte le madri, lavoratrici o no, ad usufruire del servizio degli asili nido; sancisce, inoltre, il dovere dello Stato ad istituire questi servizi sociali ad interesse pubblico. Aspetti meno positivi li ritroviamo nei principi visto che,

pur introducendo il servizio di asilo nido comunale come servizio sociale di interesse pubblico, la legge ne mette in luce il carattere prevalentemente assistenziale ("provvedere alla custodia dei bambini"), sottovalutando così le sue potenzialità educative.

Si tratta essenzialmente di una legge che istituisce il servizio di asilo nido e pianifica un intervento finanziario nazionale per la costruzione di tali servizi su tutto il territorio nazionale. Lo Stato istituisce il servizio, affida la programmazione alle Regioni e la gestione ai Comuni.

L'applicazione di tale legge ha visto una diffusione degli asili nido estremamente differenziata sul territorio nazionale: alcune Regioni hanno utilizzato la norma per realizzare politiche attente all'infanzia e alle famiglie, in sintonia con i cambiamenti sociali e in tempi relativamente brevi, altre invece stentano ancora ad attuare l'offerta attesa.

Dall'emanazione della L.1044/71 passeranno venticinque anni prima che una nuova legge nazionale (la 285/97) riaccenda l'attenzione verso l'infanzia e l'adolescenza.

In Emilia-Romagna, fino a metà degli anni Ottanta, attraverso un'importante collaborazione tra istituzioni (Regione, Istituto Regionale per l'Apprendimento, Università, Comuni...), ci si è concentrati a delineare identità di nido che facessero riferimento a indirizzi educativi sperimentali e che prendessero le distanze dall'unico modello pubblico esistente in Italia, l'ONMI, di tipo sanitario e assistenziale.

Per diversi anni la Regione Emilia-Romagna e le istituzioni del territorio hanno programmato, progettato e gestito nell'ottica di consolidare il nido come un servizio a carattere educativo, creando allo stesso tempo le basi per realizzare nuovi servizi rivolti ai bambini e alle loro famiglie; sono state così introdotte sperimentazioni di servizi definiti innovativi per le modalità di funzionamento e di gestione (es: forme miste tra pubblico e privato) ma anche per il loro costituirsi come luogo di incontro e socializzazione anche per le famiglie.

Con l'approvazione della **legge nazionale n. 285 del 28 agosto 1997 "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza"** si gettano le basi per avviare un processo che mette al centro l'attenzione ai diritti ed allo stesso tempo la qualità della vita dei bambini e degli adolescenti da 0 ai 18 anni, ovvero riconoscendo i minori come soggetti di diritti e sostenendo il loro protagonismo come gruppo sociale. Particolarmente innovativa è anche la metodologia di lavoro che la legge introduce, con una forte collaborazione tra le Istituzioni, Province, Comuni, Asl, associazionismo, cooperazione sociale. Gli Enti locali assumono un ruolo attivo nella progettazione, nell'attuazione degli interventi, nella integrazione delle politiche, in particolare sul piano sociale, educativo e sanitario.

In Emilia-Romagna, con l'applicazione dell'art. 5 "Innovazione e sperimentazione di servizi socio-educativi per la prima infanzia" si è tentato di portare a sintesi una sperimentazione più che decennale delle esperienze realizzate con differenti peculiarità, ridefinendo tali nuove tipologie "servizi integrativi" (i centri per bambini e genitori e gli spazi bambino).

A breve distanza di tempo, nel dicembre 1997, con la **legge nazionale n. 451** viene istituita la Commissione parlamentare per l'infanzia, con il compito di indirizzo e controllo sulla concreta attuazione degli accordi internazionali e della legislazione relativa ai diritti ed allo sviluppo dei soggetti in età evolutiva.

Con la stessa legge si istituisce anche l'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, con il compito di predisporre il piano nazionale d'azione degli interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva, con l'obiettivo di conferire priorità ai programmi riferiti ai minori e di rafforzare la cooperazione per lo sviluppo dell'infanzia nel mondo. Il piano individua inoltre le forme di potenziamento e di coordinamento delle azioni svolte dalla pubblica amministrazione: Regioni ed Enti locali.

La Regione Emilia-Romagna ottempererà con l'istituzione dell'Osservatorio regionale per l'infanzia e l'adolescenza, con l'obiettivo di raccogliere e dare diffusione a dati statistici e documenti finalizzati all'analisi della condizione dell'infanzia e dell'adolescenza e sostenere quindi la formulazione di proposte e l'elaborazione di progettazioni adeguate al miglioramento delle condizioni di vita dei soggetti in età evolutiva.

In questo percorso legislativo, che vede nascere un'attenzione crescente verso normative dedicate all'infanzia, si contempla anche la **legge quadro nazionale n. 328/2000** per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali. Tale legge ha come scopo principale, oltre l'assistenza del singolo, anche il sostegno della persona all'interno del proprio nucleo familiare, in un'ottica di qualità della vita, di prevenzione, riduzione ed eliminazione del disagio personale e familiare, di diritto alle prestazioni. La normativa accorpa i finanziamenti settoriali esistenti destinandoli alla programmazione regionale.

Coerentemente con quanto stabilito dalla legge nazionale, nel 2003 la Regione Emilia-Romagna emana la legge per l'assistenza, finalizzata a promuovere interventi sociali, assistenziali e sociosanitari che garantiscano un aiuto

concreto alle persone e alle famiglie in difficoltà; si tratta della L.R. n. 2 del 2003 che ridefinisce le azioni di welfare nel territorio regionale e prevede anche azioni di coordinamento nell'ambito degli interventi di qualificazione scolastica, socio-educativa e socio-assistenziale.

A livello nazionale è importante ricordare anche la legge di riforma costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001, il cosiddetto nuovo titolo V, che ridefinisce i rapporti tra Stato, Regioni, Province e Comuni, assegnando poi ai Comuni, in quanto enti più vicini ai cittadini, la responsabilità della gestione dei servizi.

In questo contesto normativo, un ulteriore momento significativo per la storia dei servizi in Emilia-Romagna è rappresentato dalla promulgazione della **legge regionale n.1 del 2000 (successivamente modificata nel 2004 con la n. 8)**, che definisce e regola il sistema integrato dei servizi socio-educativi per la prima infanzia.

Con questa legge regionale e la relativa direttiva sui requisiti organizzativi e strutturali (deliberazione dell'Assemblea Legislativa n. 646/2005) si è voluto:

- ridisegnare l'intero quadro dei servizi per la prima infanzia mettendo al centro dell'attenzione i diritti dei più piccoli e costruire attorno ad essi un sistema di servizi che risponda alle esigenze dei bambini e delle famiglie, non solo in termini di quantità ma anche di qualità;
- definire le tipologie dei servizi che compongono il sistema dei servizi socio-educativi dell'Emilia-Romagna:
 - nidi d'infanzia, che possono funzionare con modalità diversificate in relazione ai tempi di apertura ed alla loro ricettività;
 - servizi integrativi: centri per bambini e genitori e spazi bambino;
 - servizi sperimentali: servizi di ultimissima generazione che comprendono a tutt'oggi le educatrici familiari, le educatrici domiciliari o piccolo gruppo educativo domiciliare, lasciando l'apertura ad altre tipologie di servizi che il territorio vorrà proporre e che il nucleo di valutazione dovrà valutare in termini di sperimentabilità;
- stabilire un sistema di regole chiare per tutti i soggetti interessati a gestire servizi per la prima infanzia, pubblici e privati (requisiti organizzativi e strutturali necessari per l'autorizzazione al funzionamento e con elementi di qualità aggiuntivi per l'accreditamento);
- sostenere un sistema di servizi di qualità rafforzando la funzione svolta dal coordinatore pedagogico (figura introdotta con la L.R. n. 1/2000 e successive modifiche) unendo alle azioni svolte in ambito più propriamente educativo anche quelle legate all'ambito sociale, sanitario e scolastico.

Un ulteriore aspetto di particolare interesse è dato dagli atti di programmazione nazionale e regionale che definiscono le linee di indirizzo, di orientamento di un territorio, oltre ad assegnare le risorse per consentire il raggiungimento di tali obiettivi. A tal proposito, nelle deliberazioni della Regione Emilia-Romagna (dal 2001 ad oggi) e nei decreti attuativi del Piano Nazionale Straordinario nidi (triennio 2007-2009) si accoglie con particolare rilievo **l'obiettivo che la Comunità Europea si è data** nel Consiglio di Barcellona del 2002, consistente nel raggiungimento di un livello di offerta di servizi capace di rispondere al **33%** della popolazione 0-3 anni entro il 2010.

È abbastanza evidente che, per la dimensione nazionale il raggiungimento di tale obiettivo entro il 2010 è impossibile, ma è altrettanto evidente che l'evoluzione del contesto sociale, economico e culturale ha necessità di strumenti normativi e di piani economici adeguati e attenti ai cambiamenti in atto.

A conclusione di questa traccia di orientamento sugli strumenti normativi che a livello nazionale e regionale hanno regolamentato la materia consentendo di elaborare politiche, di introdurre azioni per l'infanzia e di passare dai nidi assistenziali ai servizi educativi, si desidera porre in luce quanto segue:

- la legge-quadro nazionale n. 1044 promulgata nel 1971 è tuttora vigente, nonostante il contesto di riferimento normativo e sociale sia stato oggetto di profondi cambiamenti;
- la sentenza n. 370 del 2003 della Corte Costituzionale (emessa a seguito del ricorso presentato dalle Regioni Emilia-Romagna, Marche, Toscana, Umbria nei confronti dell'art 70 della legge finanziaria 2002) ha traghettato i nidi nel sistema dell'istruzione, riconoscendone il valore educativo. Tale sentenza non ha però determinato il superamento della concezione dei nidi come servizi a domanda individuale;
- la legge finanziaria 2007 (art. 1, cc 630, 1259 e 1260) ha riportato nell'alveo dei servizi socio-educativi sia i nidi, sia i servizi integrativi compresi quelli domiciliari.

La legislazione locale: un confronto tra le leggi di Regioni e Province autonome

Maria Cristina Volta

Titolare di unità operativa Tutela Infanzia e Servizi Socio-Educativi, Provincia di Bologna

I paragrafi precedenti, così come l'intervista a Lorenzo Campioni riportata a fine capitolo, forniscono informazioni e chiavi di lettura sul valore delle leggi e su come queste incidano sulla concretezza del lavoro educativo.

Tenendo come sfondo queste riflessioni è dunque possibile ed interessante, attraverso la normativa, leggere le tendenze, i cambiamenti culturali, l'idea di servizio per la prima infanzia presente a livello locale e, leggendo e confrontando le diverse leggi regionali, trarre anche informazioni delle tendenze a livello nazionale.

Pensando inoltre che le leggi possano prendere atto della realtà ma possano essere anche promotrici di nuove realtà, e quindi far evolvere la cultura dei diritti dell'infanzia, l'analisi e il confronto delle normative regionali ci aiuta, in assenza di una norma nazionale di riferimento, a "posizionare" la nostra esperienza, a valutarla, a riconoscerne valori e limiti e anche stimolare eventuali cambiamenti ed evoluzioni

Sui siti web www.emiliaromagnasociale.it e www.regione.emilia-romagna.it/infanzia sono riportate le schede informative sulle singole Regioni evidenziando le diverse norme emanate e alcuni elementi estrapolati dai diversi testi. Si rimanda a quel materiale per una lettura più di dettaglio e, in questo paragrafo, si evidenziano e si mettono in rilievo alcuni elementi significativi sugli strumenti di cui le Regioni e le Province autonome si sono dotate, sulle finalità maggiormente citate per questi servizi, sulla presenza o meno di terminologie e di modelli comuni e su alcuni elementi di qualità dei servizi.

La tipologia degli atti: tra leggi e delibere

Le Regioni emanano leggi specifiche sui servizi per la prima infanzia negli anni Settanta: sono gli anni dell'avvio dei nuovi servizi educativi e delle prime leggi istitutive, sotto la spinta della L.1044/71. È attorno al 2000 - ricordiamo che la legge 285 è del 1997 - che si assiste ad un nuovo fermento e ad un grande proliferare di norme sui servizi per la prima infanzia. Sono oltre la decina le Regioni che hanno leggi di emanazione successiva a questa data. Interessante anche il movimento di aggiornamento e di modifica o integrazione di leggi, in molti casi apportate anche nel giro di pochi anni: ne è esempio la Regione Emilia-Romagna che approva una prima legge nel 2000 e una sua modifica nel 2004.

Sono questi gli anni nei quali viene prodotto un notevole numero di delibere, direttive o atti di pianificazione (es. Piani sociali) che fanno riferimento anche ai nidi e ai servizi per la prima infanzia.

Questa notevole produzione dà conto di un movimento interessante su questi temi e di un rinnovato impegno su tali servizi, impegno che in molte realtà ha coinciso anche con un incremento dell'offerta.

Va tuttavia evidenziato il diverso peso di questi atti: se le leggi contengono e incidono anche su di una dimensione culturale, le deliberazioni, le determine e le circolari hanno invece un maggior carattere attuativo, spesso sono legate all'erogazione di contributi e alla regolazione del sistema (in molti casi si tratta di atti nei quali vengono definiti o ridefiniti gli standard strutturali e/o organizzativi dei nidi e dei micro-nidi).

In questi documenti, tuttavia, spesso vengono inseriti elementi di notevole innovazione rispetto all'impianto dei servizi educativi "storici" solitamente più strutturati; tutto ciò rischia di introdurre, in modo poco valutato e disorganico, alcuni aspetti di forte impatto sull'intero sistema dei servizi, favorendo elementi di incongruenza o indebolimento a danno di quest'ultimo.

Le finalità

Le leggi, anche nelle terminologie utilizzate, danno conto del momento nel quale sono nate e della cultura presente nel territorio in merito al tema che trattano.

Nelle prime norme degli anni Settanta, finalizzate a dare attuazione al piano di costruzione dei nidi previsto con la L. 1044, le finalità spesso non sono esplicitate direttamente e si rimanda a quelle espresse nel testo della legge nazionale; l'attenzione è quindi centrata sul sostegno alla famiglia, come risulta evidente dalle frasi utilizzate dalla normativa e qui riportate: assistere le famiglie; facilitare l'accesso della donna al lavoro; integrare l'opera della famiglia; favorire

l'equilibrato sviluppo del bambino; consentire la partecipazione della donna alla vita politica, sociale ed economica; dare risposta alle nuove esigenze delle famiglie; facilitare equa ripartizione delle responsabilità genitoriali.

Sono presenti in modo poco pregnante i riferimenti a "educazione, cura, socializzazione dei bambini; alla promozione del benessere; allo sviluppo potenzialità dei bambini" e si parla di "custodia dei bambini".

A partire dalla metà degli anni Ottanta la precisazione delle finalità del servizio è più dettagliata e articolata e, con l'andare degli anni, nei testi divengono dominanti i riferimenti al sostegno allo sviluppo del bambino e alla realizzazione di un sistema educativo presente fin dai primi anni di vita.

Con una terminologia molto ricca, e come risulta dagli stralci in corsivo, le leggi presentano finalità che sono simili e comuni sul territorio nazionale e fanno pensare ad un sentire abbastanza generalizzato, che vede il nido come un "servizio socio-educativo" che concorre con la famiglia a promuovere lo sviluppo delle potenzialità del bambino: provvedere all'accudimento ed alla crescita educativa dei bambini; promuovere la crescita, la formazione, la socializzazione, lo sviluppo delle potenzialità del bambino; concorrere alla formazione di un sistema educativo; garantire il pieno esercizio dei diritti riconosciuti alle bambine e ai bambini; sollecitare tutte le attività del bambino, assicurandogli un adeguato sviluppo psico-fisico; promuovere lo sviluppo delle potenzialità psicofisiche del bambino; sostenere i diritti dei minori e delle famiglie; concorrere allo sviluppo dei bambini nel rispetto della identità individuale, culturale e religiosa; sviluppare la soggettività e le potenzialità sociali; favorire la crescita e la socializzazione del bambino.

Il sostegno alle famiglie rimane presente nelle finalità delle leggi ma è più sfumato, si connota maggiormente come "sostegno alla genitorialità" e non solo come sostegno "organizzativo"; assume maggiore valore la collaborazione tra servizi e famiglie e si accentuano i riferimenti alla conciliazione dei tempi di cura e lavoro: sostenere le famiglie; facilitare l'accesso della donna al lavoro; promuovere un servizio alla famiglia; assicurare un sostegno alle famiglie; sostenere il lavoro di cura dei genitori; facilitare l'accesso dei genitori al lavoro; collaborare con le famiglie; fornire un servizio di conciliazione dei tempi di vita e di lavoro; facilitare l'inserimento sociale e lavorativo dei genitori.

Da una lettura della normativa fino agli inizi degli anni 2000, si può evidenziare come vi sia quasi una polarizzazione tra due diverse visioni: l'attenzione centrale negli anni Settanta era sulla donna e la famiglia, successivamente si è spostata in modo dominante sui bambini e sul loro sviluppo, in particolare sugli aspetti relativi alla crescita emotiva e psicologica.

Tra la fine degli anni Novanta e il periodo attuale, l'esigenza di offrire risposte flessibili ai mutati bisogni delle famiglie porta ad introdurre negli atti il riferimento a nuovi servizi, spesso connotati dal fatto di essere rivolti a piccoli gruppi di bambini. Tale stato di cose richiede una riflessione per evitare di contrapporre le risposte ai bisogni di sostegno alla famiglia e alla genitorialità con quelle di promozione dei diritti dei bambini e dell'educazione e per strutturare interventi che possano rispondere in modo qualificato a questi due bisogni, entrambi da riconoscere e rendere compatibili.

Le tipologie di servizio e le diverse denominazioni

Sul territorio nazionale i termini che definiscono le tipologie dei servizi sono differenziati e, mentre per alcune di esse sono utilizzati in modo pressoché generalizzato e corrispondente a caratteristiche simili, per altre, di più recente nascita, la denominazione non rimanda ad un modello condiviso di servizio.

Per esempio, "nido d'infanzia" e "asilo nido" sono denominazioni comuni e ricorrenti e tali servizi sono presenti in tutto il territorio nazionale con caratteristiche simili, come risulta dalle leggi ad essi inerenti; accanto a tali denominazioni, nelle normative più recenti viene introdotto l'utilizzo del termine micro-nido, adottato per definire quei nidi caratterizzati da una capienza ridotta; al contrario di questi ultimi i nidi aziendali, previsti dalla normativa, non sembra abbiano avuto necessità di regolamentazioni specifiche e sono semplicemente citati come nidi con una particolare collocazione ma non modello specifico.

All'interno delle norme più recenti iniziano a trovare legittimazione i servizi integrativi: abbastanza rappresentati sul territorio nazionale, sono connotati come servizi di socialità, occasione di gioco per i bambini e di incontro per i genitori. Tali servizi ampliano la gamma delle offerte e, rispetto ad altre tipologie esistenti, si caratterizzano per una maggiore flessibilità; nelle normative regionali vengono definiti con termini diversi quali: centro per/dei bambini e per/dei genitori; centro gioco; spazi bambino; spazi per bambini e genitori; spazi gioco; centro prima infanzia; centro per l'infanzia; centro infanzia; spazi per bambini, bambine e per le famiglie; spazio gioco e di accoglienza; centro gioco educativo; centri per bambine e bambini; centri per bambine e bambini e famiglie; garderies d'enfance.

Questi servizi, seppure in presenza di una terminologia abbastanza variegata, hanno caratteristiche simili e in particolare non prevedono una presenza e un affidamento continuativo dei bambini alla struttura.

Accanto a questi sono sempre più presenti nuove tipologie di servizio, caratterizzate in molti casi da una dimensione ridotta e da una connotazione più "familiare", con diversi modelli organizzativi e strutturali a seconda dei territori. La terminologia utilizzata per indicarli è molto differenziata: servizi domiciliari; micronidi familiari suddivisi in nido itinerante (con sede nelle abitazioni dei genitori) e nido stabile (con sede in una abitazione di uno dei genitori); educatrice/educatore familiare; educatrice/educatore domiciliare; piccolo gruppo educativo; servizi educativi familiari (presso l'abitazione delle famiglie o presso il domicilio dell'educatore); servizi sperimentali, che comprendono i servizi autogestiti dalle famiglie e i servizi ricreativi; assistente familiare; nido aperto; mamma accogliente; nido famiglia (o nido domiciliare); nido in famiglia; assistenza domiciliare all'infanzia (Tagesmutter); servizio di educatore presso l'abitazione della famiglia; servizio educativo presso l'abitazione dell'educatore; tata familiare (educatore domiciliare e educatore familiare); nido familiare-servizio tagesmutter; servizi sperimentali; servizi socio-educativi innovativi e sperimentali per la prima infanzia.

Su questi servizi, attivati in gran parte nell'ultimo decennio e caratterizzati da elementi che li differenziano fortemente da regione a regione, sarebbe utile avviare riflessioni e confronti a livello nazionale in quanto, essendo tipologie di recente ideazione, potrebbero trarre beneficio da una riflessione comune.

L'accordo sul "Nomenclatore interregionale degli interventi e servizi sociali" realizzato dal CISIS¹⁶ nell'anno 2009, raccoglie i servizi educativi entro due denominazioni ("asilo nido" e "servizi integrativi per la prima infanzia"¹⁷) e rappresenta un primo ed utile strumento per uniformare a livello nazionale le diverse denominazioni. Va comunque considerato che all'interno di queste due grandi categorie permangono molte differenze rispetto al modello educativo ed organizzativo che caratterizza le varie tipologie; risulta pertanto necessario un lavoro di confronto e scambio tecnico sul sistema dei servizi che si viene delineando.

Alcuni indicatori di qualità dei servizi

– Il personale e i titoli di studio

Nella maggior parte delle Regioni il personale previsto nei servizi per la prima infanzia è rappresentato da personale educativo, da personale addetto ai servizi generali/cucina e dal coordinatore pedagogico. In alcune realtà sono definite anche figure di responsabile che possono sostituire quella del coordinamento pedagogico non chiaramente specificato dalla legge. Le norme pongono attenzione ai titoli di studio e per le figure educative è prevista un'adeguata qualifica (in tre Regioni rimane il riferimento a personale con competenze assistenziali). Per accedere al ruolo di coordinatore pedagogico, la laurea è il titolo più diffuso, nei campi che vanno dalla laurea non specifica, al titolo in scienze dell'educazione o della formazione, psicologia. Sono ancora accettati titoli in esaurimento (diploma di vigilatrice d'infanzia, puericultrice, maestra giardiniera o diplomi in economia domestica e abilitazione magistrale) e in alcune realtà la qualifica di educatore di asilo nido con anzianità di almeno 5 anni e l'attestato di corsi regionali vengono riconosciuti come equipollente alle lauree.

– Il rapporto numerico tra educatori e bambini

La definizione del rapporto adulto/bambino è presente in tutte le norme. Il dato medio per le sezioni lattanti è di 1:6 e per le sezioni dai 12 ai 36 mesi è di 1:8. Solo 3 Regioni definiscono un parametro specifico per le sezioni che accolgono bambini dai 24 mesi e definiscono un rapporto 1:10.

– Le procedure per la qualità: l'autorizzazione e l'accreditamento

Le procedure di autorizzazione al funzionamento e di accreditamento sono state introdotte nelle leggi e nelle direttive più recenti, sono ormai presenti in modo diffuso sul territorio nazionale e sono un interessante strumento di regolazione del sistema, di promozione e di vigilanza sulla qualità dei servizi.

¹⁶ Il Cisis (Centro Interregionale per i Sistemi Informatici Geografici e Statistici) è un'associazione tra Regioni e Province autonome costituita al fine di garantire un efficace coordinamento di strumenti informativi e geografici e di informazione statistica, nonché per assicurare un miglior raccordo tra le Regioni, lo stato e gli Enti locali.

¹⁷ Dal Nomenclatore interregionale degli interventi e servizi sociali: "Asilo nido: servizio rivolto alla prima infanzia (0-3 anni) per promuovere lo sviluppo psico-fisico, cognitivo, affettivo e sociale del bambino e offrire sostegno alle famiglie nel loro compito educativo, aperto per almeno 5 giorni e almeno 6 ore al giorno per un periodo di almeno 10 mesi all'anno. Rientrano sotto questa tipologia gli asili nido pubblici, gli asili nido aziendali e i micro-nidi e le sezioni 24-36 mesi aggregate alle scuole dell'infanzia.

Servizi integrativi per la prima infanzia: in questa categoria rientrano i servizi previsti dall'art. 5 della legge 285/97 e i servizi educativi realizzati in contesto familiare; in particolare: spazi gioco per bambini dai 18 ai 36 mesi (per max 5 ore); centri per bambini e famiglie; servizi e interventi educativi in contesto domiciliare."

Queste procedure, che hanno certamente una forte valenza giuridico-amministrativa, non vanno quindi sottovalutate dal punto di vista tecnico e dell'impatto sulla qualità educativa dei servizi; non sono da intendersi come percorsi che poco hanno a che fare con le tematiche educative, ma come importanti occasioni di integrazione tra le differenti professionalità, nelle quali i diversi saperi e le diverse sensibilità (igienico-sanitaria, edilizia, pedagogica, organizzativa...) hanno la possibilità di realizzare o valutare servizi di qualità per i bambini. Il fatto che la pratica dell'autorizzazione al funzionamento sia pressoché generalizzata a livello nazionale e che anche l'accreditamento inizi ad essere previsto in alcune Regioni è dunque da considerarsi un dato molto positivo. Nello specifico, allo stato attuale, sono 4 le realtà regionali che non prevedono l'autorizzazione al funzionamento, mentre tutte le rimanenti Regioni la richiedono, almeno per i servizi privati. Gli enti che se ne occupano sono per la maggior parte dei casi i Comuni.

Molto meno diffuso è l'accreditamento, non previsto dalla maggior parte delle Regioni. Quello dell'accreditamento rappresenta un punto di svolta nella valorizzazione qualitativa del servizio perché, mentre con la procedura dell'autorizzazione al funzionamento si pongono le condizioni per una definizione degli standard di base grazie ai quali garantire soglie minime di qualità, con l'accreditamento si interviene sulla motivazione educativa del servizio attraverso la definizione del progetto pedagogico che orienta e sorregge l'intenzionalità educativa del personale, facilitandone anche l'autovalutazione dell'operato. La qualità, grazie all'accreditamento, diviene anche oggetto di eterovalutazione da parte delle famiglie e dell'ente che eroga il servizio.

Intervista a Lorenzo Campioni

di Maria Cristina Volta

Qual è la ricaduta e l'importanza delle leggi per la tenuta e l'organizzazione di un sistema dei servizi educativi?

Le norme fanno parte integrante della nostra vita civile e familiare e hanno un senso in quanto danno indirizzi, prevedono confini e argini, offrono tutela e garanzie, dettano regole... Le leggi che riguardano l'infanzia hanno chiaramente come obiettivo la tutela e lo sviluppo integrale di ogni bambino, ma si interessano anche di genitori e di educatori che si prendono cura di loro. La legge 1044/71, istitutiva degli asili nido comunali, è stata una grande conquista ma, non essendo stata rivisitata periodicamente, non è più uno strumento a cui si ricorre per governare il sistema dei servizi educativi. È ovvio che le leggi sono un punto di riferimento indispensabile se vengono rivisitate anche sulla base di nuovi bisogni e condizioni socio-economico-culturali.

Le leggi possono prendere atto della realtà e normarla - come è avvenuto per la legge 285/1997 che ha assunto le 'nuove tipologie' (art. 5), che erano già attive da una decina di anni in molte parti del Paese - ma possono essere anche promotrici di nuove realtà e far evolvere una cultura dei diritti dell'infanzia e dei servizi ad essa dedicati.

Il passaggio dei nidi da servizi a prevalente funzione assistenziale (legge n. 1044/71) a precipua destinazione educativa è una conquista legislativa recente (art. 70, legge finanziaria 2002) e confermata da sentenze della Corte costituzionale (n. 370/2003 e n. 320/2004).

Solo con la finanziaria del 2007 (legge 27 dicembre 2006, n. 296) si è iniziato a parlare di "livelli essenziali" e di un impegno triennale statale, e a prospettare in ogni regione un piano straordinario di intervento per lo sviluppo del sistema territoriale dei servizi socio-educativi, al quale concorrono gli asili nido, i servizi integrativi e i servizi domiciliari (cfr. art.1, c. 1259). Ciò avviene soprattutto se il legislatore è attento ai nuovi fenomeni sociali, alle richieste di cambiamento e se ha capacità di confronto continuo con la realtà.

Dal 1977 al 2001 il legislatore si è disinteressato dei nidi d'infanzia. Se teniamo presente questa assenza dello stato e, in taluni casi, la poca cura per la "manutenzione" di leggi regionali, si comprende la conseguente incapacità di governance da parte dell'ente pubblico in merito ai servizi per la prima infanzia. Da metà anni ottanta si assiste, infatti, a una crescita caotica e squilibrata di nuovi servizi che affiancano i tradizionali nidi, spesso al di fuori di ogni vincolo normativo, non curanti di requisiti strutturali e organizzativi assolutamente indispensabili per la sicurezza e il benessere di ogni bambino e degli operatori. Abbiamo bisogno di leggi regionali molto più avanzate, rispetto all'assetto odierno, se vogliamo rispondere a questa richiesta educativa.

Occorre una legge nazionale, rispettosa del Titolo V della Costituzione, che tuteli lo sviluppo e il benessere dell'infanzia, che detti le norme generali, i principi fondamentali e i livelli essenziali delle prestazioni dei servizi su tutto il territorio nazionale; ciò è assolutamente indispensabile per dare in tutta Italia pari opportunità di crescita ad ogni bambino.

Le poche norme statali presenti nelle finanziarie non sono sufficienti a garantire, da sole, servizi di qualità per l'infanzia, se non sono affiancate da leggi e atti rivisitati periodicamente.

Solo poche Regioni hanno leggi recenti che tengono presente l'intero sistema dei servizi 0-3 anni (nidi, servizi integrativi compresi quelli domiciliari); una buona parte di esse ha cercato di far fronte al governo di nuovi servizi con deliberazioni di giunta, bandi o altro: strumenti molto gracili. Infine, alcune Regioni hanno solo leggi emanate nei primi anni settanta, incapaci di far fronte al nuovo contesto e a nuovi bisogni sociali.

In mancanza di una legge nazionale, nell'ambito educativo nulla è dato per acquisito e la possibilità di un ritorno a servizi assistenziali è sempre reale. Se le Regioni sono disattente nella loro funzione normativa e i Comuni non svolgono l'importante ruolo di garanti del sistema territoriale integrato dei servizi 0-3 anni (per ciò che concerne autorizzazione, controllo dei requisiti, promozione del sistema, ecc.), tutto viene lasciato al caso, come certi servizi domiciliari che non possono realmente rispondere a bisogni educativi, data l'assenza di personale educatore. Che professionalità possono mettere in campo persone anche di buona volontà ma preparate in poche ore di formazione, spesso senza alcuna supervisione pedagogica e senza una integrazione efficace nel sistema dei servizi socio-educativi locali?

Quale opportunità offrono le leggi applicate in campo educativo?

Gli educatori e i pedagogisti, sovente, non hanno un buon rapporto con le leggi. Forse tale atteggiamento deriva da una certa cultura pedagogica che ci porta a mal sopportare tutto ciò che è rigido e codificato.

Per fortuna sempre più le leggi hanno un linguaggio diverso dal passato e questo dovrebbe favorire un impatto meno scostante o, almeno, una loro diversa considerazione e un approccio meno formalistico e più attento ai contenuti.

Quel che si cerca di fare oggi, tramite la normativa di settore, non è solo sanzionare e delimitare, ma anche promuovere una cultura più attenta ai diritti dell'infanzia e sostenere il cambiamento per la qualificazione e l'innovazione ulteriore dei servizi. Significative, a questo proposito, non sono solo alcune leggi nazionali - come la 285/1997, la 451/1997 e successive modificazioni, la 328/2000, la 149/2001 - ma anche leggi regionali (es. sono la L.1/2000, la L.2/2003, la L.12/2003 e la L.14/2008 della Regione Emilia-Romagna) che si affidano a un nuovo linguaggio e si sforzano di descrivere le funzioni di tutti gli interessati, gli obiettivi e le condizioni strutturali e organizzative dei servizi sociali, scolastici e per l'infanzia. Solitamente sono leggi regionali che nascono dopo un notevole iter di consultazioni e confronti, a livello istituzionale, con il terzo settore, le organizzazioni sindacali e i cittadini interessati, e questo dovrebbe essere una garanzia ulteriore per tutti.

Le leggi, se applicate, sono strumenti che riportano un equilibrio tra i diritti dei bambini a godere di servizi di qualità, quelli delle educatrici che debbono essere riconosciute come lavoratrici e valorizzate per la loro specifica professionalità, quelli dei genitori che devono essere coinvolti nel progetto educativo in quanto componente indispensabile del processo educativo stesso.

Quali documenti sull'infanzia sono stati divulgati dalla Comunità europea?

La Comunità europea si è interessata di servizi per la prima infanzia soprattutto nel decennio dal 1986 al 1996, grazie ad un organismo denominato "Rete per l'infanzia della Commissione europea", collocato nell'ambito del Secondo Programma della Commissione per le pari opportunità, che ha prodotto varie pubblicazioni, in rammento due di importanza storica per i servizi 0-3 anni: La qualità nei servizi per l'infanzia (1992) e Quaranta obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia (1996). In tale decennio il Parlamento e la Commissione della Comunità europea hanno prodotto raccomandazioni, risoluzioni, programmi che si rivolgono anche alla qualità dell'offerta di servizi per l'infanzia.

Purtroppo, dopo questo sforzo notevole, vi è stato un periodo di relativo silenzio su tali tematiche e si sono dovuti aspettare il Consiglio europeo di Lisbona (2000) e quello di Barcellona (2002) per vedere un impegno, almeno sulla carta, di tutti gli stati membri, a dotarsi di servizi 0-3 anni (obiettivo: raggiungere il 33% nell'offerta di servizi per la prima infanzia entro il 2010). La motivazione di questo sforzo è importante e foriera di benessere per i nuclei familiari, ma certo non ci soddisfa del tutto, infatti ne viene data una spiegazione solo economica: permettere il lavoro femminile ed arrivare al 60% di donne occupate nell'intera Comunità. Sorge spontaneo un interrogativo: questi servizi potrebbero essere anche solo assistenziali e non educativi?

In questi ultimi anni Peter Moss, coordinatore della Rete dal 1986 al 1996, ha rilanciato i temi dell'educazione dei bambini piccoli perché ritornino ad essere al centro dell'attenzione anche a livello europeo. Vi sono documenti

interessanti di associazioni, riviste di settore che spingono a riprendere il cammino europeo interrotto, nonostante l'avvio promettente.

Non sarà facile superare il ripiegamento della Comunità su tematiche economiche e commerciali, per riportare nuovamente il dibattito culturale sul come favorire lo sviluppo integrale del capitale umano fin dall'infanzia (cfr. Jacques Delors, Il libro bianco, 1994), ma non va dimenticato che capitale umano, servizi ed economia non sono antitetici.

Sarà comunque importante fare chiarezza sul significato di 'cura' e di 'educazione' nella prima infanzia, stante la diversa interpretazione nazionale di questi termini.

La responsabilità sulle politiche per l'infanzia e le famiglie è di competenza degli stati nazionali ed eventualmente, come in Italia, anche delle Regioni; ciò nonostante, la Comunità Europea può dare indirizzi e produrre raccomandazioni che portino gli stati membri ad avere un impegno maggiore per l'auspicata generalizzazione di questi servizi, affinché nessun bambino possa rimanerne escluso, data l'importanza riconosciuta che hanno sullo sviluppo del capitale umano.

Lorenzo Campioni è Presidente del Gruppo Nazionale Nidi Infanzia

CAPITOLO III

FAMIGLIE:

SOGGETTO DA DECLINARE AL PLURALE

Famiglia o famiglie?

Nadia Bertozzi

Centro per le famiglie - Comune di Forlì

Cominciamo da questa domanda per creare una cornice di riferimento che ci aiuti ad entrare nel tema. Non è banale, le parole qualificano i progetti, indicano la “direzione di senso” delle politiche e dei servizi che possiamo e vogliamo realizzare.

Oggi, nel nostro campo, questo termine può essere solo declinato al plurale. Non possiamo più interpretare la società secondo uno schema rigido, nel quale alcune famiglie rientrano nei canoni del “normo” e altre del “diverso da”.

Le famiglie, oggi, sono **tante e diverse**: non possono essere analizzate solo rispetto alla loro struttura, riferendosi a un’idea di famiglia - che si identifica preferibilmente con quella nucleare, eterosessuale, nella quale i genitori sono anche coniugi, i figli sono nati tutti da questa unione e la cultura della famiglia coincide con quella della comunità in cui vivono... - poiché questa immagine non rappresenta più la situazione reale e non serve per ragionare sulle proposte utili per sostenere tutte le famiglie, in riferimento, in particolare, alle competenze e responsabilità genitoriali.

Non pare utile analizzare la “struttura della famiglia”, quanto, piuttosto, **“come” questa funziona**, **“come” gestisce processi** di cambiamento e ruoli, **“come” agisce** i suoi compiti di sviluppo.

Le trasformazioni sociali degli ultimi anni hanno inciso molto sui rapporti interpersonali - all’interno della famiglia ma non solo - ad esempio riducendo le asimmetrie, facendo emergere le relazioni rispetto ai ruoli (gestendo spesso con difficoltà il conflitto e dovendo negoziare continuamente le decisioni), elementi questi che saranno ripresi nelle pagine seguenti, nonché avviando evidenti processi di “privatizzazione” delle funzioni e delle responsabilità educative (facendo emergere spesso una scarsa rete familiare e sociale insieme alla lontananza dai servizi, con un probabile conseguente aumento di insicurezze e dubbi).

Dovremmo inoltre avere in mente, nella nostra analisi, **una famiglia “dinamica”** che cambia nel tempo, che reagisce ed evolve rispetto ad eventi importanti - a volte anche molto critici o comunque vissuti come complessi (quali separazioni, trasferimenti, nascite, scolarizzazione dei figli, bocciature, cambiamenti di lavoro, lutti) - e alle diverse fasi della vita dei suoi componenti (adolescenza, invecchiamento...), sapendo leggere e prevedere le diverse fasi come normali processi evolutivi.

Considerate tutte le possibili variabili, pertanto, una “famiglia-tipo” non esiste. Occorre ragionare in termini di coesistenza di forme familiari diverse (dalla nucleare, alle altre, con pari dignità), utilizzando come paradigma metodologico quello della *molteplicità* e della *complessità*.

Se dunque, come si diceva, l’analisi della famiglia a partire dalla sua struttura non pare particolarmente utile (anche ai fini della progettualità dei servizi di welfare), ragionare sulle **“funzioni familiari”** può essere un’altra modalità di analisi possibile.

Le funzioni familiari che consentono a tutti i componenti della famiglia un complessivo benessere, possono essere individuate principalmente nelle seguenti:

- garantire cura e protezione (intendendo con quest’ultima una protezione “stimolante” che promuove e sostiene l’esplorazione);
- costituire l’uno per l’altro una “base sicura” (promuovere l’attaccamento ma sostenere l’autonomia, saper accogliere per poi “affidare”);

- assicurare il contenimento (insegnare il limite, senza soverchiare);
- sviluppare la capacità di essere in relazione con altre persone (vivere l'intersoggettività aprendosi all'esterno);
- tenere conto delle differenze (saper gestire i conflitti, agendo in modo cooperativo e costruttivo).

Queste funzioni possono essere gestite dai componenti familiari e, in parte, anche dal contesto amicale e sociale a questi vicini, ed essere sostenute attraverso servizi per l'infanzia e servizi di welfare ben progettati. Possono essere gestite dai genitori in primis, ma anche da altri componenti che, nel corso degli anni, potrebbero costituire la "nuova" struttura della famiglia: l'importante è che siano svolte.

Fruggeri e Edelstein propongono analisi e ricerche all'interno di questo punto di vista e a queste autrici in particolare si rinvia, in bibliografia, per puntuali e interessanti approfondimenti.

Anche il **ruolo dei genitori** può essere un punto d'osservazione interessante; è molto **cambiato negli ultimi anni**: sono chiamati a rispondere, infatti, a nuovi compiti di sviluppo sociale, agendo con estrema flessibilità. Possono vivere situazioni di monogenitorialità e plurigenitorialità (es. famiglie "ricostituite" ove nuovi partner assumono ruoli nuovi), o di gestione allargata della genitorialità (affidamenti temporanei o parziali ad altre famiglie o presso strutture), di plurinuclearità e pluriappartenenza (genitori che hanno figli in nuclei diversi). Queste situazioni - non patologiche ma comunque complesse (es. figli di separati, di madri nubili, di stranieri, di omosessuali...) - se mal gestite, rischiano di far vivere ai figli sensazioni di marginalizzazione e di far acquisire loro con fatica quelle sicurezze che possono consentire di vivere la vita da protagonisti, con ruoli attivi e con relazioni interpersonali soddisfacenti.

Fra gli operatori dei servizi sociali, educativi e sociosanitari la diversità di composizione, dunque la **diversità di struttura delle famiglie**, non deve essere vista come un impedimento ma **come un'opportunità** dalla quale partire con un approccio costruttivo, piuttosto che istruttivo, con la consapevolezza di essere una delle parti, un vertice di un immaginario triangolo equilatero, nel quale c'è posto per coinvolgere, con pari dignità genitori, bambini e altri.

La funzione dei servizi - per l'infanzia in particolare, poiché in questo contesto si crea spesso un costruttivo rapporto di fiducia fra educatori e genitori - è allora, oggi più di ieri, quella di svolgere una funzione di **"facilitazione"** soprattutto nelle situazioni che appaiono più complesse, agendo con professionalità: evitando di patologizzare, di sostituire, di lasciarsi delegare funzioni, di essere collusivi con uno o l'altro partner, di prendere posizione fra nonni e genitori, fra famiglia affidataria e famiglia biologica... In questi servizi le numerose occasioni di partecipazione consentono di approcciare e superare positivamente alcune emozioni - che spesso emergono con la prima separazione del bambino dal contesto familiare - in modo da promuovere poi un processo di fiducia che consente di veicolare anche altri contenuti.

Per realizzare questo occorre mettersi in discussione, e realizzare un grande cambiamento di prospettiva - soprattutto culturale - passando da una prospettiva di devianza ad una prospettiva che assume come valore la cultura della differenza, individuando le specificità delle famiglie contemporanee.

È un modello mentale che prevede **spazi di "partecipazione"**, con un ruolo attivo di tutti i protagonisti, in un sistema di comunicazione che *costruisce* identità e relazioni.

Servizi per le famiglie o con le famiglie?

Se la prospettiva è questa, è chiaro che **la capacità di ascolto** diviene una caratteristica principale dei servizi, anche tenendo conto delle diverse funzioni che svolgono. E anche le parole, nuovamente, provocatoriamente assumono nuovi significati: Centri per le famiglie o Centri delle famiglie, ad esempio? È chiaro che il nome non garantisce un approccio corretto, perché questo deve essere nella professionalità degli operatori più che nella denominazione dei servizi, ma lo spazio per dare voce, parola, partecipazione... deve essere norma non occasionalità; è un dovuto, non un piacere; ed è necessario, per non offrire proposte anacronistiche.

Individuare strumenti, modalità, strutture che prevedono la partecipazione dei genitori e delle famiglie alla programmazione e magari alla realizzazione dei progetti rivolti alla comunità, ma anche pensate per singole e specifiche situazioni, consente di dare corpo all'idea che ognuno può essere risorsa per altri e per se stesso e consente di riconoscere competenze, attitudini, relazioni interpersonali come risorse sulle quali fare affidamento.

Sostenere e promuovere l'**associazionismo familiare** rientra in questa prospettiva, per capovolgere l'approccio che vede i cittadini in veste di coloro che chiedono e pretendono ma piuttosto di chi responsabilmente e civilmente può fare la propria parte, mettendo come risorsa quello che ha o che sa fare o che può far emergere se sostenuto.

In questa prospettiva deve collocarsi anche una realistica analisi delle risorse disponibili, che devono essere utilizzate evitando sprechi e logiche assistenzialistiche (logiche che raramente investono su una seria progettualità, nella quale

la persona è protagonista attiva del cambiamento e del suo futuro e concorre a questo obiettivo insieme agli operatori dei servizi).

Famiglie venute da lontano

Donatella Mauro

Coordinamento pedagogico - Comune di Ferrara

I processi migratori

Accogliere nei servizi educativi per la prima infanzia bambini e famiglie migranti, significa ripensare al senso dei servizi stessi e alla propria *mission* culturale.

Affinché il **nido** possa divenire un luogo di possibile **mediazione culturale** è necessario non limitarsi a pensare di trovare strategie ed interventi specifici, seppur necessari, ma piuttosto interrogarsi sul proprio modello educativo e sul modo di essere educatori.

In questo paragrafo, quindi, cercherò di portare un contributo teorico, avvalendomi di studi psicologici, etnopsichiatrici, sociologici ed antropologici dai quali si possono evincere anche le diverse pratiche che andrò ad accennare.

Innanzitutto, parliamo di **diversità**. Abbiamo visto quanto la famiglia, al di là della tematica della migrazione, sia in forte trasformazione. Chi si occupa di questo tema oggi, deve tener conto della diversità come elemento normale, come elemento naturale (Fruggeri, 1997), in quanto anche all'interno di uno stesso contesto sociale coesistono diverse forme di famiglie. Assumere la diversità come elemento di normalità significa vederla non solo con gli occhi del problema, ma saperne cogliere gli elementi positivi, di trasformazione che fanno parte della vita quotidiana.

Inoltre considerando una particolare specificità del contesto familiare che è quella legato alla genitorialità, come funzione connessa alla nascita, all'allevamento e formazione delle nuove generazioni, parleremo di *genitori*.

Parlare di **genitori stranieri** in generale è molto complesso.

Vediamo alcuni aspetti, che mettono in evidenza alcune differenze tra modi diversi di fare i genitori, che non si riferiscono esclusivamente a genitori stranieri (Giovannini, 2006)

- il *livello soggettivo*, per caratteristiche legate alla personalità individuale e al modo di essere nella vita delle persone;
- le diverse *forme e modalità relazionali* (genitori in coppia o da soli, coppie miste o completamente straniere);
- le *differenze di genere* (l'essere madri, o padri);
- le *differenziazioni legate alla socializzazione ricevuta*, anche collegate alla cultura del paese di origine, ma sempre tenendo conto che l'appartenenza nazionale non implica necessariamente un'unica cultura e risulta pertanto semplificadorio e scorretto ragionare in termini di confronto tra cultura "nostra" e cultura "loro" (Edelstein, 1997).

Come ha osservato Annamaria Rivera una propensione comune è, infatti, quella di cancellare le singolarità degli individui "d'origine immigrata" per etichettarli in blocco secondo categorie collettive, etniche, comunitarie, religiose, secondo identità che spesso sono costruite artificialmente dai paesi di immigrazione. Quelle che con massima astrazione definiamo *culture* non vanno intese come totalità compatte e omogenee, ma come sistemi simbolici instabili, fluidi, sempre soggetti a mutamento e ad ibridazioni (Rivera, 2001).

Inoltre, vi sono differenziazioni che riguardano i processi migratori; non c'è un unico percorso lineare, chi emigra segue percorsi che si legano a tante variabili (il territorio d'origine, l'abitazione, il lavoro ecc). **Ogni storia è diversa:** dal momento della *partenza*, che sappiamo essere molto importante in quanto il modo in cui si lascia il proprio mondo influisce sulla possibilità di vivere una continuità e può aiutare a evitare lacerazioni che toglierebbero senso alla propria identità; al momento dell'*arrivo*, spesso vissuto come confusivo, spaesante, poco accogliente, nel quale il sentimento è di solitudine e smarrimento; alla *sistemazione* e *adattamento*, durante i quali, insieme al bisogno pratico di sistemazione (casa, lavoro, scuola), sorgono difficoltà che possono portare ad alcuni rischi (rinchiudersi in se stessi, creare ghetti relazionando unicamente con connazionali, creare rapporti di dipendenza, cadere in depressione o sviluppare un sintomo patologico), oltre al forte disagio legato alla lingua d'origine che non la si può parlare, si può solo pensarla ed evocarla; il *ritorno*, altrettanto importante in quanto la grande maggioranza degli immigrati emigrano

pensando di ritornare (Edelstein, 2000). Se poi pensiamo in particolare alle donne, che spesso non sono soggetti decisionali del progetto migratorio, ma si adattano seguendo (anche successivamente) il marito, il vissuto è ancora diverso e più complesso.

Infine, anche relativamente al diventare genitori, le differenze possono essere significative: l'attesa di un primo figlio non avendo esperienza nel paese di origine, l'aver avuto precedenti esperienze genitoriali, l'arrivo con bambini molto piccoli e/o l'attesa di un figlio non conoscendo l'esperienza della gravidanza e della nascita nel territorio di arrivo.

L'incontro nei servizi educativi

Abbiamo visto quanto non sia la conoscenza specifica di "quella" cultura che può permettere l'incontro. Non potendo, quindi, realizzare uno studio delle quasi infinite culture del mondo, diventa opportuno svolgere un lavoro sulle competenze relazionali.

In questa prospettiva Cecilia Edelstein, ha elaborato alcune categorie come strumenti della relazione interculturale che agevolano la comunicazione.

Il **sé universale** accomuna tutti gli esseri umani come esseri socievoli, comunicativi, portatori di pensieri ed emozioni. Aiuta a mettersi "in sintonia", malgrado le differenze.

Il **sé locale** si riferisce alle proprie appartenenze e può riguardare gruppi più o meno numerosi: parla di riti, regole, norme abitudini, lingue, sistemi di cura e fornisce conoscenze e informazioni essenziali delle rispettive culture in senso anche antropologico.

Il **sé individuale** è personale e unico e comprende il modo in cui ogni individuo percepisce e sente la propria vita e il mondo che lo circonda, si concentra sul proprio sistema di significati e parla di linguaggi anziché di lingue.

Il **sé relazionale**, infine, diventa un metalivello perché riguarda gli altri tre: rappresenta i vissuti di chi si sta relazionando, messi a confronto (Edelstein, 2003).

In queste relazioni, entra l'educatore del nido d'infanzia, che spesso è uno dei primi servizi che incontrano i genitori migranti con bambini di pochi mesi.

Come si pone il gruppo di educatori di fronte alle famiglie portatrici di storie di migrazione?

I presupposti finora enunciati, dovrebbero essere alla base delle competenze dell'educatore al quale aggiungerei alcune altre attenzioni utili alla costruzione di una competenza relazionale in grado di porsi nella *diversità*. Innanzitutto sappiamo quanto occuparsi del processo di sviluppo di un bambino significhi tener conto del contesto relazionale di cui egli e chi si occupa di lui fanno parte, proprio perché il bambino è sempre un soggetto collocato all'incrocio di innumerevoli contesti di interazione.

Inoltre, è importante, assumere una **prospettiva costruzionista** che implica che l'educatore non si limiti ad osservare i bambini e i genitori, ma apprenda anche ad osservare se stesso quando è in relazione con loro (punto di vista *binoculare*. Fruggeri, 2007).

L'educatore riflette cioè:

- sulle dinamiche relazionali in cui bambini e genitori sono coinvolti nel momento in cui entrano in contatto con i servizi;
- sulle proprie premesse, sulle proprie azioni e su come queste tendano a costruire la relazione con l'altro;
- sui significati che il proprio intervento assume nel contesto delle relazioni.

Questo tipo di riflessione costituisce il presupposto per organizzare un intervento che non sia unilaterale, ma contribuisca a costruire un contesto interattivo.

Un educatore quindi aperto al dialogo, ed in particolare in grado di applicare quel **relativismo culturale**, che riconosce dignità e valore alle culture diverse dalla propria e consente di "*fare esperienza dell'incertezza di sé e della propria immagine del mondo*" (Cassano, 2003), e che da esso parte per guadagnare la modestia e l'apertura necessarie ad ogni dialogo *transculturale* (Ortiz, 1940).

Un educatore, quindi, che **sappia decentrarsi**, provando a mettersi dal punto di vista dell'altro, per poter scambiare e negoziare significati; la transcultura non può esaurirsi nel parlare dell'altro e nel rappresentarlo, e neppure solo nel parlare all'altro, è piuttosto un movimento, un processo che tende al **dialogo e alla reciprocità, all'interazione** tra significati.

Questo processo implica essenzialmente di alcuni aspetti:

- un atteggiamento di *curiosità* nei confronti del sistema di significati di cui l'altro è portatore (che non significa avere uno sguardo "folkloristico", né un atteggiamento affascinato per la magia, la stregoneria o l'esotico);

- un'operazione di *relativizzazione* del proprio mondo culturale, del proprio punto di vista, dei pregiudizi che ne derivano (che non vanno negati, ma di cui è necessario essere consapevoli);
- la convinzione che il dialogo e la reciprocità tanto più sono possibili quanto minore è l'asimmetria di potere fra gli attori coinvolti e i loro gruppi di appartenenza;
- un'azione di aiuto in ambito transculturale, diventa tale quando si crea un cambiamento in entrambi i soggetti della relazione.

Raccontare cosa accade nella propria cultura può essere un modo per mettere le culture a confronto, per imparare cosa accade in situazioni sconosciute e per diventare più consapevoli della propria.

Le pratiche di accoglienza

Leggere l'accoglienza di bambini e famiglie provenienti da paesi lontani, attraverso le lenti sopra descritte non significa trovare solo possibili, strategie, metodologie, tecniche didattiche o di intervento, ma **rivedere il proprio modo**, in quanto educatori, di **accogliere tutte le famiglie con i loro bambini**.

Vediamo alcuni aspetti.

Le donne asiatiche, africane, sudamericane che vengono nel nostro paese, alla ricerca di condizioni di vita migliori, compiono un passaggio tra due mondi diversi.

Secondo l'etnopediatra Elena Balsamo attraverso la gravidanza, il parto e l'accudimento dei loro bambini rivivono la loro stessa nascita, la loro relazione con la madre, con la famiglia, con il gruppo, con il clan. Conoscere il **modello di maternage** al quale fanno riferimento, è importante, in quanto nel reciproco confronto, sia noi che loro possiamo trovare qualcosa di cui ci siamo forse dimenticati, ma che appartiene alle nostre radici e origini. Inoltre, ci consente di apprendere appieno i bisogni di tutti i bambini, a qualsiasi nazionalità e cultura essi appartengano: contatto, contenimento, comunicazione, cibo. Le pratiche di maternage delle culture tradizionali sono definite "ad alto contatto" in quanto la coppia mamma bambino vive in simbiosi per i primi due anni di vita del bambino; nelle società industrializzate sono invece state soppiantate da un modello "a basso contatto" caratterizzato da una distanza fisica tra il corpo della mamma e quello del bambino.

Ma come abbiamo detto in precedenza, non possiamo generalizzare; ogni madre o coppia genitoriale, ha una sua storia, nella quale dobbiamo tenere conto anche del fenomeno dell'*ibridazione*, cioè la modificazione e **contaminazione tra culture**, una volta trapiantate nelle società in cui si stabiliscono.

Pertanto dobbiamo considerare sempre "*quella famiglia in quel momento*"; diventare genitori "qui", significa affrontare "qui" il delicato processo di costruzione della genitorialità, quasi sempre senza una rete familiare che possa fare da riferimento. Le conoscenze rispetto all'*essere genitori qui* molto spesso non possono essere confermate dal contesto che spesso le contraddice o svalorza. Per questi genitori quindi, riorientarsi e ridefinirsi è una sfida faticosa che lascia tracce e possibili fragilità, in quanto si chiede loro di riarticolarsi intorno a registri educativi di mediazione che concilino mondi spesso diversi e conflittuali (Lepore, 2008).

Per tutti questi motivi, è necessario che il nido si ponga in una dimensione di ascolto, curiosità, scambio, nelle quali non c'è una reazione di potere e non c'è una cultura dominante che prevale. In questa dinamica è anche l'educatore che parla di sé.

L'**accoglienza** si costruisce anche con :

- una buona *informazione* (attraverso ad esempio, materiali informativi e modulistica tradotti);
- una cura nella *comunicazione*, soprattutto attraverso i segnali non verbali dell'accoglienza che aiutano a comunicare apertura e disponibilità, quando mancano approdi verbali comuni. È importante prendersi il tempo per accogliere i nuovi genitori, avere pazienza e dare tempo (per la conoscenza reciproca, la vicinanza l'incontro). Può essere utile inizialmente la presenza di un mediatore linguistico o ancor meglio di un altro genitore che conosce la lingua italiana (avendo cura di chiedere ai genitori se lo desiderano);
- la ricostruzione della *storia* di ogni bambino; la conoscenza delle sue preferenze e dei suoi desideri;
- la cura nell'allestimento dello *spazio* personale e della sezione, in modo che parli delle storie dei bambini (con immagini, oggetti di casa);
- la preferenza e l'attenzione per *momenti di scambio informale quotidiani*, che giorno dopo giorno, creano legami e un'abitudine alla conversazione;
- la valorizzazione dei *saperi* e dei *saper fare* di tutti i genitori (organizzando momenti di scambio ma anche laboratori, merende, ecc.).

Un'ultima riflessione **in merito alla lingua**. Dobbiamo considerare quanto la lingua materna non sia solo una lingua, ma la "stoffa" del nostro esistere; non è solo parole.

È sentire, muoversi, ritmo, respiro, espressione del viso, timbro della voce. La lingua materna crea la nostra *lingua interiore*. Tale lingua è fondamentale per gli apprendimenti successivi, lo sviluppo delle funzioni "superiori" (nei termini in cui ne parla Vygotsky), del linguaggio e dell'intelligenza, oltre che per lo sviluppo di una seconda lingua, che richiede tempo.

Diventa quindi importante, oltre che curare questo aspetto anche al nido (ad esempio aprire i bambini alla musicalità della loro e delle altre lingue), rassicurare i genitori sull'uso della lingua d'origine e restituire ad essi il valore dell'unicità del loro stile genitoriale, in una prospettiva pluralistica che evita di considerare come unico, un modello "ideale" di educazione.

Famiglie e bambini con "bisogni educativi speciali"

Donatella Mauro

Nei servizi educativi, l'integrazione di bambini con *bisogni educativi speciali* (Canevaro, 1998), viene costruita giorno dopo giorno con fatica, ma anche con successi e soddisfazioni.

Questi *bisogni educativi speciali*, richiedono **attenzioni particolari**:

- lo sviluppo di una vera cultura dell'integrazione;
- una continua opera di sensibilizzazione;
- percorsi educativi individualizzati sensibili alle differenze;
- l'attuazione di una didattica quotidiana e di attività educativo-formative arricchite di "specialità";
- la condivisione e lo scambio di buone prassi;
- la continua attenzione alla ricerca nell'ambito della pedagogia speciale e dalla psicologia dell'educazione;
- **l'alleanza** tra le figure coinvolte, in primis la famiglia, e le diverse professionalità.

Mi soffermerò in particolare su questo ultimo aspetto.

I genitori e gli educatori che condividono l'impegno educativo di un bambino diversamente abile, condividono anche l'esperienza di una comunicazione fra loro più complessa.

I genitori sono chiamati infatti a riuscire ad esplicitare i problemi del proprio bambino in un primo contesto, quale il nido, esterno all'ambiente domestico spesso con forti ansie e preoccupazioni sia per il timore e la difficoltà di accettare e di far accettare il disagio, sia per la sensazione di "non farcela". In alcuni casi, inoltre, l'inserimento al nido coincide con l'emergere del problema e gli educatori si trovano a condividere tutto ciò con i genitori. Scrive una madre: "*Da parte della famiglia, c'è un bisogno di accogliere questo dolore, di abbandonarsi, di capire le ragioni, i perché ed è proprio questa accettazione della sofferenza che consente di trasformare questo sentimento e di guardare avanti, oltre*" (Fiorini, D'Adda, 2008).

Lavorare con le famiglie significa anche **accogliere questo dolore** e insieme progettare un percorso educativo attraverso un dialogo aperto che valorizzi le *competenze genitoriali* (i genitori sono i migliori esperti dei loro figli) alla ricerca di risposte comuni.

Ancora una volta è necessario quindi abbandonare i modelli istruttivi fondati soltanto sulle competenze tecniche dell'educatore (del "si fa così"), in favore di *modelli costruttivi* che sottolineano i processi di negoziazione dei significati comuni tra i protagonisti dell'educazione del bambino.

Si tratta quindi di una **costruzione di un percorso insieme**, nel quale l'educatore consideri (Fruggeri 2003):

- la *curiosità* per il punto di vista degli altri, e il riconoscimento della differenza dell'altro, interrogandosi costantemente sulla coordinazione di azioni e significati attraverso cui si sviluppano le relazioni tra i personaggi coinvolti;

- il porsi in una posizione di *ascolto* della famiglia (“*voi genitori siete indispensabili perché io possa essere con il vostro bambino un bravo insegnante*”), come fonte di competenze e come protagonista, pur nella diversità dei ruoli;
- la ricerca, per comunicare, di un *linguaggio* (semplice, ma non banale), coerente con il contesto di vita quotidiana, per mantenere aperti gli spazi della “normalità”, delle abilità, delle risorse, in un ambito che altrimenti rischia di sottolineare soltanto diversità, problemi, carenze;
- l’attivazione di un *percorso di crescita*, un programma di sviluppo per il bambino insieme ai genitori, evitando i giudizi, prendendosi il *tempo* utile per valorizzare anche piccoli progressi ed affrontare i momenti di empassa;
- il valore del *gruppo di lavoro*, come luogo di confronto, scambio, arricchimento reciproco, di costruzione di significati comuni e di supporto nel percorso formativo di ogni educatore.

Tutto questo, dentro una **rete di relazioni** con gli altri servizi del territorio (clinici e sociali); costruendo un intreccio tra saperi “esperti” e saperi “quotidiani”, tra cambiamenti individuali e cambiamenti contestuali.

Per i genitori, invece, è importante trovare occasioni di incontro con altri genitori per condividere esperienze simili, ma ciascuna con le sue peculiarità.

La pedagogia dei genitori

In questa logica, la famiglia, nella relazione con le altre agenzie educative, supera la sua **posizione di passività** (dipendenza dal sapere educativo o clinico degli esperti), per assumere un ruolo competente e di prima protagonista della narrazione dell’itinerario di crescita dei propri figli.

A questo scopo citiamo ad esempio “*Con i nostri occhi*”, strumento elaborato da genitori della Provincia di Ferrara, ispirati da una Pedagogia dell’Aiuto Reciproco.

Questo strumento:

- vuole raccogliere informazioni utili per saperne di più di ciò che accade a scuola, a casa, con gli amici;
- favorisce la continuità in quanto da condividere tra genitori, operatori e tutte le persone che gravitano attorno al bambino;
- facilita il passaggio di informazioni da una scuola all’altra, dalla scuola all’extrascuola e viceversa.

Chi propone la presentazione fornisce il proprio punto di vista e lo arricchisce con le esperienze del proprio contesto (“*Cosa gli piace fare? Ha bisogno di aiuto quando... Su cosa stiamo lavorando... Quali sono i momenti critici e come li superiamo. Ama rilassarsi con... Comunica con te... Vorremmo raccontarvi*”).

In questo e in altri modi, viene riconosciuto e valorizzato, quindi, quel potenziale di risorse troppo spesso negate e sottovalutate, ma presenti nell’esperienza quotidiana, che rappresentano il patrimonio educativo dei genitori.

In tale prospettiva è stato realizzato e si è diffuso il progetto la *Pedagogia dei genitori* (Zucchi e Moletti) che sottolineando la dignità dell’azione pedagogica dei genitori come esperti educativi, realizza percorsi formativi, in ogni ordine di scuola, su questi temi.

I gruppi di auto aiuto

In questo sfondo concettuale, si collocano anche le esperienze, sempre più diffuse, che affiancano gli interventi istituzionali, di gruppi di auto-aiuto tra madri e padri che vivono in prima persona problemi simili e che quindi condividono una medesima condizione di malattia, sofferenza, disagio.

I genitori con figli disabili che partecipano ai gruppi, sono chiamati a interpretare ognuno, almeno due ruoli contemporaneamente: il ruolo di chi chiede l’aiuto degli altri e di chi offre il proprio aiuto, evitando così la fissazione in uno dei due poli, che comporterebbe una riduzione dell’aspetto della reciprocità.

I gruppi sono assistiti da un conduttore che ha il compito di sollecitare e avviare la riflessione dei presenti sul percorso fatto dai singoli e dal gruppo; al loro nascere, i conduttori erano figure istituzionali, per poi diventare a poco a poco genitori stessi.

Dalle parole dei genitori partono alcuni messaggi forti (Ferioli, 2003):

- la consapevolezza che quello che i genitori sentono per il bene dei loro figli ha valore e può essere speso, nei servizi educativi-scolastici e nei servizi socio sanitari, per negoziare i programmi di intervento;
- la consapevolezza di una *dimensione sociale della sofferenza*. La propria sofferenza può essere comunicata e diventa un vantaggio per se stessi e per gli altri; nelle relazioni passano il malessere, la rabbia, il disagio, lo sconforto, ma lo stile delle relazioni spesso sostiene la parte più attiva e propositiva delle singole persone;

- la consapevolezza di essere *utile agli altri*; il racconto della propria esperienza è utile sia alla persona che lo esprime, sia agli altri membri del gruppo (pensiamo ad esempio a genitori con figli più grandi che “aprono la strada” ad altri genitori). Colto il principio della mutualità, le diverse persone del gruppo, pur raccogliendo lo “sfogo”, lo fanno evolvere verso forme più condivisibili e collegabili con strategie di soluzione.

Infine, ascoltando sentimenti e pensieri analoghi, la «persona pensa che ciò che prova e sente sia normale, come dire ‘proprio come m'È» (D'Adda, 2008).

I Centri per le famiglie

Antonella Grazia

Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza - Regione Emilia-Romagna

Le **trasformazioni sociali** registrate negli ultimi decenni disegnano nuove dinamiche nelle relazioni familiari e delineano inedite e sconosciute forme di responsabilità ed impegni di cura, rispetto al nostro recente passato. Alla luce di ciò la Regione Emilia-Romagna ha sviluppato e intende consolidare e qualificare **nuove politiche per le famiglie**, dedicate alle risorse, ai bisogni e alle funzioni familiari e genitoriali odierne, tracciando così servizi che si caratterizzano per la pluralità delle azioni e degli interventi offerti. Accanto ai servizi socio educativi per la prima infanzia la Regione ha realizzato una rete regionale di Centri per le famiglie in sinergia con i Comuni e le Associazioni di Comuni, al fine di promuovere tanto delle politiche attente alle risorse e ai bisogni delle famiglie quanto una maggiore **conciliazione** tra la scelta procreativa, **i tempi** di lavoro e i tempi di cura nei confronti dei figli. Il presupposto su cui si fondano i Centri per le famiglie è l'idea che non sia individuabile un'unica area di sostegno e promozione delle responsabilità familiari, ma che essa debba essere composta, armonizzata e sviluppata in un **quadro articolato di azioni** che supportino i genitori e le famiglie in tutte le loro dimensioni di vita.

Anche il recente Piano Sociale e Sanitario 2008/2010¹⁸ in cui l'integrazione tra i servizi e il territorio è l'elemento fondamentale delle nuove politiche di welfare, evidenzia il sostegno alle responsabilità familiari quale parte integrante delle politiche sociali. Riconosce inoltre la necessità di ricostruire un quadro complesso e articolato che consideri le famiglie in tutte le loro dimensioni: compiti, funzioni, bisogni e risorse ed eviti riduzioni semplicistiche del ruolo e delle responsabilità implicate dall'essere famiglia.

I Centri per le famiglie nascono alla fine degli **anni Ottanta**, il loro ruolo viene poi sancito dalla **L.R. 27/1989**¹⁹ che oltre a definire le competenze proprie dei consultori familiari, istituisce i Centri per le famiglie e i servizi per l'infanzia integrativi al Nido. Tra il 1992 e il 1993 la Regione riconosce il funzionamento dei primi nove centri: Bologna, Ferrara, Ravenna, Forlì, Lugo, Modena, Reggio Emilia, Parma e Piacenza, seguiti alla fine degli anni novanta da: Rimini, Carpi, Imola, Faenza e Cesena. Nel corso del 2003 hanno avviato le attività altri cinque Centri per le famiglie: Vignola, Cavriago, Santarcangelo di Romagna, Forlimpopoli, Argenta. Nel 2005 hanno iniziato la loro attività i Centri di Casalecchio e Quattrocastella e a seguire: i Comuni della zona sociale di Sassuolo, l'Unione Comuni del Rubicone,

¹⁸ Delibera dell'Assemblea Legislativa della Regione Emilia-Romagna 22 maggio 2008 n. 175. Bollettino Ufficiale 3 giugno 2008 n. 92.

¹⁹ L.R. 14 agosto 1989, n. 27, “Norme concernenti la realizzazione di politiche di sostegno alle scelte di procreazione ed agli impegni di cura verso i figli”, art. 11 “Centro per le famiglie”:

1. Al fine di sostenere gli impegni e le responsabilità dei genitori la Regione promuove e incentiva l'istituzione, in via sperimentale, da parte dei Comuni, di centri per le famiglie con bambini aventi lo scopo di fornire informazioni, mobilitare e raccordare risorse pubbliche, private solidaristiche, favorire iniziative sociali di mutuo aiuto.
2. I centri svolgono in particolare:
 - a) censimento dei bisogni e dei servizi inerenti i compiti di cura dei bambini e di organizzazione della vita quotidiana delle famiglie nonché promozione e coordinamento delle risorse con particolare attenzione ai nuclei con un solo genitore convivente e a quelli con bambini portatori di handicap;
 - b) promozione di supporti organizzativi e tecnici ed erogazioni di contributi economici a favore di gruppi e famiglie che realizzano iniziative di mutuo aiuto in ordine all'impegno di cura e di educazione dell'infanzia;
 - c) informazione in ordine alla legislazione, ai servizi e alle risorse attinenti la condizione femminile, l'uguaglianza di opportunità tra uomo e donna, il diritto di famiglia, la maternità, la paternità e l'infanzia;
 - d) realizzazione di iniziative promozionali, di studio e ricerca sulla condizione dell'infanzia, sulla prevenzione della violenza e dei maltrattamenti contro i minori, sulla condizione femminile e delle famiglie, con particolare riguardo alla corresponsabilità dei genitori negli impegni di cura verso i figli.

il Distretto di Scandiano e Comacchio, fino ad arrivare a **25 centri funzionanti** al 2008. La recente **L.R. n. 14/2008**²⁰ abrogando il precedente quadro normativo regionale, incardina i Centri per le famiglie nella rete territoriale dei servizi dedicati all'infanzia, all'adolescenza e alle famiglie, ponendo così la programmazione territoriale integrata quale punto di riferimento per il lavoro dei Centri per le famiglie.

I Centri programmano la loro attività in base a **tre** principali **aree** di funzionamento:

– **Area dell'informazione:**

Il lavoro informativo è parte costitutiva, fondamentale e imprescindibile dei Centri. Obiettivo prioritario è assicurare alle famiglie con bambini un accesso rapido e amichevole a tutte le principali informazioni utili per l'organizzazione familiare. Il centro raccoglie le informazioni per i genitori già a partire dal periodo della gestazione e dai primi mesi di vita dei figli.

– **Area del sostegno alle competenze genitoriali:**

Compiti specifici dei Centri per le famiglie sono la valorizzazione delle responsabilità educative dei singoli e delle coppie, lo sviluppo delle competenze relazionali, il sostegno alle esperienze di vita quotidiana e di benessere familiare. Il target di riferimento è costituito da singoli e/o coppie con figli o con responsabilità familiari (nuovi compagni, nonni...) e dagli operatori dei servizi socio educativi del territorio. Servizio di rilievo di questa area è la **mediazione familiare** (un approfondimento con l'intervista a Salvatore Coniglio è a pagina 49).

– **Area dello sviluppo delle risorse familiari e comunitarie:**

Obiettivo dei Centri per le famiglie è promuovere, attraverso il metodo e le tecniche operative tipiche del lavoro di comunità, la dimensione genitoriale non solo biologica ma anche sociale. Questa area valorizza la capacità dei cittadini e delle famiglie di agire in modo partecipato a sostegno delle difficoltà che vivono bambini e altre famiglie del proprio contesto di riferimento.

Progetto regionale *InformaFamiglie&Bambini*

A partire dal 2001 la Regione Emilia-Romagna e i Centri per le famiglie, capofila Ferrara, Modena e Carpi hanno progettato e realizzato un nuovo Servizio di Informazione alle famiglie che si incardina sulle funzioni di sportello e sul sito regionale²¹. A fine 2008 sono 18 i Centri che condividono il progetto dedicato all'informazione e vita quotidiana.

²⁰ L.R. 28 luglio 2008, n. 14, "Norme in materia di politiche per le giovani generazioni", art. 15 "Centri per le famiglie":

1. I Comuni, in forma singola o associata, nell'adempimento delle proprie funzioni in materia di sostegno alla genitorialità possono potenziare la rete degli interventi e dei servizi dotandosi di centri per le famiglie con figli.

2. Il centro è un servizio finalizzato:

a) alla promozione del benessere delle famiglie con figli, anche attraverso la diffusione di informazioni utili alla vita quotidiana, al sostegno delle competenze genitoriali, specie in occasione di eventi critici e fasi problematiche della vita familiare, e allo sviluppo delle risorse familiari e comunitarie, con particolare attenzione ai nuclei con un solo genitore convivente e a quelli con bambini disabili, nonché tramite l'incentivazione d'iniziative volte al sostegno economico di genitori che usufruiscono di congedi parentali nel primo anno di vita del bambino;

b) all'integrazione e al potenziamento dell'attività dei servizi territoriali e specialistici finalizzata alla prevenzione del disagio familiare e infantile e alla tutela dei bambini e dei ragazzi;

c) alla promozione della cultura dell'accoglienza e della solidarietà tra le famiglie.

3. Il centro opera almeno nelle seguenti aree:

a) area dell'informazione: permette alle famiglie con figli un accesso rapido e amichevole alle informazioni utili alla vita quotidiana e alle opportunità del territorio;

b) area del sostegno alle competenze genitoriali: principalmente interventi di ascolto, colloquio e consulenza educativa, percorsi di mediazione familiare e consulenza in merito al diritto di famiglia;

c) area dello sviluppo delle risorse familiari e comunitarie: in particolar modo attraverso l'attivazione e la promozione di gruppi di famiglie-risorsa, gruppi di auto-mutuo aiuto, progetti d'integrazione per famiglie di nuova immigrazione e banche del tempo, quali sistemi di scambio di attività, di servizi e saperi tra le persone.

4. Al fine di realizzare il sostegno alle famiglie indicato ai commi 2 e 3, il centro attua una programmazione integrata con i consultori familiari, mantiene un forte collegamento con i servizi educativi, sociali, le autonomie scolastiche, i centri di servizio indicati all'articolo 22 della legge regionale 30 giugno 2003, n. 12 (Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro) e rapporti continuativi con i coordinamenti zonali e provinciali previsti dalla presente legge.

5. I requisiti strutturali e organizzativi dei centri sono stabiliti con atto della Giunta regionale, che prevede la dotazione di professionalità adeguate e l'utilizzo della metodologia del lavoro di gruppo.

6. La Regione provvede alla ripartizione delle relative risorse con le modalità stabilite dagli articoli 47 e 48 della L.R. 12 marzo 2003, n. 2.

²¹ www.informafamiglie.it - Il sito è curato dalla redazione regionale e dalle redazioni locali ed è realizzato in collaborazione con IN&CO.

Il sito contiene una **ricca banca-dati** sempre aggiornata da una redazione regionale con informazioni sia nazionali che locali di utilità per i genitori nelle diverse fasi di vita della famiglia. I temi principali trattati nel sito sono: le famiglie, il matrimonio, separazione e divorzio, scuola e servizi educativi, aiuti economici, prima e dopo la nascita, accoglienza familiare, affidamento e adozione, il tempo libero e altro ancora. Lo sportello InformaFamiglie&Bambini è un punto informativo costantemente aggiornato su tutti i principali servizi, le attività e i progetti per famiglie con bambini in ambito educativo, scolastico, sanitario, sociale e culturale. Gli operatori forniscono informazioni anche sui contributi economici statali e comunali a sostegno delle famiglie e sui servizi offerti dai Centri per le famiglie, in alcuni casi lo sportello offre la possibilità di realizzare già alcune procedure (calcolo dell'ISEE, richieste di contributi, iscrizioni ai servizi ecc.). Di grande importanza per l'offerta allo sportello è la **capacità dell'operatore** di sostenere colloqui brevi che a volte si rivelano particolarmente complessi e che devono sempre essere "efficienti" e consegnare al genitore l'informazione "giusta". L'operatore deve quindi essere in grado di capire se la domanda formulatagli necessita di approfondimenti o se esprime la necessità di un contatto con un altro servizio; il tutto in un breve lasso di tempo, senza creare confusione né false aspettative. Sotto una semplice domanda spesso si nascondono altre narrazioni, a volte accompagnate da sofferenza personale o disagio relazionale. Capire ciò e riuscire a fare **emergere il vero bisogno**, senza svolgere un colloquio terapeutico, valutare la necessità di effettuare un invio ad un servizio sul territorio oppure fissare un ulteriore colloquio, richiede conoscenza e competenze in ambito relazionale per riuscire a:

- individuare e utilizzare strumenti comunicativi come l'ascolto e l'accoglienza;
- acquisire tecniche specifiche di colloquio, comprese quelle di apertura e chiusura di un colloquio, di sintetizzare, di ridefinire, di avvicinarsi, ecc.;
- apprendere tecniche utili a ricavare il massimo di informazione possibile da una relazione d'aiuto non prolungata nel tempo e dunque a formulare ipotesi adeguate sui possibili interventi da attuare.

È per questo che la crescita e lo sviluppo del progetto regionale ha portato con sé la realizzazione di un corso per Operatori degli Sportelli InformaFamiglie&Bambini a titolo "L'arte di comunicare nel colloquio breve di sportello"²² che ha permesso agli operatori di costruire un profilo professionale specifico, per accompagnare al meglio i bisogni delle famiglie che si rivolgono agli sportelli dei Centri.

La consulenza educativa e il counseling genitoriale

Buona parte dell'attività dei Centri per le famiglie è dedicata ad accompagnare i genitori nei **passaggi evolutivi** della vita familiare, fra cui:

- la fragilità e il disorientamento dei neogenitori nei primi mesi di vita, specie al primo parto;
- il dolore e la fatica di rileggere il proprio quotidiano che accompagna grandi e piccoli nelle separazioni e nei divorzi;
- le difficoltà del crescere i figli in un contesto culturale diverso da quello di origine familiare;
- lo spaesamento di alcuni genitori di fronte ai figli adolescenti.

Sostenere questi passaggi, per doppiare e superare positivamente le boe evolutive senza dare connotazioni ad evidenza clinica ai comportamenti delle persone coinvolte, è l'impegno quotidiano degli operatori dei Centri per le famiglie. Il servizio di consulenza si rivolge alle famiglie (individui, coppie, genitori e figli, naturali, acquisiti, adottivi e in affidamento, separatamente o insieme) allo scopo di favorire i processi evolutivi e di crescita, affrontare e superare le crisi di transizione, migliorare la qualità della vita familiare e creare cambiamenti evolutivi in situazioni di difficoltà. La consulenza educativa, è un servizio offerto ai genitori con figli che consta di alcuni incontri condotti da consulenti esperti in relazioni familiari ed educative. Gli incontri consentono ai genitori di essere ascoltati, sostenuti e aiutati ad affrontare le preoccupazioni e le incertezze che accompagnano le relazioni familiari e la vita scolastica dei figli. La consulenza permette di aprire un confronto ed uno spazio di riflessione sugli stili educativi e sulla comunicazione in ambito familiare.

Nello specifico a partire dal 2005, dopo un primo corso annuale di conoscenza e sensibilizzazione al counseling genitoriale, in collaborazione con il Centro per le famiglie di Ferrara e l'associazione Shinui si è progettato e realizzato un corso regionale più specifico mirante a supportare i Centri nell'organizzare e sostenere un servizio di counseling genitoriale, attraverso l'analisi di:

- esperienze di counseling già realizzate nei centri per le famiglie: criticità e opportunità;
- conoscenza delle metodologie specifiche del counseling e dello stile personale dell'operatore quali strumenti di lavoro;

²² I corsi sono stati realizzati in collaborazione con il centro per le famiglie del Comune di Ferrara e l'associazione Shinui di Bergamo.

- possibilità di co-costruire spazi dialogici per il cambiamento;
- offrire occasioni di confronto e scambio anche con gli altri operatori dei Centri che lavorano a vario titolo nell'ambito del servizio di consulenza o di altre attività di supporto per i genitori e la genitorialità promosse dai nostri centri.

Ad oggi, alcuni Centri hanno già integrato il servizio di counseling genitoriale alla propria area dedicata alla genitorialità e numerosi sono i momenti di confronto in ambito regionale utili anche alla costruzione di un'identità regionale condivisa e comune ai diversi centri.

È ormai opinione comune dei coordinatori e degli operatori dei centri per le famiglie, frutto di una consolidata esperienza che la consulenza educativa ed il counseling genitoriale siano ottimi strumenti di lavoro per sostenere i genitori nelle criticità dovute agli impegni familiari ed alla complessità delle relazioni nella genitorialità o nella coppia e per promuovere nuove progettualità di vita a partire dalle risorse personali e familiari.

Alcune prospettive fra indirizzi programmatici, alleanze storiche e nuove sinergie

Nadia Bertozzi

La Regione Emilia-Romagna, attraverso le recenti **Linee d'indirizzo** per la **definizione dei Piani di zona** per il benessere e la salute locali per il triennio 2009-2011, segna chiaramente, quale fondamentale "direzione di senso" e metodologia progettuale per la realizzazione di nuove forme di sostegno, accompagnamento, protezione e tutela delle famiglie, l'integrazione fra progetti, percorsi e servizi di carattere sociale, educativo e socio-sanitario, anche da realizzarsi attraverso strumenti diversi (si veda in particolare la recente collaborazione avviata attraverso specifici Accordi fra servizi di welfare, servizi per l'infanzia e consultori familiari).

I Centri per le famiglie, nello specifico, devono necessariamente svolgere una funzione di "*attivatori di opportunità*" per i genitori e per altri adulti significativi, ponendosi anche in un ruolo di *server* per altre realtà istituzionali e non, a sostegno o a completamento dei loro progetti, oltre ad essere luoghi di informazione, orientamento ma anche e soprattutto di ascolto. Vediamo come.

Principali alleanze

I Centri per le famiglie, per loro natura e per preciso mandato politico-istituzionale sono chiamati a collaborare, forse più di altri servizi, con quanti più attori possibili, per creare nuove sinergie e svolgere un ruolo di attivatore di nuove opportunità. In particolare devono partecipare a ricerche e iniziative interistituzionali ed essere in **rete con**:

- altri servizi comunali rivolti alle famiglie con figli (servizi infanzia 0/6 e 6/17, area tutela minori e servizi di welfare, centri di tutela della donna, servizio stranieri);
- ausl (Consultori familiari, pediatria, ostetricia, neuropsichiatria...);
- mondo della scuola;
- terzo settore (privato sociale e associazionismo);
- associazionismo familiare (consulte, comitati, ecc);

perseguendo anche attraverso tali alleanze le loro principali **finalità**:

- promozione del benessere, attraverso un menù di aiuti che agevoli la vita quotidiana e consenta di godere la dimensione dell'essere genitori (dai progetti Famiglie & baby sitter ai contributi per maternità e nuclei numerosi, a progetti che consentano di conciliare più agevolmente tempi di cura della famiglia, di lavoro e tempo per sé);
- prevenzione, dalla gravidanza ai primi anni di vita: un'intensa attività anche per accompagnare e sostenere le situazioni a rischio di fragilità e vulnerabilità sociale;
- tutela, per aiutare le situazioni conclamate a trovare risorse adeguate, necessarie a far evolvere situazioni difficili;

- accompagnamento dei genitori (e altri adulti significativi - nonni, insegnanti, baby sitter, ecc.) nella crescita dei figli, quando si diversificano le necessità di confronto attorno a temi diversi;
- creare o sostenere situazioni e progetti di auto mutuo-aiuto mettendo in contatto famiglie che vivono esperienze simili o affini o che possono mettere a disposizione in modo solidale risorse di diverso tipo, poiché la coesione sociale è un bene fondamentale che consente alle persone di percepire con maggiore sicurezza la vita quotidiana e il futuro;
- orientare e informare, e contestualmente osservare e conoscere - dunque saper ascoltare - i nuovi bisogni nel loro evolversi.

In una logica d'integrazione pensiamo, ad esempio, che fra le diverse opportunità di collaborazione fra servizi e professionalità diverse, si collochi a pieno titolo il sostegno alle competenze e responsabilità genitoriali fin dalla nascita, o anche prima, e tutta la dimensione della perinatalità. Consideriamo questa un'azione fondamentale dei servizi per le famiglie, poiché si pone nell'ottica della promozione del benessere, della prevenzione primaria, soprattutto se pensato come momento di consapevolezza di coppia e di gruppo (e ai fini della creazione di reti solidaristiche di auto-mutuo aiuto fra persone che vivono esperienze simili). In alcune realtà, diversi progetti del **Percorso Nascita** vengono già realizzati con operatori dell'area sociale, educativa e sanitaria, per consentire veri e propri "percorsi di salute e di benessere" che tengono conto dell'unicità della persona e si presentano come un continuum che accompagna la donna/la coppia in questa esperienza straordinaria.

Allo stesso modo realizzare una forte **sinergia con i servizi 0/6**, attraverso rapporti con i coordinamenti pedagogici di tali servizi, è un'azione innovativa che consente di non disperdere, ma anzi di portare a valore, tante competenze e saperi. I servizi dell'infanzia rappresentano, in prima istanza, un campione significativo di famiglie, pertanto possono essere considerati recettori di nuovi bisogni e portatori dell'evoluzione dei tempi; inoltre possono efficacemente collaborare con i servizi di secondo livello (di consulenza, di ascolto, di mediazione familiare...) nel coinvolgimento dei genitori verso iniziative di confronto di gruppo o di sostegno delle competenze dei singoli, integrando meglio chi rischia marginalizzazione o vive in situazioni di vulnerabilità/fragilità sociale, e anche valorizzando chi può porre a disposizione di altri tempo, spazi, accoglienza e solidarietà di diverso tipo.

Le competenze degli educatori e coordinatori pedagogici sono un validissimo sostegno anche per i **neogenitori**; le funzioni di sostegno alle competenze genitoriali possono essere messe in rete con quelle offerte da altri servizi in modo che possano realizzarsi passaggi "coordinati" e più dinamici fra situazioni ed esigenze di diversa complessità. In tal modo un maggior numero di bambini e genitori possono usufruire delle risorse disponibili.

Nuove sinergie fra istituzioni e mondo del lavoro

Le politiche di conciliazione fra tempi di cura della famiglia, lavoro e tempo per sé, continuano ad essere per il nostro Paese un oggetto abbastanza sconosciuto. I Paesi con politiche più avanzate ne hanno riconosciuto da tempo le potenzialità: sviluppo dell'occupazione femminile e aumento dei tassi di fertilità (elemento fondamentale per cercare di contrastare l'invecchiamento della cara vecchia Europa).

È noto che negli ultimi decenni l'impegno nel lavoro di entrambi i partner ha comportato una minor disponibilità in termini di cura della famiglia in generale (non solo interni a quella nucleare ma anche rispetto ai rapporti intergenerazionali) con conseguente necessità di nuove forme di tutela e nuove politiche di welfare.

La nostra **legge 53/2000**, nata come atto di recepimento di due direttive comunitarie, è tuttora poco sfruttata, pur avendo un buon impianto complessivo che spinge verso un rapporto di pari dignità, pari doveri e responsabilità familiari fra i partner.

L'approccio "integrato" fra azioni diverse, secondo la matrice europea, prevederebbe: una modalità organizzativa del **lavoro più flessibile** rispetto ai tempi e alle sedi di lavoro, l'utilizzo di **congedi parentali** e l'offerta di servizi di cura/custodia per la prima infanzia. Servizi accessibili e flessibilità nel lavoro sono dunque due strategie fondamentali ma il nostro Paese è in ritardo su entrambi: l'utilizzo del part-time è il più basso in Europa (8,4% rispetto ad una media del 17,9%) e conseguentemente si evidenzia minor occupazione femminile e minor tasso di fertilità (dove il tasso di occupazione fra le donne è dell'80% e i servizi per l'infanzia e per la famiglia sono a disposizione di tutti, le donne si sentono più tutelate e vivono la maternità come un'opportunità non come un problema personale).

Il raggiungimento del **33% di copertura di posti** per i bambini in età 0/3 e del 90% da 3 anni all'età scolastica **entro il 2010**, come previsto (dal 2002) **dal Consiglio d'Europa**, è ancora un obiettivo lontano per molte aree italiane: solo in alcune Regioni - fra cui l'Emilia-Romagna con un buon 29% di copertura per i piccolissimi (tra nidi, servizi integrativi

e sperimentali) e quasi totale copertura per i bambini 3/6 anni - raggiungono percentuali di copertura dignitose se non soddisfacenti.

Quelle politiche di flessibilità e conciliazione che consentirebbero ai genitori di vivere serenamente - attraverso strumenti diversi - la maternità e la paternità sono ancora temi molto dibattuti e poco realizzati.

Fattori di carattere politico, istituzionale, legislativo e culturale hanno inciso molto sulla effettiva realizzazione di politiche di conciliazione: il tema delle famiglie, invece, non può essere scisso da tali, seppur diversi, livelli di responsabilità (collettivi e individuali). Occorre un nuovo spirito riformista che consenta anche al nostro Paese un salto di qualità: anche piccole azioni locali - se realizzate con costanza (es. i contributi per il part-time e "un anno a casa con mamma e papà", proposti da alcuni Comuni della regione con la compartecipazione della Regione) vanno in questa direzione; è necessario analizzarne le ricadute positive (per le famiglie, per l'occupazione, per l'aumento delle nascite) e i possibili sviluppi, per capire come procedere e diffondere maggiormente tali esperienze.

Intervista a Salvatore Coniglio

di Antonella Grazia

Genitori separati: la Mediazione Familiare nei Centri per le famiglie dell'Emilia-Romagna, ce ne parli?

Da tempo la Regione Emilia-Romagna valuta come essenziale formare e diffondere una diversa cultura dell'evento separativo, una nuova cultura che veda coinvolti in ciò non solo il nucleo familiare, ma anche i magistrati, gli avvocati, gli operatori dei servizi e tutti coloro che, a vario titolo, intervengono nella separazione coniugale. La mediazione familiare (MF) costruisce uno spazio in cui i genitori possano progettare, condividere e realizzare un orizzonte futuro possibile e sostenibile per tutte le parti coinvolte. È impegno comune riuscire a restituire alle madri e ai padri separati il riconoscimento del proprio ambito di responsabilità genitoriale, affinché i figli possano continuare, nonostante la separazione, a contare sul sostegno, la cura e l'affetto di entrambi. L'obiettivo è oltrepassare lo scontro relazionale, consentendo ad entrambi gli ex-coniugi di riprogettare un futuro che, pur non essendo indifferente al passato, non continui a subirne la pesante ombra. Tema fondamentale nella separazione è l'interruzione della convivenza e quindi della continuità del rapporto genitoriale; questo rischia di avere ripercussioni sui minori coinvolti, a tutela dei quali da tempo la comunità internazionale ha avuto modo di pronunciarsi, a partire dalla Convenzione di New York del 1989, nell'intento di "assicurare loro la continuità e la stabilità del loro ambiente affettivo e relazionale".

Anche la Comunità Europea è intervenuta in più occasioni a sottolineare la necessità di sostenere la famiglia alle prese con la vicenda separativa, nella consapevolezza che la ricerca di ambiti diversi da quelli giudiziari nei quali affrontare e trattare una parte dei conflitti tra le persone costituisca la via privilegiata al fine di accogliere il disordine e permettere a due genitori in conflitto, di riprendere un dialogo interrotto o, viceversa, di crearne uno nuovo. Lo strumento individuato come capace più di altri di fornire risposte adeguate in tal senso è rappresentato dalla mediazione familiare.

In Emilia-Romagna, prima la L.R. 27/1989 e poi la successiva legge 14/2008, promuovono la costituzione dei Centri per le famiglie, servizi comunali territoriali che hanno l'obiettivo di sostenere gli impegni di cura e le responsabilità genitoriali delle famiglie: conciliazione dei tempi, difficoltà educative e relazionali, fasi evolutive dei figli e passaggi critici della vita familiare (dunque anche gli eventi separativi), sviluppo di comunità.

La Delibera di Consiglio regionale n. 396/2002, individua le tre principali Aree di funzionamento dei Centri per le famiglie riconosciuti dalla Regione Emilia-Romagna e in particolare, quale attività della seconda area ("Area del sostegno alle competenze genitoriali") gli interventi di mediazione familiare e di sostegno ai genitori separati in difficoltà. La MF oggi è diffusa in tutti i Centri per le famiglie regionali; ogni Centro presenta oggi un servizio con uno o due operatori formati, uno spazio dedicato ed un budget finalizzato.

Che cosa è la mediazione familiare?

È un servizio rivolto a madri e padri alle prese con la separazione o il divorzio. È un'opportunità offerta alle coppie che decidono di fruirne sapendo di poter contare su una serie di caratteristiche peculiari e, in alcuni casi, esclusive, stabilite col mediatore, quali la volontarietà dell'accesso, la riservatezza, l'equidistanza del mediatore, l'indipendenza da altri percorsi, la gratuità e l'assoluto protagonismo nelle scelte che andranno a fare.

Quali sono i suoi obiettivi?

Aiutare i genitori a mantenere o a riprendere una comunicazione sufficiente che consenta loro, nel tempo, di definire autonomamente gli accordi che essi ritengono più funzionali al benessere proprio e dei figli, attraverso la concreta e costante condivisione dei compiti genitoriali.

Di cosa si parla durante gli incontri?

Si discute essenzialmente delle questioni riguardanti i figli; gli argomenti vengono individuati dai genitori tra quelli che, in quella fase della separazione e della loro vita, sono ritenuti più importanti. In primo piano emerge l'esigenza di impostare dei buoni accordi (tipica richiesta della fase iniziale della separazione) o di rivederli se necessario (frequente nei 2/3 anni successivi). L'altra grande richiesta riguarda la necessità di mantenere buone relazioni con i figli, indicatrice di una diffusa percezione di un rischio relazionale. Questo ambito si può interpretare come una conferma del grande valore attribuito alla continuità del rapporto con i figli.

Quanto dura una mediazione familiare? E come sono organizzati gli incontri?

Non esiste una durata prefissata, valida per tutte le situazioni; di norma, sono necessari da un minimo di 8 ad un massimo di 12 incontri, in un arco di tempo che, orientativamente, può variare da tre a sei mesi. Generalmente gli incontri sono di un'ora, un'ora e mezza al massimo e hanno cadenza settimanale; possono, però, verificarsi sospensioni o interruzioni temporanee per vari motivi. I genitori, infatti, sono liberi, in ogni momento, di interrompere il lavoro intrapreso, per qualunque ragione essi decidano di farlo.

Chi invia i genitori al servizio di mediazione familiare?

La maggior parte degli accessi avviene in modo autonomo, cioè tramite una decisione presa e agita dagli stessi genitori separati, senza l'intervento di professionisti od operatori, né di ambito giuridico, né sociale, né psicologico. Questo ci conferma nell'idea che anche in questo terreno, in cui è ampia la dimensione dei servizi e la loro fruibilità, prevalga la decisione personale, segno di un protagonismo degli stessi genitori che vediamo con favore perché indicativo di consapevolezza e di responsabilità assunta in prima persona. Tra gli *invianti* prevale il servizio psicologico, che è un interlocutore coinvolto nelle situazioni separative in varie circostanze (consulenze o terapie di coppia conflittuali che hanno avuto come esito la separazione, oppure consulenze per la gestione di disagi dei figli o per problemi relazionali). Anche il servizio sociale è ben presente: il dato indica che la risorsa della mediazione negli anni è più riconosciuta. In valore numerico coincide quasi con gli invii del Tribunale dei Minori, il che fa pensare che vengano inviate in prevalenza situazioni co-gestite da servizi sociali e T.M. Anche gli avvocati sono ben rappresentati in valore percentuale ma non in valore assoluto; la scuola è un interlocutore ed inviante e rappresenta soprattutto un osservatorio sul benessere/malessere dei figli e le espressioni di conflitto o scollamento fra i genitori.

Il mediatore può riferire a soggetti "altri" del contenuto e dell'andamento degli incontri?

In assenza di una specifica legge italiana sulla mediazione familiare si fa riferimento alla Raccomandazione 616 del Comitato dei Ministri della Comunità Europea, che recita testualmente: "le condizioni nelle quali si svolge la mediazione familiare dovrebbero garantire il rispetto della vita privata; le discussioni che hanno avuto luogo durante la mediazione sono confidenziali e non possono essere ulteriormente utilizzate senza il consenso delle parti o nei casi consentiti dalla legge nazionale".

Il mediatore può imporre o prescrivere qualcosa ai genitori?

Assolutamente no! Il mediatore non ha alcun potere di imporre una soluzione ai genitori i quali sono gli unici a decidere quali possano essere, di volta in volta, le scelte più opportune per sé e per i figli.

Possono accedere al servizio anche le coppie non sposate? E le coppie ancora conviventi?

Sì, la mediazione familiare si rivolge anche alle coppie di fatto. Se la coppia è in procinto di separarsi ma ancora convivente, possono essere svolti alcuni colloqui volti ad aiutare i genitori a prefigurarsi cosa può succedere nella loro famiglia a separazione avvenuta; al termine di questi primi colloqui il percorso si sospende e può essere ripreso se e quando la separazione viene effettivamente decisa.

I genitori possono farsi accompagnare da qualcuno (nonni, avvocati, amici, nuovi compagni, figli...)?

No. Se si parla di mediazione familiare, si intende un percorso che vede coinvolti esclusivamente le mamme e i papà; per quel che riguarda le altre figure potenzialmente interessate, vi possono essere incontri o occasioni di confronto che nulla hanno a che vedere con la mediazione vera e propria e che vanno definiti di volta in volta nei contenuti e nelle modalità. Il modello di mediazione proposto nei Centri per le famiglie dell'Emilia-Romagna non prevede la presenza dei figli.

Un genitore può fare la mediazione anche da solo?

La mediazione familiare è, per definizione, un pezzo di strada che si percorre in tre (i genitori insieme al mediatore); laddove questo non sia possibile (perché uno dei due genitori non può o non abbia interesse a prendervi parte), allora si propone una serie di incontri individuali (tre o quattro) di consulenza e sostegno al genitore eventualmente disponibile.

Chi è il mediatore familiare?

Il mediatore familiare è un professionista dell'ambito psico-sociale (psicologo, assistente sociale, educatore, pedagogista) che ha frequentato uno specifico corso di mediazione familiare, nel rispetto degli standard previsti dalla Forum Europea di Mediazione Familiare.

A conclusione della mediazione, il mediatore rilascia qualcosa ai genitori (una sua relazione, degli attestati...)?

Nei limiti consentiti dalla legge e volendo preservare le caratteristiche di imparzialità del servizio, il mediatore non rilascia documenti che potrebbero essere usati strumentalmente, qualora la conflittualità dovesse prendere il sopravvento; allo stesso modo il mediatore non appone la sua firma in calce all'accordo eventualmente definito dai genitori, che rimangono gli unici protagonisti e garanti delle scelte adottate, nella consapevolezza che molte di quelle scelte sono destinate ad essere modificate con la crescita dei figli e con il mutare delle situazioni riguardanti gli stessi genitori.

Con riferimento al 2008, quante sono state le famiglie che si sono rivolte al servizio di mediazione familiare collocati nei 25 C.p.F.?

Sono state 680; il dato, aggiunto a quelli raccolti negli anni precedenti, porta il totale a 5.438 a partire dal 1995, anno di avvio del servizio.

E quanti sono i mediatori familiari impegnati nei vari C.p.F.?

Al 2008 risultano operativi 47 mediatori familiari, che hanno svolto 2.737 colloqui con i genitori, di cui 420 solo con i padri, 654 con le madri e 1.658 con la coppia.

Oltre ai colloqui con i genitori, vi sono altre attività svolte dai mediatori?

Le altre attività svolte dai mediatori, oltre alla mediazione familiare in senso stretto rivolta alla coppia genitoriale, possono essere così riassunte: consulenza al singolo genitore; progettazione, organizzazione e conduzione di gruppi di auto e mutuo aiuto rivolti a genitori o nonni. Inoltre si occupano di iniziative inserite in un macro-contenitore denominato "non solo mediazione" che prevede progettazione, organizzazione e realizzazione di iniziative diverse: percorsi di rete, protocolli con altri soggetti, formazione/aggiornamento rivolti ad operatori variamente interessati alla vicenda separativa (quali ad es. educatori, insegnanti, avvocati, assistenti sociali...); poi supervisione, aggiornamento e formazione; promozione del servizio; documentazione e raccolta dati; tirocinio...

In cosa consiste l'attività del Centro di Documentazione Regionale?

Le attività più significative e consolidate sono: raccolta, elaborazione e pubblicazione dei dati regionali, coordinamento del Gruppo Tecnico Regionale dei mediatori, gestione del sito Internet, selezione e raccolta del materiale sui temi della separazione e della MF, organizzazione dei corsi di aggiornamento e formazione per i mediatori dei Centri per le famiglie, organizzazione di eventi pubblici sui temi della separazione, coordinamento tra Assessorato regionale e Centri per le famiglie.

Salvatore Coniglio è Responsabile del Centro di documentazione regionale sulla Mediazione familiare - www.credomef.it

CAPITOLO IV

I SERVIZI ED I DIVERSI MODELLI GESTIONALI E ORGANIZZATIVI DELL'EMILIA-ROMAGNA

I diversi modelli gestionali

Daria Quaglia

Coordinamento pedagogico cooperativa Cadiai, Bologna

Servizi in concessione

L'affidamento in concessione dei Servizi all'infanzia, da parte del Comune, può avvenire tramite due procedure Pubbliche: Finanza di Progetto (Project Financing) o Appalto per la Concessione di Costruzione e Gestione. Sono procedure che prevedono percorsi e tempi diversi, su cui, per brevità di sintesi, non mi soffermo; entrambe, comunque, prevedono al termine del percorso, l'aggiudicazione, da parte del Comune, ad un soggetto privato (coop.va sociale o meno) dell'affidamento per la costruzione e gestione di Servizi per la Prima Infanzia. Vigono tutte le Norme previste dal Codice degli Appalti (a cui si rimanda per un approfondimento) e, per la Regione Emilia-Romagna, la L.R. n. 8 del 14/4/2004 (modifiche alla L.R. n. 1 del 10/01/2001) e successiva Delibera del Consiglio Regionale n. 646 del 20/01/2005. Pur con alcune differenze tra i due percorsi scelti dall'Amministrazione Comunale per arrivare all'affidamento, fondamentalmente lo stesso è contraddistinto dai seguenti elementi: **A) L'Amministrazione individua** e rende disponibile l'area di costruzione dell'edificio e indica una planimetria dell'edificio con le caratteristiche che deve possedere (per es. rispetto di criteri di bioedilizia); indica i principi pedagogici e gestionali; indica l'importo dei lavori e le modalità di presentazione dell'offerta economica, che solitamente consistono in un impegno da parte del Comune a convenzionare per un certo numero di anni (mai meno di 20) un determinato numero di posti bambino ad una retta di cui è espresso l'importo massimo. **B) I concorrenti** devono presentare un progetto architettonico con eventuali modifiche migliorative, e un progetto pedagogico, gestionale, organizzativo, che ugualmente può contenere modifiche e proposte aggiuntive, nel rispetto della normativa; presentano offerta economica che può agire sulla riduzione delle rette, sulla riduzione dei tempi di convenzionamento da parte dell'Amministrazione. **C) L'amministrazione supervisiona** l'intera procedura tramite la nomina di un Rup (relativamente la parte di progettazione e costruzione) ed il proprio Coordinatore Pedagogico del territorio competente. **D) L'autorizzazione al funzionamento** viene richiesta dall'aggiudicatario. **E) I bambini accedono al servizio** tramite le graduatorie comunali; i posti convenzionati dal Comune sono, a tutti gli effetti, posti nido comunali, quindi le famiglie contribuiscono alla spesa sulla base dei criteri definiti dall'Amministrazione (I.S.E.E.); il contributo può essere riscosso dalla stessa o dall'aggiudicatario. **F) Il gestore ha facoltà di vendere gli eventuali posti, non convenzionati dal Comune**, direttamente alle famiglie con rapporto economico privato. **G) L'aggiudicatario** è responsabile dell'intera gestione per tutta la durata dell'appalto, al termine del quale l'edificio (arredi inclusi in perfetto stato) torna di proprietà dell'Amministrazione.

Servizi in appalto

Per servizi in appalto, si intende la **gestione, da parte di privati** (privato sociale) di servizi, in seguito all'aggiudicazione di una procedura pubblica (gara d'appalto); la gestione del Privato, sulla base di quanto indicato nel Capitolato di Gara, può riguardare un intero Servizio; in tutti i casi trattasi di Servizi all'infanzia Comunali, sottoposti, quindi, ai criteri di accesso e trattamento dei bambini e delle famiglie, previsti dal Regolamento Comunale vigente, e ovviamente, strutturati nel rispetto delle Normative citate nel precedente paragrafo. Gli elementi comuni che contraddistinguono la procedura d'Appalto, al di là dei contenuti dello stesso, sono i seguenti: **A) L'Amministrazione Comunale** indice una gara d'appalto, che prevede fasi diverse di attuazione, al termine della quale viene aggiudicato il Servizio,

oggetto d'appalto, al concorrente che raggiunge il punteggio maggiore, in base ai criteri definiti, per l'attribuzione dello stesso, dalla Amministrazione medesima; viene attribuito un punteggio alla cosiddetta parte qualitativa (tra il 60 e il 70%), e all'offerta economica (tra il 40 e il 30%); il meccanismo di attribuzione, pur con elementi diversi di maggiore complessità, è il medesimo utilizzato per l'aggiudicazione di appalti per la Concessione, precedentemente descritti.

B) Nel capitolato di gara è indicato l'oggetto di appalto con una descrizione precisa di ciò che viene richiesto, in termini di impostazione pedagogica del Servizio, organizzazione dello stesso, figure professionali, forniture di eventuali materiali, importo massimo per la gestione sul quale è possibile effettuare proposte solo in riduzione; trattasi di canone annuale (suddiviso in mensilità) eventualmente riproporzionato, all'inizio di ogni anno scolastico, sulla base del numero dei bambini iscritti. **C) L'appalto per la gestione prevede**, abitualmente, un contratto con durata di 2/3 anni con, solitamente, possibilità di rinnovo per analogo periodo; **D) I servizi, affidati in gestione, rimangono a tutti gli effetti Servizi Comunali**, pertanto, i bambini accedono tramite le graduatorie comunali, mantenendo, le famiglie, rapporto economico con l'Amministrazione. **E) L'Amministrazione supervisiona** la conduzione del servizio in appalto, tramite la presenza, all'interno del Servizio, della propria Coordinatrice pedagogica o tramite il costante raccordo tra quest'ultima e, laddove ne sia richiesta la presenza, la Coordinatrice pedagogica della cooperativa aggiudicataria, prevedendo la presenza di entrambe ai momenti assembleari dell'anno scolastico. **F) L'autorizzazione al funzionamento del Servizio è rilasciata dal Comune.**

Servizi privati con posti in convenzione

I Servizi privati, con possibilità di posti in convenzione con le Amministrazioni Comunali, sono disciplinati dalla sopracitata Delibera del Consiglio Regionale n. 646 del 20/01/2005, e consistono in: Nidi d'infanzia, Micronidi, Servizi Integrativi (Spazio Bambini, Centro per bambini e genitori), Servizi Sperimentali (Educatrice Familiare, Piccolo Gruppo Educativo); rimandando ai paragrafi successivi la descrizione propria di ciascuna tipologia, evidenziamo le caratteristiche comuni dei Servizi per i quali si possa creare un rapporto di convenzione con le Amministrazioni, cioè, Nido, Micronido, Spazio Bambini e Piccolo Gruppo Educativo:

- I Servizi Privati sono di proprietà dell'Ente gestore (**Cooperativa Sociale, Associazione, Ente religioso, altro**) responsabile degli ambienti, titolare del Progetto Pedagogico, responsabile del personale impiegato e della gestione complessivamente intesa;
- I servizi privati all'Infanzia, indipendentemente dalla presenza di posti convenzionati con l'Amministrazione, **devono possedere l'Autorizzazione al Funzionamento**, rilasciata dal Comune competente, nonché l'Autorizzazione Sanitaria, rilasciata dal competente servizio Ausl, laddove sia presente preparazione dei pasti o ricevimento e distribuzione di pasti preparati in altra sede;
- Devono, pertanto, possedere i requisiti sia strutturali che pedagogici richiesti alle figure professionali impiegate sul Servizio, previsti dalla Normativa vigente, con possibili modifiche, relative agli ampliamenti di orario e calendario di apertura, rispetto ai Servizi Comunali;
- L'Amministrazione, soprattutto in caso di posti convenzionati, sovrintende alla gestione tramite il raccordo tra il proprio Coordinatore Pedagogico ed il Coordinatore Pedagogico referente, per il servizio, dell'Ente Gestore;
- Le rette di iscrizione private sono determinate dal Gestore, e comunicate al Comune;
- L'Amministrazione Comunale può richiedere il convenzionamento di posti presso il Servizio, determinando, di anno in anno, le rette di frequenze a proprio carico, nonché il numero dei posti richiesti; l'Amministrazione può procedere in tal senso, anche presso Servizi di altro Comune;
- I posti convenzionati sono, pertanto, posti nido comunali a tutti gli effetti, cui si accede tramite le graduatorie comunali, con il contributo previsto, da parte delle famiglie, sulla base dell'ISEE;
- Possono esistere ulteriori forme di convenzionamento tra Amministrazione e Servizi Privati, quale per esempio, l'erogazione di un contributo economico fisso annuo per bambino residente (la definizione della retta rimane all'interno del rapporto Ente gestore/famiglia);

I servizi in gestione diretta

I servizi gestiti direttamente **dalle amministrazioni pubbliche** applicano integralmente la L.R. n. 1 del 2000 così come modificata dalla L.R. n.8 del 2004. Ogni azione necessaria per la gestione, dalla formulazione delle graduatorie,, all'attuazione del progetto pedagogico al controllo della qualità dei servizi, avviene attraverso personale dipendente dall'amministrazione pubblica interessata alla gestione. La definizione delle rette pagate dalle famiglie, sulla base delle

dichiarazioni dell'ISEE, i rapporti tra servizi ed amministrazione, i contratti collettivi nazionali del personale dipendente, sono decisi dall'Ente locale che ne ha la piena responsabilità.

Le diverse tipologie dei servizi educativi

Nidi e sezioni di nido aggregate

I Nidi d'infanzia

Livia Di Pilato

Coordinamento pedagogico - Distretto di Mirandola (MO)

Definizione

«Il nido d'infanzia è un servizio educativo e sociale di interesse pubblico, aperto a tutti i bambini e le bambine in età compresa tra i tre mesi e i tre anni, che concorre con le famiglie alla loro crescita e formazione, nel quadro di una politica per la prima infanzia e della garanzia del diritto all'educazione, nel rispetto dell'identità individuale, culturale e religiosa» (L.R. n. 1/2000 e successive modifiche).

Il servizio di Nido d'infanzia si caratterizza nella Regione Emilia-Romagna come una realtà educativa, presente da 40 anni, mettendo in atto strategie educative che garantiscono al bambino e alla bambina il diritto ad essere considerati soggetti portatori di bisogni propri, tesi a favorire lo sviluppo sociale, cognitivo e affettivo.

Il Nido d'Infanzia è il luogo dove avviene l'incontro fra mondi diversi - il bambino, la famiglia, gli educatori - che attraverso il dialogo, la fiducia, la collaborazione promuovono il luogo dove poter crescere.

Il nido accoglie e sostiene l'IO ed il NOI, la memoria individuale e quella collettiva, facendosi carico della storia personale di ogni bambino e bambina, arricchendola con altre significative esperienze formative.

Il nido d'infanzia può essere a tempo pieno quando segue un orario di apertura pari o superiore alle 8 ore al giorno; a tempo parziale quando osserva un orario di apertura inferiore alle 8 ore.

Calendario annuale

Il nido d'infanzia è aperto dal mese di **settembre** fino al mese di **giugno**, ad esclusione dei servizi situati sulla costa adriatica, per i quali il servizio è aperto tutto l'anno. Il mese di **luglio** viene organizzato in modo diverso dai gestori, Comune e/o privato, in base al regolamento di ogni servizio. Il nido funziona dal lunedì al venerdì, indicativamente dalle 7.00 alle 18.00.

Tavola 1 - Organizzazione del nido d'infanzia Comunale "Il Paese dei Balocchi" di Mirandola (Mo)

destinatari	calendario	orario	n. sezioni	tipologia frequenza	capienza massima
bambini e bambine da 3 mesi a 3 anni	dal lunedì al venerdì; dalla prima settimana di settembre alla fine del mese di giugno. Durante il mese di luglio è previsto il servizio estivo.	dalle 7.30 alle 16.30; dalle 16.30 alle 18.00 servizio di orario prolungato	5	orario normale e orario parziale	70

Capienza

La Direttiva Regionale n. 646 del 2005 fissa la capienza **minima** e massima del nido d'infanzia rispettivamente in **21** e **60** posti bambino/a. La capienza **massima** del nido, a tempo pieno e tempo parziale (part-time) può arrivare a **69** posti bambino/a, purché la struttura abbia disponibilità della superficie minima di 7,5 mq per le attività dei bambini che frequentano il tempo pieno e di 7 mq per i bambini/e che frequentano il part-time.

Rapporto numerico educatore/bambini e collaboratore/bambini

Il rapporto numerico educatore-bambino/a, definito dalla Direttiva Regionale n. 646 del 2005, è illustrato nella tavola seguente.

Tavola 2 - Rapporto numerico educatore-bambino/a, definito nella Direttiva Regionale n. 646 del 2005

età bambini	n. bambini/e iscritti	n. educatori	sezione (tempo parziale, tempo pieno)
tra 3 e 12 mesi	5	1	part-time e tempo pieno
tra 12 e 36 mesi	7	1	tempo pieno
tra 12 e 36 mesi	8	1	part-time
tra 24 e 36 mesi	10	1	sezioni di nido aggregate alla scuola dell'infanzia (Sezioni primavera) che accolgano esclusivamente questi bambini/e

Il rapporto numerico collaboratore-bambino/a definito nella Direttiva Regionale n. 646 del 2005 è il seguente:

- nel caso in cui le attività vengano svolte da personale interno, il rapporto numerico medio tra addetti ai servizi generali e bambini/e non può superare n. 1 addetto ogni 21 bambini/e, escluso il personale di cucina.
- Il rapporto numerico potrà variare qualora le attività di cui sopra vengano svolte in tutto o in parte da personale esterno, attraverso l'utilizzo di contratti con ditte private.

Definizione dell'organico

Nella L.R. n. 1 del 2000, e successive modifiche, sono indicati i criteri per determinare l'organico necessario per il servizio:

- natura e tempi di apertura del servizio offerto,
- caratteristiche della struttura,
- numero e età dei bambini,
- caratteristiche dei bambini accolti,
- numero sezioni.

Le routine e la giornata tipo

Il bambino e la bambina necessitano di un ambiente che risponda ai loro fondamentali bisogni di continuità, coerenza, stabilità e prevedibilità. Un ambiente quindi sicuro, personalizzato e prevedibile, ma che sia anche in grado di introdurre nella giusta misura, novità e difficoltà proprie della crescita dei bambini e delle bambine, vissute nel quotidiano all'interno del nido. Nel nido d'infanzia la quotidianità, è scandita da "gesti di cura" che si ripetono durante la giornata: le routine. L'adulto che si "prende cura" utilizza le routine come strumento di conoscenza e "confidenza", per permettere al bambino e alla bambina di acquisire fiducia e di orientarsi dell'ambiente circostante e in modo graduale, con il gruppo dei pari e con gli altri adulti. Le attività ricorrenti di cura rappresentano, per il bambino e la bambina, esperienze significative nel processo di costruzione della propria identità:

- favoriscono i processi di concentrazione e attenzione,
- costituiscono la base per esplorare, scoprire, conoscere, comunicare e costruire delle relazioni.

Affinché tali processi si compiano l'educatore cercherà di garantire un'attenzione privilegiata ed individualizzata rispettando i tempi dei bambini/e.

Il rapporto che si stabilisce tra bambino e bambina e l'educatore, attraverso le routine è rilevante sia per la ricchezza di relazioni interpersonali, sia per l'insieme di conoscenze e competenze che ne derivano. Le routine scandiscono e costruiscono il passare del tempo, rappresentano importanti momenti di passaggio che permettono al bambino e alla bambina di prevedere ciò che accadrà, quindi conoscere e riconoscere situazioni prima sconosciute. Il riconoscimento e la presenza di una sequenza di azioni sono possibili se avvengono all'interno di una struttura comunicativa, dove vi è stabilità e continuità nel riferimento educativo.

La relazione con gli adulti e tra gruppi dei pari si costruisce in episodi che per la loro ripetitività consentono al bambino e alla bambina di percepire, elaborare fissare, riconoscere e prevedere, attraverso il susseguirsi di azioni che si andranno a compiere di lì a poco.

I momenti più importanti per i loro significati di ritualità e transizione sono costituiti da: ingresso-accoglienza, cambio,

pasto, sonno e uscita-ricongiungimento.

Ingresso-accoglienza

È fra i momenti più importanti della giornata al nido. Qui avviene il distacco del bambino e della bambina dalla figura genitoriale. È espressione di un vissuto che richiede a ciascun bambino e bambina una complessa elaborazione che gli permetta, in breve tempo, di compiere il necessario passaggio tra situazioni diverse. Per i bambini e le bambine questo passaggio casa-nido è un momento carico di sensazioni, emozioni e esperienze che condizionano lo svolgersi della sua giornata all'interno del servizio.

Tuttavia questa fase può presentare elementi di criticità quali la difficoltà a separarsi dalla figura genitoriale; per tale motivo è necessario che l'educatore caratterizzi e organizzi il momento dell'accoglienza attraverso un rituale che possa facilitare l'ingresso in sezione: l'educatore aspetta la coppia genitori – bambino/a, osservando e rispettando i tempi del loro distacco, cercando il momento giusto per permettere al bambino/a di separarsi dal genitore, consentendo ad entrambi di affidarsi all'educatore in modo sereno. In una tale dinamica è fondamentale cercare e creare un'alleanza educativa con il genitore, per concordare le giuste modalità. Considerando i significati che questo momento ha per il bambino e la bambina e per le loro famiglie, l'educatore ricerca modalità adeguate per far vivere la separazione nel modo più graduale possibile. Lo sguardo, il sorriso, la postura, il tono di voce dell'adulto che accoglie, ma anche di un amico o addirittura di un interno "comitato di accoglienza" di bambini/e, aiuteranno il bambino e la bambina ad entrare fisicamente ed emotivamente nel nido.

Il cambio

È importante porre particolare attenzione al momento del cambio, nel rispetto dei tempi e dei bisogni del bambino e della bambina. Cambiare un bambino/a non rappresenta solo un momento dedicato all'igiene del suo corpo; è un momento di intimità: la coccola, la carezza, i massaggi, lo sguardo dell'educatrice che cerca quello del bambino e della bambina e viceversa. In questo particolare momento l'educatore offre al bambino e alla bambina l'opportunità di iniziare a conoscere il proprio corpo e attraverso coccole, sorrisi e gesti lenti e delicati, instaura un'interazione affettiva che favorisce e consolida la conoscenza reciproca, fondamentale per costruire una relazione significativa con l'adulto.

Il cambio è per il bambino/a un momento intimo, delicato e ricco di emozioni, che possono concretizzarsi con il "rifiuto" di farsi cambiare da un adulto che non sia il genitore. A tale scopo, per trasmettere sicurezza riguardo a ciò che avviene in quel momento ogni azione che l'educatore compie deve essere verbalizzata; così facendo il momento del cambio assume caratteristiche di:

- piacevolezza,
- delicatezza,
- gradualità,
- interazione attiva con il bambino e la bambina.

L'educatore deve saper leggere ciò che il bambino e la bambina comunicano attraverso sorriso, mimica facciale, movimenti del corpo, ecc., per poi rispondere in maniera personalizzata. È un momento che richiede tempo, soprattutto durante il delicato periodo dell'inserimento, quando la relazione adulto-bambino/a si sta costruendo.

Il pasto

Durante il momento del pasto il mondo interno del bambino e della bambina ha la possibilità di manifestarsi attraverso la ricerca e la sperimentazione delle proprie preferenze, gusti e abilità (manipolazione, sapori, consistenza, odori). L'educatore crea le condizioni per sostenere il bambino e la bambina verso l'autonomia, al piacere di stare a tavola, guidandoli e aiutandoli al rispetto di alcune regole (uso corretto delle posate, stare seduti, bere da soli).

Il pasto è importante non solo come momento finalizzato al nutrimento, ma anche come momento di interazione con gli altri, un'occasione per compiere esperienze tattili e sensoriali. Il pasto è un momento rassicurante, ricco di sensazioni, di manipolazioni e scoperte; si delinea come momento di socializzazione e interazione, come occasione per la conquista dell'autonomia del bambino e della bambina.

Il momento del pasto rappresenta la situazione affettiva e relazionale per eccellenza, dove il contatto tra l'adulto e il bambino e la bambina è più stretto e ricco di implicazioni. È possibile che il bambino/a viva tale situazione con poca serenità, manifestando il suo disagio ed esprimendo i suoi vissuti. Dunque l'atteggiamento e l'obiettivo dell'educatore deve essere quello di creare un clima sereno, rispettando i ritmi, gusti, il bisogno di esplorare e conoscere il cibo

attraverso “toccare la pappa”, sporcarsi le mani, sentire i sapori, osservare i colori degli alimenti e sentirne gli odori, sostenere il bambino/a nella sua autonomia.

Il sonno

Il momento del sonno è curato con particolare attenzione dall'educatore, per la sua valenza emozionale. Il sonno, l'addormentarsi, vuol dire “lasciarsi andare”, e ciò comporta un distacco, se pur momentaneo, dalla realtà, dalle cose e dalle persone conosciute; i piccoli riti del portarsi a letto il gioco preferito, la copertina personale, il ciuccio-biberon, sullo sfondo di una rassicurante relazione con l'educatore permettono al bambino e alla bambina di affrontare un tranquillo riposo ed un sereno risveglio, anche in un ambiente non familiare. È importante per l'educatore saper leggere e saper conservare le abitudini di ogni bambino e bambina, per permettergli di affidarsi all'adulto che si prende cura di loro nel nido. Diventa importante sostenere i bambini e le bambine ad affrontare tale momento attraverso azioni rassicuranti e sempre uguali, che possono agevolare il passaggio veglia-sonno.

Uscita-ricongiungimento

Nel pomeriggio, o dopo il pasto, il bambino e la bambina dovranno lasciare una situazione conosciuta per ricongiungersi con il genitore dopo un tempo di separazione. In questa fase si verifica lo stesso rituale del mattino, quello del lasciare e del ri-trovare. Anche il ricongiungimento, così come il momento dell'accoglienza necessita di un tempo che permetta alla coppia genitore-bambino/a di ri-trovarsi. Sorrisi e gioia possono alternarsi ai pianti carichi di emozione e al gioco di “scappare e il farsi rincorrere” da parte del bambino. Il ruolo dell'educatore è quello di facilitare e sostenere, il bambino/a e il genitore nel ricongiungimento, consentendo loro di vivere tale momento con consapevolezza.

La giornata tipo²³

La giornata del bambino e della bambina al nido è scandita da momenti di routine che la strutturano in termini di tempo e di spazio.

- Tra le **7.00** e le **9.30** vengono **accolti** i bambini e le bambine con i loro genitori, o con gli adulti che li accompagnano nella struttura. *Spazio dedicato*: salone/sezione.
- Tra le **8.00** e le **9.30** è previsto un momento in cui bambini e le bambine che sono arrivati molto presto possono fare **merenda/colazione**, “fare rifornimento” per poi ripartire a vivere la giornata al nido. *Spazio dedicato*: sezione.
- Tra le **9.45** e le **10.00** generalmente è previsto il momento del **cambio**. *Spazio dedicato*: bagno all'interno della sezione.
- Tra le **10.00** e le **11.00** il personale educatore, ognuno nella proprie sezioni, propone il momento dell'**attività** educativa. *Spazio dedicato*: sezione /salone/atelier
- Intorno alle **11.00** è previsto un altro cambio e **preparazione** per il momento del pasto. *Spazio dedicato*: bagno all'interno della sezione.
- Tra le **11.15** e le **12.00** ci si siede a tavola per vivere il momento del **pasto**. *Spazio dedicato*: sezione.
- Tra le **12.30** e le **13.30** è prevista la **I^a uscita** per i bambini che frequentano l'orario parziale. *Spazio dedicato*: salone.
- Intorno alle **12.45** ci si prepara per il momento del **sonno**, che durerà fino alle ore 15.15. *Spazio dedicato*: dormitorio.
- Tra le **15.15** e le **16.00** le educatrici si occupano di **risvegliare** i bambini e le bambine e ci si prepara per la **merenda**. *Spazio dedicato*: sezione.
- Tra le **16.00** e le **16.30** è prevista la **II^a uscita**. *Spazio dedicato*: salone/sezione.
- Tra le **16.30** e le **18.00** è prevista la **III^a uscita** per i bambini e le bambine che usufruiscono dell'orario prolungato. *Spazio dedicato*: salone/sezione.

²³ Gli orari sono indicativi e possono variare in base all'organizzazione del servizio e alla sua gestione, pubblica o privata.

I Nidi nei luoghi di lavoro (aziendali)

Franca Baravelli

Coordinamento pedagogico - Comune di Ravenna

Perché oggi si riparla di nidi aziendali?

Nel **2001**, con l'art. 70 della **legge n. 448**, "Disposizioni per il Bilancio annuale e pluriennale dello Stato" (finanziaria 2002), si riparla di nidi aziendali. Con l'**art. 91** "Asili nido nei luoghi di lavoro" della legge n. 289/2002 (finanziaria 2003) viene istituito un fondo di 300 milioni per il finanziamento dei datori di lavoro che realizzano i nidi e viene data l'opportunità di sgravi fiscali: le spese di partecipazione alla gestione dei micronidi nei luoghi di lavoro, sostenute dal datore di lavoro sono deducibili dal reddito d'impresa o di lavoro autonomo per un importo non superiore a 200,00 Euro per ciascun bambino. Che cosa hanno di speciale questi nuovi nidi? La rinascita dei nidi aziendali, vista con una certa diffidenza, inizialmente, per l'impronta assistenziale dei servizi degli anni Trenta e Cinquanta, è questa volta sostenuta da tensioni positive: per cominciare non si pongono più come "nidi di fabbrica": in prima linea vi sono le esigenze del dipendente-genitore e del bambino e diffusa è la convinzione della necessità, prima di tutto, di ricercare nuovi scenari di conciliazione tra tempi di cura e di lavoro, per un recupero di qualità della vita di bambini e famiglie, nella quotidianità; in secondo luogo essi si collocano in un contesto ricco di significativi provvedimenti legislativi: la legge **n. 53/2000** (che ha sostituito l'ormai datata legge 1204/71) si presenta come direttiva sui congedi parentali, ma è in realtà un provvedimento di contenuto e portata ben più ampia arrivando fino alla disciplina dei tempi della città. I numerosi elementi innovativi - accanto alla forte tutela della lavoratrice subordinata, l'ampliamento della tutela della maternità, rispetto al lavoro subordinato (libere professioniste, autonome), assegni alle casalinghe e lavoratrici discontinue atipiche - hanno come elemento di continuità il riconoscimento del lavoro di cura (anche del padre). La legge quadro **n. 328/2000**, per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali, riconosce e sostiene il ruolo peculiare della famiglia, nella formazione e nella cura della persona, nella promozione del benessere e valorizza i molteplici compiti che le famiglie svolgono. Le famiglie quindi entrano sempre più in campo come risorsa e come soggetti attivi, capaci di partecipare alla costruzione di percorsi di protezione e promozione anche nei confronti della vita sociale. Ciò genera: domanda di tempo per il lavoro di cura, per le relazioni all'interno della comunità; domanda di flessibilità "a misura di famiglia" che riguarda l'organizzazione del lavoro e della città.

In ultima analisi, i nuovi nidi aziendali, hanno spesso come peculiarità quella di essere aperti all'utenza esterna e di porsi, quindi come risorse nel territorio.

Lo *slancio dei 300 milioni* del 2002, secondo una fotografia dell'Istituto degli Innocenti di Firenze ha fatto sì che in quattro Regioni italiane e nella Provincia di Bolzano nel 2005 i nidi aziendali siano arrivati al 3,2%, per la Liguria al 13,8%.

Gli obiettivi degli Enti/Imprese che progettano realizzano i nidi aziendali

Gli obiettivi principali sono quindi rendere i dipendenti più sereni e consentire loro una conciliazione più adeguata tra tempi di lavoro e di vita.

Obiettivi interni ed esterni: apertura alle necessità del contesto sociale prestando attenzione per le esigenze dei propri dipendenti e loro bambini (visione ecologica) e creando efficaci collaborazione con le Amministrazioni Locali; miglioramento della qualità della vita ad esempio la riduzione dei tempi dedicati al trasferimento casa-nido-lavoro dei dipendenti, in particolare le donne.

Obiettivi gestionali: favorire il rientro delle dipendenti dalla maternità in tempi più rapidi e maggiore serenità (riduzione dell' assenteismo ed aumento della produttività).

Obiettivi di genere: incentivare le possibilità di sviluppo e carriera della donna, valorizzando il loro apporto professionale alla vita dell'Ente/Impresa.

Obiettivi di immagine esterna: stimolare l'interesse da parte del territorio e dei media.

Obiettivi di immagine interna: miglioramento del clima aziendale e della percezione dei dipendenti.

Obiettivi economici e finanziari: possibilità di usufruire di finanziamenti agevolati con contributi in conto capitale, sulle opere di adeguamento ed allestimento spazi.

Il patto con il privato sociale

Il nido aziendale getta un ponte tra ente/azienda e privato sociale: la quasi totalità delle industrie e delle grandi strutture pubbliche ha scelto di “esternalizzare” i servizi, poiché la gestione diretta dei nidi è quasi impensabile» (S. Mantovani). E l'interlocutore privilegiato è il no-profit, un privato sociale competente, capace, non solo di progettare ed erogare servizi, offrendo una risposta ai bisogni, ma anche di partecipare in modo utile e creativo alla programmazione del sistema dei servizi nel territorio, coniugando mercato, equità sociale (responsabilità di promuovere e sostenere processi di coesione sociale) e partecipazione. Le maggiori realtà aziendali del paese sono: Fiat Mirafiori, Bicocca, Telecom Torino, Statale di Milano, CNR di Genova... ed è significativo che siano i grandi manager che affermano “il personale educativo è strategico, gli educatori sono il nostro investimento”.

I nidi aziendali di Ravenna si presentano

Nido aziendale “Stefano Biondi”, presso Questura (apertura ottobre 2003)

Accoglie 18 bambini, in un'unica sezione disomogenea per età. Il personale educativo è formato da due insegnanti. Funziona ad orario part-time, dalle 8.00 alle 14.30, con il prolungamento d'orario, il martedì e giovedì, fino alle 16.30. I posti convenzionati con il Comune di Ravenna sono 6. Il servizio è convenzionato con la Cooperativa Sociale “Zerozero” di Faenza (Ra).

Nido aziendale “Domus Bimbi”, presso Clinica Privata Accreditata (apertura ottobre 2005)

Accoglie 26 bambini. È organizzato in 2 sezioni, in base all'età dei bambini (12-24 mesi e 24-36 mesi). Il personale educativo è formato da 3 educatrici e 2 operatrici scolastiche. L'orario di apertura è dalle ore 7,30 alle ore 17.00, con possibilità di part-time dalle 7.30 alle 13.30 ed il sabato mattina su richiesta delle famiglie. I posti convenzionati con il Comune sono 13. Il servizio è convenzionato con la Cooperativa Sociale “L'Albero” di Ravenna.

Si noti come entrambi i nidi aziendali accolgono anche i **bambini**, residenti nel Comune di Ravenna, **che non sono figli dei dipendenti**, quindi si pongono, a pieno titolo come servizi pubblici a disposizione della comunità sociale.

Le Sezioni primavera

Lara Vannini

Coordinamento pedagogico, Bologna

La Sezione primavera: origini sociali e legittimazioni normative

Tra le nuove tipologie di servizio che contribuiscono a comporre il ricco panorama del sistema educativo integrato riveste particolare interesse la Sezione primavera.

In Emilia-Romagna la Sezione primavera nasce all'incirca negli anni Novanta del secolo scorso, su iniziativa di Enti privati che già gestivano la Scuola Materna, come sezione pre-materna volta ad accogliere i bambini dai 2 ai 3 anni, in genere fratelli minori di bambini già frequentanti.

Il privato sociale, infatti, rappresentato nel caso della Sezione primavera dalle scuole dell'infanzia a gestione privata, se inteso come **ulteriore potenzialità** da mettere a disposizione della famiglia, emerge nelle sue realizzazioni più significative come un'occasione importante: lungi dall'essere il momento risolutivo delle difficoltà e dei costi della gestione pubblica si pone come realtà che va opportunamente valorizzata e sperimentata.

L'esigenza di trovare delle soluzioni alle richieste delle famiglie, infatti, ha portato le scuole dell'infanzia paritarie presenti sul territorio e coordinate a livello pedagogico e gestionale dalla **F.i.s.m.**, Federazione delle scuole materne di ispirazione cristiana, alla progettazione di **strutture intermedie**, come quelle delle Sezioni primavera, più flessibili e meno costose, per le famiglie, rispetto ad un nido d'infanzia tradizionale.

Negli anni alcune Sezioni primavera si sono trasformate in Nido, accogliendo bambini dai 12 mesi.

In un periodo successivo alla sua nascita, la Sezione primavera è stata disciplinata dalla normativa regionale, con L.R. n. 1/2000 integrata dalla L.R. n. 8/2004 e da successive Direttive (ultima n. 646/2005), che hanno voluto indicare i parametri strutturali richiesti per l'autorizzazione al funzionamento divenuta obbligatoria per legge.

In questa prospettiva le Sezioni primavera già esistenti nella nostra regione sono rientrate dal 2000 nel novero dei servizi per la prima infanzia e come tali considerate alla pari delle sezioni "dei grandi" del nido.

Lo stesso impulso promosso dalla F.i.s.m. di evolversi e maturare nel tempo competenze anche nell'arco 2-3 anni, sempre nell'ottica della tutela dell'originalità del messaggio cristiano e dell'attenzione alla persona, ha promosso la diffusione di tali servizi in tutta la Regione adeguando tali sezioni agli standard normativi introdotti dalla legge.

A livello statale, a partire dalla **finanziaria del 2007** (art. 1, comma 630 della legge 27 dicembre 2006, n. 296), il Governo ha promosso l'estensione dell'offerta di tale servizio a tutto il territorio nazionale.

Considerando le esperienze già sporadicamente presenti in diverse Regioni italiane (tra le altre, oltre all'Emilia-Romagna, ricordiamo il Veneto e la Lombardia), si è ritenuto opportuno, secondo una rinnovata politica dell'iniziativa pubblica, avviare forme di sperimentazione nazionale denominate appunto "*Sezioni primavera o ponte*".

Tali "*sezioni sperimentali aggregate ad altri servizi educativi*" (quindi non più solo scuole dell'infanzia), che accolgono bambini e bambine dai ventiquattro ai trentasei mesi, sono le ultime nate per quanto riguarda la programmazione dello stato, che le ha riconosciute ufficialmente stanziando fondi, indicando criteri indispensabili per il loro funzionamento e istituendo un *Gruppo paritetico* di rappresentanti dei Ministeri e di tutti gli enti interessati, secondo quanto previsto dalle leggi sull'autonomia locale, al fine di dare avvio ad iniziative di qualità.

L'intervento dello Stato, sotto forma di sperimentazione graduale (stante la delicatezza ed il carattere innovativo dell'esperienza) va riconosciuto nella finalità di colmare un vuoto che si presenta in molte zone del nostro paese (pensiamo alle aree urbane ed alle aree interne del profondo Sud), mettendo a disposizione risorse e facendo leva su una rete capillare di scuole dell'infanzia, cui "aggregare" le nuove sezioni.

Per completezza di informazioni di seguito si riportano i **criteri** per l'attivazione del servizio educativo delle **Sezioni primavera ministeriali** indicati dal D.M. n.9 dell'11 novembre 2009 in base all'Accordo sancito dalla Conferenza Unificata Stato Regioni il 29 ottobre 2009:

- a) gestione dell'offerta da parte del pluralismo istituzionale che caratterizza il settore in ambito regionale, nella valorizzazione del principio di sussidiarietà;
- b) qualità pedagogica, flessibilità ed originalità delle soluzioni organizzative autonomamente definite, comunque rispettose della particolare fascia di età cui si rivolge;
- c) integrazione, sul piano pedagogico, della sezione con la struttura presso cui funziona (scuola dell'infanzia, nido) sulla base di specifici progetti;
- d) accesso al servizio di bambini di età compresa tra i 24 e i 36 mesi che compiano, comunque, i due anni di età entro il 31 dicembre 2009; l'inserimento effettivo avverrà eventualmente al compimento dei 24 mesi secondo modalità e tempi definiti localmente;
- e) presenza di locali idonei sotto il profilo funzionale e della sicurezza, rispettosi delle norme regionali e dei regolamenti comunali vigenti in materia, e che rispondano alle diverse esigenze dei bambini della fascia da due a tre anni, quali, in particolare, l'accoglienza, il riposo, il gioco, l'alimentazione, la cura della persona, ecc.;
- f) allestimento degli spazi con arredi, materiali, strutture interne ed esterne, in grado di qualificare l'ambiente educativo come contesto di vita, di relazione, di apprendimento;
- g) orario di funzionamento flessibile rispondente alle diverse esigenze dell'utenza e alla qualità di erogazione del servizio, compreso, di massima, tra le 5 e le 9 ore giornaliere;
- h) dimensione contenuta del numero di bambini per sezione che non superi, di norma, le 20 unità, in base al modello educativo ed organizzativo adottato;
- i) rapporto numerico tra personale educativo/docente e bambini orientativamente non superiore a 1:10, definito, comunque, tenendo conto dell'età dei bambini, dell'estensione oraria del servizio, della dimensione del gruppo e delle caratteristiche del progetto educativo;
- j) impiego di personale professionalmente idoneo per la specifica fascia di età, con particolare attenzione al sostegno di bambini con disabilità inseriti nella sezione; il personale educativo, docente ed ausiliario deve essere in regola con le norme contrattuali vigenti;
- k) predisposizione di specifiche forme di aggiornamento per il personale impegnato nei progetti sperimentali;

- l) allestimento di un programma di consulenza, assistenza tecnica, coordinamento pedagogico, monitoraggio e valutazione, a livello nazionale e regionale, che garantisca la completa affidabilità sotto il profilo educativo del nuovo servizio avviato.

La Sezione primavera: quale valore specifico?

La Sezione primavera, lungi dall'essere il modello risolutore di ogni domanda, si pone quindi come possibilità che arricchisce il panorama delle offerte alla famiglia di servizi educativi.

Data la diversificazione dei bisogni, dei progetti di vita familiari, dell'intreccio dei tempi di cura e di lavoro, ecc., che caratterizza la realtà sociale odierna c'è la necessità di una pluralità di offerte (di servizi) che permettano una reale scelta da parte delle famiglie. La Sezione primavera è uno di questi servizi con proprie caratteristiche.

Ma quale specificità porta la SP secondo il "modello" regionale esistente (consolidato prima delle Sezioni primavera "ministeriali"), cioè sezioni "aggregate" alla Scuola dell'Infanzia? Perché arricchisce il panorama dei servizi?

La Sezione primavera è una sezione di Nido (divezzi!) e come tale condivide con il Servizio Nido l'intenzionalità educativa e la specificazione organizzativa rispetto ai temi fondamentali di:

- accoglienza (inserimento e ambientamento),
- routine e attività di cura,
- gioco e attività formative.

La sua peculiarità è proprio nella "speciale" continuità con la Scuola dell'Infanzia a cui essa è aggregata: si tratta di una continuità istituzionale, gestionale, pedagogica e logistica.

Si potrebbe dire che la Sezione primavera è una sezione nido di divezzi con la "carta in più" di una possibile continuità forte con la Scuola dell'Infanzia.

Si tratta di una "continuità forte": non solo perché tra nido e materna non vi è una lontananza spaziale, ma perché al bambino può essere garantito un percorso formativo stabile e coerente in quanto guidato da intenzionalità educative condivise.

Detta in altri termini, la vicinanza di spazi può facilitare e favorire tale percorso educativo, ma elemento dirimente in tal senso è il rapporto tra gli adulti che vivono in quegli spazi e che hanno la responsabilità di cogliere questa opportunità di continuità.

Quando si parla di continuità tra nido e scuola dell'infanzia non si intende anticipare al nido le modalità di vita, di relazione, di apprendimento della scuola materna, né perpetuare nella materna l'identità del nido (i suoi stili educativi, la sua organizzazione) bensì significa perseguire una concezione/visione unitaria dell'infanzia nella specificità di ciascuna istituzione.

Il setting particolare della Sezione primavera unifica sul piano organizzativo e pedagogico l'ultimo anno del nido con la scuola dell'infanzia, rendendo possibile una condivisione degli stili educativi differenti e l'introduzione di momenti di discontinuità progettati (es. progetti ponte) all'interno di uno sfondo unitario (collegio unificato e progetto educativo comune).

Continuità, in questa ottica, è una sorta di **discontinuità pianificata**, pensata dal punto di vista del bambino, cioè del suo sviluppo cognitivo e relazionale, e dal punto di vista degli adulti e delle specifiche mete da loro condivise.

Tale continuità, quindi, non si limita ad una contiguità spaziale/strutturale tra i due servizi, ma si può fondare principalmente, anche se in modo differente nelle diverse realtà, su tre coordinate pedagogiche:

- la condivisione di un progetto educativo da parte dell'intera équipe della scuola dell'infanzia e della *Sezione primavera*;
- la pianificazione di momenti quotidiani condivisi dai bambini della *Sezione primavera* e i bambini della scuola dell'infanzia. Negli studi/ricerche effettuate dalla F.i.s.m. di Bologna in collaborazione con l'Università di Bologna emerge come tale possibilità, dal punto di vista del bambino di prima infanzia, garantisca un ampliamento di esperienza (L. Vannini, *I Luoghi del crescere. Nidi e Sezioni primavera: esperienze a confronto*, D.u.press, Bologna, 2008);
- l'individuazione di progetti di raccordo per il passaggio alla scuola dell'infanzia.

Le coordinate sopra citate non sono assoluti scontati, ma punti di qualità "possibili" dei quali essere consapevoli promotori.

In questa prospettiva risulta quindi ineludibile l'attuazione di percorsi di auto/eterovalutazione della qualità educativa dei contesti educativi offerti, dove l'esplicitazione dei criteri di valutazione della qualità adottata possono rendere

coerente l'azione tra dichiarato e praticato e possano consentirne la loro divulgazione e condivisione soprattutto con le famiglie.

«...si tratta di non perdere il sapere e l'esperienza che si è andata consolidando nei nidi e che ha fecondamente contaminato la scuola dell'infanzia diffondendo una cultura dell'accoglienza, dell'attenzione ai processi di transizione, alle connessioni, interdipendenze segnalate da Bronfenbrenner come così importanti per la qualità dell'educazione e al rapporto individualizzato con i genitori. Si tratta anche di creare e garantire condizioni organizzative che consentano davvero di fare educazione: gruppi ragionevolmente piccoli, spazi adeguati per il riposo, tempi distesi per i momenti di routine, approccio globale e non tecnico-didattico per favorire gli apprendimenti» (S. Mantovani, *Sezioni primavera: le motivazioni pedagogiche per continuare*, Relazione al Convegno Nazionale F.i.s.m. "Asili nido, servizi innovativi, Sezioni primavera... per il bambino e per la famiglia", Milano, 4 giugno 2008).

I Servizi integrativi: Centri per bambini e genitori e Spazi bambini

I Centri per bambini e genitori

Maria Grazia Bartolini

Coordinamento pedagogico - Comune di Ravenna

Gli Enti locali cominciano a sperimentare, a fine anni Ottanta e primi anni Novanta, grazie anche alle indicazioni provenienti dalla **L.R. n. 27/1989, nuove tipologie di servizi** caratterizzate da modalità innovative di funzionamento e di gestione (in forma mista, pubblica e privata), dove si evidenziano alcuni aspetti comuni, quali:

- un forte radicamento al territorio di appartenenza;
- un legame con i nidi sia dal punto di vista formativo che anche strutturale (alcuni centri sono collocati negli stessi spazi del nido);
- l'attenzione e l'ascolto delle famiglie;
- l'essere veri e propri laboratori di ricerca-azione socio-educativa.

Si ha così un fiorire di servizi che, in base alle finalità, alle attività prevalenti, agli interlocutori privilegiati e al ruolo del personale educativo, prende denominazioni diverse: Centri Gioco, Centri di Lettura, Centri per Bambini e Genitori, Spazi Bimbi e così via.

La Legge **285 del 1997**, successivamente, detta norme ed indirizzi programmatici nel settore dei servizi integrativi al nido, definendo tipologie e stabilendo finanziamenti, incentivando gli interventi in questo specifico ambito educativo: la Regione Emilia-Romagna avvia così una programmazione finanziaria per l'avvio e il funzionamento di tali servizi e definendo, per l'accesso ai finanziamenti, finalità, criteri organizzativi e caratteristiche a cui devono rispondere i servizi per bambini e genitori tra cui troviamo:

- nella progettazione occorre orientare l'attenzione verso strategie educative che si basano sulla proposta di attività di gioco per i bambini con i genitori; nell'ascolto, nella mediazione, nella valorizzazione della relazione ed nel rispetto delle differenze;
- nella progettazione degli spazi e degli arredi, i servizi devono disporre di un ambiente accogliente e attrezzato per i bambini e gli adulti che li accompagnano;
- l'utilizzo di personale qualificato sul piano educativo, aggiornato periodicamente e con la supervisione del coordinatore pedagogico per le caratteristiche del servizio relative alla tipologia delle attività e alla condivisione delle responsabilità tra educatori e famiglie, è prerogativa della specifica progettazione
- l'individuazione del numero di educatori e di eventuali altre professionalità da coinvolgere per la proposizione di un servizio di qualità (A. Fuzzi, Tre Leggi determinanti per la promozione di nuovi servizi accanto ai Nidi, in

I Centri per Bambini e Genitori in Emilia-Romagna, a cura di I. Cambi e T. Monini, Azzano San Paolo, Junior, 2008).

La L.R. n. 1 del 2000 (con successive modifiche, L.R. n. 8 /2004 e Direttiva 646/2005) ha costituito ulteriore momento significativo per i Centri per Bambini e Genitori, in quanto regola e definisce l'offerta educativa per i bambini e le famiglie dell'Emilia-Romagna secondo una logica di sistema integrato di servizi socio-educativi per la prima infanzia e inoltre definisce e norma con precisione i servizi integrativi e le tipologie sorte negli anni accanto ai nidi.

In particolare l'art. 3 comma 3 stabilisce *che i 'Centri per bambini' e genitori offrono accoglienza ai bambini insieme ai loro genitori, o adulti accompagnatori, in un contesto di socialità e di gioco per i bambini e di incontro e comunicazione per gli adulti.*

Caratteristiche, finalità e criteri organizzativi quindi derivano da norme generali, ma anche da regolamenti e disposizioni proprie dei diversi territori e questo ha fatto sì che in regione, il panorama dell'offerta educativa di questi servizi sia differente e variegato sia sul piano dell'organizzazione strutturale, sia su quello delle scelte tecniche più strettamente operative, come emerge dal Monitoraggio 2005. (*I Centri per Bambini e Genitori in Emilia-Romagna*, già cit.).

Al di là delle comprensibili differenze, l'aspetto distintivo dei Centri per Bambini e Genitori è l'attenzione alla compresenza di bambini e adulti in una complessità relazionale che li differenzia dagli altri servizi educativi, in tale complessità è fondamentale non perdere di vista:

la centralità del bambino: riconoscendolo quale soggetto attivo e competente, capace di costruire relazioni in un percorso di progressiva conquista dell'autonomia grazie ad un ambiente interattivo, ricco e stimolante;

l'idea di genitore: non semplice fruitore di un servizio, ma protagonista, portatore di proprie culture educative, a cui non si attribuiscono valenze positive o negative, che possono essere volte alla riproduzione di comportamenti genitoriali e alla proposta regole sperimentate come figli, così come essere tese alla costruzione di forme di scambio e di dialogo, con pratiche di accompagnamento e sostegno nelle scelte dei figli fin dai primi anni di vita: due stili diversi, uno più legato alla tradizione e alla ripetizione *l'essere genitore*, l'altro più espressione della fase attuale di passaggio socio-familiare che porta a riflettere a interrogarsi sul proprio ruolo anche in rapporto all'esperienza degli altri, *il farsi genitore* (in *Gioco, Bambini, Genitori*, M. Manini, V. Gherardi, L. Balduzzi, Parte seconda, *I Centri per Bambini e Genitori. Teorie e modelli*, Carrocci, 2006, pagg.109,110).

Il ruolo delle educatrici: nei Centri per Bambini e Genitori emerge un'idea di *educatrice competente* con caratteristiche più sfumate e diverse, rispetto ai servizi tradizionali e con affido, per la presenza degli adulti accompagnatori. Nel rapporto con i bambini l'educatrice attiva *uno spostamento continuo dalla prospettiva diretta e personale a quella indiretta*, in modo da non competere con il genitore o il familiare nella gestione del bimbo, ma intervenire in situazioni di difficoltà di relazione per *sostenere e contenere* la coppia adulto-bambino e ancora di più la rete di relazioni, più complessiva, presente. L'educatrice infatti svolge un ruolo attivo nei confronti dei genitori/ adulti accompagnatori presenti, favorendone la partecipazione attraverso un'accoglienza attenta e l'ascolto attivo dei bisogni e delle richieste, in modo da sostenerli nell'azione educativa in un contesto stimolante diverso da quello di casa, sollecitando, ad esempio, l'attività di gioco, lettura, canto con i loro piccoli e favorendo, fra adulti, lo scambio di esperienze e la nascita di amicizie, solidarietà e alleanze educative.

L'essere e il sentirsi tutti protagonisti nella chiara differenziazione dei ruoli, rappresenta un'occasione di piacere e di autostima per i bambini, per gli adulti accompagnatori e per gli operatori (C. Campini, *Riflessioni intorno alla progettazione pedagogica dei CBG*, in *I Centri per Bambini e Genitori in Emilia-Romagna*, già cit.).

Possiamo concludere che i Centri per Bambini e Genitori sono territori sociali ed educativi, che muovono verso una cultura dell'infanzia diffusa e condivisa, che intercettano la genitorialità, accompagnando i genitori nel loro lavoro di cura, stanando le loro competenze in un'ottica di prevenzione, dove il disagio presunto non diventa necessariamente devianza e dove agio e disagio possono connettersi in una prospettiva coevolutiva.

I Centri possono essere **luoghi sapienti**, dove i saperi circolano con leggerezza, dove si possono trovare informazioni su altri servizi che hanno altre e necessarie competenze, dove la flessibilità dei tempi e dei contenuti può agevolare sempre più le famiglie a rimanere nella rete virtuosa della comunità.

Un esempio di funzionamento: I Centri per Bambini e Genitori a Ravenna

I Centri per Bambini e Genitori sono servizi educativi aperti alle famiglie con bambini in età 6 mesi-3 anni; sono nati nel Comune di Ravenna nel 1990 all'interno di una significativa riflessione sul legame fra i servizi e il territorio svolgendo, un importante ruolo di promozione di una cultura dell'Infanzia, centrata sul rispetto dei bambini e delle bambine e sul sostegno alle famiglie nel loro ruolo genitoriale e di cura.

Fino al 1998, a Ravenna, i Centri comunali sono stati gestiti direttamente dall'Amministrazione; dal 1999 sono stati affidati -e lo sono tuttora- a gestione esterna, in appalto al privato sociale, che ha maturato una propria competenza sia di organizzazione che di progettazione, consolidatasi negli anni.

Questi servizi, a cui i **bambini accedono accompagnati da un genitore** o altro adulto, offrono occasioni stimolanti di gioco e socializzazione, in spazi accoglienti e alla presenza di un'educatrice. I genitori hanno l'opportunità di godere di momenti piacevoli con i propri figli, in un clima di scambio comunicativo con le altre famiglie.

In questi spazi, che si trovano all'interno dei nidi d'infanzia, i bambini possono fare le prime esperienze di gioco e di esplorazione, in un ambiente curato e stimolante.

I papà e le mamme, a loro volta, possono condividere con altri genitori e con gli educatori questa esperienza "eccezionale": l'aver un bimbo piccolo da crescere giorno per giorno, portando i propri entusiasmi, ma anche i dubbi e le incertezze che caratterizzano l'avventura di essere genitori oggi.

I Centri attualmente funzionanti sul territorio comunale sono *I Primi Passi*, *La Nuvola*, *L'Isola Azzurra*, *Ponte Nuovo*, *Punta Marina*, gestiti dalla Cooperativa Sociale "La Giraffa" di Lugo. Sono funzionanti da ottobre a maggio e aperti 3 pomeriggi alla settimana, dalle 17 alle 19; un pomeriggio è dedicato ai bimbi più piccoli (6/12 mesi).

Ogni Centro accoglie fino a 25 bambini con un adulto in accompagnamento e i pomeriggi sono organizzati sia con attività libere, che utilizzano giochi e materiali presenti negli spazi e sia con attività strutturate e organizzate in momenti di laboratorio espressivo e creativo o di narrazione che coinvolgono le famiglie direttamente, attivando le loro potenzialità e stimolando il rapporto di gioco e di intimità con il loro bambino. Nel mese di luglio, inoltre, funziona, nell'area verde del Nido Lovatelli, il Parco estivo *Il Giramondo*, aperto a tutti i bambini in età compresa fra i 3 mesi e i 6 anni sempre accompagnati da adulti. Qui, sempre con la collaborazione di un'educatrice, vengono organizzate attività all'aperto, animazioni, narrazioni e drammatizzazioni in un clima di gioco e di vacanza.

Gli Spazi bambini

Simona Cristoni

Coordinamento pedagogico - Comune di Modena

Gli spazi bambini si collocano nel ricco panorama dei servizi integrativi della regione Emilia-Romagna caratterizzandosi come luoghi educativi e di socializzazione.

Rivolti a bambini di **età** compresa dai **dodici ai trentasei mesi**, affidati a educatori per un tempo **massimo di cinque ore giornaliere**, questi servizi **non contemplano** la somministrazione del **pasto** e **non prevedono spazi specifici per il riposo**.

Gli spazi bambini si differenziano dal nido d'infanzia a tempo parziale in quanto prevedono e garantiscono tempi e modalità di funzionamento più ridotti e consentono una frequenza diversificata, in rapporto alle necessità dell'utenza, secondo modalità di fruizione stabilite dal singolo servizio. Sono rivolti a quelle famiglie che pur non necessitando di un servizio educativo e di cura a tempo pieno, non vogliono rinunciare ad offrire ai loro figli occasioni di gioco e di socializzazione in contesti educativi significativi.

Con l'istituzione degli spazi bambini è emersa l'esigenza di sperimentare nuovi percorsi educativi in grado di sostenere l'esperienza del bambino nella quotidianità e di accompagnare il lavoro degli educatori attraverso una riflessione sistematica del proprio agire.

Gli Spazi Bambini si collocano in continuità con il pensiero pedagogico del nido d'infanzia differenziandosi per obiettivi, strategie e modulo organizzativo, in una dimensione di maggiore flessibilità e "alleggerimento" delle specifiche caratteristiche organizzative.

Gli elementi pedagogici che caratterizzano gli Spazi Bambini si possono rintracciare:

- nell'idea di un **bambino competente**, che già dalla nascita possiede alcune potenzialità e che, grazie all'interazione con le persone e l'ambiente che lo circonda si trasformano, prima in abilità e, successivamente, con il raggiungimento della consapevolezza di sé, in vere e proprie competenze, fra queste la capacità del bambino, fin dai primi mesi di vita, di costruire rapporti relazionali con più persone contemporaneamente e quindi di avere diverse figure di riferimento. Tutto ciò comporta la possibilità di avere una molteplicità di

influenze relazionali e stimoli educativi, di acquisire conoscenza di vari contesti sociali, ma anche sperimentare occasioni di confronto mediate e filtrate da tanti adulti, incontrati in spazi sociali formali ed informali.

- Nel **gioco** come dimensione privilegiata di rielaborazione dell'esperienza di crescita. Il gioco è la modalità che il bambino utilizza per entrare in rapporto con gli altri, con le cose, con la conoscenza, è una risorsa di relazione e apprendimento. Negli Spazi Bambini, la dimensione ludica rappresenta un formidabile alleato dell'apprendimento e dell'ambientamento programmato intenzionalmente dagli educatori. La ricchezza del gioco sta nelle immense opportunità che offre al piccolo di esprimere e comunicare agli altri i propri sentimenti, pensieri, emozioni, di rapportarsi con la realtà superandone gli ostacoli (pensiamo al gioco di finzione), nel rendere percorribili vaste aree di apprendimenti. Il gioco rende fruibile le difficoltà del mondo reale, aiuta il bambino ad affrontare le esperienze spiacevoli e gli consente di riviverle in un contesto fittizio privo di rischi e di eccessi. Il gioco si realizza in un contesto collettivo e condiviso dentro il quale si costruiscono le amicizie e assumono significato le relazioni tra adulti e bambini.
- Nel **ruolo dell'educatore** al quale spetta il compito di creare un clima sociale di condivisione, organizzando il proprio intervento principalmente sulla strutturazione di routine, di attività e di gioco, che caratterizzano lo Spazio Bambini come luogo in cui gesti e parole assumono significato e diventano elementi costitutivi delle relazioni sociali. Attraverso un'organizzazione quotidiana che garantisce al bambino e al gruppo sicurezza, l'adulto si pone come modello attraverso una regia non direttiva, accompagna il bambino nel processo di apprendimento struttura strategie in grado di sollecitare, accogliere e apprezzare le iniziative ludiche. Un educatore che programma e organizza proposte educative che sollecitano la curiosità dei bambini e che sa aspettare che tale curiosità si trasformi in fare, in generale una figura di riferimento che si pone come mediatore culturale, cioè mette a disposizione del bambino i pensieri e significati del contesto sociale di appartenenza di cui si fa veicolo rendendoli comprensibili.
- Nell'instaurare un **rapporto di fiducia tra educatori e genitori** Franca Mazzoli, pedagoga, afferma che la fiducia è un ponte che si costruisce pietra dopo pietra, il risultato di una costruzione dove tutti gli elementi hanno importanza, ma anche un percorso di andata e ritorno che segna la fine della dipendenza e l'inizio dell'autonomia. Pietre sono le parole-chiave che scandiscono la buona comunicazione, patrimonio di ogni educatore: dare un nome alle aspettative, porsi come interlocutore attento senza pregiudizi nei confronti dell'altro, essere consapevoli dei propri limiti ma anche delle risorse altrui, ascoltare per inserirsi in un contesto di reciprocità, valorizzare e rispettare le distanze personali, lasciarsi contagiare da altri punti di vista per non sentirsi troppo sicuri delle proprie opinioni. Durante l'inserimento è imparare a cogliere gli stili personali di ognuno e riconoscerli; è per il genitore sentire che mentre affida, l'altro sa accogliere, è essere sicuro che l'educatore si assume la responsabilità di proporre percorsi flessibili e adatti a quella coppia genitore-bambino.
- Nell'**organizzazione dello spazio** intesa come disposizione ragionata di arredi, oggetti, materiali che permette al bambino, attraverso la sua chiara connotazione, una facile lettura e comprensione delle specifiche funzioni di ogni suo elemento. Leggibilità e prevedibilità dello spazio consentono al piccolo di vivere esperienze motorie, simboliche e cognitive nell'equilibrio tra un fare generico e un agire mirato, un luogo della creatività libero da giudizi, ma non da regole. Uno spazio dove sono favorite le attività spontanee espresse dai bambini dalle quali emergono intrecci relazionali e aspetti cognitivi. Un ambiente costituito da tempi fisici e psicologici che reciprocamente si influenzano, orientano gli abitanti verso strade diverse, a volte, ricche di diramazioni, incroci, scorciatoie nelle quali ognuno può trovare un percorso originale.
- Nei **riti e nelle routine** dell'organizzazione quotidiana, scandita da situazioni che si susseguono in maniera ripetitiva, con piccole variazioni, che informa i bambini sui significati delle azioni, dei gesti, delle parole e degli oggetti che rappresentano il particolare contesto dello Spazio Bambini. La regolarità e la prevedibilità di questi momenti facilitano nei bambini l'acquisizione del senso del tempo e della continuità dell'esperienza. Le routine, ovvero quelle attività che si ripetono in modo sequenziale e stabile in un preciso contesto spaziale e ambientale e che nella specificità dello Spazio Bambini fanno più riferimento all'ambito del gioco e dell'apprendimento che a quello della cura, secondo Laura Trevisan sono connotate da 5 elementi:
 - le persone presenti;
 - la realizzazione del compito di una determinata routine;
 - le azioni organizzate in successione;
 - i significati culturali dell'attività;

- le motivazioni e le emozioni che accompagnano l'attività.

I riti sono costruiti dal bambino stesso e, oltre che essere segnali comunicativi, sono anche strumenti per dar forma alle proprie idee sul mondo, per facilitare l'adattamento alla complessità dei cambiamenti della vita esterna.

Un, due, tre - Spazio bambini del Comune di Modena

Situato presso gli spazi della Ludoteca Barchetta, il servizio è gestito da due educatrici e accoglie 12 bambini di età compresa tra i 24 e i 36 mesi. *Un, due, tre* è aperto da settembre a giugno per tre giorni alla settimana dalle 8,30 alle 12,30 e non prevede la somministrazione del pasto. Al servizio si accede per iscrizioni e la frequenza comporta da parte delle famiglie il pagamento di una retta.

La quotidianità di *Un, due, tre* è scandita da diversi momenti, che si rifanno al progetto pedagogico degli Spazi Bambini (vedi sopra), in particolare si pone attenzione:

- all'accoglienza,
- alle attività di gioco e attività,
- a riti e rituali.

I Servizi sperimentali: Educatrice familiare e Piccolo gruppo educativo/Educatrice domiciliare

I Servizi sperimentali. L'Educatrice familiare

Manuela Fontana

Associazione La Casa Gialla, Casalecchio di Reno (BO)

I servizi sperimentali per la prima infanzia rappresentano un'offerta educativa differenziata, rivolta ai Comuni ed alle famiglie che necessitano o ricercano servizi più flessibili nelle modalità organizzative. Regolamentati dalla legge regionale questa tipologia di servizi si caratterizza per due aspetti principali: l'adeguamento e l'integrazione con i servizi "tradizionali" ed il carattere sperimentale.

La normativa regionale vigente stabilisce i requisiti fondamentali per l'attivazione di questi servizi, collocandoli a pieno titolo tra le offerte educative dei territori.

In particolare, il punto 7 della Direttiva regionale n. 646, *Servizi sperimentali*, recita: «[...] L'esigenza di tutela dei bambini e di garanzia della qualità dei servizi, impone di stabilire i requisiti imprescindibili, anche per i servizi sperimentali che sono:

- il possesso del titolo di studio previsto dalla normativa vigente per il personale educatore;
- il rispetto dei requisiti relativi alla sicurezza, salubrità e all'igiene previsti dalla normativa vigente e dalla presente direttiva, qualora il servizio non si svolga presso il domicilio delle famiglie;
- il rispetto di un rapporto numerico tra personale educatore e bambini [...].

[...] I Comuni dovranno garantire la qualificazione e la messa in rete dei servizi sperimentali con i nidi d'infanzia e gli altri servizi integrativi attraverso i seguenti strumenti:

- la formazione permanente del personale educativo, anche tramite la partecipazione a iniziative formative a favore degli educatori degli altri servizi per l'infanzia del territorio;
- la supervisione della sperimentazione tramite figure tecniche qualificate (coordinatori pedagogici);
- la promozione dell'accesso di bambini, genitori ed educatrici ai servizi integrativi e al nido;

- la formazione e l'informazione delle famiglie sulle tematiche relative alla crescita dei figli e in particolare a quelle della sicurezza e della alimentazione, anche in considerazione della specificità organizzativa di questi servizi».

In fase di realizzazione il carattere sperimentale di questi servizi svela anche altri aspetti: è un'opportunità per i Comuni e per le famiglie di accedere a servizi mirati a soddisfare bisogni diversi, ed è anche una iniziativa imprenditoriale-lavorativa in particolar modo rivolta ai giovani, le Associazioni, le Cooperative, le Imprese. La **peculiarità** dei servizi di Educatrice Familiare, Domiciliare o Piccolo Gruppo Educativo è costituita dal **rapporto numerico** tra bambini e personale educativo: fino a tre bambini ed un'unità educativa per il servizio familiare e fino a cinque bambini e due unità, educativa ed ausiliaria, per il servizio domiciliare o piccolo gruppo. Questo consente l'attivazione di servizi numericamente più piccoli, idonei a soddisfare i bisogni peculiari delle aree montane e collinari o dei piccoli insediamenti abitativi. Ciò non di meno, negli anni che hanno visto l'evoluzione dei servizi sperimentali si è potuto notare come questa tipologia di servizi ha potuto soddisfare più soluzioni, rappresentando un valido apporto per i Comuni che presentano liste d'attesa in esubero o, ad esempio, come sostegno alle famiglie prive di rete parentale con particolari situazioni lavorative. La flessibilità nell'aspetto organizzativo che contraddistingue questa tipologia di servizi rende possibile l'adeguamento degli orari alle esigenze delle famiglie, così come la partecipazione delle stesse in alcune fasi della progettazione educativa, in particolar modo nell'organizzazione degli spazi, nella collaborazione con i soggetti gestori e nella condivisione di intenti. È evidente come il rapporto numerico tra adulti e bambini coinvolti nei servizi sperimentali per la prima infanzia costituisca l'aspetto nodale della sperimentazione stessa; la dimensione relazionale che caratterizza il servizio rende necessaria un'attenzione particolare per la triade educatori-famiglie-bambini, in questo caso chiamati a condividere l'aspetto socio-educativo dell'esperienza in modo decisamente più frontale rispetto ai servizi tradizionali. Al personale educativo viene richiesto il possesso dei titoli di studio previsti nella normativa vigente, un periodo di servizio o tirocinio di almeno sei mesi svolto presso un'istituzione della prima infanzia, e almeno 100 ore di formazione, anche svolta in servizio. La normativa considera inoltre alcuni aspetti inediti della professione, come la capacità organizzativa, relazionale ed imprenditoriale, e ne prevede il sostegno e la garanzia attraverso azioni mirate che i soggetti gestori, i Comuni, anche con il sostegno della Regione, sono chiamati ad assicurare. Questo aspetto diventa di fondamentale importanza laddove gli educatori e le educatrici scelgano di gestire il servizio in forma autonoma, stipulando con le famiglie coinvolte un regolare rapporto di lavoro privato. Questo tipo di gestione può infatti incontrare diverse difficoltà, risentendo di una situazione di isolamento dovuto al contesto familiare nel quale il personale educativo si trova ad operare, che non consente uno scambio quotidiano con altri educatori ed operatori, come invece succede nei nidi o nei servizi integrativi, aumentando il rischio di autoreferenzialità. Inoltre, la comprensione dell'aspetto legislativo e delle procedure d'avvio del servizio, la stesura della progettazione educativa e il suo corretto impiego, possono non risultare semplici, anche in questo caso è utile saper individuare i referenti istituzionali di supporto. Diversamente, per i servizi in convenzione o gestiti direttamente dai Comuni, la procedura d'avvio, così come la relazione con la rete dei servizi offerti dal territorio, risulta più semplice e meno esposta a rischi, anche professionali. Il personale educativo può infatti contare su una struttura gestionale che prevede la figura del Coordinatore Pedagogico, sullo scambio relazionale con altri educatori ed operatori, e sulla possibilità di stipulare contratti di lavoro direttamente con il soggetto gestore, svincolando le famiglie da questo aspetto.

Rimane infine da considerare la particolare opportunità educativa che offre questa tipologia di servizi; la gestione di piccoli gruppi, la familiarità degli spazi, la dimensione relazionale, ed il rapporto numerico tra educatori e bambini, consentono uno sviluppo della progettazione educativa basata sull'utilizzo del **"tempo"** inteso come risorsa, strumento di lavoro, di crescita, di progettazione.

L'EDUCATRICE FAMILIARE

Il servizio di Educatrice Familiare è un servizio sperimentale per la prima infanzia fondato principalmente sull'**autorganizzazione delle famiglie** e sulla presenza **al loro domicilio** dell'educatrice/educatore al quale affidano la cura e la custodia dei propri figli. **Non è soggetto ad autorizzazione al funzionamento** in quanto attività svolta presso il domicilio dell'utenza. Si rivolge ad un gruppo di due, **massimo tre bambini in età 0-3 anni** ed è sostenuto nella progettazione e nell'aspetto economico dal Comune che lo rende attivo. La relazione è dunque stabilita tra tre soggetti diversi: famiglie, educatori/educatrici (soggetto gestore) e Istituzione.

Funzionamento

Le famiglie accedono al servizio secondo le modalità stabilite dal Comune ove risiedono e con il quale si accordano sulla scelta del soggetto gestore, sia esso privato che in convenzione. Mettono a disposizione la loro abitazione concordando tra loro tempi e gestione degli spazi dedicati al progetto.

Il Comune attiva i servizi nel proprio territorio secondo le indicazioni della normativa vigente garantendo:

- l'erogazione di un contributo economico alle famiglie in base alle risorse disponibili ed alle proprie modalità di graduatoria,
- il monitoraggio dell'esperienza attraverso il coordinamento pedagogico ed il collegamento con la rete degli altri servizi educativi,
- la formazione del personale educativo,
- la promozione del servizio e le indicazioni per accedervi,
- l'individuazione di soggetti gestori.

Sono individuati come soggetti gestori sia le Associazioni, le Cooperative e le Imprese che operano in ambito socio educativo che le persone fisiche in possesso dei requisiti previsti dalla normativa vigente. La gestione deve garantire la presenza di un educatrice/educatore referenziato sul servizio prevedendo una figura di riferimento pari qualificata per le eventuali sostituzioni, e la capacità organizzativa e di relazione tra interlocutori diversi.

Una volta individuata la forma gestionale, le famiglie, attraverso una serie di incontri preliminari, stendono insieme all'educatrice/educatore ed al coordinamento pedagogico di riferimento le linee organizzative generali, nel rispetto degli obiettivi comuni mirati alla qualità educativa rivolta ai bambini e alla diversità dei bisogni. La progettazione educativa e la documentazione relativa all'esperienza sono affidate al personale educativo e sono subordinati all'approvazione del coordinamento pedagogico.

L'organizzazione del programma educativo è sensibile all'aspetto familiare al quale i bambini sono abituati; i tempi di cura, le routines, le attività possono seguire ritmi personalizzati, conciliandosi con la familiarità degli spazi. Per lo svolgimento del servizio sono previste, nel territorio bolognese, da un minimo di 20 ad un massimo di 40 ore settimanali, di cui una dedicata all'aspetto organizzativo e alla formazione del personale.

Il calendario scolastico può essere quello vigente nel comune di pertinenza, ma il riferimento alla flessibilità organizzativa prevede anche in questo caso modifiche nelle date di attuazione e chiusura della progettazione, che non potranno in ogni caso superare 11 mesi consecutivi. Durante lo svolgimento del progetto sono previsti incontri organizzati con gli altri servizi educativi e integrativi del territorio, per garantire ai bambini lo scambio e l'incontro con nuove esperienze.

Alcuni punti di criticità

Abbiamo potuto osservare come la normativa vigente consideri i rischi e le possibilità dei servizi sperimentali per la prima infanzia, in particolare per il servizio di Educatrice Familiare. Trattandosi di servizi sperimentali pensati anche per soddisfare i bisogni di piccole comunità, un punto di criticità è costituito senz'altro dal rischio di **isolamento**, sia territoriale che professionale, dovuto alla mancanza di altri servizi educativi sul territorio.

La mancata rete di relazioni che ne deriva, può portare il personale educativo a farsi carico di aspetti che non competono alla professione, come ad esempio dover gestire le richieste delle singole famiglie in relazione agli spazi della casa o su esigenze di cura personalizzate, così come le famiglie possono sentirsi isolate dal contesto educativo generale, anche in previsione della continuità dell'esperienza del servizio con la scuola dell'infanzia.

Il rischio di **autoreferenzialità** e **isolamento professionale** non è comunque da considerarsi un fenomeno relativo solo ai servizi ubicati nelle piccole comunità. Il lavoro educativo necessita di relazioni e riferimenti costanti con l'organizzazione gestionale, sia essa autonoma, privata o istituzionale. Il coordinamento di gestione ha appunto questa funzione: offrire un lavoro di mediazione tra personale educativo, famiglie, coordinamento pedagogico comunale, e facilitare il percorso formativo degli educatori e delle educatrici. Negli anni della sperimentazione molto è stato fatto per ridurre questo aspetto di criticità; istituzioni, soggetti gestori e personale educativo hanno lavorato in rete costruendo nel tempo una mappatura delle peculiarità del servizio, impegnandosi a livello territoriale ad applicare le strategie necessarie per contrastare le problematiche e consolidare gli aspetti positivi.

Alcuni punti di forza

La **dimensione relazionale** che caratterizza il servizio costituisce il punto di forza nodale della progettazione: il rapporto numerico tra personale educativo e gruppo eterogeneo di bambini, la familiarità dell'ambiente dove si svolgono le azioni educative e la relazione con un gruppo ristretto di genitori sono aspetti che, se gestiti in modo professionale,

rappresentano una risorsa per tutte le persone coinvolte nella progettazione. Come già accennato in premessa, è il concetto di **“tempo”** inteso come strumento di lavoro, che emerge dalla realtà dei servizi educativi sperimentali in piccolo gruppo, e che accompagna ogni aspetto dell’esperienza. Nell’intimità della casa e con un’unica persona di riferimento costante, i bambini seguono un ritmo personale, basato sul **rispetto del tempo individuale di crescita**, presupposto fondamentale per il raggiungimento armonico dell’autonomia. Anche l’eterogeneità contribuisce a sviluppare questo aspetto; essendo un gruppo di soli tre bambini la relazione si basa sulla conoscenza reciproca in modo molto più intimo rispetto al grande gruppo. Le diverse età costituiscono uno stimolo di crescita importante; il confronto, l’emulazione, la risposta al bisogno dell’altro ed il tempo a disposizione per **elaborare le emozioni**, contribuiscono alla capacità di sviluppare comportamenti pro sociali più precocemente.

La possibilità di usufruire del tempo come alleato nella costruzione delle relazioni, rappresenta inoltre per il personale educativo e le famiglie che costituiscono il piccolo gruppo di adulti coinvolti, un’opportunità di confronto e di dialogo, elementi necessari alla costruzione del reciproco rapporto di fiducia. Lo scambio di informazioni sulla giornata vissuta dai bambini avviene quotidianamente e con tempi molto diversi se paragonati a quelli del grande gruppo. Ciò rende possibile elaborare le difficoltà o i cambiamenti in tempo reale, adattando le linee generali del progetto alle esigenze della quotidianità.

Infine, rimane da evidenziare come nella sperimentazione e quindi nella costruzione di nuovi modelli educativi sia necessario avere tempo. La messa in pratica di qualsiasi progetto di lavoro o di vita, è un percorso di crescita. E per crescere ci vuole tempo.

Il Piccolo gruppo educativo/Educatrice domiciliare

Giuliana Toschi

Nuovo Gioco s.r.l., Serramazzone (Mo)

L’educatrice domiciliare è un servizio sperimentale attivato **presso il domicilio dell’educatrice o presso locali messi a disposizione** da altro soggetto pubblico o privato. Il servizio può ospitare al **massimo 5 bambini**.

Qualora il servizio ospiti cinque bambini in presenza di una sola educatrice, il soggetto gestore deve indicare una persona reperibile in caso di necessità. Sono consentiti due servizi di educatrice domiciliare contigui, a condizione che si disponga di uno spazio esterno ad esclusivo uso dei bambini pari almeno a 8 mq. per posto bambino.

Questo servizio sperimentale è **soggetto ad autorizzazione al funzionamento** rilasciata dal Comune presso cui ha sede, nella quale deve essere indicata anche la durata della sperimentazione, che non potrà comunque essere superiore ai cinque anni dall’avvio, dopodiché entra a far parte dei servizi tradizionali.

Il servizio deve disporre di locali e spazi organizzati in modo da garantire accoglienza, gioco, preparazione e somministrazione pasti, riposo, igiene personale, deposito dei materiali necessari per lo svolgimento delle diverse attività. Deve essere dotato almeno di un terminale di distribuzione - o cucinetta - adeguatamente attrezzato per la somministrazione di pasti forniti in multiporzione dall’esterno, che può coincidere con la cucina della casa di abitazione dell’educatrice. In caso di fornitura di pasti in monoporzione è sufficiente uno spazio adeguatamente disimpegnato e inaccessibile ai bambini, provvisto di acqua corrente e dotato di attrezzature minime. È richiesta una cucina, dimensionata e attrezzata secondo le disposizioni normative statali e locali in materia, per i servizi che scelgono di somministrare pasti prodotti all’interno. Tale modalità di somministrazione è comunque obbligatoria per i servizi che ospitano bambini da tre a dodici mesi. È consentito che gli alimenti vengano prodotti da centri di produzione autorizzati solo per bambini di età superiore ai dodici mesi.

Per quanto riguarda i servizi igienici, è necessaria la disponibilità di un locale da bagno dedicato ai bambini dotato di:

- un WC piccolo;
- una vasca lavamani bassa;
- una vaschetta per lavare i bambini;
- un fasciatoio.

L'età dei bambini prevista è compresa tra i 6 e i 36 mesi.

L'esperienza di Serramazzoni

Il servizio di Educatrice Domiciliare è un servizio "satellite" che ruota nell'orbita dei Nidi d'Infanzia. È un servizio che tenta di conciliare i bisogni dei bambini con quelli dei loro genitori: equilibrio difficile da raggiungere ma non impossibile. Esso si realizza all'interno di normali abitazioni, a cui sono state apportate opportune modifiche per accogliere un numero contenuto di bambini.

Il progetto pedagogico fa riferimento a quello previsto per i nidi d'infanzia, in cui centrali sono: la costruzione dell'identità del bambino sotto il profilo cognitivo, fisico e psicologico, le relazioni che si strutturano attraverso il fare, la condivisione con le famiglie sui principi educativi e le azioni mirate che li rendono realizzabili.

Spazi familiari per "sentirsi a casa"

Gli appartamenti vengono solitamente organizzati secondo la seguente articolazione "tipo" degli spazi, per sostenere i bisogni dei piccoli ospiti e delle loro famiglie e accompagnarli in ogni momento della giornata:

- una sala destinata all'accoglienza con un angolo morbido, uno spazio lettura e uno spazio con un tavolo utilizzato per l'attività grafico-pittorica-manipolativa e, negli altri momenti delle routine, per la somministrazione del pasto e/o della merenda;
- una stanza destinata all'attività motoria e al gioco simbolico, munita di attrezzature specifiche quali la piscina con palline, l'angolo dei travestimenti e l'angolo delle bambole. La stanza può essere utilizzata, nel pomeriggio, anche per il riposo;
- un bagno appositamente attrezzato per le routine di igiene e di cura del corpo;
- un eventuale ampio balcone per varie attività di gioco;
- un'area esterna, provvista di recinzione, per giochi di movimento ed attività grafico-pittoriche-manipolative;
- nelle stanze sono presenti, nel rispetto delle norme di sicurezza, arredi "del mondo adulto" che ricordano in modo ancora più esplicito la tipica abitazione: caminetto, divano, stufa, credenze e altri oggetti di uso quotidiano che rappresentano per i bambini un'importante occasione per crescere nel rispetto dei luoghi, delle cose e delle persone;
- una "stanza per le educatrici" con scrivania, computer e altri arredi per la elaborazione e raccolta di materiali.

Nella sala gioco i bambini possono utilizzare la cucinetta simbolica che, data la caratteristica degli spazi contenuti tipici dell'abitazione, si trova molto vicina alla cucina "dei grandi". La disposizione è alquanto efficace, in quanto costituisce un'opportunità di far vivere ai bambini un'esperienza parallela a quella delle educatrici nella preparazione del cibo. Lo spazio esterno permette un utilizzo multidimensionale (aperti, recintati, pieni, e vuoti) a stretto contatto con una natura che varia a seconda delle stagioni.

L'organizzazione delle routine

La prima ora, seguente all'arrivo del/la bambino/a, viene dedicata all'accoglienza. Questo momento, molto importante e delicato, prevede attività ludiche rituali, che aiutano i piccoli nel distacco dal genitore. Questa modalità ritualizzata, come le altre attività di routine che vengono riproposte quotidianamente, serve al bambino/a ad orientarsi nello spazio e nel tempo e a darsi sicurezza.

Conclusa la fase dell'accoglienza e consumato un breve spuntino, le ore centrali della giornata vengono dedicate alle attività di esplorazione, socializzazione, cura ed igiene del corpo.

Il pranzo viene servito solitamente verso le ore 11.30. L'ultima mezz'ora di presenza del/la bambino/a presso il servizio è destinata all'igiene personale e al ricongiungimento con i familiari nel momento dell'uscita. Per i bambini che invece frequentano il pomeriggio, oltre all'attività di accoglienza e di gioco, viene curato il momento del riposo pomeridiano e del risveglio.

Dopo il risveglio vengono riproposte attività di cura ed igiene del corpo, somministrazione della merenda, attività di gioco, fino al momento del ricongiungimento con i familiari.

Ambientamento: entrare in una casa per la prima volta

Ogni bambino e ogni rapporto madre-bambino è unico, ha propri stili e proprie abitudini che si esprimono in modalità diverse di attaccamento. Ne deriva che i tempi e le strategie possono essere diversi da coppia a coppia. Lo scopo è,

comunque, quello di far sì che il distacco venga vissuto serenamente da parte del bambino e della famiglia. Nei primi giorni di ambientamento, le educatrici hanno il compito di mediare e agevolare la transizione ecologica che il bambino compie dal contesto della famiglia a quello del Nido: devono accogliere la diade genitore-bambino e rilevare le loro specificità, attraverso l'osservazione e i resoconti. L'educatrice deve presentarsi al bambino e al genitore come una base sicura e contenere le forti emozioni (rabbia, tristezza, paura) che può provare in questo delicato momento. Con il pianto i bambini esprimono loro stessi e comunicano lo stato emotivo in cui si trovano. L'educatrice deve offrire un ascolto empatico ed accogliente di questa modalità. Anche il gruppo dei pari rappresenta un contenitore importante che può supportare questo momento. Di fondamentale importanza è la ripetitività dell'esperienza nel corso dell'ambientamento, per favorire nei bambini la percezione che l'assenza della madre è temporanea e che può fidarsi del contesto e delle persone con cui si trova.

Il gruppo misto: una preziosa ricchezza

Dato il numero contenuto di bambini che caratterizza i servizi domiciliari, l'organizzazione più opportuna è quella del gruppo misto, che favorisce ed arricchisce i rapporti di scambio e di cooperazione. È noto come all'interno del gruppo misto i più grandi possiedono uno "statuto di prestigio" che si concretizza attraverso tre principali modalità: la collaborazione, l'aiuto di tutela e l'imitazione organizzatrice. Per il bambino più piccolo il bambino più grande rappresenta ciò che potrà essere; per il più grande, viceversa, il più piccolo rappresenta ciò che era e quindi l'opportunità di ricostruire il proprio percorso evolutivo.

La scelta del gruppo misto è soggetta a una precisa programmazione delle attività per evitare rischi quali la sopraffazione e per garantire adeguati spazi di apprendimento.

La presenza attenta dell'educatrice favorirà lo strutturarsi di relazioni positive all'interno del gruppo, valorizzando gli aspetti peculiari e la ricchezza del gruppo misto

La partecipazione delle famiglie: una piccola comunità

La partecipazione dei genitori alla vita del servizio di educatrice domiciliare rappresenta un punto di forza dell'esperienza che, pur mantenendo delle analogie per ciò che riguarda i contenuti ed alcune strategie con le esperienze dei nidi d'infanzia, gioca la sua diversità nella maggiore personalizzazione dei rapporti e, al contempo nella costruzione di micro-comunità aggreganti mirate a favorire le relazioni fra i genitori, attraverso ad esempio i laboratori per adulti.

Il consiglio di gestione, il colloquio individuale, gli incontri di servizio e fra servizi sono le sedi in cui vengono affrontati temi che attengono al progetto pedagogico sotto il profilo politico e culturale, oltre che i percorsi individuali dei bambini nel loro viaggio verso la costruzione della identità

Attraverso le feste il servizio apre non solo alle famiglie ma anche alla comunità più ampia al fine della costruzione di appartenenza al territorio e alla sua gente.

Gli aspetti problematici dell'esperienza

Gli **alti costi** di gestione dei servizi: l'affitto degli appartamenti, le utenze, il personale. Il rischio di **isolamento** e **solitudine** dell'educatore, già evidenziati per il servizio di educatrice familiare che può essere attenuato attraverso il rapporto costante con il pedagogo, con i colleghi di servizi analoghi e con i servizi del territorio. Nel caso in cui il gestore sia un singolo privato si sono presentate alcune criticità quale la difficoltà nella **sostituzione** del personale. I periodi di scarsa frequenza dei bambini, dovuti alle malattie frequenti in questa fascia d'età, portano a modificare ulteriormente il riferimento di modello relazionale del progetto, verso una gestione di relazione **eccessivamente individualizzata**.

Gli aspetti interessanti dell'esperienza

Il **rapporto numerico** di 1 educatrice ogni 5 bambini consente di attivare stili comunicativi personalizzati e allo stesso tempo di favorire relazioni significative fra i bambini. La presenza di una **pedagoga**, al servizio delle educatrici e dei genitori favorisce la riflessione sul progetto pedagogico, sulla sua realizzazione e sulla sua diffusione oltre che a sostenere i genitori nell'esercizio del loro ruolo. La possibilità d'**apertura** del servizio in tutto l'anno per andare incontro alle esigenze delle famiglie e l'estrema flessibilità dei tempi di accoglienza e permanenza dei bambini, pur nel rispetto della continuità dell'esperienza. Sono gli altri punti forti del servizio.

Tavola 3 - Numero dei Servizi per la prima infanzia (sopra elencati), suddivisi per Provincia, a.s. 2008/2009

PROVINCE	nidi	micro-nidi	sezioni di nido aggregate (Sezioni primavera)	spazi bambini	centri per bambini e genitori	servizi sperimentali*	totale
Piacenza	31	11	11	3	6	4	66
Parma	54	11	7	15	12	13	112
Reggio Emilia	75	10	37	12	15	1	150
Modena	116	10	26	7	18	4	181
Bologna	179	17	30	10	30	31	297
Ferrara	41	6	26	6	8	4	91
Ravenna	46	10	30	18	13	5	122
Forlì-Cesena	46	19	28	11	5	8	117
Rimini	29	7	11	4	3	4	58
REGIONE EMILIA-ROMAGNA	617	101	206	86	110	74	1.194

Fonte: Regione Emilia-Romagna, Osservatorio regionale Infanzia e l'Adolescenza

*i dati sui servizi sperimentali e Centri bambini e genitori sono relativi all'a.s. 2007/2008

Intervista ad Adriana Querzè

di Simona Cristoni

Come è approdata all'esperienza politica, dopo una vita lavorativa trascorsa nella scuola?

Nella mia vita mi sono occupata di educazione ed istruzione: come insegnante prima e come dirigente scolastica poi. Ho sempre pensato che l'istruzione sia una delle principali chiavi di volta dei destini delle persone e dello sviluppo delle comunità. Ho sempre pensato che istruzione ed educazione siano un diritto e che la scuola, per rendere esigibile questo diritto, debba essere pubblica, cioè di tutti e per tutti, radicata nella comunità, laica, universalistica.

Sono stati questi convincimenti a sostenermi nella decisione di accettare l'incarico ad assessore all'istruzione del Comune di Modena giunto inaspettatamente nel giugno 2004: ho cercato di interpretare i nuovi compiti e di rispondere alle nuove responsabilità come se si trattasse di una variazione sul tema, un altro modo di occuparmi di scuola e di cercare di concretizzare i convincimenti di sempre, dalla parte che ho sempre sentito come mia.

Quali nuove possibilità di azione le ha dato il suo ruolo di Assessore in un Ente locale?

Guardando il mondo della scuola e dei servizi educativi per la prima infanzia dal punto di osservazione dell'Ente locale ho potuto verificare due questioni: da un lato la grande possibilità di mettere in campo scelte per la definizione degli interventi educativi, dall'altro la progressiva riduzione delle risorse disponibili connessa al problema della sostenibilità complessiva del sistema di welfare locale.

Queste due questioni, tuttavia, si collocano in un campo profondamente innovato dalle modifiche del Titolo V della Costituzione e dalla nuova definizione di Comune come ente "che rappresenta la propria comunità, ne cura gli interessi, ne promuove lo sviluppo". Comprendiamo quindi quanto sia superata l'idea di un Comune percepito come mero erogatore di servizi e liquidatore di contributi e quanto, al contrario, il ruolo di una amministrazione comunale possa contribuire a sviluppare politiche scolastiche ed educative in grado di allargare e qualificare il senso stesso di comunità e di cittadinanza come processo evolutivo di pratica di partecipazione ed impegno alla realizzazione dei diritti.

Riprendiamo la prima delle due questioni da lei citate: in cosa si concretizzano le possibilità di intervento sui Servizi per la Prima Infanzia?

Il Consiglio Europeo di Lisbona nel marzo 2000 si è dato degli obiettivi ambiziosi individuando in una economia basata sulla conoscenza lo strumento per realizzare una crescita durevole impostata su un miglioramento quantitativo e qualitativo dell'occupazione e su di una maggiore coesione sociale. L'Europa rappresenta se stessa come società della conoscenza e ciò modifica le idee di fondo rispetto alla formazione per quanto concerne la formazione iniziale, l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, lo sforzo a ridurre il peso dell'eredità sociale sugli individui, spezzando il determinismo delle condizioni di entrata nella scuola rispetto alle modalità di uscita.

Questi obiettivi hanno trovato un importante momento di sintesi nel Consiglio Europeo di Maastricht che ha adottato nel dicembre 2004 precisi parametri di riferimento quantitativo secondo cui gli Stati membri sono impegnati a inserire il 33% dei bambini da 0 a 3 anni nei servizi educativi e il 90% dei bambini da 3 a 6 anni nelle scuole dell'infanzia.

L'orizzonte nel quale si collocano le enormi possibilità di intervento sui servizi per la prima infanzia è esattamente questo: mantenere e sviluppare questi obiettivi europei, che Modena ha già raggiunto, ma che non può ritenere di aver acquisito per sempre, né di non doversi impegnare a migliorare progressivamente.

In questo contesto valoriale, che connette le scelte locali alla dimensione internazionale, si collocano lo sforzo di lettura costante della domanda educativa implicita ed esplicita, il monitoraggio della qualità, la ricerca educativa, la valorizzazione professionale, la partecipazione delle famiglie, la pratica di una sussidiarietà capace di valorizzare le risorse nell'ambito di un sistema integrato e governato.

E quali sono i limiti connessi alla realizzazione degli interventi? Ha parlato di progressiva riduzione delle risorse disponibili e di problemi di sostenibilità complessiva del sistema di welfare locale...

Il primo limite è sicuramente di natura economica: i servizi 0/3 anni sono a totale carico degli Enti locali che fanno ormai affidamento su risorse calanti. Anche nel caso in cui il sistema educativo presenti una struttura mista che comprende servizi a gestione diretta e servizi convenzionati, come accade a Modena, il contenimento della spesa è molto ridotto e non basta a contenere il continuo lievitare dei costi.

Sulla questione più generale della sostenibilità del sistema di welfare occorre ricordare i timori concernenti gli effetti negativi dei livelli di spesa sociale sui bilanci pubblici, oggi messi ancora più profondamente in discussione dalla crisi economica. In realtà autorevoli analisti e gli stessi responsabili delle politiche sociali dell'OCSE cominciano a sostenere che le politiche sociali non sono necessariamente un onere ma, al contrario, possono rappresentare un ausilio essenziale allo sviluppo dell'economia, connettendosi con i livelli di occupazione, con la riduzione della povertà dei bambini e con la natalità. Questo orientamento tuttavia non è sicuramente maggioritario e quindi accade che le spese sociali risentano di tagli importanti. È inoltre sbilanciata la spesa pensionistica rispetto a quella per l'infanzia e questo non consente il decollo di una sorta di patto generazionale che individui nei bambini, nei ragazzi e nei giovani il motore di una società capace di rinnovarsi (anche sul piano strettamente demografico).

Siamo quindi di fronte ad un panorama con luci ed ombre, anche in realtà come la nostra che dà risposta a quasi il 40% dei nati e garantisce livelli qualitativi molto elevati, riconosciuti ed apprezzati dall'utenza: questa realtà necessita di risorse per essere mantenuta e sviluppata e per non trasformarsi in un ottimo risultato definitivamente circoscritto a poche isole (ancora?) felici in un paese che, a dispetto degli obiettivi di Lisbona, non è ancora riuscito a garantire al 10% dei suoi bambini un posto in una struttura educativa di qualità.

Occorre che la questione dei servizi educativi per la prima infanzia diventi davvero – e finalmente – questione nazionale in quanto attiene al diritto all'istruzione dei bambini, alla speranza di mobilità sociale, al sostegno alle famiglie, all'occupazione delle donne e allo sviluppo di comunità.

Adriana Querzè è Assessore all'Istruzione, Politiche per l'infanzia e l'adolescenza, Rapporti con l'Università del Comune di Modena

Intervista a Rossano Rossi

di Lara Vannini

Quali sono le origini e le finalità della Federazione di cui lei è Presidente?

La Federazione Italiana Scuole Materne di Bologna è stata fondata il 16 ottobre 1974, come organismo associativo promozionale delle scuole materne non statali che orientano la propria attività alla educazione integrale della personalità

del bambino, in una visione cristiana dell'uomo, del mondo e della vita. I Gestori di queste scuole hanno inteso dar vita ad una rete di coordinamento e sostegno, sia pedagogico che gestionale, per poter consolidare e qualificare l'attività di opere educative presenti sul territorio da decenni. L'Associazione provinciale, pur mantenendo una propria autonomia, è parte della Federazione nazionale, a cui spetta il compito di rappresentanza istituzionale nell'ambito della politica nazionale.

Già a partire dagli anni Novanta, diversi Gestori di scuola dell'infanzia, ponendosi in ascolto delle esigenze manifestate dalle famiglie, hanno dato vita ai servizi 0-3 denominati "Sezione primavera", rivolte ai bambini dai 24 ai 36 mesi.

È bene ricordare che queste strutture rispondono all'esigenza cristiana di venire incontro ai bisogni delle persone e in particolare delle famiglie. La primaria responsabilità educativa della famiglia è sempre stata il principio guida nella storia delle opere educative cristiane. Una scelta libera, attraverso la quale la famiglia sceglie di affidare il proprio figlio ad altri adulti con cui si sente in sintonia, in un comune patto educativo.

I servizi cattolici hanno da sempre dimostrato una chiara identità: la concezione cristiana della vita, che consente di educare "con speranza e nella speranza", affrontando la realtà in ogni sua manifestazione e attribuendo un senso ad ogni cosa, dalle gioie ai dolori.

Questa identità così esplicita, non è certo un limite, ma anzi è un segno di chiarezza e trasparenza che non ha mai impedito né impedirà in futuro un'accoglienza aperta verso tutti, perché ne è la garante. Ne sono testimonianza le famiglie di altra cultura e religione, quelle atee, agnostiche e religiosamente indifferenti, che frequentano questo tipo di strutture. Si tratta infatti di esperienze comunitarie radicate sul territorio, che favoriscono e promuovono relazioni significative fra le diverse componenti di adulti: educatori, operatori, famiglie, sostenitori e volontari.

Proprio per questo spesso questi servizi divengono "mondi vitali" capaci di favorire amicizie, suscitare corresponsabilità, promuovere socializzazione e provocare riflessioni.

Nell'ambito dei servizi 0-3 quale contributo offre l'iniziativa privata?

I servizi 0-3 attivati dai Gestori associati a F.i.s.m. Bologna, si caratterizzano fin dall'inizio per alcune originalità:

- una significativa relazione con le famiglie fondata sulla condivisione di una precisa proposta educativa che nei fatti promuove una responsabilità frutto di libertà di scelta
- una flessibilità organizzativa capace di incontrare le famiglie nella loro diversità di esigenze;
- una speciale continuità nido/infanzia che accompagna la crescita dei bambini dai 24 mesi all'ultimo anno di scuola dell'infanzia; un percorso che tiene insieme la cura personalizzata e graduale del bambino in un contesto più generale di riferimenti certi, sperimentati per il periodo di 4 anni (luoghi, spazi, persone...).

Secondo la sua esperienza, qual è il rapporto tra Pubblico e Privato in questo momento? Ovvero, come si pone l'Ente locale rispetto l'iniziativa privata?

Alcuni passi importanti sono stati compiuti nella direzione di un effettivo riconoscimento dell'iniziativa privata (convenzioni, contributi, coordinamenti ...); si può e si deve fare ancora molto. In particolare occorre che il privato sociale, in un quadro di indicatori generali di qualità, possa realizzare le proprie proposte con quella creatività e flessibilità capace di rispondere al meglio alle diversità delle situazioni familiari ed educative. Il necessario controllo della qualità dei servizi non deve costringere la libera iniziativa educativa in modelli prefissati.

Quali azioni mette in campo la F.i.s.m. al fine di promuovere la qualità dei servizi federati?

La nostra rete associativa ha sviluppato la sua azione a partire da un principio fondamentale: radicare il progetto educativo dei servizi nell'identità cattolica che fonda la nascita stessa di tali opere educative, promuovendo le ragioni culturali e sociali che evidenziano il valore della loro presenza: libertà di educazione e sussidiarietà.

A livello operativo, la Federazione mette in campo una serie di interventi:

- sostegno ai gestori mediante informazioni, consulenze e strumenti in ordine a: contratto di lavoro, sicurezza, privacy, amministrazione, rapporti con Enti locali.
- sostegno al personale educativo: corsi di formazione, coordinamento pedagogico, consulenze specialistiche, messa in rete di risorse, materiali e pubblicazioni.

Rossano Rossi è Presidente di FISM Bologna

Intervista ad Anna Meoni

di Maria Grazia Bartolini

Qual è stato il tuo percorso formativo ed esperienziale come educatrice professionale?

Ho conseguito nel 1980 il Diploma di Assistente all'infanzia (ora non si chiama nemmeno più così) presso l'istituto E. Sirani. Poi ho intrapreso un percorso lavorativo all'interno dei servizi come supplente dal 1981 al 1990, anno in cui sono entrata in ruolo. Il periodo di precariato svolto mi è servito da palestra, mi ha permesso di conoscere le diverse identità dei servizi e i diversi approcci relazionali dei gruppi di lavoro. Era un momento positivo, un momento di crescita di questi servizi, l'entrata dei pedagogisti come supporto al gruppo e l'avvio dei corsi di aggiornamento offrivano opportunità sia dal punto di vista professionale che come crescita personale in quanto è sicuramente fondamentale il titolo di studio e una conoscenza teorica ma è senza dubbio necessaria una profonda motivazione per svolgere questo lavoro. Nel tempo la figura dell'educatore si è via via modificata assumendo una connotazione più specifica e una consapevolezza del ruolo educativo chiamato a svolgere.

Nella tua esperienza professionale, quali sono stati gli aspetti peculiari che hanno caratterizzato il "lavoro di gruppo"? Quali strumenti e quali strategie hai individuato come risorse utili al raggiungimento di una dimensione relazionale armonica tra colleghi?

Lavorare in gruppo ha molti aspetti positivi, ma anche faticosi. Il nostro è un lavoro centrato sulla relazione. Relazione tra colleghe, tra educatore e bambino, educatore e genitore e ogni relazione ha una sua caratteristica. Nell'incontrare queste relazioni è importante mantenere sempre vivo l'interesse a migliorare e a migliorarsi, porsi in una posizione di ascolto reciproco, sospendere il giudizio ed essere propositivi nella pratica educativa. Un clima relazionale sereno nel gruppo di lavoro facilita le relazioni a seguire; con i bambini, con i genitori. L'elemento dal quale non si può prescindere è il confronto chiaro, a volte anche aspro, ma sempre teso a raggiungere una soluzione soddisfacente per tutti nell'interesse del benessere psico-fisico del bambino. Oltre a vari corsi sulla relazione di gruppo, la gestione del conflitto e altro che ci hanno fatto prendere consapevolezza, le strategie messe in atto sono l'affrontare i problemi che si presentano subito nelle sedi opportune senza rimandare per evitare l'effetto pentola pressione, cercando di sviscerare i problemi in modo costruttivo avendo sempre come obiettivo una soluzione condivisa che tenda a migliorare le proprie pratiche relazionali ed educative.

Nelle attività e nei laboratori proposti ai bambini, quali sono le costanti che hai visto e che hai utilizzato come utili alla buona prassi educativa?

Il processo che ci ha sollecitato a lavorare utilizzando i laboratori è scaturito dopo un lungo periodo di osservazioni durante le attività guidate che venivano proposte e che ha messo in evidenza i limiti e la poca libertà d'azione che avevano i bambini. Abbiamo così pensato ed elaborato un progetto che prevede appunto attività laboratoriali in ambienti ben connotati e un personaggio fantastico che ci accompagna in questo percorso. I laboratori ogni anno hanno un tema sul quale intendiamo lavorare partendo sempre dall'osservazione dei bambini svolta nella prima parte dell'anno che ci consente di conoscere ciò che più piace ad ognuno di loro. All'interno di questi laboratori / contenitori si lavora in piccoli gruppi di età omogenea, l'adulto educatore ha un ruolo di mediatore attivo, "guida" "facendosi guidare" verso nuove scoperte, è attento a non sostituirsi al bambino e valorizza il suo percorso autonomo, aspetta i tempi di ognuno li sostiene e li incoraggia.

Ancora l'osservazione come strumento fondamentale che ti permette di tarare, aggiungere o togliere.

La buona prassi, mi viene da dire, è farsi contagiare dall'entusiasmo che i bambini esprimono fin dall'arrivo del mago (personaggio fantastico) e sapersi godere l'esperienza insieme a loro.

I servizi educativi per la prima infanzia sono spesso definiti come i "luoghi delle emozioni" e non solo come pensiero dedicato ai bambini. Ripercorrendo la tua esperienza, ci racconti "quell'emozione che non puoi dimenticare"?

Le emozioni in questo lungo percorso sono state davvero tante, ma l'emozione più grande è ancora quando incontro i bambini. Lo stupore del loro sguardo, i loro sorrisi...

Anna, Meoni è Educatrice del Nido d'infanzia "Grosso" del Comune di Bologna

Intervista a Claudia Piaz

di Maria Grazia Bartolini

Come definiresti il ruolo dell'educatrice nel Centro per Bambini e Genitori?

Io e le mie colleghe siamo un po' un'evoluzione dell'educatrice di Nido: quest'ultima ha un rapporto separato dal genitore, mentre noi lavoriamo sulla triade bambino-adulto (genitore-nonno/a)-educatore. Siamo, in origine, educatrici di Nido d'Infanzia e abbiamo poi fatto una formazione mirata con la dott.ssa Fruggeri dell'Università di Parma che, attraverso la presentazione di casi realmente incontrati, ha affrontato l'andamento della relazione, verificando quando attivare la triade e quando invece poteva essere più opportuna la diade, cioè il rapporto a due, o con l'adulto o con il bambino o fra adulto di riferimento e bambino.

Avete affrontato anche l'aspetto della relazione nel gruppo?

Sì, sono state affrontate le dinamiche interne ai gruppi, con un particolare approfondimento delle tecniche di conduzione e facilitazione all'interno dei gruppi.

Inoltre, in collaborazione con l'Università di Bologna e grazie alla consulenza preziosa del Dott. Loperfido è stato fatto un vero e proprio lavoro di ricerca sulle figure dei nonni, così importanti per i bimbi e per i genitori, con incontri mirati, video e seminari, che ha destato interesse e partecipazione; purtroppo, poi, il dott. Loperfido è venuto a mancare e ci siamo fermati per un po'. Ora quest'attività con i nonni riprenderà con conversazioni mirate e gruppi facilitati. Inoltre continuiamo la nostra formazione annuale, sia proposta dal nostro servizio e sia come autoaggiornamento.

Mi racconti un settimana tipo al vostro Centro?

Noi siamo aperti da settembre a giugno, e ogni mese ruotiamo in questo modo: tre settimane col sabato compreso e il lunedì chiuso ed una con il sabato chiuso e il lunedì aperto.

Il **martedì e il giovedì** gli orari vanno dalle 9.30 alle 12.30 e dalle 15.00 alle 18.30. L'accesso è libero, adulti e bambini possono utilizzare gli spazi e i materiali per il gioco libero e questi diventano momenti importanti sia per rinforzare i legami fra gli adulti, sia quelli fra l'adulto e il bambino: sono spazi loro, dove l'educatrice facilita la partecipazione alle attività ludiche, fa qualche proposta, per esempio una narrazione, gioca con il bambino attivando una funzione di rispecchiamento, riconsegnando così al genitore le competenze e le autonomie del suo bambino. Questi sono momenti preziosi, dove i genitori o i nonni e i bimbi hanno la possibilità di stare fra loro e con altri in uno spazio dedicato.

Chi partecipa a queste giornate "libere" si iscrive poi ai percorsi specifici del **mercoledì (per bimbi da 24 a 36 mesi)** e del **venerdì (0/1anno e 18/24 mesi)**.

Il **mercoledì** si inizia con incontri sempre accompagnati dall'adulto, con attività manipolative ed espressive fino a dicembre; da gennaio poi, dopo un colloquio con la famiglia, inizia un percorso graduale con affidamento, dove i bimbi rimangono fino a tre ore solo con le educatrici e sperimentano insieme ai genitori la separazione, ma anche la ricchezza dell'autonomia. In questo percorso la nostra formazione di educatrici di nido è stata fondamentale nell'accompagnamento e gestione dell'esperienza.

Nella comunicazione con i genitori, a fronte delle attività che vengono fatte nei centri, sottolineiamo sempre l'importanza del processo di esperienza e apprendimento del bambino e non tanto del prodotto finito, da portare a casa e che può essere più o meno esteticamente bello: vorremmo così che la famiglia ponesse sempre più l'attenzione su un aspetto di qualità educativa, piuttosto che di prestazione e produzione e vediamo, con piacere, che questo messaggio arriva ed è accolto molto favorevolmente.

Il **venerdì** si propone un percorso gioco per i bimbi da 18 a 24 mesi, sempre accompagnati dall'adulto; gli incontri con i piccolissimi (0/1 anno), prevedono che le educatrici interagiscano con le mamme sia con attività specifiche (massaggio infantile), e sia con conversazioni di gruppo su argomenti che di volta in volta vengono dalle partecipanti. Qui è fondamentale la funzione facilitante dell'educatrice, che agevola la circolarità della comunicazione nel gruppo. Quando il centro è aperto il **lunedì**, ci dedichiamo a laboratori e narrazioni rivolte alle sezioni di nido e scuola dell'infanzia del quartiere, mentre di **sabato** ospitiamo spettacoli di animazione con annessi laboratori.

Claudia Piaz è Educatrice del Centro per Bambini e Genitori "Il Salotto delle Fiabe" del Comune di Bologna

CAPITOLO V

IL VALORE DEI SERVIZI PER LA PRIMA INFANZIA

Dall'assistenzialismo ai legami multipli: la complessità della funzione educativa nei servizi per la prima infanzia

Maria Pia Casarini

Titolare unità operativa Pubblica Istruzione - Comune di Vergato (BO) e Coordinatore pedagogico servizi 0-3 anni - Comuni area montana della Provincia di Bologna

Nelle pagine di questo capitolo si cercherà di dipanare alcuni dei nodi di quella complessa trama che ha accompagnato il superamento dell'idea di asilo, quale luogo di **custodia e di assistenza** “per i figli dei lavoratori”, per consolidare il modello di **servizio educativo** per la prima infanzia che oggi è più familiare. Vedremo come molti dei concetti e delle problematiche, oggetto di interesse e ricerca in ambito psicologico e psicoanalitico, siano entrati a far parte degli strumenti della pedagogia e come abbiano contribuito a modificare, a volte anche profondamente, le pratiche di cura e a costruire un modello di servizio, quale luogo dedicato al benessere dei piccoli, capace di coltivarne le precoci competenze sociali e di sostenerne lo sviluppo cognitivo, affettivo ed emotivo. Importanti studiosi, come ad esempio A. Freud e R. Spitz, hanno messo a fuoco la relazione tra il benessere e la salute psichica del bambino, con la presenza di una figura materna stabile e hanno considerato la separazione da questa, o la carenza nella qualità delle sue cure e della sua protezione, come origine e causa di disarmonie evolutive spesso irreversibili. Lo stesso John Bowlby (1907-1990), considerato il padre della teoria dell'attaccamento, preferiva parlare di “figura materna”- che “statisticamente”, egli diceva, “è la madre”-, sottolineando la tendenza del bambino ad attaccarsi in modo particolare ad una sola persona. Egli definì questa tendenza come “monotropia”, per indicare il bisogno istintivo del bambino di avere e cercare **una figura d'attaccamento privilegiata**. Stringere un legame d'attaccamento emotivamente significativo, affettivo e intimo con una figura materna o “caregiver”, sarebbe, dunque, un comportamento istintivo, biologicamente predeterminato, che svolge una funzione primaria di sopravvivenza e di adattamento all'ambiente circostante. Il legame d'attaccamento evolve ma perdura nel tempo - dalla culla alla tomba secondo Bowlby e si distingue da ogni altra relazione sociale per la presenza di quattro caratteristiche che contraddistinguono la relazione tra bambino e “caregiver”: la ricerca e il mantenimento della vicinanza fisica, l'angoscia da separazione dalla figura d'attaccamento e l'uso di questa come rifugio.

Il dibattito scientifico aperto dai primi studi sull'attaccamento, dalla metà del secolo scorso, certamente contribuì a rivedere le pratiche piuttosto usuali nelle istituzioni di assistenza, che in genere assumevano l'ospedale quale modello istituzionale di riferimento anche nel lavoro con i bambini più piccoli. Contribuì a modificare, ad esempio, l'anonimia dei luoghi nei quali i bambini trascorrevano il tempo, spesso con gruppi molto numerosi di coetanei e con adulti altrettanto anonimi, ai quali era vietato ogni forma di legame emotivo con i piccoli, perché ritenuto d'ostacolo alle esigenze del servizio, e ogni comportamento d'attaccamento era considerato alla stregua di una dipendenza o di un “vizio” da togliere. Permisero di attribuire, inoltre, una nuova importanza pedagogica a temi e problemi rivestiti, nell'esperienza assistenziale, da un carattere igienico e sanitario, come il valore del rapporto con le famiglie, l'importanza dell'esperienze di socializzazione dei bambini, le competenze e la formazione del personale: temi che verranno affrontati nel prosieguo di questo capitolo. In questa prima parte continueremo, invece, a rintracciare i contributi che lo sviluppo delle ricerche, posteriori all'elaborazione della teoria dell'attaccamento, hanno offerto alla

costruzione di un modello di nido "educativo" e come abbiano alimentato la riflessione intorno a nuove problematiche, quali **la qualità delle cure quotidiane** offerte ai bambini, la qualità della relazione intima con l'adulto/educatore e la dinamica della separazione e del ricongiungimento tra genitore e bambino.

I risultati emersi dalle ricerche sperimentali intorno alla **qualità del legame di attaccamento** e alle reazioni del bambino alla separazione dal "caregiver", insieme alle analisi e alle riflessioni sulle funzioni materne, meritano una speciale attenzione. L'opera di Donald W. Winnicott (1896-1971), pediatra e psicoanalista, ha offerto importanti contributi e spunti per l'individuazione delle competenze necessarie agli adulti che si occupano di bambini molto piccoli, in situazioni di separazione dai genitori, e certamente ha contribuito alla trasformazione dal ruolo di vigilatore-*puericulture*, "istintivamente" materna, a quello di educatore della prima infanzia. Egli distingue tra **ruolo e funzione materna**: mentre i ruoli possono variare da cultura a cultura, epoca storica e società, le funzioni sembrano essere universali e possono venir svolte anche da persone che non rivestono il ruolo ufficiale di genitore. Tre sono le funzioni materne che dovrebbero fungere da modello per il lavoro degli educatori al nido: holding, handling e object-presenting. Il termine holding si riferisce alla funzione di sostegno, di mantenimento e di contenimento non solo fisico del bambino; handling fa riferimento alle cure, ai bisogni del corpo come la pulizia e l'abbigliamento ma anche alle carezze e ai molteplici scambi cutanei; "objet presenting" si riferisce alla capacità della madre di presentare il mondo degli oggetti al bambino.

La teoria dell'**attaccamento** descrive la principale funzione materna come la capacità di fornire al bambino **una base sicura**, fargli sentire di essere protetto. La definizione e le prime ricerche sull'effetto base sicura sono da attribuire agli studi del gruppo di ricercatori di Mary Ainsworth (1913-1999), prima collaboratrice di Bowlby. Attraverso un nuovo metodo di osservazione in laboratorio, formulò due concetti fra loro interconnessi: quello di *sensibilità materna*, che indica la capacità del "caregiver" di cogliere le richieste del bambino e di rispondere in tempi e modi adeguati, e quello di *base sicura*, come luogo psicologico da cui il bambino può partire per esplorare il mondo e a cui può tornare quando si sente minacciato. L'ancoraggio a tale base, vale a dire la certezza di venir protetto dall'adulto, incoraggia il bambino a esplorare l'ambiente sociale e fisico, così il comportamento esplorativo, che induce il bambino a spingersi nel mondo, sarà tanto più attivo quanto più rassicurante sarà la presenza della persona che si prende cura di lui. Anche oggetti inanimati, come un orsetto di pezza e una coperta – che Winnicott definì **oggetti transizionali** – possono fungere da base di sicurezza, qualcosa che i bambini tengono con sé nelle loro esplorazioni, per ridurre l'ansia da separazione.

Il comportamento d'attaccamento ed il suo reciproco, **l'accudimento**, non sono operanti solo tra genitori e figli ma si attivano tutte le volte che un essere umano si trova in condizione di dover dipendere per la sua sicurezza, il suo benessere ed il suo sviluppo da un altro individuo, capace di fornire, per le sue caratteristiche personali e sociali, protezione, conforto e sostegno. Il legame di attaccamento del bambino, tendenzialmente asimmetrico, caratterizza anche il legame con **altre figure di "caregiver"**, che possono essere familiari come nonni e zii o extra familiari, come un'educatrice di nido, a condizione che il sostituto della figura d'attaccamento sia capace di rassicurare il bambino, in senso fisico ed emotivo. La **separazione e l'attaccamento** sono diventate due pietre miliari della pedagogia dei servizi per la prima infanzia e intorno a questi nodi si è organizzata buona parte della metodologia del lavoro educativo e di quello formativo con gli educatori. La presenza del genitore ha assunto importanza e rilievo in particolare nel mettere a punto le pratiche legate all'inserimento e all'ambientamento, il primo periodo d'ingresso al nido; valore e importanza sono stati riconosciuti ai momenti di contatto fisico tra educatrice e bambino e alla costanza e alla continuità della presenza dell'educatore di riferimento. Da luogo dell'attesa e della custodia, il nido si è trasformato in un luogo "buono", adatto alla crescita dei piccoli, dove essi possono estendere le proprie capacità relazionali perché ambiente capace di soddisfare i loro bisogni di dipendenza, di comprenderne le difficoltà e le angosce nella separazione e di favorire la creazione di nuovi legami con nuove figure di attaccamento, sperimentando legami multipli, che si combinano e si influenzano reciprocamente.

Il rapporto con l'educatrice di riferimento costruito sull'idea di "monotropismo" - rapporto privilegiato seppur non esclusivo, è essenzialmente un **legame diadico** che si è mostrato capace di rispondere ai bisogni individuali di ogni bambino in maniera personalizzata, ma ha anche aperto nuove problematiche, come il rischio di sfociare in legami vischiosi che tendono a sostituirsi o a entrare in conflitto con le figure parentali, adombrando le capacità relazionali dei bambini più piccoli. Le ricerche condotte in psicologia dell'età evolutiva e pubblicate in Italia nell'ultimo ventennio del secolo scorso, hanno sempre più spesso orientato l'attenzione pedagogica verso gli aspetti interrelazionali della prima infanzia e introdotto il concetto di "relazionalità emergente". Il neonato che "nasce" da queste ricerche è biologicamente pre-adattato a instaurare relazioni sociali con la madre e gli altri esseri umani, non è passivo e

totalmente dipendente dal “caregiver” ma è in grado di stimolare le interazioni sociali: fin dalla nascita il bambino è sociale cioè predisposto a “impegnarsi nelle interazioni con altri esseri umani e a sentirne l’importanza cruciale” (D. Stern, pag. 237). Molteplici sono poi gli studi recenti, nazionali e internazionali, che hanno aperto **nuovi punti di vista sul processo di attaccamento**, attraverso una visione familiare piuttosto che diadica del legame di attaccamento. Nuove linee di ricerca hanno messo in luce come sia possibile individuare diverse figure d’attaccamento del bambino, e come egli sia capace di stabilire differenti tipologie di legame con ognuna di queste. Alcune linee di ricerca hanno utilizzato un approccio multidadico, considerando l’influenza reciproca di più diadi; un’altra linea di ricerca ha adottato un approccio sistemico, assumendo la famiglia come l’unità d’analisi di base, che ingloba i legami di un membro con l’altro entro un’unità più complessa, meglio rappresentata da una relazione **triadica**.

Calate nella realtà dei servizi, queste idee hanno fatto emergere criticità e stimolato importanti cambiamenti. Ad esempio, si è passati da una prospettiva diadica ad una triadica nel modo di concepire la figura di riferimento, riconoscendo al bambino la capacità e l’importanza per la sua crescita di relazionarsi anche con altri adulti: nel rispetto della gradualità e delle esigenze individuali, si sono così valorizzate le possibilità relazionali tra più educatori e bambino.

Il nido è diventato nel tempo luogo e osservatorio dei processi di attaccamento e separazione e ha sperimentato nuove modalità di favorire l’inserimento e l’ambientamento, valorizzando le conoscenze sulle **competenze sociali dei bambini piccoli**, con inserimenti non più individuali ma a coppie o a piccolo gruppo. Una pratica, quest’ultima, sempre più diffusa nella vita quotidiana dei nidi che indica come si stia uscendo da un’idea di relazione educatore-bambino rigidamente concepita, per andare verso un’idea nuovamente triadica, di relazione educatore- bambino-bambini. Non solo la figura di riferimento, dunque, è importante ma altrettanto importante è il gruppo dei coetanei: il gruppo che può diventare un risorsa emotiva, di sicurezza e affidabilità, se il bambino ha modo di condividere, quotidianamente con un gruppo stabile, momenti di cura, attività e gioco. Anche la sezione di appartenenza, contrassegnata dalle tracce di ciascun bambino e da particolari atmosfere, ha assunto una funzione importante nella costruzione di un “contesto di riferimento”, capace di agire da base sicura e rafforzare nel bambino un senso di identità personale all’interno di un gruppo. Da questa prospettiva derivano anche altre scelte di metodo, come l’attenzione e la frequenza dedicata agli incontri tra educatori e genitori, l’attenzione posta ai momenti di accoglienza e al ricongiungimento quotidiano, l’attenzione dedicata alla progettazione delle attività educative, ai tempi e ai ritmi delle cure. Nuclei di attenzione e di pensiero pedagogico che descrivono a pieno titolo la complessità delle istituzioni educative per la prima infanzia e che hanno dato vita a modelli di servizio e di organizzazione diversi, ma altrettanto validi e riproducibili. Certi servizi, ad esempio, hanno posto al centro del loro orientamento pedagogico l’organizzazione dell’ambiente, inteso come un ecosistema aggregante e coinvolgente i bambini, e dove prioritario è stimolare l’interesse e la curiosità verso gli oggetti, le cose e le attività. Altri servizi sottolineano in particolare il valore del gruppo e dei gruppi di bambini che si aggregano per attività di interesse mentre altri, ancora, hanno messo in primo piano gli aspetti emozionali degli attori, grandi e piccoli, che al nido si ritrovano: i genitori, i bambini e gli educatori. I **diversi modelli** hanno preso in considerazione in modo differentemente articolato, le medesime linee di problematicità e i medesimi punti di interesse, tutti ugualmente consapevoli della necessità di creare ambienti rassicuranti per i bambini, capaci di costruire il loro benessere e di sostenere lo sviluppo della loro autonomia, attraverso relazioni profonde e in continuità tra nido e famiglia.

La co-costruzione dei percorsi di crescita

Franca Lenzi

Coordinamento pedagogico servizi 0-6 anni - Comune di Calderara di Reno (BO)

“Oggi si ficca in testa ai bambini un po’ di storia naturale, insieme con un po’ di arte, in modo che essi dimentichino la loro natura animale ed ecologica e l’estetica dell’essere vivi, e crescendo diventino bravi uomini d’affari”.

Gregory Bateson, *Mente e natura*

Il modello sistemico di sviluppo, applicato alle ricerche evolutive in ambito psicologico e pedagogico, ha aperto nuove prospettive di studio, per comprendere l'intero contesto di vita del bambino, il ruolo del padre e di altre figure significative, dentro e fuori la famiglia. Attraverso questo approccio scientifico, il bambino è visto costantemente impegnato, dalla nascita e per tutto il suo sviluppo, in **relazioni sociali** che gli **permettono di costruire legami multipli**. L'educatore dei servizi per l'infanzia partecipa al contesto di sviluppo del bambino attivando interazioni relazionali che alimentano nuovi legami, sui quali occorre soffermarsi, in quanto espressione della professionalità educativa. Alla profonda formazione professionale, infatti, non sempre corrisponde la capacità di interagire intenzionalmente con i padri e con le madri, per sostenere le loro capacità genitoriali. Come esempio di quanto affermato, si riportano alcune argomentazioni sull'educazione, espresse da educatori in sede di collettivo, elencate con la precisione e il linguaggio dell'esperto: alcuni bambini sono valutati come "troppo legati alla madre e perciò non sviluppano autonomia"; altri "non hanno un legame sufficientemente solido perché non viene a loro dedicato adeguato interesse"; molti "sono capricciosi, perché non ricevono mai un no deciso da parte dei genitori"; altri invece subiscono un'eccessiva autorità da parte di adulti "poco attenti alla loro sensibilità". Queste argomentazioni seguono tutte una stessa logica: l'esperienza professionale degli educatori prefigura il proprio intervento educativo come il migliore, ogni bambino viene visto dagli occhi del tecnico, dell'esperto.

Essere esperti dell'educazione assicura certamente valore al servizio, ma la competenza educativa alimenta la propria efficacia se gli educatori esprimono la capacità di differenziare linguaggi e contesti. La **professionalità dell'educatore** si articola in molte sfaccettature e dinamiche che vanno governate con consapevolezza. Se questo non avviene l'intervento educativo rischia di divenire, nella relazione con il bambino, un solitario percorso a due, dove l'educatore si gioca su un piano di lettura isolata dei bisogni del bambino in relazione al servizio, lasciando la famiglia ad osservare, a debita distanza, quello che succede. Il pericolo è di giungere ad una **rappresentazione dei bambini limitata al contesto** che viene loro presentato: sono bravi o non bravi a svolgere un'attività, rispondono adeguatamente allo schema graduale di inserimento, sanno adeguarsi ai tempi delle routines, rispettano le tabelle evolutive studiate. Viene assunto così un linguaggio che ha sempre come soggetto il servizio e non i bambini concreti; i bambini vengono adeguati alle esigenze del servizio, le famiglie sono coinvolte con la sola richiesta di rispettare e di ripetere quanto il servizio propone. L'educatore governa il mondo dell'educazione con programmazioni, organizzazioni, documentazioni, relazioni che lo conducono gradualmente a limitare il campo del proprio lavoro là dove tutto è analizzato, valutato, deciso ed agito nella lettura dei bisogni dei bambini. La rappresentazione della realtà è mediata dallo strumento pedagogico utilizzato e dal suo processo di intervento nell'ambito educativo. Un ambito in cui l'educatore si sentirà presto l'unico esperto, col rischio di attivare comportamenti anticipatori e di non rilevare, di conseguenza, espressioni che non rientrano nella propria esperienza.

Urie Bronfenbrenner (1917-2005), studioso in campo psicologico e sociale dello sviluppo umano, utilizza il concetto di **ambiente ecologico** per indicare un insieme di strutture incluse l'una nell'altra. È necessario studiare un processo psicologico in differenti contesti, per verificare la stabilità del comportamento. Nella sua teoria, definita ecodinamica, viene attribuito alla famiglia il potere di influenzare i cambiamenti culturali e sociali in atto. Lo studioso sottolinea come l'osservazione pedagogica debba essere unicamente ecologica, in quanto l'osservazione del fenomeno educativo che riguarda comportamento, azioni, prestazioni, deve tener conto del contesto entro cui hanno luogo. Quando un fenomeno educativo è caratterizzato da una costante interazione fra individuo e ambiente, tale per cui l'individuo è modificato dall'ambiente e l'ambiente si modifica per via delle risposte dell'individuo, l'osservazione pedagogica non può essere che sistemica, ossia deve considerare come tutti i soggetti interagenti comunicano tra di loro e si percepiscono reciprocamente. Nei servizi educativi per la prima infanzia sono interagenti bambini, genitori, educatori, nonni, fratelli, sorelle, "dade", cuoche, tecnici e altri.

L'educatore può resistere alla tentazione di governare tutto con la propria competenza e può fare molto di più che mostrarsi come il migliore esperto nel leggere i bisogni dei bambini. Può acquisire la consapevolezza che le relazioni interpersonali con i bambini e con i genitori sono processi che costruiscono la realtà sociale: una realtà, alimentata dalla sua comunicazione, in un processo continuo di narrazione e costruzione. Limitare la comunicazione con le famiglie al solo racconto di ciò che avviene nei servizi o alla richiesta di collaborazione rispetto al proprio progetto, è una scelta che realizza, inevitabilmente, l'autoreferenzialità educativa. Occorre allora sottolineare la differenza fra collaborazione e co-costruzione. La collaborazione dei genitori spesso è la risposta partecipativa ad un progetto pensato da un educatore. La **co-costruzione** è un atteggiamento mentale che ogni educatore può acquisire, sapendo riconoscere l'alterità attraverso il superamento dell'autoreferenzialità.

Emmanuel Levinas (1905-1995) filosofo, nel definire il concetto di alterità, mette in risalto il fatto che la propria esperienza non sarà mai paragonabile a quella di un altro. Egli denuncia il rischio di ridurre ad un'essenza predeterminata e pregiudicata il mistero dell'altro: solo evitando di usare le proprie categorie omnicomprendenti di conoscenza dell'altro possiamo arrivarne ad una conoscenza reale. Riconoscere **l'alterità** esprime la distanza dalla propria visione della realtà come univoca, la consapevolezza dei propri pregiudizi, la rinuncia al proprio ruolo consolidato.

La co-costruzione può in apparenza indebolire l'immagine professionale dell'educatore in quanto non si avvale di un sapere già acquisito, ma alimenta l'efficacia educativa con costruzioni di pensiero su ciò che l'educatore osserva, ascolta e percepisce da un confronto relazionale con genitori, bambini, colleghi. Co-costruzione è saper riconoscere l'alterità dei bambini osservandoli con uno sguardo che ricerca la loro originalità, è un atto di devozione alla vitalità relazionale che portano ai servizi, alla propria famiglia. Non va dimenticato, infatti, quanto i bambini, già dal nido, rischiano di venire rappresentati solo come più o meno capaci di rispettare le regole o di sostenere con impegno un'attività, quando avranno una vita intera in cui verranno valutati soprattutto per questo. Nella co-costruzione gli strumenti dell'educazione consentono agli educatori diverse letture e pluralità di interventi sulla rappresentazione educativa della realtà del servizio. **L'osservazione** da strumento di conoscenza si trasforma in strumento di esplorazione: si possono osservare i bambini con atteggiamento di curiosità, scoprendo possibili spiegazioni del comportamento, delle relazioni. L'osservazione può favorire visioni sistemiche con l'aiuto dei genitori, legando il comportamento al contesto familiare di riferimento. Nella co-costruzione gli obiettivi vengono definiti sui problemi individuati e condivisi con i genitori, i progetti alimentano la loro efficacia sull'adeguamento degli obiettivi ad una rappresentazione complessa della realtà. L'azione, la pratica quotidiana si considera uno strumento di conoscenza: **l'intervento educativo** non è dato ma costruito con continue negoziazioni fra il punto di vista dell'educatore, delle colleghe, dei genitori e il possibile punto di vista osservato nel bambino.

Co-costruzione è **guardare i bambini** nella massima vitalità espressa dalla **loro originalità**, ma anche con il senso di responsabilità e di giustizia, percependo gli ostacoli che impediscono loro di esprimersi, come difficoltà di integrazione culturale, disagio sociale o altro. Ancora pare opportuno riprendere il pensiero di Levinas quando definisce il senso di giustizia come l'essere volti, in costante tensione, verso la realizzazione della nostra testimonianza di responsabilità per Altri. Una responsabilità che preme attraverso lo sguardo degli altri e che definisce se è stato svolto il proprio dovere, che è alla base della relazione che abbiamo nei confronti dell'altro, quale dimensione costitutiva di noi stessi. Nel riconoscimento dell'alterità dei genitori l'educatore, allora, deve saper valorizzare le loro capacità, indurli a poter contare sulla sua stima, aiutarli ad avere fiducia in se stessi, saper costruire relazioni sociali stabili e gratificanti, con scambi comunicativi che consentono l'aiuto reciproco in caso di difficoltà. Al contrario, un educatore che si presenta ai genitori come maggiore esperto dell'educazione del loro figlio rischia di **indebolire** l'intervento educativo genitoriale. L'educatore pensa che un genitore debba essere perfetto, perché conosce culturalmente l'importanza del comportamento dei genitori per il bambino, ma a diventare genitori si impara gradualmente.

Bruno Bettelheim (1903-1990) psicologo, sottolinea lo **scarso valore dei consigli pedagogici** rivolti ai genitori. Al genitore, per orientare la propria azione educativa, è necessaria la ricerca di un atteggiamento interiore che lo aiuti ad esplicitare, la propria comunicazione affettiva, la fermezza nell'esercizio della disciplina. Donald Winnicott (1896-1971), nei suoi studi sullo sviluppo psicologico ed evolutivo, osservando i bambini e la loro relazione con la madre, parla di una madre sufficientemente buona, che sa istintivamente quando intervenire dando amore o quando invece mettersi da parte: questo intervento istintivo ha ricaduta sullo sviluppo psicologico ed emotivo del bambino.

A diventare genitori si impara attraverso un processo complesso che fa leva sia su un piano istintivo sia sulla ricerca di coerenza interiore rispetto ai propri valori, un apprendimento graduale che va sostenuto, con fiducia e nel rispetto dell'impegno. Attraverso la tecnica del **"colloquio non direttivo"** ispirato a Carl Rogers (1902-1987), psicologo, l'educatore può assumere una posizione comunicativa basata sull'ascolto, sapendo che, quando un genitore si trova in difficoltà, il miglior modo di venire in aiuto non è quello di indicare cosa bisogna fare, ma piuttosto indirizzarlo verso una maggiore comprensione del problema, affinché possa assumere da solo la responsabilità delle eventuali scelte.

Ascoltare i genitori che confidano il piano intimo del rapporto con il proprio bambino, conquistando la fiducia, preziosa, per la co-costruzione dell'azione educativa, sancisce un'importante tappa del successo professionale per un educatore. Lo scambio d'informazioni consente di stringere alleanze d'intervento che rappresentano processi comuni di scelta educativa. Si apre così un percorso in cui l'intervento educativo, rivolto al bambino, del servizio e della famiglia, sono complementari. È un percorso di educazione/apprendimento che coinvolge tutti i soggetti, orientandoli al cambiamento nel rispetto dell'evoluzione del bambino, un percorso che riconosce lo spazio al pensiero critico, autonomo, del genitore, dell'educatore.

L'importanza della socializzazione dei bambini ed il rapporto con il gruppo dei pari

Sandra Mei

Coordinamento pedagogico - Comune di Bologna e Ufficio tirocinio Corso di laurea "Educatore nei Servizi per l'Infanzia", Facoltà di Scienze della Formazione - Università di Bologna

Il presente contributo vuole mettere in evidenza come la socializzazione che avviene all'interno di strutture per la prima infanzia ed il rapporto quotidiano con il gruppo dei pari aiutino **i bambini a sviluppare e potenziare** alcune **competenze di tipo sociale e cognitivo** e intende esplicitare alcuni aspetti ritenuti di criticità, a lungo dibattuti in passato, e che ancora oggi sono oggetto di riflessione.

Il bambino, durante il suo percorso di crescita, vive all'interno di **"contesti di sviluppo"** (Levin, 1920), la famiglia, il nido d'infanzia ad esempio, caratterizzati da proprie regole, norme e valori che influenzano il suo sviluppo e le sue azioni. Tali mondi ricchi di significato, "vengono costruiti e sono leggibili attraverso le pratiche e le azioni ogni giorno prodotte" (Molinari, 2002).

In particolare, nel nido, i bambini vivono in un contesto caratterizzato da **interazioni e regole precise**, spesso diverse da quelle familiari, dove condividono quotidianamente con compagni routine e giochi scoprendo il piacere di fare le cose insieme.

È attraverso tali pratiche che si realizza il processo di socializzazione: routine, consuete e prevedibili, rituali, quali atti convenzionali di cui si condivide il significato ed il valore, relazioni e interazioni rette da regole implicite ed esplicite diventano elementi basilari.

Questo tipo di **quotidianità**, costruita e condivisa, risulta particolarmente importante nella vita dei bambini; il riprodurla, l'agire su di essa influisce sul processo di crescita e di apprendimento. Il quotidiano è infatti "l'impalcatura che, riproducendo un ordine e una regolarità, sorregge tutti nei ritmi, tempi, azioni, scambi, incontri" (Emiliani, 2008). Il bambino, attraverso l'esperienza quotidiana, che condivide con altri e che si ripete sempre uguale, è in grado di prevederla e quindi di padroneggiarla.

Altro aspetto importante nella vita del nido è l'incontro con **il gruppo dei pari** che consente di condividere significati, oggetti, affetti e di costruire relazioni significative anche con i compagni. Tra gli affetti, in particolare, è stata analizzata **l'amicizia**, intesa come l'agire azioni evolute destinate ai compagni riconosciuti come amici. Paola Molinari e Franca Emiliani hanno individuato, nei gesti d'affetto e di condivisione di oggetti, la manifestazione di un legame significativo tra pari. Infatti, le autrici hanno riscontrato che i bambini già a tre anni indirizzano agli amici quasi esclusivamente queste azioni particolari, mentre riservano agli altri compagni azioni di aiuto e conforto quando sono in difficoltà (Emiliani, Molinari 1985).

I bambini, vivendo quotidianamente all'interno di un gruppo, oltre a manifestazioni amicali e di solidarietà, acquisiscono anche **comportamenti prosociali** come, ad esempio, rispettare il proprio turno. Una competenza che richiede capacità d'attesa, saper orientare l'attenzione ai bisogni di altri, imparare a mettersi nei panni dei compagni (Isaacs, 1967) sperimentando, quindi, "prime forme di empatia". La condivisione di significati, di relazioni, di emozioni e pratiche comuni in un contesto organizzato e regolato da routine, che si susseguono secondo un andamento orario prestabilito, contribuisce a costruire quella che gli studiosi del settore psicopedagogico indicano come **"cultura dei pari"**.

Il nido, inoltre, è un luogo in cui i bambini potenziano e sviluppano le **competenze di tipo linguistico**, processo importante per tutti i piccoli e in particolare per coloro che provengono da contesti culturali svantaggiati (Votruba-Drazil, Coley e Chase-Landsdale, in Varin, *Psicologia Clinica dello sviluppo*, 2007).

Corsaro Paola e Majorano Marinella, hanno effettuato, in ambito psicologico, presso l'Università degli studi di Parma, una ricerca su 30 bambini tra i 2 ed i 3 anni nel Nord Italia con l'obiettivo di rilevare le manifestazioni precoci del linguaggio in situazioni di gioco, sociale e solitario (Corsaro, Majorano, 2008). Attraverso osservazioni, le autrici sono giunte alla conclusione che è soprattutto nel gioco solitario che si differenziano le strategie linguistiche e hanno riscontrato che i bambini più abili sia nel gioco solitario sia nel gioco sociale, utilizzano categorie più complesse da un punto di vista linguistico, cioè riutilizzano i significati appresi nel contesto socio culturale d'origine, mentre i meno abili fanno ricorso prevalentemente ad enunciati di "fantasia".

È necessario evidenziare la presenza, nella vita quotidiana del nido, di alcuni **elementi di criticità** relativi a comportamenti sociali dei bambini. Infatti, se è vero che i bambini che frequentano il nido hanno maggiori capacità di interazione e si dimostrano più socievoli e comunicativi sia con i compagni e sia con gli adulti, è altrettanto vero che possono manifestare più frequentemente **comportamenti di tipo aggressivo**, una scarsa competenza nella **gestione dei conflitti** e a volte **insicurezze nell'attaccamento**. Tali aspetti di criticità sono stati a lungo dibattuti e sono ancora oggi oggetto d'indagine.

L'età è una variabile significativa nelle modalità di approccio verso i compagni: il bambino ad un anno si rivolge loro con le stesse azioni che usa quando esplora gli oggetti, tocca, spinge, fa cadere e morsica. Crescendo, utilizza gli oggetti per entrare in relazione con i pari e, in alcuni casi, la contesa per l'oggetto è un tentativo "rozzo" per invitare a giocare e quindi di richiesta di relazione. In molti casi gli educatori interpretano alcune azioni come "gesti intenzionali di offesa" mentre il bambino, anche se in modo poco chiaro, potrebbe sottintendere altre intenzioni. (Braga, Mauri, Tosi, 1995). Il **fraintendimento delle intenzioni del bambino**, da parte delle educatrici, può addirittura rinforzarlo nel ruolo, di "disturbatore" e condizionare anche le aspettative e la visione che ne hanno i compagni.

Le reazioni ritenute aggressive, invece, potrebbero essere reinterpretate come tentativo di ricerca di rapporti con l'altro utilizzando però modalità non appropriate.

L'interpretazione del comportamento da parte dell'educatrice, quindi, gioca un ruolo fondamentale: con il suo intervento può confermare al bambino l'idea che non è adeguato (**rinforzo nel ruolo negativo**) o può mediare, aiutandolo a trovare forme socialmente più evolute di contatto con i compagni, come la condivisione e la negoziazione. Attraverso la proposta di esperienze di routine e di gioco capaci di sollecitare l'attenzione per sé e per l'altro è possibile educare alla relazione sin dall'età più precoce. Vivere in gruppo comporta necessariamente il confrontarsi con esigenze, punti di vista e obiettivi diversi, per questo è importante aiutare i bambini ad apprendere le modalità per gestire i piccoli conflitti legati alla quotidianità del vivere insieme al nido (Molinari, 2002). L'acquisizione graduale di tali modalità permette ai bambini di sperimentare con i pari e con gli adulti forme più evolute di risposta alla propria e altrui "aggressività", rafforzando la valenza educativa del socializzare in un contesto educativo professionalmente consapevole.

In sintesi, si può affermare che gli studi a cui questo contributo fa riferimento valorizzano l'esperienza del nido per i bambini, a condizione che si continui a porre attenzione agli aspetti di fragilità rilevati dalle numerose ricerche psicologiche effettuate.

La collegialità dell'intervento educativo ed il contributo dei diversi ruoli professionali

Carla Mastrapasqua

Coordinamento pedagogico - Comune di Sasso Marconi (Bo)

La collegialità dell'intervento educativo è uno dei punti centrali del lavoro all'interno di un servizio per la prima infanzia e contemporaneamente un obiettivo cui tendere. Non è immediato pensare ed agire in termini di gruppo di lavoro: ecco allora alcune parole chiave - **educatori, collettivo, personale ausiliario, famiglie, coordinatore pedagogico, lavoro di gruppo** - che sono da tener ben presenti quando si affronta il tema della collegialità. Alcune parole chiave coincidono con le figure professionali che lavorano all'interno delle strutture educative, altre con gli aspetti processuali e di metodo di lavoro, che la maggior parte dei servizi porta avanti e cerca di migliorare ogni giorno. La legge regionale recita all'art. 31 (collegialità e lavoro di gruppo) comma 1: «l'attività del personale si svolge secondo il metodo del lavoro di gruppo e il principio della collegialità, in stretta collaborazione con le famiglie, al fine di garantire la continuità degli interventi educativi e il pieno e integrato utilizzo delle diverse professionalità degli operatori del servizio».

Affinché un gruppo di lavoro possa attivare proficuamente il "lavoro di gruppo", occorre tempo, disponibilità e competenza da parte di tutti i membri. Tempo - inteso come periodo, ma anche come momento organizzato e strutturato - disponibilità all'ascolto dell'altro e a mettersi in gioco, nel rispetto dell'altrui punto di vista, e competenza

relazionale per una comunicazione efficace ed efficiente, che porti ad un'analisi puntuale delle problematiche affrontate.

Un concetto che credo fondamentale per l'efficacia del **lavoro collegiale** è la capacità di trovare un atteggiamento *umile*. Umiltà è stare in gruppo con disponibilità all'ascolto dell'altro, con la consapevolezza della necessità di mettersi in discussione perché i cambiamenti partono prima di tutto da noi stessi.

Il collettivo del nido è un gruppo di lavoro con compiti eterocentrati (dati da altri, amministratori e tecnici) e autocentrati (dati dal gruppo stesso) di tipo "partecipatorio", in cui esiste una **comunanza di motivazioni ed obiettivi**. È importante per gli operatori coltivare il sentimento di appartenenza che si manifesta nell'uso frequente del "noi" da parte di tutti. Il collettivo non coincide con la somma dei suoi membri, ma è fatto dalla chiarezza dei ruoli, dall'integrazione, comunicazione e distribuzione dei compiti, nonché dalla capacità di accogliere i diversi punti di vista ed idee, che devono essere discussi, elaborati e ripensati. Il risultato è un progetto da realizzare, un prodotto nuovo, originale, nel quale ognuno si possa riconoscere e possa ritrovare una parte di sé e dei propri sistemi di valore. Con una metafora calcistica - seppur un po' abusata - si tratta di un gioco di "squadra", in cui ognuno, giocando il proprio ruolo, costruisce un'azione pensata e condivisa per un risultato di eccellente qualità pedagogica.

Ritengo che l'aspetto più importante della professionalità dell'educatore sia l' "**esserci**" **nella relazione con "l'altro"**, sia esso bambino, genitore, collega. Mettersi in gioco, essere consapevole della relazione asimmetrica, essere disponibile all'ascolto ed all'accoglienza e dare tempo e spazio ad una propria rappresentazione mentale che vede l'altro come soggetto partecipe di una significativa relazione affettiva. Incontrarsi con l'altro, in relazioni caratterizzate da una positiva affettività, è un bisogno fondamentale di ogni individuo pertanto, l'atteggiamento dell'educatore che si caratterizza come "**emozionale**", rappresenta una dimensione fondamentale per facilitare la creazione di un positivo contatto socio-affettivo in particolare con i bambini. Gli aspetti emozionali e relazionali del suo lavoro, devono essere sostenuti da un atteggiamento fondamentale: l'educatore si pone di fronte all'altro come "**persona di valore**". Il suo agire interpersonale si esplica nel suscitare nei bambini sentimenti ed emozioni corrispondenti a quelli manifestati dall'educatore stesso, sicché possiamo ipotizzare che a comportamenti rispettosi e accettanti degli educatori corrispondano atteggiamenti simili da parte dei bambini.

Gli atteggiamenti di valorizzazione dell'educatore sono "più forti" se entrano in relazione con **la fase di esplorazione del bambino**: prendere contatto con il proprio corpo, i propri bisogni ed esperienze in un clima educativo nel quale ci si sente incoraggiati, favorisce lo sviluppo dell'autostima. Quando le persone si sentono accettate, valorizzate, stimolate adeguatamente, e sperimentano modalità consone con le quali si risponde ai loro bisogni, non soltanto corrispondono con atteggiamenti reciproci, ma apprezzano e condividono questi valori. Per contro se un educatore possiede un basso concetto di sé, è vittima di frequenti stati ansiosi, è portatore di conflitti interiori, ha un basso livello di tolleranza alla frustrazione e nutre dubbi sul modo in cui viene percepito il suo ruolo, può instaurare un rapporto educativo ed affettivo/relazionale inadeguato, in cui gli altri non vengono percepiti per quello che sono.

Il manifestarsi di un positivo e consono comportamento socio-affettivo nell'educatore è legato al possesso di competenze comunicative, a fattori di personalità, e al contesto nel quale si trova ad operare con massimo riferimento alle dinamiche interpersonali. L'educatore deve avere una forte competenza pedagogica per trasformare la teoria in pratica educativa intenzionale, deve possedere specifiche competenze metodologiche/didattiche, deve saper stare in gruppo e mediare e negoziare con i genitori, i collaboratori, i colleghi. La competenza professionale dell'educatore coniuga in sé i saperi, l'autorevolezza che deriva dalla competenza e dalla esperienza, la consapevolezza di essere parte di un sistema e di contribuire a co-costruirlo, il rispetto per l'altro e per la sua storia, la conoscenza e l'attenzione al contesto nel quale si trova ad operare, la necessità di lavorare "in rete" nel rispetto e nella considerazione dell'altrui punto di vista, con l'umiltà di capire che c'è sempre tanto da imparare. Umiltà, consapevolezza, disponibilità, competenza che si integrano e culminano in un atteggiamento di spontaneità dell'azione educativa.

Anche il **personale ausiliario** fa parte a tutti gli effetti del collettivo del nido, in un'ottica di salvaguardia della collegialità dell'intervento educativo e gestionale dei servizi. Ha il compito fondamentale di garantire la qualità strutturale dell'ambiente del nido d'infanzia con attività di pulizia, igiene e riordino degli ambienti, manutenzione e preparazione dei materiali didattici, nonché lo svolgimento di compiti relativi alla predisposizione e distribuzione del pasto. Partecipa ad alcuni collettivi del personale educativo, e concorre alla comprensione di problemi di tipo educativo/relazionale, partecipa alla discussione, propone interrogativi, collabora attivamente alla risoluzione di problemi organizzativi. Il personale collaboratore partecipa alla gestione dei momenti di routine, aiuta nell'allestimento degli spazi e dei materiali, collabora per un proficuo rapporto con i genitori sia quotidianamente, sia durante feste ed eventi rivolti ai bambini e genitori o alla cittadinanza in genere, collabora durante le uscite dalle strutture, è presente nei momenti

formali di incontro con le famiglie. È importante che anche il personale ausiliario abbia competenze comunicative e conoscenze pedagogiche di base, poiché il ruolo svolto si gioca nell'ambito della partecipazione al progetto educativo e nella salvaguardia degli ambienti dal punto di vista igienico/sanitario. In quest'ottica, è fondamentale la formazione e l'aggiornamento, sia in compresenza con gli educatori sia con argomenti dedicati.

Il ruolo del **coordinatore pedagogico** dei servizi è delineato e definito dalla legge regionale. Certamente, possiamo definire il coordinamento pedagogico come un lavoro di **gestione della complessità**. Complessità come attenzione alla molteplicità dei punti di vista, alla dinamicità delle situazioni, alla problematicità delle dinamiche interpersonali, alla necessaria ed auspicabile flessibilità dei ruoli. Il ruolo del coordinatore è quello di facilitare la creazione di "spazi mentali", spazi protettivi di contenimento e spazi stimolanti di libertà nei quali ogni giorno bambini ed adulti possano ritrovare se stessi ed incontrarsi. Spazi nei quali parlare, giocare, confrontarsi, crescere, sia per il gruppo dei bambini che per il gruppo degli educatori; spazi da sognare, da pensare e ripensare perché ogni giorno è diverso e si affronta un "gioco" – stimolo/problematica/tematica – nuovo. Facilitatore della comunicazione, mediatore di relazioni, il coordinatore è e diventa un attore che deve agire e considerare con cognizione le proprie azioni e controllare con accuratezza la ricaduta delle stesse in una ottica di ripensamento continuo del proprio ruolo. Il coordinatore si occupa di processi, valorizza le individualità così come integra e valorizza le differenze che portano linfa nuova e vitale al lavoro di gruppo. Esercita **molteplici funzioni** che vanno dal sostegno al lavoro educativo ed al gruppo di lavoro, alla rilevazione dei bisogni formativi, alla osservazione in situazione, alla progettualità pedagogica, al sostegno alla genitorialità, alla elaborazione e sviluppo degli strumenti di documentazione, all'utilizzo di strumenti di controllo e di valutazione, al monitoraggio degli strumenti di autovalutazione nell'ottica di aiutare gli educatori nell'elaborare il loro procedere pedagogico uscendo dall'autoreferenzialità nella quale a volte si trovano ad operare. Infine, il tema della collegialità dell'intervento educativo non può prescindere dal rapporto con le famiglie viste come depositarie del progetto educativo sul bambino. Il progetto educativo deve essere visto, pensato e programmato in continuità con la famiglia ricercandone l'alleanza educativa e la collaborazione sostanziale in una reciprocità di intenti. Le famiglie oggi chiedono di essere sostenute ed accompagnate nelle loro funzioni educative in un'ottica che valorizzi ed integri i loro saperi e competenze. È importante dotarsi di nuovi strumenti per uno scambio che vada nella direzione della valorizzazione reciproca delle competenze, nello strutturarsi di una fiducia che passa anche e soprattutto attraverso la narrazione di una storia, della storia di quel bambino. È attraverso questo dialogo a più voci, fondato sul riconoscimento dell'alterità e sulla presenza ed azione efficace delle educatrici, che si costruisce un buon percorso di continuità e di collegialità dell'intervento nei servizi educativi 0-3 anni.

Partecipazione dei genitori e organi gestori: una terra di confine?

Valeria Mariani

Coordinamento pedagogico dei servizi educativi 0-6 anni - Comuni di Acquelaria e Gragnano Trebbiense (PC)

"Viaggiare non vuole dire soltanto andare dall'altra parte della frontiera, ma anche scoprire di essere sempre pure dall'altra parte".

Claudio Magris, *Infinito viaggiare*

Il tema della partecipazione delle famiglie nella vita dei servizi educativi è un argomento complesso poiché si ha immediata l'impressione di avere a che fare con una materia profondamente attuale, quindi sfuggente e nello stesso momento altamente generativa di nuove consapevolezza. Vivere la partecipazione significa essere uomini e donne di frontiera capaci di riconoscere l'importanza del limite come garanzia dell'individualità ma abili nel coltivare la fluidità del perimetro come garanzia dello scambio. Per vivere la frontiera nei servizi educativi è necessario allenare la capacità di spiazzare i propri punti di vista, a tale proposito il termine "partecipazione dei genitori" mi sembra nasconda un

fondamentale trabocchetto: sono le famiglie che invitano i servizi a partecipare alla loro vita educativa non viceversa. Tale riflessione può produrre una sorta di rivoluzione copernicana nelle modalità di pensare intorno alla **partecipazione**. Prima di tutto se si riceve un invito ci si avvicina all'altro in atteggiamento di **ascolto** interessato, non giudicante e consapevole dell'importanza del suo racconto e della sua storia. I servizi possiedono una competenza educativa che nasce per essere messa al servizio delle famiglie in vista di una crescita comune. Pensando altrimenti il rischio in cui è facile cadere è intendere la partecipazione dei genitori come una pretesa da parte dei servizi di adeguamento delle famiglie al sapere educativo di chi ha studiato. L'illusione di potere che dà, a volte, la conoscenza di un sapere può essere pericoloso in terra di confine e può impedire la reciprocità del rapporto. I servizi offrono strumenti conoscitivi che le famiglie scelgono con competenza poiché conoscono i propri bisogni. In tale prospettiva la famiglia è vissuta dal servizio come una realtà competente insieme alla quale è possibile produrre pensieri ricchi e utili per l'infanzia. Solo da tali presupposti l'incontro tra famiglie e servizi educativi può nascere sotto il segno di un reale **senso di fiducia** reciproco che rende fluidi i confini di ciascuna individualità.

Da tali riflessioni ne deriva il concetto di **co-partecipazione**, in altre parole la costruzione comune di un rapporto nel quale ciascuno è portatore di una parte preziosa di un tutto ancora ignoto, di un viaggio ricco e sorprendente il cui percorso non è predeterminato. Essa è sinonimo di comune coinvolgimento intorno al pensiero dell'adulto sul bambino.

Sicuramente i servizi educativi hanno il compito di preparare il terreno alla co-partecipazione e per fare ciò è necessario che si dedichino prima di tutto alla cura delle proprie équipes educative. L'educatore ha un ruolo profondamente centrale nei processi di co-partecipazione educativa poiché è per definizione la primaria figura di frontiera dei servizi e colui che intreccia quotidianamente i tanti fili delle esperienze educative dei bambini, restituendo il senso unitario di tali esperienze ai bambini stessi, alle famiglie e ai servizi educativi. Naturalmente un ruolo tanto delicato ha bisogno di possedere strumenti professionali adeguati che gli permettano di coltivare e mantenere vive alcune fondamentali competenze. Mi riferisco primariamente alla capacità di considerare il proprio punto di vista sul bambino come una visione parziale che abbisogna di essere condivisa con la famiglia per diventare materia preziosa per la crescita di tutti. La capacità di smascherare i propri preconcetti e quindi la capacità di essere consapevole dei propri pensieri e delle emozioni che l'incontro con l'altro suscita. Non per ultima la capacità di ascolto di sé e dell'altro. Un'équipe educativa dotata di tali preziosi strumenti sa che per promuovere la possibilità di crescere insieme alle famiglie è necessario condividere con loro i presupposti dell'agire educativo del servizio e non aspettarsi che la comprensione del nostro punto di vista sia dovuta o condivisa. Si possono avere contenuti altamente pedagogici nel proprio agire ma se non sono negoziati e condivisi perdono presto il loro nervo educativo svuotandosi di forza e significato. Solo in questo modo il mondo educativo attraverso i suoi operatori può realmente incontrare le famiglie in un clima di collaborazione paritaria ponendo le basi alla partecipazione che aiuta genitori e educatori a fluidificare le frontiere promuovendo l'appartenenza di tutti a una comunità di adulti impegnati nella cura dell'infanzia.

Da questi presupposti è chiaro come **i luoghi della co-partecipazione** possano essere i più diversi e creativi, poiché la partecipazione viene a essere primariamente un **luogo della mente** dove ciascuna persona tiene viva l'immagine dell'altro. Premesso ciò se lo spazio è educatore, ciascun luogo di incontro avrà le proprie peculiarità utili ai tanti diversi volti dello scambio e dell'incontro ma ciascuno caratterizzato dall'essere un **luogo dal fare insieme**, un fare fatto di pensieri e azioni. Generalmente si organizzano **riunioni di inizio anno** preziosi primi momenti di presentazione dell'identità del servizio e dei presupposti pedagogici dell'agire educativo, tale occasione offre alle famiglie la possibilità di trasformare il proprio arrivo ai servizi in scelta consapevole e informata rispetto al percorso educativo. È il momento di presentare le proprie identità e quindi di confrontare e condividere i valori cui si ispira il fare educativo. Un secondo importante luogo di incontro è il **primo colloquio** con le famiglie, durante il quale si negozia l'importanza della raccolta e condivisione di informazioni utili che appartengono alla vita familiare, è il momento dell'ascolto e lo spazio privilegiato attraverso il quale si comunica la fiducia dell'operatore, il senso di collaborazione paritaria, il primo luogo in cui ci si presenta come ospiti nella vita educativa delle famiglie e ci si mette al fianco del genitore. A tale incontro ne seguiranno altri a volte definiti **colloqui in itinere** utili per continuare a condividere il pensiero intorno al bambino, confrontando osservazioni e definendo azioni condivise. Sono i luoghi privilegiati della crescita personale e professionale di genitori e educatori. Gli **incontri quotidiani** di accoglienza e saluto del bambino sono anch'essi piccoli momenti di prezioso contatto che necessitano di cura e attenzione poiché accolgono le comunicazioni quotidiane dello stare del bambino al nido. Le **riunioni di sezione** possono essere i luoghi privilegiati della condivisione e della relazione, sono gli appuntamenti periodici deputati al racconto della vita di sezione e allo scambio di osservazioni sul gruppo. Sono spazi di incontro tra adulti, di condivisione di difficoltà e conquiste, spazi

di promozione del senso di appartenenza. Ci possono essere poi **spazi laboratoriali** dedicati ai genitori, momenti veramente ricchi, capaci di permettere la condivisione dei valori educativi attraverso il fare. L'immergersi nelle attività proposte ai bambini aiuta gli adulti a scoprire e riscoprire continuamente il significato di tanta attenzione ai particolari in educazione. Alcuni servizi sperimentano la **presenza dei genitori al nido** offrendo momenti routinari di attività condivisa, in tali occasioni il gruppo di adulti si ritrova per rivolgersi al gruppo di bambini in un'ottica comunitaria non più solo familiare o individuale. I bambini in queste occasioni sentono la presenza di una comunità di adulti che si prende cura di loro mentre contemporaneamente gli adulti sperimentano la gradevole sensazione della condivisione della responsabilità della cura educativa.

Questi sono solo alcuni dei possibili luoghi di cura dei processi di partecipazione necessari anche per garantire un proficuo funzionamento degli **organi gestori** che hanno il compito di portare a un livello gestionale e decisionale le consapevolezze maturate durante i momenti di partecipazione. In ogni nido d'infanzia è istituito un **Comitato di Gestione** o Comitato di Partecipazione, nel territorio Piacentino esso è formato da genitori di bambini ammessi e da rappresentanti degli operatori dei nidi. Alle riunioni del Comitato partecipano di diritto l'Assessore competente, il Dirigente del Servizio Scuola o un suo delegato, il Coordinatore Pedagogico e il rappresentante del gestore se servizio privato. I rappresentanti dei genitori sono eletti ogni anno dall'Assemblea dei genitori.

Le **funzioni del comitato di gestione** sono diverse e declinate in modo specifico presso ciascun territorio ma esse indubbiamente rendono tale gruppo di lavoro una fucina di legami e relazioni, che si rivolgono al livello più squisitamente politico dell'educazione. Durante le riunioni del comitato di gestione si segnala il grado di funzionalità delle strutture e dell'organizzazione dei servizi, si trova terreno di confronto su progetti di intervento educativo, si propongono e si creano iniziative di coinvolgimento territoriale, negoziando tra i partecipanti un senso educativo, sociale e politico condiviso delle iniziative decise in tale sede. Il comitato di gestione del nido d'infanzia è lo spazio in cui una comunità di adulti può condividere con il territorio nel quale vive le nuove consapevolezze e i nuovi pensieri sull'infanzia avendo il potere di orientare la sensibilità territoriale, offrendo un punto di vista competente e reale. È il luogo del coinvolgimento della comunità allargata radicata in un territorio con una storia e una propria identità.

Intervista a Franca Marchesi

di Sandra Mei

Come i servizi per la prima infanzia e la costruzione di una cultura che li sorregge possono essere sostenuti dalla figura del coordinatore pedagogico?

Ritengo che il lavoro del coordinatore pedagogico sia molto importante per il sostegno e lo sviluppo dei servizi. A partire anche dalla mia esperienza personale nel Comune di Bologna, posso rilevare che tale figura si è modificata nel corso del tempo; nei primi anni nei quali sono stati attivati i coordinamenti pedagogici in maniera capillare (gli anni Ottanta, indicativamente) il loro lavoro si svolgeva a stretto contatto dei servizi e supportava gli operatori, sostenendoli nella progettazione e organizzazione del lavoro, nell'inserimento dei bambini disabili, ecc. Attualmente, pur mantenendo, ed anzi incrementando questo ambito, l'intervento del coordinatore si rivolge, forse più fortemente che in passato, all'ambito del rapporto con le famiglie, caratterizzandosi con interventi ed iniziative di sostegno alla genitorialità; questo a fronte delle modificazioni socio familiari che richiedono azioni mirate per rispondere ai bisogni emergenti. Spesso, ad esempio, il coordinatore pedagogico è interpellato direttamente dai genitori che richiedono un confronto per affrontare problematiche specifiche, o viene chiamato in causa dagli educatori per sostenerli nelle relazioni con le famiglie.

Cosa ha determinato questo passaggio?

Credo che tale passaggio sia stato determinato sia da una sempre maggiore attenzione e apertura dei servizi nei confronti dei bisogni delle famiglie, sia dalla molteplicità dei bisogni che le famiglie esprimono ai servizi. Se cambiano le famiglie e le loro richieste, e si afferma la consapevolezza che il bambino entra al nido portando con sé la sua famiglia, il coordinatore pedagogico, insieme agli operatori dei servizi deve sempre adoperarsi per poter fornire risposte

attente e congruenti ai bisogni. Questo passaggio non è semplice e comporta professionalità matura e disponibilità a rimettersi in gioco.

Nel passaggio da servizio assistenziale ad educativo quale ruolo ha svolto il coordinatore pedagogico?

Il coordinatore pedagogico ha avuto un ruolo molto importante, legittimato dalla Regione Emilia-Romagna che è stata la prima a promuoverne una presenza capillare all'interno dei servizi, sostenendola anche con risorse proprie. Ed è proprio anche con il concorso di questa figura che si è potuto realizzare il passaggio da un nido con un taglio più socio-assistenziale ad un nido pienamente socio-educativo. La sua figura è importante in quanto organizza e conduce attività formative per gli operatori, sostiene i processi di programmazione e documentazione; in sintesi è responsabile dei servizi e della loro qualità.

Quando sono entrata, nel 1979, nel coordinamento pedagogico della scuola dell'infanzia del Comune di Bologna i pedagogisti, già da tempo costituiti in "équipe", avevano un ruolo di elaborazione, di orientamento e di indirizzo per la scuola dell'infanzia a livello locale. Rispetto ai nidi, servizi più recenti e con meno anni di storia pedagogica, a Bologna il coordinamento pedagogico, nei primi anni, aveva competenze legate in particolare all'organizzazione della formazione a livello cittadino in assenza di Orientamenti pedagogici ben definiti.

L'arrivo del pedagogista come è stato vissuto dagli educatori?

È necessario fare una breve storia dei nidi bolognesi, che precede l'arrivo del coordinatore stabile.

C'erano gruppi di lavoro che avevano un confronto al loro interno molto alto, molto forte sui principi educativi e sul benessere dei bambini, con dibattiti accesi nei quali si confrontavano diverse visioni dell'educazione. All'inizio, non essendoci il coordinatore pedagogico, il confronto veniva svolto con i tecnici del Consorzio socio sanitario, che sono stati dei punti di riferimento importanti anche per i primi corsi di formazione.

Questo però è avvenuto un po' a macchia di leopardo, in quanto alcune zone della città sono state particolarmente seguite, in altre realtà il rapporto con l'esterno è stato minore e quindi il confronto sui temi fondanti del nido avveniva soltanto all'interno del gruppo delle educatrici. Non bisogna dimenticare che negli anni Ottanta un ruolo importante è stato svolto dalle Dirigenti di Comunità, figure con competenze prevalentemente gestionali/organizzative, ma chiamate a far fronte a volte anche a problematiche di carattere educativo. Queste figure, decentrate nei quartieri, seguivano 2 servizi ciascuno e la loro presenza è servita a mantenere i nidi complessivamente su un buon livello.

Al momento dell'ingresso del coordinatore come figura stabile, con responsabilità e competenza essenzialmente pedagogica (a Bologna questo si è verificato con il concorso del 1984), negli operatori si sono manifestati due atteggiamenti e modalità di accoglienza: alcuni gruppi, che avevano in precedenza fortemente richiesto la presenza di pedagogisti stabili che li seguissero in modo costante come avveniva per le scuole dell'infanzia, sono stati molto soddisfatti per questa scelta caricando il pedagogista, a volte, di aspettative eccessive considerandolo figura quasi onnipotenti. Per citare una mia esperienza personale, ricordo che in alcuni nidi mi chiedevano addirittura di spostare dei muri, ritenendo avessi delle competenze onnicomprensive, che andavano dall'architettonico al gestionale, al pedagogico. Altri gruppi, al contrario ritenevano l'ingresso del pedagogista come un possibile "controllo", una "intrusione" nelle loro modalità relazionali ed educative, strutturate da tempo, ormai consolidate e sulle quali non desideravano che qualcuno dall'esterno entrasse più di tanto. Il lavoro agli inizi è stato anche volto a mediare tra la necessità di apportare alcuni cambiamenti, soprattutto in modo da rendere più "omogeneo" a livello cittadino il progetto educativo e le esperienze positive consolidate da tempo.

Come accennavo prima, il coordinamento pedagogico dei nidi si è realizzato stabilmente nel 1984, mentre i primi nidi comunali sono stati aperti a tra 1969 e 1970, aumentando numericamente da subito in maniera importante.

La cultura dei servizi per la prima infanzia può avere un'evoluzione grazie al coordinatore pedagogico?

Sono vari i livelli in cui questa evoluzione può essere promossa: a un livello più generale, la Regione Emilia-Romagna dà input e supporto alle singole realtà territoriali affinché la cultura dei servizi possa continuare ad evolvere, promuovendo e finanziando progetti di ampio respiro, quali gli scambi pedagogici, la documentazione, la formazione dei nuovi coordinatori. A livello locale i coordinatori pedagogici possono sostenere la cultura dell'infanzia prima di tutto avendo un forte raccordo con il territorio, conoscendone quindi i bisogni, ma anche le risorse, promuovendo il difficile e impegnativo lavoro di rete per la costruzione di un sistema integrato, non solo tra i servizi, ma anche attraverso un raccordo sul piano socio sanitario, quindi con altri ambiti e altre professionalità che comunque concorrono alla "cultura dell'infanzia".

Molto lavoro a questo proposito si svolge nel Coordinamento Pedagogico Provinciale.

Cruciali in tal senso sono anche i temi della documentazione e della formazione dei coordinatori e degli operatori; infatti la cultura dei servizi viene supportata dalla formazione, mentre la documentazione svolge un ruolo importante nel renderla visibile e nel farla conoscere a interlocutori diversi.

Per quanto riguarda la formazione, mi sembra fondamentale che sia definita ed organizzata dal pedagogo e dal gruppo dei pedagogisti che lavorano direttamente con i servizi e quindi possono tararla sui bisogni dei gruppi di lavoro anche se, a volte, e per precise necessità può essere utile il punto di vista di esperti esterni.

Qual è la tematica su cui gli educatori chiedono il sostegno?

Un filo rosso costante che accompagna le richieste di sostegno da parte degli operatori riguarda il rapporto tra adulti, sia con le famiglie, (difficoltà o incomprensioni nella relazione genitori/educatrici, difficoltà di impostare quell'alleanza educativa importante per un positivo percorso educativo), ma anche le relazioni con i colleghi nel gruppo di lavoro.

Un altro tema, che sta coinvolgendo i nidi e sempre di più li coinvolgerà, anche in relazione al percorso verso l'accreditamento, è quello legato all'autovalutazione, pratica non ancora entrata nella quotidianità del lavoro al nido, ma tema di grande interesse su cui è necessaria una buona formazione e un supporto per gli educatori.

Per quanto riguarda il nuovo fenomeno dell'ingresso al nido di famiglie di altre culture, da parte del personale del nido c'è interesse e motivazione a conoscere le differenti modalità educative legate alle varie culture.

Anche l'inserimento al nido dei bambini con disabilità richiede supporto, in quanto vengono inseriti anche bambini molto piccoli, con disabilità importanti e che necessitano di interventi mirati; le educatrici chiedono di essere accompagnate, anche con momenti di supervisione, per sostenere le emozioni che l'inserimento di bambini con particolari patologie può produrre.

Infine, come accennavo anche prima, il percorso della documentazione deve essere continuamente sostenuto, in quanto elemento fondamentale del progetto pedagogico, ma anche strumento indispensabile per rendere visibile la ricchezza del lavoro all'interno dei servizi, e trasmettere memoria alle nuove generazioni di educatrici e pedagogisti del patrimonio educativo, consolidato negli anni.

Franca Marchesi è Responsabile del Coordinamento servizi prima infanzia anni, Settore Istruzione del Comune di Bologna

CAPITOLO VI

L'INTENZIONALITÀ DELL'INTERVENTO

EDUCATIVO NEL MODELLO

EMILIANO-ROMAGNOLO

Il progetto pedagogico, il progetto educativo e le loro differenze

Fiorella Zangari

Coordinamento pedagogico - Comune di Rimini

L'impegno progettuale al quale abbiamo assistito, in quarant'anni di storia del servizio-nido, da parte della Regione Emilia-Romagna, ha portato ad affermare e a promuovere il nido come «luogo educativo per bambini e per gli adulti, luogo della qualità delle relazioni, del contesto e delle offerte formative per i bambini, per le famiglie, per gli operatori, ma soprattutto come luogo della progettazione consapevole, dell'offerta, del contesto e delle relazioni, al fine di garantire una soddisfazione fondata sulla partecipazione delle famiglie e sulla crescita professionale degli operatori» (A. Bondioli, 2002).

Dalla prima applicazione della legge 1044 del 1971 ad oggi, il nido d'infanzia ha intrapreso una lunga marcia verso la sua legittimazione pedagogica, imbattendosi in nuovi bisogni, in una emergente cultura dell'infanzia e in una rinnovata competenza pedagogica dell'educatrice del nido. Lungo il percorso tale servizio ha acquisito, riguardo la sua finalità educativa, nuove consapevolezze che poi si sono diffuse fra le famiglie e la stessa opinione pubblica. La scelta del nido da parte delle famiglie, infatti, viene sempre più fatta non solo per rispondere a specifici bisogni di cura, ma anche sulla base di una intenzionale opzione educativa.

A monte vi è il lavoro di ricerca degli ultimi anni, che ha visto la collaborazione tra la Regione Emilia-Romagna e l'Università di Pavia approdare all'individuazione e alla diffusione di criteri di valutazione della qualità, che garantiscono la configurazione del nido come contesto educativo in grado di sostenere e favorire il benessere e lo sviluppo cognitivo e sociale del bambino.

Cosa s'intende per **“servizio di qualità rivolto alla fascia 0-3 anni”**?

Come sostiene Bruner, è importante per i bambini stare bene insieme a coetanei e adulti (Bruner, 1998); affinché questo sia possibile, nel nido si devono realizzare delle situazioni che offrono numerose possibilità e opportunità evolute, tanto a livello fisico quanto a livello relazionale. È necessario che il dipanarsi della vita quotidiana all'interno del nido aiuti il bambino ad acquisire la consapevolezza delle proprie capacità e dei propri limiti e lo faccia sentire membro di un gruppo, accompagnandolo nel suo percorso di crescita e di scoperta di sé e del mondo.

I cambiamenti culturali più importanti in questi ultimi anni, sono stati accompagnati dal percorso di ricerca e di riflessione che la Regione ha intrapreso sul significato dei servizi educativi e che ha preso il via da alcune domande, una delle quali è relativa a come il bambino sta dentro il nido, mentre l'altra è relativa a che cosa significa per il bambino e la sua famiglia. Non è sufficiente mettere un gruppo di bambini e qualche adulto all'interno di uno spazio “bello e strutturato” per avere la garanzia che il nido esprima al meglio le proprie potenzialità educative e diventi per ciascun bambino un'occasione di crescita e sviluppo a livello sociale, affettivo e cognitivo. A partire da questa consapevolezza si è avviata una prima riflessione sulle componenti della dimensione educativa del nido: il sistema delle relazioni, l'ambientamento e l'accoglienza, l'organizzazione dello spazio temporale della giornata, la composizione dei gruppi, la capacità dell'adulto di ascoltare e comprendere e, non ultima, la complessità di conciliare l'esigenza del singolo bambino e le esigenze organizzative del servizio.

Un'altra riflessione prende spunto dalla seconda domanda che attiene alla qualità dell'esperienza del bambino al nido, intesa come occasione di sviluppo e di apprendimento volta ad offrirgli le chiavi di lettura affettive, emotive e cognitive che gli permettano di vivere consapevolmente il suo percorso di crescita.

In tale contesto e alla luce di queste considerazioni, perché è necessario elaborare il progetto pedagogico?

Il **progetto pedagogico** è fondamentale per garantire qualità, per offrire un nido in cui ad ogni bambino sia data la possibilità di crescere bene, compiere percorsi equilibrati di socializzazione, superare le difficoltà, acquisire abilità, conoscenze, capacità affettive e relazionali.

Il progetto pedagogico connota e definisce l'identità del servizio descrivendone le finalità istituzionali ed educative, come già detto nell'art. 19 della L.R. 1/2000 e modificata con la L.R. 8/2004, in cui si esplicita che il documento deve contenere le "finalità e la programmazione delle attività educative, nonché le modalità organizzative e di funzionamento del servizio".

Il progetto pedagogico rappresenta quell'architettura entro la quale si coniugano la dimensione teorica, metodologica e organizzativa del servizio, si esplicitano le linee guida generali, i valori portanti, i mezzi e le risorse con cui raggiungere gli obiettivi elencati.

Anna Bondioli afferma che «con la formulazione del progetto pedagogico il nido ha di fronte a sé una occasione anzitutto per riflettere sulle idee che hanno a che fare con il suo fondamento: sull'idea di bambino, sull'idea di educatore e sull'idea di servizio» (Bondioli, 2002); a ciò andrebbe aggiunta anche l'idea di famiglia, come uno degli aspetti fortemente connessi all'identità del servizio-nido.

Secondo questa prospettiva il progetto pedagogico riflette l'idea di bambino e la cultura educativa da cui trae ispirazione il nido, concepito non come un'entità a sé ma come parte di un sistema di servizi presenti sul territorio.

In merito alla stesura della progetto pedagogico, non si può non fare menzione del fatto che attualmente è in atto, a livello regionale, un confronto interno ai Coordinamenti Pedagogici Provinciali, che ha lo scopo di "accompagnare ogni passaggio dell'evoluzione dei lavori nei CPP stessi in merito sia alla condivisione di una bozza del progetto pedagogico che faccia parte integrante, come parte tecnica, della direttiva sull'accreditamento, sia alla definizione di quegli universali comuni che si considerano condivisi assieme agli strumenti legati alla valutazione (auto/etero valutazione)".²⁴

Il gruppo regionale dei tutor dei Coordinamenti Pedagogico Provinciali (CPP) ha delineato le parti che connotano il progetto pedagogico e che andranno a costituire l'**indice** di questo documento. Prima di procedere all'analisi di tale indice, è opportuno precisare la **differenza tra progetto pedagogico e progetto educativo**.

Il **progetto pedagogico** esprime l'identità pedagogica del servizio, ne esplicita i presupposti valoriali, le finalità, i riferimenti culturali e pedagogici e le scelte organizzative qualificanti; tale documento delinea, pertanto, il quadro di riferimento per la programmazione delle attività educative.

Nell'ambito del nido, attraverso l'attività del gruppo degli educatori, il progetto pedagogico si traduce e prende forma in un **progetto educativo**, che declina e descrive gli universali del progetto pedagogico nelle attività quotidiane del singolo nido; all'interno del progetto educativo "si dichiarano i valori sottesi enunciati nell'ambito del progetto pedagogico, gli obiettivi, le proposte educative, l'organizzazione pedagogica della giornata educativa (tempi, spazi raggruppamenti di bambini) la gestione dell'accoglienza, la partecipazione dei soggetti protagonisti al progetto educativo, il personale e i ruoli, la continuità orizzontale (rapporto con la famiglia e territorio) e verbale (nido-scuola dell'infanzia), le iniziative per valorizzare le differenze, la documentazione".²⁵

Nel progetto educativo, le azioni intenzionali degli educatori si inseriscono in un sistema coerente di azioni, grazie alle quali si individuano i criteri educativi e organizzativi da seguire nell'impostazione del lavoro per promuovere lo sviluppo di ciascun bambino, tenendo conto delle risorse e delle opportunità che il contesto offre, nonché dei limiti e dei vincoli che pone. Pertanto si sottolinea come «il progetto pedagogico possa avere una durata pluriennale, rappresenti la parte "hard" ovvero la filosofia e i principi che unificano il sistema dei servizi 0/6 a livello cittadino; il progetto educativo, più propriamente riconducibile alla parte "soft", è la traduzione del progetto pedagogico e contraddistingue il singolo servizio, quindi ha un aggiornamento annuale in coerenza con le caratteristiche del servizio che mutano periodicamente». ²⁶

²⁴ Estrapolato dal verbale dell'incontro del gruppo tutor dei Coordinamenti Pedagogici Provinciali, febbraio 2009.

²⁵ Documento "ruolo e compiti del coordinamento pedagogico", Comune di Rimini.

²⁶ Estrapolato dal verbale dell'incontro del gruppo tutor dei Coordinamenti Pedagogici Provinciali, febbraio 2009.

L'INDICE DEL PROGETTO PEDAGOGICO

La parte relativa alle **finalità** è quella in cui si definisce un quadro di obiettivi di riferimento per il comune lavoro degli educatori e del coordinamento pedagogico. In particolare le finalità contengono:

- i valori e gli orientamenti che definiscono l'identità pedagogica del servizio in coerenza con l'art. 2, comma 2 della legge n. 1/2000 modificata nella legge n. 8/2004;
- le intenzioni educative del servizio calibrate in relazione ai bisogni socio-educativi dei bambini e delle loro famiglie.

Le finalità, all'interno del progetto pedagogico, sono seguite da alcune voci che riguardano la **progettazione ed organizzazione del servizio** relative ai criteri e alle modalità di organizzazione del contesto educativo, alla partecipazione delle famiglie e al rapporto con il territorio, al gruppo di lavoro ed, infine, alla valutazione.

- **L'organizzazione pedagogica degli spazi e dei tempi** è ritenuta un aspetto importante del contesto educativo perché un ambiente intenzionalmente organizzato facilita le relazioni e i processi di apprendimento. Per questo motivo, si deve fare attenzione alla cura e all'organizzazione degli spazi, dei tempi e dei materiali, tenendo conto di alcuni criteri che garantiscono la loro qualità. In particolare l'organizzazione degli spazi deve tener presente aspetti quali la gradevolezza estetica, la possibilità di svolgere l'attività per piccoli gruppi, riconoscibilità, l'accessibilità, la personalizzazione, la modificazione ragionata degli spazi in funzione dei progressi dei bambini" (Bondioli, Ghedini, 2000). Rispetto all'organizzazione del tempo, il progetto pedagogico deve esplicitare la scansione della giornata educativa con riferimento alle azioni, al significato e allo stile adottato dagli operatori durante le routine e le attività educative. In particolare l'organizzazione temporale deve tener conto di alcuni criteri, quali: il grado di flessibilità/rigidità dei tempi previsti, l'eventuale personalizzazione dei ritmi e dei tempi, lo svolgimento delle diverse routine (accoglienza, pranzi, sonno, cambi) in relazione al significato pedagogico ad esse attribuito (che va esplicitato) tenendo conto delle età e delle caratteristiche individuali dei bambini.
- **Le proposte educative.** Nel nido d'infanzia il bambino costruisce le proprie capacità e conoscenze attraverso routine ed esperienze di gioco (di natura sensoriale, corporee, comunicative, affettive) intenzionalmente pensate dagli adulti e capaci di creare proposte educative significative. Nell'esperienza di cura la relazione affettiva (di ascolto, di sostegno, di fiducia) e l'apprendimento (quindi acquisizione di conoscenze) sono strettamente intrecciate e presuppongono che il bambino sia un protagonista attivo nell'esperienza e di esplorazione e scoperta del mondo. La possibilità che il bambino tolleri i vissuti di frustrazione suscitati dal nuovo e permetta al vissuto di curiosità di dispiegarsi in un processo di apprendimento compiuto, dipende dalla qualità della relazione con l'adulto che è di riferimento affettivo per quel bambino (Savio, 2009). È significativo in tal senso, delineare il ruolo dell'educatore, che non è quello di trasmettere conoscenze attraverso l'attività strutturata caratterizzata da un valenza didattica, ma quello di favorire i processi di sviluppo del bambino condividendo momenti di gioco e di relazione. Sulla base di questi presupposti l'azione educativa sposta l'intervento dell'adulto dall'azione diretta sul bambino ("ti insegno a fare questo), alla progettazione di ambienti e contesti dove la ricchezza della dimensione affettiva e la varietà delle proposte sostengono i processi di crescita del bambino ("creo le condizioni per farti sperimentare"). In questo modo l'azione educativa si connota di intenzionalità, operatività e coerenza. Le varie proposte educative, oltre ad essere presentate in maniera generale nel progetto pedagogico, vengono riprese ed approfondite all'interno dei singoli progetti educativi.
- **La partecipazione delle famiglie e il rapporto con il territorio.** Nell'elaborare il progetto pedagogico del nido è importante fare riferimento ad un'attenta lettura dei bisogni e delle risorse delle famiglie e del territorio, per rispondere alle esigenze della realtà nella quale il servizio si colloca e alle condizioni nelle quali si trova ad operare. In particolare, per il benessere del bambino è importante che i genitori partecipino alla vita del nido e che si instauri un rapporto di fiducia e cooperazione tra gli operatori e le famiglie; per questo motivo vengono offerte alle famiglie diverse occasioni di incontro, sia a livello individuale, come i colloqui periodici tra educatori e genitori, sia a livello collegiale come le assemblee, gli incontri di Comitato, le feste, gli incontri tematici, i laboratori. Il progetto pedagogico deve esplicitare anche le modalità con cui si realizza il raccordo e la collaborazione con le agenzie del territorio (scuole dell'infanzia, ludoteche, biblioteche, ecc). Attraverso la partecipazione "allargata" alla vita del nido si intende promuovere la co-costruzione di un'alleanza educativa con la famiglia e il territorio per lo sviluppo dell'identità, delle autonomie e delle competenze dei bambini.
- **Il gruppo di lavoro.** Il gruppo di lavoro, come afferma Nice Terzi «è il luogo dove viene elaborato il progetto educativo e dove si cercano i modi, i metodi e i criteri che consentono di sostenere e concretizzare nella

pratica quotidiana gli obiettivi e i progetti, cioè quell'organizzazione interna che possa favorire le intenzioni educative»²⁷. Il gruppo degli operatori, costituito da figure professionali che agiscono con compiti differenziati (educatori, ausiliari/collaboratori scolastici e operatori di cucina), gestisce il progetto educativo del servizio "secondo il metodo del lavoro di gruppo e il principio della collegialità" (art. 31, L.R. 8/2004). **Il coordinatore pedagogico** svolge la funzione di conduttore del gruppo affinché il gruppo stesso metta in atto «un processo di crescita e di apprendimento di gruppo che, fondandosi sulla disponibilità al cambiamento di ciascun, sul superamento della propria visione del mondo, tenda alla pateticità dei ruoli, e dove la differenza [...] si strutturi come una orchestrazione di differenze, ciascun con le proprie responsabilità ed il proprio stile di comunicazione» (Bondioli e Mantovani, 1987).

Il coordinatore concretizza il proprio intervento affinché il gruppo stesso sappia elaborare e definire, assieme al coordinatore stesso, il fine, i contenuti, il progetto verso cui tendere, attraverso le azioni di:

- supporto tecnico e professionale degli operatori;
- presenza e osservazioni in servizio;
- partecipazione alla stesura della programmazione educativa;
- presenza alle riunioni del gruppo come mediatore della comunicazione che stimola l'analisi ed alla discussione.

La professionalità dell'**educatore** è caratterizzata da abilità metodologiche (il pensare, progettare e riflettere sulle opportunità del contesto educativo), competenze organizzative (il fare attraverso la scelta delle esperienze, degli spazi, dei tempi, dei materiali), capacità relazionali e comunicative (lo stare con i bambini e le colleghe in un clima sereno che favorisca le dinamiche affettive). Tali dimensioni si intersecano tra loro nello svolgimento della funzione educativa, che si concretizza sia nell'elaborazione del progetto educativo, sia nella progettazione delle attività e dei percorsi educativi; quest'ultima deve necessariamente scaturire dalla lettura e dall'analisi dei bisogni reali espressi da ciascun bambino nel gruppo dei coetanei e nella relazione con gli adulti, durante i momenti di routine e di attività.

A tal fine l'**osservazione** rappresenta uno strumento indispensabile del lavoro di équipe per conoscere le caratteristiche dei bambini, sia nella dimensione singola che di gruppo, le modalità con cui vivono le relazioni interpersonali con gli adulti, i coetanei e il contesto quotidiano dentro i servizi. È dall'osservazione che è possibile elaborare il progetto pedagogico orientandolo ai reali bisogni dei bambini lungo la loro crescita.

Un altro importante strumento del gruppo di lavoro è la **documentazione**. Essa rappresenta il mezzo principale attraverso cui far conoscere il progetto pedagogico attuato all'interno del nido. La documentazione costituisce altresì uno strumento indispensabile per informare le famiglie sul lavoro svolto all'interno dei servizi educativi. La documentazione va progettata e attuata tenendo presente a quali destinatari è rivolta: il gruppo dei bambini, i genitori, le colleghe, il territorio; la differenziazione dei destinatari esige l'utilizzo di linguaggi diversi.

Il personale ausiliario (definito, a seconda dei territori, collaboratore scolastico, operatore, ecc.) partecipa alla vita del nido occupandosi dell'igiene degli ambienti e della preparazione e/o somministrazione dei pasti, curando la relazione con i bambini e le loro famiglie, collaborando con le educatrici allo svolgimento di alcune routine e attività.

– **La verifica**

La verifica costituisce un aspetto fondamentale del progetto; essa risulta strettamente connessa con il tema della qualità che, a sua volta, si intreccia con l'eterovalutazione e l'autovalutazione.

L'eterovalutazione è costituita dall'analisi e verifica della qualità del servizio da parte di un soggetto valutatore esterno al gruppo di lavoro.

L'autovalutazione è invece attuata dal gruppo degli educatori per monitorare il livello di sviluppo raggiunto dal bambino e per ragionare in modo critico sulle scelte e sulle azioni educative realizzate, al fine di modificarle se non congruenti con i bisogni e gli interesse dei bambini.

Il focus dell'autovalutazione non è costituito dalla verifica delle competenze del bambino, ma dalla riflessione del gruppo di lavoro sull'efficacia delle proposte educative messe in campo.

– **Il progetto di sezione**

²⁷ Relazione tenuta agli operatori dei nidi d'infanzia, Rimini, marzo 2009.

Da un punto di vista organizzativo, per poter attuare correttamente e coerentemente lo svolgimento del progetto educativo del nido d'infanzia in relazione alle finalità e agli obiettivi stabiliti, si suddividono i bambini per fasce d'età: piccolissimi 3/8 mesi; piccoli 9/14 mesi; medi 15/21 mesi e grandi 22/36 mesi.

La sezione è uno spazio che ha delle caratteristiche peculiari e, per i bambini che ne fanno parte, si configura come un luogo di identità ed appartenenza. Nella sezione, più che in altri luoghi, i bambini costruiscono e ritrovano i loro punti di riferimento fisici ed affettivi, le tracce della loro storia individuale e collettiva.

Attraverso l'osservazione, gli educatori raccolgono informazioni che possono offrire spunti ed indicazioni attinenti ad aspetti metodologici e di contenuto che possono essere utilizzati per la progettazione di sezione.

Nell'ambito della sezione gli educatori formalizzano il progetto all'interno del quale vengono articolate le esperienze educative da attuare per sostenere lo sviluppo del bambino nella dimensione cognitiva, affettiva, relazionale, sociale. Il progetto di sezione esplicita gli obiettivi, le modalità, i tempi, gli spazi e i materiali attraverso cui si intende realizzare una determinata attività educativa; tale documento contiene inoltre l'indicazione degli strumenti individuati per verificare l'efficacia dell'intervento educativo.

Durante lo svolgimento del progetto di sezione l'educatore stimola l'interesse e la curiosità dei bambini, adotta uno stile di conferma, condivide il gioco, sta nella relazione con il bambino ma lo lascia libero di sperimentare e scoprire, rivolgendo il suo interesse ai processi affettivi e intellettivi attivati e non alla prestazione del bambino.

La formazione degli educatori

Pinì Gennari

Coordinamento pedagogico - Comune di Fidenza (PR)

Il nido d'infanzia è un servizio particolarmente "delicato" che deve offrire risposte concrete ed adeguate alla complessità delle richieste delle famiglie che vi accedono; un numero sempre maggiore di genitori si avvicina al nido per scelta oltre che per necessità, e porta all'interno del nido sentimenti di fiducia, ma anche di apprensione: questo servizio, infatti, entra in contatto con la sfera privata, affettiva e intima della vita familiare, pertanto impegna il personale non solo sul piano delle competenze culturali ed intellettive, ma soprattutto sul piano soggettivo delle capacità relazionali e personali.

Il mestiere dell'educatore è complesso perché mette in campo conoscenze, esperienze, capacità di riflessione, di interpretazione e di contenimento delle emozioni, sia nei confronti degli utenti che degli interlocutori istituzionali, richiede assunzione di responsabilità, rigore nel rispetto dei ruoli, capacità di ascolto, chiarezza comunicativa.

L'educatore, quindi, deve mettere al centro del suo lavoro la relazione: ciò significa essere disponibili ad ascoltare il bambino e la sua famiglia in una dimensione di co-evoluzione costruita attraverso una "sequenza di danza dialogante" che coinvolge tutte le persone che "vivono" il nido: il bambino, il gruppo dei bambini, la famiglia e, contemporaneamente, i colleghi.

In un servizio educativo la formazione del personale, la professionalità e l'organizzazione del lavoro costituiscono aspetti intimamente collegati e in contatto tra loro. Infatti, il nido d'infanzia è uno spazio educativo in cui si favorisce la riflessione sui diversi modelli gestionali (che si sono fortemente evoluti nel tempo) e che deve quindi sostenere il cambiamento, l'elaborazione e la sperimentazione di nuovi modelli organizzativi, sempre più rispondenti alle esigenze diversificate dei bambini e delle loro famiglie. Tutto questo è possibile solo attraverso la consapevolezza dell'importanza della formazione di base e della formazione in itinere del personale coinvolto.

In che modo un servizio educativo, quale il nido, tiene conto dei cambiamenti sociali e culturali, della riflessione pedagogica, delle relazioni fra educatori/bambini/famiglie? Certamente il **profilo professionale dell'educatore** deve comprendere sia la conoscenza dei bambini, dei loro bisogni emotivi, di apprendimento, di sviluppo, di comunicazione (contenuti teorici fondamentali, propri della scienza pedagogica), sia la capacità di prendere decisioni per applicare la teoria all'agire quotidiano.

Per sostenere lo sviluppo di un simile profilo professionale è necessario che a monte ci sia una precisa volontà di incidere sulla formazione del personale che opera nei nidi, favorendo la capacità di ascolto e di osservazione attraverso la consapevolezza dei gesti, delle parole, degli sguardi, dei silenzi.

La **formazione professionale degli educatori** avviene prima di tutto all'interno del gruppo di lavoro, ovvero nel "luogo" dove si elabora il progetto educativo, ci si confronta sul modello collegiale di intervento e, soprattutto, dove gli operatori diventano protagonisti consapevoli delle scelte educative.

Il **gruppo di lavoro** è un sistema in cui le persone, la progettualità e la qualità educativa sono in relazione, pertanto esso costituisce una "comunità educante" che guida il nido sia dal punto di vista pedagogico sia dal punto di vista operativo, attraverso "l'insieme" delle figure professionali che collaborano tra loro elaborando un modello pedagogico collegiale. Il lavoro di gruppo permette che le persone si evolvano in un continuo processo, in relazione alle esigenze che emergono; in seguito a ciò, "il gruppo rappresenta una comunità educante, che attraverso l'analisi della quotidianità ridefinisce il modello pedagogico inteso come "provvisorio" perché dinamico, modificabile, storicizzabile" (Gandini, Mantovani, Pope Edwards, 2003).

L'aggiornamento e la formazione permanente del personale sono gli strumenti fondamentali dell'impianto formativo dei servizi per la prima infanzia. A tale proposito ci si deve chiedere come orientare la formazione perché consenta una riflessione pedagogica significativa e come il personale educativo possa tradurre quest'ultima in nuove azioni e strategie d'intervento.

N. Terzi sostiene che: «**la formazione deve essere negoziata** dal personale che ne usufruisce, in modo tale che i contenuti, i metodi e la stessa sequenza progettuale operativa nasca dai bisogni del personale e da una lettura attenta e profonda che vada oltre le immediate e più superficiali richieste di acquisizione di abilità tecniche, di procedure operative prescrittive e puri approfondimenti teorici che porterebbero a colludere con i bisogni di dipendenza delle educatrici» (Gandini, Mantovani, Pope Edwards, 2003).

Credo che, quando si parla di formazione, si debba tenere conto che le persone che si occupano di educazione hanno bisogno sia di uno spazio fisico sia di uno spazio mentale dove possano affiorare, e pertanto essere oggetto di confronto, i bisogni più profondi; un "luogo" che possa accogliere le ansie, gli sbagli, i dubbi; uno spazio dove tutti i "racconti" possano trovare un nome e un significato, "dove ci si eserciti a pensare prima di agire, a riflettere sul senso del proprio lavoro, a trovare in sé, nel proprio pensiero e nella propria comprensione le indicazioni dell'operare, per realizzare un apprendimento e una crescita autonoma e autentica" (Gandini, Mantovani, Pope Edwards, 2003).

Una formazione che tiene ben presente tutti gli elementi sopra indicati concorre a tracciare una identità professionale orientata all'esercizio della comunicazione e dell'ascolto, all'attenzione e alla lettura dei segnali comunicativi e delle emozioni in un atteggiamento professionale improntato al "come fare" anziché al "che cosa fare". Sostenendo questa modalità formativa, il personale educativo impara a capire che la crescita professionale passa attraverso le proprie richieste che nascono da dubbi, e bisogno di chiarezza, dal desiderio di conoscere e riflettere sempre meglio sul proprio operato. La riflessione metodica e precisa sul proprio agire, sorretta "da una consulenza specifica e di gruppo, arricchisce il bagaglio professionale e costituisce affidabilità in quanto basata su una maturazione interiore e soggettiva, arricchita dalle risorse individuali e dallo stile personale di ogni singola educatrice" (Gandini, Mantovani, Pope Edwards, 2003).

Certamente l'acquisizione di nuove teorie deve trovare uno spazio, nel gruppo di lavoro, per la riflessione, il confronto e l'apprendimento; la condivisione delle nuove conoscenze rende possibile la traduzione di queste ultime nella pratica quotidiana; quanto appreso dal gruppo di lavoro consente una comprensione autonoma "di ciò che è utile e perché" e diviene strumento della corresponsabilità educativa.

La qualità educativa

Elena Tavoni

Coordinamento pedagogico - Comune di Castellarano (RE)

Oggi si parla molto di qualità, ma non sempre è chiaro che cosa si intenda con tale termine quando si fa riferimento a servizi come il nido d'infanzia. La tendenza attuale, rispetto al tema della qualità, è quella di enfatizzare il controllo dei risultati, con particolare riferimento all'efficienza e ai costi del servizio; se questi ultimi possono essere misurati in termini quantitativi, le ragioni della qualità educativa rischiano di rimanere intangibili, spesso solo potenzialmente misurabili attraverso questionari di valutazione e autovalutazione che non corrispondono pienamente alla complessità

del progetto pedagogico. Pertanto, se si parla di qualità dei servizi, occorre tenere presente tanto la dimensione educativa quanto quella organizzativo-gestionale (Bondioli, Ghedini, 2003).

Peraltro, va considerato come il concetto di qualità sia tutt'altro che univoco, in quanto fondato su valori, ideologie generalmente implicite, percezioni soggettive, costruzioni sociali e culturali; tale concetto fa riferimento all'idea di nido e, prima ancora, di bambino e bambina, di adulti che se ne prendono cura e che concorrono alla sua crescita e alla sua formazione. Tenendo conto di ciò, come è possibile connotare e definire la qualità?

Se il nido, infatti, è innanzitutto un servizio finalizzato alla cura e all'educazione dei bambini piccolissimi, allo sviluppo della loro crescita, alla promozione del loro benessere e al rispetto dei loro diritti - elementi fondanti della qualità educativa di tale tipologia di servizio - esso si configura però anche come servizio per i genitori.

La qualità percepita dalle famiglie, misurabile attraverso un questionario, può costituire un criterio per valutare la rispondenza del nido alle esigenze degli utenti e può divenire fonte di suggerimenti per migliorare il servizio offerto.

In un quadro di alta complessità sia per quanto attiene alla capacità di interpretare i bisogni del territorio, sia per quanto riguarda la "creatività" espressa nel prefigurare soluzioni adeguate e pertinenti ai bisogni espressi dai cittadini, che si rivolgono sia ai servizi pubblici che privati, le procedure di promozione, regolazione, valutazione e controllo della qualità appaiono gli strumenti imprescindibili a cui ricorrere per monitorare lo stato dei servizi, l'efficacia e l'efficienza della progettazione educativa associata al modello gestionale ed organizzativo che li sostiene.

"La qualità è un concetto relativo, fondato sui sistemi di valori e convinzioni; [...] l'interpretazione del concetto e l'elaborazione di indicatori di qualità costituiscono un processo dinamico e continuo, volto a conciliare gli interessi di gruppi sociali diversi, (considerando) che le esigenze, le opinioni e i valori di tali gruppi non sempre coincidono non si tratta di un'operazione prescrittiva. La definizione della qualità è un processo di per sé importante, in quanto offre l'opportunità di mettere in comune, analizzare, comprendere meglio i valori, le idee, le conoscenze e le esperienze; tale processo dovrebbe essere caratterizzato da una partecipazione democratica, che coinvolga gruppi diversi, quali i bambini, i genitori, le famiglie e il personale dei servizi. La definizione della qualità deve essere concepita come un processo dinamico e continuo che comporta valutazioni e aggiornamenti periodici; la qualità dei servizi per l'infanzia resta un processo graduale di pianificazione, amministrazione, formazione, controllo, consulenza e supporto a molti livelli" (Bondioli, Ghedini, 2000).

A partire da studi in prevalenza angloamericana, Egle Becchi richiama i principali significati di qualità rintracciabili nel discorso pedagogico: qualità nel senso di eccellenza, qualità come raggiungimento di standard prescritti, come conformità a delle specificazioni particolari, come adeguatezza al proposito, qualità in senso trasformativo, capace di produrre cambiamenti positivi non solo nei destinatari dell'opera educativa, ma in tutti i soggetti coinvolti e interessati, che insieme pattuiscono i significati della qualità, i tratti che la connotano e le modalità del suo controllo (Bondioli, Ghedini, 2000).

La qualità non può essere definita solo internamente o esternamente alle istituzioni, va invece discussa tra soggetti coinvolti a vario titolo nell'istituzione educativa, per acquistare il significato di un processo continuo nel quale gli obiettivi vengono individuati in modo condiviso e resi espliciti, così come i parametri che la caratterizzano e le modalità della loro verifica.

L'auto e l'etero valutazione

Elena Tavoni

La valutazione precede, accompagna e segue passo per passo i processi educativi ed organizzativo/gestionali, attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove un bilancio critico su quelle già condotte a termine; in quest'ottica la valutazione assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo.

I risultati dell'azione valutativa agiscono, attraverso un feedback, sugli interventi di progettazione, intervenendo su aspetti quali la collegialità, la corresponsabilità, la coerenza e la trasparenza.

L'eterovalutazione, o valutazione esterna, è promossa dal gestore stesso del servizio o da un committente esterno che ha lo scopo di valutare la qualità del servizio attraverso scale di valutazione contenenti indicatori di qualità, quali ad esempio la *Svani*, l'*Asei* e molte altre.

I servizi educativi che intendono innescare cambiamenti migliorativi, mantenere alti i livelli di qualità, coordinarsi con il sistema formativo e con il contesto socio-culturale-economico del territorio, necessitano di un sistema di eterovalutazione allo scopo di non rischiare l'autoreferenzialità.

L'autovalutazione costituisce la forma di valutazione interna, basata su procedure e processi valutativi che coinvolge in prima persona il gruppo di lavoro del nido. Attraverso strumenti di autovalutazione quali questionari, check list e osservazioni, il gruppo di lavoro monitora e verifica la rispondenza tra le azioni educative messe in campo, le esigenze manifestate dai bambini e dalle loro famiglie e quanto definito dai progetti pedagogico ed educativo.

La continuità educativa

Roberta Dadini

Coordinamento pedagogico servizi all'infanzia - Comune di Salsomaggiore Terme (PR)

Per **continuità** si intende generalmente la qualità di ciò che si svolge o si ripete, senza interruzione, nel tempo o nello spazio. Il concetto di "continuo" è legato alla possibilità di variazioni piccole di una o più caratteristiche, alla connessione, all'assenza di frontiere nette e di salti.

In relazione al tempo, si può parlare di continuità laddove un progetto legghi, ad esempio, il nido e la scuola dell'infanzia, ma anche i vari ordini scolastici, tra loro, in una linea ideale.

In relazione allo spazio, la continuità può essere intesa come un filo conduttore che saldi tra loro le esperienze vissute contemporaneamente in ambiti diversi (nido d'infanzia – famiglia).

Esistono, dunque, due dimensioni della continuità: la prima verticale, che riguarda l'organizzazione delle esperienze attraverso il tempo, la seconda orizzontale, che si riferisce alla condivisione di metodologie e di contenuti nello stesso momento.

Il concetto di **continuità educativa** sottintende diverse accezioni:

- continuità con le esperienze dei bambini;
- continuità interistituzionale: raccordo con le famiglie, con il territorio, con gli Enti locali, con le associazioni;
- rapporti interattivi con le istituzioni scolastiche contigue e scambi di esperienze;
- programmazioni coordinate contenenti obiettivi, itinerari, strumenti di osservazione e di valutazione;
- formazione comune tra gli educatori dei nidi e gli insegnanti delle scuole dell'infanzia.

Nel panorama legislativo, la normativa regionale sui nidi (L.R. n. 1/2000 e L.R. n. 8/2004 "Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia") prevede che la Regione e gli Enti locali (Province e Comuni) promuovano e realizzino la continuità dei nidi e dei servizi integrativi (spazi bambini, centri per bambini e genitori, educatrici familiari e domiciliari) con gli altri servizi educativi, in particolare con la scuola dell'infanzia, con i servizi culturali, ricreativi, sanitari e sociali, secondo principi di coerenza e di integrazione degli interventi e delle competenze (Art. 4 comma 3).

Inoltre, la L.R. 26/2001 dell'Emilia-Romagna, relativa al diritto allo studio individua, tra i progetti volti a garantire e a migliorare i livelli di qualità dell'offerta formativa ed educativa, anche le iniziative volte a promuovere e sostenere la coerenza e la continuità tra i diversi gradi e ordini di scuole, nonché forme di collaborazione tra scuole e famiglie (art.3 comma 4 lettera b); la L.R. 12/2003 dell'Emilia-Romagna, "Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro", afferma che:

- la Regione sostiene progetti per la continuità educativa ed il raccordo tra i servizi educativi e la scuola dell'infanzia (art. 18 comma 2),
- la continuità educativa orizzontale tra le scuole dell'infanzia e verticale con i servizi educativi per la prima infanzia e con il primo ciclo di istruzione è volta a garantire il diritto dei bambini a percorsi che rispettino le fasi del loro sviluppo (art. 18 comma 3),

- la Regione e gli Enti locali sostengono la continuità didattica tra i diversi ordini e gradi di scuola, attraverso l'incentivazione di azioni volte a rendere efficaci i rapporti in verticale e in orizzontale e di progettazione dei percorsi didattici comuni a diversi gradi di scuole (art. 24 comma 1).

Anche a livello nazionale, il concetto di continuità educativa ha occupato un ruolo di primo piano nel dibattito psicopedagogico italiano e la continuità educativa è stata assunta per anni come indicatore per la valutazione della qualità e dell'adeguatezza del sistema scolastico.

Il presupposto dell'esigenza di continuità è il *continuum* della crescita della persona che permane in un processo educativo e di apprendimento, che si amplia e si diversifica in rapporto alle differenti fasi dello sviluppo psico-fisico: la continuità educativa costituisce quindi una condizione importante per promuovere la formazione integrale della personalità.

Nelle scienze pedagogiche il concetto di continuità fa riferimento allo sviluppo e alla crescita dell'individuo da realizzarsi senza macroscopici salti, considerando ciascun momento legittimato dal precedente, per compiere un'armonica integrazione funzionale delle esperienze e degli apprendimenti compiuti dal bambino; del resto "ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno" (John Dewey); si apprende e si progredisce nella crescita solo se le nuove esperienze si inseriscono e trovano un legame con quello che già si sa e si sapeva fare.

La continuità educativa è finalizzata a:

- coltivare le potenzialità dei bambini, favorendone in particolare l'autonomia, le capacità relazionali, le competenze comunicative e rappresentative;
- fornire sicurezza e stabilità all'identità di ciascun bambino;
- socializzare e accrescere momenti di incontro comuni nell'interesse del bambino;
- favorire la reciproca conoscenza facendo attenzione a non perdere di vista le specificità dei diversi contesti;
- evitare i pericoli della frammentazione dell'azione educativa;
- accompagnare lo sviluppo del bambino nell'arco della sua crescita;
- fare in modo che l'influenza di ciascuna esperienza sulle successive sia positiva, favorisca l'acquisizione di nuove esperienze qualitativamente di grado più elevato;
- creare occasioni di dialogo fra istituzioni educative presenti sul territorio, nella convinzione che la condivisione di momenti educativi migliori la qualità del servizio offerto e faciliti il lavoro degli operatori.

La continuità verticale

La continuità educativa, intesa in senso verticale, è stata assunta per anni come indicatore per la valutazione della qualità e dell'efficacia del sistema scolastico nazionale, diventando valore di qualità soprattutto quando il sistema di istruzione e di formazione lascia la strada della standardizzazione per assumere come misura d'azione fondante la personalizzazione.

Espliciti e diretti sono i riferimenti alla continuità educativa nella Legge 53/2003 (meglio nota come Riforma Moratti) in cui si pone l'accento sul raccordo tra i diversi ordini e gradi di istruzione: "la scuola dell'infanzia, di durata triennale, concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale delle bambine e dei bambini promovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e ad assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative; nel rispetto della primaria responsabilità educativa dei genitori, essa contribuisce alla formazione integrale delle bambine e dei bambini e, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza la continuità educativa con il complesso dei servizi all'infanzia e con la scuola primaria."

Questa continuità avviene dunque, in primo luogo, con il servizio che precede, il nido d'infanzia, e la scuola che segue, quella primaria, in modo da fornire sicurezza e stabilità all'identità di ciascun bambino.

In particolare sono importanti i momenti di passaggio favoriti da pratiche comuni fondate sulla reciproca conoscenza dei contesti educativi e delle esperienze che vi si svolgono.

La continuità del percorso educativo richiama le diverse istituzioni a fare in modo di "facilitare il passaggio", attraverso la fluidità e il rispetto della storia di ognuno.

Il primo livello di continuità si realizza sul versante dell'informazione e della reciproca conoscenza, al fine di esplicitare gli obiettivi e i contenuti principali delle esperienze, determinare delle proposte concrete, definire i dispositivi metodologici, nel tentativo di creare un linguaggio comune.

In una fase successiva si organizzano visite dei bambini del nido (che stanno per affrontare il passaggio all'ordine scolastico successivo) alla scuola dell'infanzia, al fine di metterli in condizione, l'anno seguente, di riconoscere e ritrovare angoli e ambienti resi familiari da esperienze di interscambio per svolgere attività comuni.

Spesso i piccoli del nido trovano a scuola fratelli e amici più grandi, presenze importanti nei loro primi approcci con i nuovi compagni e gli adulti.

Inoltre, la collaborazione e il dialogo fra le diverse istituzioni educative è utile anche per:

- la formazione di gruppi ipotetici, equilibrati nella qualità delle relazioni;
- avere notizie di carattere generale sul gruppo in uscita dal nido e sul percorso educativo intrapreso;
- realizzare incontri con le famiglie per una comune riflessione sul percorso educativo e formativo dei bambini.

Sul versante della formazione, si rende necessario il superamento delle difformità nel sistema di riferimento teorico-pratico del personale educativo dei diversi servizi (nido e scuola dell'infanzia) per l'attivazione di percorsi comuni, al fine di poter leggere il bambino nella sua interezza e di stimolare la progettualità di esperienze comprensibili, significative, efficaci, stimolanti per i bambini, decifrabili e rassicuranti per i loro genitori.

La continuità orizzontale

In senso globale, la continuità educativa presuppone un contesto teorico di riferimento in cui sono coinvolti diversi co-protagonisti: contesto che non appartiene solo ai servizi educativi per l'infanzia o alle istituzioni scolastiche, ma che prevede la compartecipazione di altri attori; contesto integrato con l'ambiente familiare e sociale, che tenga conto delle problematiche e dei bisogni del territorio; contesto in grado di recuperare il valore positivo del patrimonio culturale di ogni comunità valorizzandone tutte le valenze pedagogiche e formative.

La continuità orizzontale viene così intesa come circolarità interistituzionale e di raccordo tra i servizi educativi per l'infanzia, la scuola, la famiglia, la comunità e il territorio, in modo tale da creare le premesse per una socializzazione delle esperienze educative, instaurando legami di fiducia e atteggiamenti di collaborazione.

Si tratta in concreto di organizzare i possibili interventi dei diversi co-protagonisti dell'azione educativa dando coesione agli stessi, per garantire la necessaria continuità dei percorsi, delle finalità, delle strategie, degli obiettivi e delle conoscenze.

In pratica si può attuare:

- mantenendo il collegamento e rafforzando i contatti tra i nidi e i servizi integrativi di uno stesso territorio;
- attuando percorsi di formazione comune tra diversi nidi;
- lavorando in una prospettiva di programmazione congiunta e di confronto reciproco con altri servizi;
- programmando, riflettendo, confrontando e scambiando idee tra colleghi nell'ottica di un'unitarietà educativa;
- attivando percorsi di ricerca e di lavoro con le famiglie.

Nello specifico, con le famiglie, la continuità orizzontale può essere intesa come tempo che si trascorre insieme: lo stesso gruppo di bambini, educatrici, genitori sta insieme per due, tre anni.

Ogni giorno si tratta di accordarsi rispetto a dei comportamenti educativi che riguardano principalmente gli aspetti di crescita dei bambini e la cura del corpo (pasto, sonno, controllo sfinterico, igiene), superando le difficoltà che possono insorgere dal confronto tra posizioni e contesti diversi quali sono il nido e la famiglia.

Per fare in modo che genitori ed educatori diventino alleati nel comune compito di crescere il bambino occorre vincere la paura del giudizio altrui e della perdita di autorevolezza del proprio status.

Il timore del giudizio dell'altro si ha soprattutto nella fase iniziale del rapporto, "in cui spesso il genitore presenta all'educatrice un'immagine del proprio bambino basata su quello che il genitore stesso pensa l'educatrice apprezzerà e omettendo talvolta notizie importanti; per contro anche l'educatrice teme il giudizio dei genitori sia per quanto la riguarda come persona che rispetto alla sua professionalità e cerca così di 'proteggersi' dietro le regole del servizio" (Bondioli, Mantovani, 1987).

Rispetto al timore della perdita di autorevolezza del proprio status, è necessario precisare che, per il genitore, esso è inteso come "status naturale che gli attribuisce autorevolezza nei confronti del bambino e gli riconosce il diritto a decidere per lui" mentre, per l'educatrice, «è quello di persona competente e supposta in grado non solo di motivare 'scientificamente' il proprio modello educativo, ma anche di dare risposte ai dubbi o agli interrogativi che la crescita di un bambino fa sorgere». (Bondioli, Mantovani, 1987).

Per il servizio e per la famiglia l'obiettivo deve essere «quello di individuare e promuovere le condizioni per cui tra

educatrice e genitore si possa stabilire un'alleanza di fronte all'oggetto comune delle proprie cure: il bambino; si riesca a pensare e impostare strategie comuni, a costituire un triangolo in cui la comunicazione circoli; a creare un luogo in cui si incontrano le diverse competenze [...]» (Bondioli, Mantovani, 1987).

In senso più ampio, la continuità orizzontale, si attua attraverso una progettualità che si estende oltre i servizi e che può incidere sulla ridefinizione dell'assetto territoriale e sulla progettazione mirata al raccordo interistituzionale tra servizi, al fine di garantire che il percorso evolutivo dei bambini sia il più possibile coeso.

Per questo è indubbiamente necessario che ogni servizio all'infanzia sia ancorato al contesto sociale in cui è inserito, in stretto rapporto con gli altri servizi educativi e trovando con questi dei punti di convergenza e di dialogo, in modo che il valore socio-educativo dell'azione dei servizi produca contaminazione e, quindi, una cultura condivisa.

I progetti "ponte"

Si tratta di alcune esperienze innovative realizzate in Italia, come le Sezioni primavera, in Emilia-Romagna, e le sezioni ponte, avviate in diversi Comuni (Roma, Terni, Prato, Genova), che delineano un ambiente educativo coerente e "dedicato" alle caratteristiche della fascia di età 2/3 anni, orientato alla "cura educativa", intesa come attenzione ai bisogni primari di accoglienza, sicurezza, benessere, ma anche di investimento sulle potenzialità di sviluppo cognitivo, sociale ed affettivo.

Queste nuove soluzioni organizzative sono, in pratica, gruppi omogenei di bambini tra i due e i tre anni accolti, presso locali idonei allestiti nelle scuole dell'infanzia, da personale docente con specifica preparazione professionale.

Le Sezioni primavera e le sezioni ponte non sono un'alternativa ai nidi, ma un elemento complementare di una offerta che vuole essere più vasta ed articolata: nel rispetto della centralità dei bambini, la loro "mission" è quella di stimolare una rinnovata attenzione all'infanzia, ai suoi bisogni educativi, con risposte di qualità in un'ottica 0-6 anni, rispettose dell'identità dei due tradizionali segmenti 0-3 anni (i nidi) e 3-6 anni (le scuole dell'infanzia).

Il presupposto psicopedagogico dei progetti ponte è che i bambini di questa fascia di età (24/36 mesi) possano vivere le esperienze di socializzazione, di sviluppo delle loro competenze cognitive ed affettive, in un contesto educativo in cui sia possibile avvalersi della molteplicità di stimoli offerti da un ambiente eterogeneo, che si colloca in quella linea di confine tra una prima fase, in cui il bambino ha bisogno di una "base sicura" per provarsi con gli altri, e una fase successiva in cui si apre all'autonomia nello scambio con l'altro: tutto ciò in una prospettiva di continuità di figure e di ambienti.

La ricchezza dell'esperienza educativa scaturisce dalla capacità del gruppo degli insegnanti di elaborare un progetto educativo capace di rispondere ai bisogni specifici di ogni fascia di età, offrendo risposte individuali a tutti i bambini.

Il nuovo contesto di "raccordo" (uno spazio fisico e mentale) deve consentire ad ogni bambino, in base alle tappe raggiunte, di trovare risposta al bisogno di essere accolto emotivamente, di esplorare, di conoscere se stesso e gli altri.

I materiali di passaggio

Un ordinato processo di esperienze-gioco che il bambino percorre al nido prelude alle possibilità di un buono sviluppo delle sue capacità: la ricchezza delle esperienze possibili al nido fornisce al bambino delle potenzialità su cui la scuola può lavorare efficacemente fin dai primi giorni.

Per creare i presupposti di una continuità reale degli interventi, al fine di sostenere la crescita armoniosa dei bambini, gli operatori del nido e della scuola dell'infanzia prendono in considerazione le caratteristiche di alcune attività specifiche, aumentando le informazioni reciproche rispetto alle programmazioni, ai materiali da proporre e alle diverse tecniche di utilizzo degli stessi.

Ai bambini della sezione grandi del nido vengono proposte, in forma semplificata, alcune attività che alla scuola dell'infanzia costituiscono aree specifiche di apprendimento: pertanto gli obiettivi che gli educatori si propongono al nido per i bambini di tre anni debbono poter costituire la base di entrata per la programmazione alla scuola dell'infanzia.

Inoltre, le educatrici del nido preparano il materiale che accompagnerà il bambino nella scuola dell'infanzia:

- il "diario personale" che raccoglie le esperienze fatte al nido da ogni bimbo e che viene consegnato alla famiglia;
- una favola che ha fatto da filo conduttore delle proposte educative del nido oppure uno o più personaggi che hanno fatto parte della quotidianità dei piccoli; questo materiale viene "consegnato" alle scuole per agevolare il passaggio e fare in modo che i bambini trovino elementi già conosciuti.

Per completare il percorso di continuità, a corredo dei colloqui tra le educatrici del nido e le insegnanti della scuola dell'infanzia, possono essere predisposte anche delle schede di passaggio in cui non ci si limita a segnare con

crochette il raggiungimento o meno delle varie competenze del bambino, ma in cui si danno informazioni sui progetti realizzati al nido e sulle modalità relazionali dei bambini e delle loro famiglie.

Intervista a Nice Terzi

di Elena Tavoni

Se parliamo di continuità educativa tra Nido d'infanzia e scuola dell'infanzia, quali possono essere gli intenti progettuali?

Se si parla di continuità educativa, più che analizzare e confrontare progetti educativi mi sembra necessario fare lo sforzo di esplicitare le intenzioni educative che li motivano, di mettere queste a confronto e di cercare in esse quella continuità che mantiene una coerenza educativa pur nella diversificazione delle scelte e dei progetti.

È questo un impegno metodologico importante che sta alla base della progettazione e del lavoro di gruppo del nido e della scuola dell'infanzia all'insegna di ciò che amo chiamare "coerenza educativa".

Esplicitazione che riguarda in modo prevalente la dimensione della quotidianità ed una sua periodica rivisitazione intesa come riflessione intorno a spazi-tempi-ritmi.

Con ciò intendo una rivisitazione delle azioni, dei pensieri e delle emozioni, che sostanziano e consentono la possibilità di riflessione intorno a ciò che accade sia tra me i bambini, sia all'interno del gruppo dei bambini; un confronto tra ciò che avviene concretamente nella quotidianità e ciò che desideravo che avvenisse e che avevo intenzione di fare come insegnante. Il confronto attento ed esplicito, dunque, tra quello che succede e quello che avevo in mente di fare, risulta essere uno strumento che aiuta l'insegnante nel perseguire una coerenza educativa. A volte capita che i comportamenti messi in atto possono risultare non coerenti ed anche essere contraddittori rispetto al nostro pensiero progettuale iniziale in quanto intervengono variabili diverse sia personali che istituzionali che non siamo abituati a prendere in esame ed a confrontare nel gruppo di lavoro in quanto costituiscono degli impliciti e dei non detti.

Ad esempio, facendo riferimento al contesto educativo della sezione ed alla collocazione degli oggetti, in particolare, se colloco "un oggetto a portata di mano" del bambino sopra ad una mensola accessibile oppure in alto non accessibile, lo faccio in relazione a miei pensieri. Voglio dire che se dichiaro la mia fiducia nelle competenze dei bambini, sarà necessario che io investa in queste competenze, mettendo in conto tempo e metodo affinché i bambini imparino ad usare i materiali senza confusione e senza romperli, se invece li metto tutti in alto non ho più questi problemi ed evidentemente contraddico la dichiarazione iniziale anche se in modo non intenzionale.

Scelte abituali che paiono irrilevanti hanno valenze diverse come da esempio lasciare che i bambini ogni giorno scelgano da soli il posto a tavola può apparire una scelta democratica mentre, in realtà, premia i più estroversi, i più competitivi e irruenti, ma forse prevaricanti mentre penalizza i più timidi, fragili e rispettosi e non garantisce a ciascuno il proprio posto come elemento di riconoscimento anche identitario. Sicuramente non erano queste le intenzioni e i valori a monte, ma per riconoscerli è necessario interrogarsi e confrontarsi anche intorno alle scelte organizzative.

L'agire con coerenza educativa ci permette di dare forma alla nostra intenzionalità che deve essere esplicitata nel gruppo di lavoro.

Le insegnanti, così portate a riflettere, si accorgono che nella coniugazione della quotidianità ci sono molti comportamenti e atteggiamenti adulti responsabili di contenuti, valori, divieti e priorità che si comunicano al bambino. Sono questi comportamenti che svelano a ciascuna come si pone, nei fatti, l'educatrice e che portano a riflettere sull'importanza degli sguardi, della qualità dei gesti, del tono della voce.

È utile nei momenti di progettazione aiutare le educatrici e le insegnanti a ricordare e riesplicitare le intenzioni educative fondanti che le guidano, ma che possono disperdersi o vanificarsi nell'incontro con aspetti della quotidianità e della ritualità. È la chiarezza e la consapevolezza di queste intenzioni che dà spessore e contenuto alla coerenza ed alla continuità di tale coerenza nelle diverse età.

Ad esempio, quando accogli un bambino al mattino, pur nella concitazione e talvolta nella confusione di questi momenti, il tuo gesto può risultare parimenti frettoloso e il tuo sguardo passare sopra la sua testa per mancanza di tempo. È utile riflettere ed accorgersi che ci si mette lo stesso tempo ad avere veramente un contatto visivo diretto e intenso e significativo con ciascun bambino nel momento dell'accoglienza. Quello che cambia non è il tempo, ma

il pensiero e quell'intenzione che arriva tutta intera al bambino. Anche questo breve tempo di attenzione porta a rispettare l'individualità.

Dare attenzione e importanza anche alle piccole cose che un bambino fa, ai suoi comportamenti come ai suoi giochi e garantire sguardi interessati sul suo fare, riesce a dare ad ogni bambino la percezione del suo valore per noi.

Quali possono essere i possibili obiettivi per il progetto di continuità educativa?

L'esperienza di Loczy rende evidente l'importanza della qualità delle cure, perché come dice la David è la qualità delle mie cure, del mio gesto, del mio sguardo, del tono della mia voce e della mia attenzione che racconta il valore che mi attribuisce e questo vale per un bambino di un anno, di due o di tre, ma anche per un bambino di cinque anni.

Il primo senso della cura è proprio il riconoscimento di sé.

Il rispetto dell'individualità di ciascuno e ciascuna, anzi il rispetto del diritto all'individualità muove l'azione dell'insegnante con l'intenzione di sostenere l'identità dei bambini.

Dare riconoscimento è un elemento importante per la formazione dell'identità individuale ed è un'intenzione, un atteggiamento, uno stile dell'adulto che taglia trasversalmente e segna l'intervento educativo nelle diverse fasce d'età.

In ogni situazione posso dare riconoscimento al suo fare, al suo sentire, al suo pensiero e posso restituirgli il senso dell'esperienza che sta vivendo, in base alla chiarezza che si forma nella mia mente di adulto che osserva e ascolta. È in questo che mi sembra si debba cercare e mantenere la coerenza educativa.

In ogni intervento, anche quando si hanno intenzioni prettamente didattiche, il rispetto per l'individualità del bambino, il suo singolare processo di apprendimento, ci orienta ad ascoltare prima di intervenire, per cogliere con attenzione i suoi segnali comunicativi affinché quello che ci aspettiamo da loro non prevarichi la lettura di quello che stanno facendo, dei loro soggettivi interessi e modi di procedere.

A volte l'educatrice e più spesso le insegnanti di scuola dell'infanzia, quando propongono ai bambini dei percorsi o delle attività strutturate, le orientano fortemente verso un modo di fare le cose e di documentarle che finisce per corrispondere maggiormente alle loro intenzioni e necessità piuttosto che aderire alle intenzioni ed agli interessi più sottili ed effimeri dei bambini.

Qual è allora il ruolo degli insegnanti?

Ritengo che un compito prioritario dell'educatrice consista nel cogliere i segnali comunicativi dei bambini mentre fanno o mentre giocano. Stia nel capire **cosa fanno e come lo fanno**, come un bambino interpreta una proposta e si muove al suo interno. Mi sembra che la progettualità educativa richieda la piena consapevolezza della propria intenzione e poi la capacità di osservare quello che avviene per capire.

Dunque, come dicevo, un obiettivo importante della coerenza educativa dovrebbe essere quello, nelle diverse età, di dare riconoscimento al bambino e di sostenerne l'identità. Questo deve essere un compito di base dei servizi educativi. È certamente vero che sono necessarie condizioni che lo consentano, organizzazione dei tempi, degli spazi, del lavoro degli adulti, programmazione analitica di tutti i momenti del tempo scolastico.

Ma soprattutto alla base è necessario un lavoro di gruppo basato sul confronto aperto, sulla capacità di condividere alcuni obiettivi e di confrontarsi non solo sui grandi, ma sulle modalità minute e quotidiane con cui si progetta l'intervento educativo. Gli aspetti contraddittori emergono quando si prova a scomporre il proprio pensiero, (ad alta voce insieme agli altri) fino ad analizzare il gesto, più o meno coerente del bambino, con la finalità di dare riconoscimento al suo gioco, al suo apprendimento tramite le forme che trovo per affiancarlo a partire dalle sue conoscenze.

Se riflettiamo intorno ai frequenti problemi che si incontrano oggi nelle classi di scuola primaria e secondaria non è difficile riconoscere che alla base spesso si tratta di mancanza di riconoscimento.

Le fatiche emotive dei bambini, a volte proprio per la mancanza di questo riconoscimento si manifestano in disagio, aggressività, perfino bullismo, e possono pregiudicare la vita e il successo scolastico del bambino.

È responsabilità dell'adulto gestire al meglio le relazioni a partire dal nido d'infanzia, fino ai livelli successivi. È questo che deve caratterizzare la continuità tra i due servizi educativi.

Nice Terzi è pedagoga, consulente del Comune di Roma

L'importanza della documentazione

Carmen Balsamo

Ri.E.Sco - Laboratorio di Documentazione e Formazione, Comune di Bologna

Come si avvicinano gli educatori alla documentazione? Quali le loro domande, le attese, le richieste, le difficoltà incontrate nel produrla, i vantaggi nel realizzarla e metterla in circolo?

Per introdurre la riflessione rispetto al tema della documentazione, riporto alcuni commenti di educatrici, raccolti all'avvio di un corso di formazione sulla documentazione²⁸:

“In ogni insegnante esiste il desiderio di condividere con altri la propria progettualità. La documentazione in questo caso può essere il miglior strumento per scambiare idee e ritrovare nell'altro una fonte di ricchezza, sapendo di aver comunque ceduto la propria”.

“Vorrei che passasse tramite la documentazione la volontà, l'entusiasmo e la creatività che ci si mette nel farla”.

“Vorrei che la documentazione diventasse parte integrante del lavoro dell'insegnante, come un modo per attivare uno scambio, un arricchimento fra colleghi e non una pila di fogli o di videocassette dimenticate in un angolo della stanza”.

Le educatrici segnalano desideri, attese; dalle loro frasi emergono parole significative: “condividere”, “ricchezza”, “entusiasmo”.

La documentazione risulta intesa come occasione di condivisione, fonte di saperi e arricchimento professionale, modalità capace di veicolare entusiasmo, passione, strumento capace di orientare il processo educativo.

La documentazione come fonte di arricchimento professionale

La documentazione può essere intesa come uno “spazio mentale”, un'occasione importante che gli operatori hanno per riappropriarsi dei presupposti pedagogici che orientano i progetti educativi, uno strumento per favorire la riflessione sulle modalità individuali e collettive degli adulti che operano in un servizio.

Nella ricorsività che caratterizza la progettazione e la valutazione degli accadimenti educativi, la documentazione diviene strumento che può ridefinire il progetto, ma anche “oggetto” facilitatore di un atteggiamento valutativo.²⁹

La documentazione colloca l'intero processo educativo in un percorso di ricerca di senso, in relazione a un fare/progettare in continua evoluzione.

Costituisce, questa ricerca, l'anello fondante della documentazione, capace di alimentare la crescita professionale auspicata da molti educatori e consistente nel farsi domande, indagare il rapporto tra pensiero e azione, rivisitare in modo critico il fare quotidiano, scambiare idee, sviluppare ri-significazioni e innovazione.

La documentazione diviene allora memoria, consapevolezza e condivisione delle azioni educative, permette una capitalizzazione delle esperienze incentivando la comunicazione e il confronto interno ed esterno al servizio.

La documentazione come forma di memoria

Diario, agenda quotidiana, librone e scatola/ valigia contenente elaborati e manufatti dei bambini; sono, questi, alcuni dei materiali-memoria presentati dagli educatori durante i corsi di formazione sul tema della documentazione, per poter riflettere e affinare il processo del documentare partendo proprio dai prodotti.

Alcuni materiali sono creati per sostenere gli educatori nel tenere le fila delle tante azioni quotidiane, altri sono pensati per essere consegnati alle famiglie al fine di dare visibilità all'operato dei loro figli, altri ancora sono progettati per essere utilizzati nei passaggi dal nido alla scuola dell'infanzia, allo scopo di ricostruire la storia personale e del percorso educativo collettivo.

Risulta evidente la necessità di raccogliere, in forma organizzata e continua nel tempo, tracce delle attività svolte e dei manufatti dei bambini (disegni, fotografie, trascrizioni delle parole dei bimbi...) accanto a strumenti come l'osservazione

²⁸ Corso di formazione “La valigia degli attrezzi” curato dal Laboratorio di Documentazione e Formazione del Comune di Bologna, 2008. In quell'occasione era stato richiesto ai frequentanti di proporre un pensiero “sulla documentazione che vorrei”.

²⁹ Per approfondimenti, si rimanda: Balsamo C., Maselli M., a cura di, *Le occasioni per la documentazione*, Regione Emilia-Romagna, Comune di Bologna, Laboratorio di Documentazione e Formazione, 2007.

dell'adulto, che può annotare sottolineature dello svolgimento di un percorso, di un particolare comportamento, di un dettaglio.

Altrettanto importante, in funzione divulgativa, diviene il confezionare una documentazione fruibile, che descriva il percorso educativo compiuto nell'attuare un determinato progetto.

Mutuo questa citazione da Milan Kundera, perché mi sembra legarsi alle argomentazioni che stiamo trattando: «Dare forma a una durata è l'essenza della bellezza, ma anche quella della memoria: ciò che è informe è inafferrabile, non è memorizzabile» (Kundera, 1995).

Come aiutare allora, gli educatori, ad elaborare una documentazione ricca e ben strutturata, che dia forma alla memoria?

Gli stessi educatori, durante i corsi di formazione sulla documentazione, hanno segnalato alcuni punti ritenuti essenziali:

- la formazione, all'interno del servizio, di un gruppo di educatori che documenta; a questo proposito vengono avvertiti come elementi potenzialmente critici il dialogo tra adulti e l'individuazione di spazi e tempi necessari per poter documentare adeguatamente;
- la complessità di realizzare una documentazione agile che però veicoli il cuore di un'esperienza: sono sentite come difficoltà il cercare una struttura organizzativa per la stesura, l'individuare il focus delle azioni educative, il trovare le parole per esprimere l'esperienza veicolandone i contenuti e attivando le emozioni del lettore.

Un gruppo in dialogo

La formazione di un gruppo che documenta segnala già che in quel servizio è possibile mettersi in gioco, che tra il personale c'è dialogo e un buon clima relazionale.

Quando questo accade si sviluppa responsabilità, crescita professionale e il gruppo che se ne fa carico può avviare la predisposizione di un progetto di documentazione che individua tempi, consegne e risorse che ne sottendono la fattibilità.

Il gruppo di lavoro che documenta è chiamato a:

- motivare la scelta dell'esperienza da documentare e/o la tematica peculiare da approfondire;
- confrontare le idee e i vari punti di vista, per giungere ad un accordo sul valore dell'esperienza educativa scelta o sulla rappresentatività dell'azione educativa individuata come rilevante, paradigmatica;
- interrogarsi su come costruire un prodotto fruibile scegliendo supporti e linguaggi adeguati rispetto al destinatario del prodotto;
- verificarne l'impatto comunicativo confrontandosi con il fruitore del prodotto.

Questi aspetti punteggiano l'iter del lavoro documentario ma, in particolare, sono le azioni di comunicazione, confronto, negoziazione a permettere la produzione di una documentazione di spessore che nasce "dall'apprendere dall'esperienza", dal rivisitare i propri errori, dal far incontrare teoria e prassi.

La complessità di riunire tracce

Sappiamo che la documentazione è sempre una ricostruzione della realtà, non è mai una fedele riproduzione della stessa. Gli educatori, nel raccontare un'esperienza, operano infatti delle scelte rispetto alle situazioni, ai vissuti da narrare e descrivere, individuano parti salienti dell'evento, evidenziano chiaroscuri, punti forti, criticità e percorsi aperti.

L'interpretazione dell'evento educativo richiede il rispetto di alcune azioni: il reperimento delle fonti e delle testimonianze; l'azione di far parlare i documenti per far emergere gli elementi salienti delle situazioni che rappresentano; la definizione della cornice concettuale, del punto di vista della ricostruzione, esplicitando gli aspetti che si vogliono evidenziare in merito all'azione pedagogica, relazionale, organizzativa e in funzione degli obiettivi che si è dato chi scrive.

I passaggi più critici, a giudizio degli educatori, sembrano proprio essere questi ultimi: richiedono infatti criteri di selezione dei materiali improntati alla rappresentatività (individuazione degli aspetti significativi), alla pertinenza (la relazione tra i vari dati), alla coerenza (la selezione rispetto allo sguardo scelto) e ribadiscono che la documentazione non è un semplice accostamento di dati ma richiede una visione d'insieme che superi la frammentarietà.

Tempo fa un coordinatore pedagogico, commentando lo sforzo di documentare intrapreso dal personale di un nido con il supporto del Laboratorio di Documentazione e Formazione del Comune di Bologna, parlava di "un processo che attiva molta energia" riferendo che l'educatore che lavorava alla documentazione con le operatrici del laboratorio, riportava ai colleghi sollecitazioni, dando il via ad un dialogo fatto di ascolto e rimandi; in questo modo la tessitura

della documentazione si alimentava pian piano di molteplici intrecci di riflessioni e restituiva visibilità e identità culturale a quel nido d'infanzia.

Realizzare e mettere in circolo documentazioni favorisce quindi l'auto-formazione delle persone coinvolte; inoltre, l'aver "un materiale tangibile" favorisce il confronto tra educatori che lavorano nella stessa struttura educativa o che partecipano a scambi pedagogici a raggio più ampio, sostenendo la crescita qualitativa dei servizi.

Le metodologie di base che sostengono la costruzione della documentazione e il gusto della scoperta³⁰

Il passaggio dall'intenzionalità di produrre una documentazione al prodotto finito comporta la gestione dell'intreccio di alcuni assunti metodologici di base.

È importante che il gruppo di lavoro preveda cosa documentare (la selezione del tema, dell'aspetto del progetto che diviene oggetto di documentazione), chi deve documentare (l'individuazione dei curatori della stesura) per chi documentare (quali sono i destinatari), come documentare (che forma dare alla documentazione, come orientare la scelta delle informazioni da veicolare e con quali linguaggi comunicarli).

Questi assunti sostanziano il progetto di documentazione e favoriscono il passaggio dal materiale grezzo raccolto, ad una sua elaborazione.

La documentazione non è mero assemblaggio di dati ma è racconto e argomentazione: pensieri e commenti come leganti di testimonianze.

La documentazione contribuisce alla qualità del contesto educativo e qualifica lo scambio con i genitori dei bambini che frequentano il servizio, in quanto può restituire soggettività e differenze di ogni bimbo, può narrare le prime conquiste, far comprendere il perché di alcune attività proposte.

Il prodotto documentale sostiene anche la qualità comunicativa con l'esterno, ad esempio con la scuola dell'infanzia e altre realtà presenti nel territorio.

Risulta evidente come, in questi termini, la documentazione sia un prodotto capace non di elencare degli eventi, ma di segnalare scoperte avvenute nel percorso educativo: ad esempio gli aspetti di crescita dei bambini, ma anche l'interrogarsi degli educatori sul proprio lavoro (elaborazione di stili educativi, capacità di interazione e integrazione di risorse professionali).

La documentazione sprigiona così tutta la sua vitalità, mostra la sua struttura aperta: incuriosisce, suscita domande, evidenzia tentativi, tiene conto degli errori e delle modifiche di strategie degli educatori.

La documentazione e i suoi strumenti: la scheda GreD per la documentazione in itinere

Marina Maselli

Consulente del Laboratorio di Documentazione e Formazione - Comune di Bologna per il Progetto Documentazione Educativa Regionale

Il titolo che apre il capitolo ci spinge a riflettere sull'intenzionalità dell'intervento educativo; intenzionalità che sorregge tutte le azioni legate alla progettazione, osservazione, documentazione. Lo stretto intreccio tra questi momenti crea le premesse per il superamento dell'occasionalità degli interventi, dando vita ad un processo di elaborazione permanente che rappresenta per i gruppi di lavoro una straordinaria opportunità di riflessione comune. Il distanziamento riflessivo che ne scaturisce rende possibile una lettura delle situazioni rinnovata che apre a nuove ipotesi di lavoro.

La sollecitazione, per i gruppi di lavoro, ad un uso sistematico e consapevole degli strumenti di osservazione e documentazione si lega all'idea di un agire educativo che punta alla maggiore coerenza possibile con quanto progettato e che risulta comprensibile nelle sue linee orientative.

³⁰ Su questi temi si segnala: Di Pasquale G., Maselli M., *L'arte di documentare. Perché e come fare documentazione*, Marius, Milano., 2002; Balsamo C., a cura di, *Dai fatti alle parole. Riflessioni a più voci sulla documentazione educativa*, edizioni Junior, Bergamo, 1998; Benzioni I., a cura di, *Documentare? Sì, grazie*, edizioni Junior, Bergamo, 2001.

La documentazione è un mezzo fondamentale per la visibilità e trasferibilità del progetto pedagogico, così come si configura uno strumento utile per valutare se l'intenzionalità dei progetti ha una coerenza tra gli obiettivi proposti e quelli raggiunti.

Altrettanta importanza riveste la documentazione nei confronti delle famiglie, verso le quali si pone come facilitatore e mediatore, utile a fare conoscere e comprendere ciò che caratterizza quel particolare contesto educativo, all'interno del quale i loro bambini crescono e vivono.

Il valore forte assegnato alle pratiche di documentazione ha portato nel 2002 il Servizio Politiche Familiari Infanzia e Adolescenza della Regione Emilia-Romagna a dare vita al Progetto di sistematizzazione e implementazione della documentazione educativa su scala regionale, con l'obiettivo di dare diffusione alle esperienze più significative realizzate nei servizi per l'infanzia relativamente all'area della progettazione educativa.

Lo sviluppo dell'iniziativa ha portato alla realizzazione di un archivio, che raccoglie le documentazioni più significative provenienti dai servizi delle diverse Province della Regione, collocato presso il Laboratorio di Documentazione e Formazione del Comune di Bologna.³¹

È nell'ambito di tale progetto che è nata la scheda per la documentazione in itinere, nota come scheda Gred dal nome del gruppo di lavoro che l'ha realizzata³². Essa è stata elaborata con l'intento di ripercorrere le fasi della progettazione educativa e supportare i gruppi di lavoro nella raccolta intenzionale di tracce e riflessioni sulle esperienze in corso.

La storia della documentazione è anche sempre una storia di strumenti che nel tempo e nei diversi contesti vengono utilizzati. Per questo, la scheda è stata concepita da subito come strumento (non esclusivo) di supporto per il processo di documentazione nei servizi. Tuttavia, va detto che la costruzione partecipata dello strumento, la sua successiva sperimentazione in numerosi servizi e il lavoro di consulenza e sensibilizzazione svolto dai referenti GreD e dal Laboratorio di Documentazione e Formazione, nel corso di questi anni ne hanno favorito la conoscenza e diffusione in numerose realtà.

Accompagnare la progettazione con un progetto di documentazione

Per i servizi educativi e scolastici, dotarsi di strumenti capaci di interrogare il quotidiano attraverso un intenzionale e sistematico monitoraggio dei processi in atto rappresenta un investimento che incide sulla qualità stessa dei servizi offerti.

Se è vero che le competenze degli educatori si alimentano nell'incontro dialettico tra teoria e pratica, allora è necessario pensare alla documentazione proprio come occasione per riflettere su come si passa dal pensiero all'azione.

L'utilizzo della scheda nei servizi ci consente oggi di evidenziarne alcuni elementi particolarmente significativi:

- lo stretto raccordo tra progettazione e documentazione;
- il gruppo di lavoro come risorsa;
- la necessità di sostenere la pratica della valutazione.

I singoli e le équipes sono invitati a riflettere sui progetti e a raccoglierne le tracce già in fase di avvio. Questo dà luogo a una prassi di annotazione *in progress* dei punti cruciali dell'esperienza, che ne permette una sintesi ragionata, attiva riflessioni sul proprio specifico professionale, sulle conoscenze e competenze presenti nel gruppo.

Non si tratta semplicemente di tenere memoria di quanto fatto, ma di argomentare le scelte, di soffermarsi sulle ragioni degli eventuali aggiustamenti in corso d'opera, di tenere conto dei punti forti e deboli delle proposte, di ragionare sulle possibili trasferibilità. Organizzare le informazioni fin dalla fase di avvio può aiutare a strutturare meglio il percorso, favorisce la riflessione, e quindi facilita la documentazione stessa.

Questi passaggi appaiono evidenti osservando la scheda³³ nella sua organizzazione in sezioni:

³¹ Il laboratorio di Documentazione e Formazione del Comune di Bologna ha sede in Via Cà Selvatica n. 7, Bologna LabDocFormIstruzione@comune.bologna.it.

³² Alla prima stesura della scheda, elaborata nel primo semestre 2004, hanno partecipato: Vesna Balzani, Grazia Bartolini, Tina Biondi, Paola Patruno, Maurizio Casini, Mabel D'Abramo, Roberta Dadini, Anna Roncada, Lorena Manicardi, Valeria Mariani, Donatella Mauro, Ernesto Sarracino, Angela Fuzzi, Franca Mazzoli. L'attuale versione, licenziata nel luglio 2005, è stata ulteriormente elaborata sulla base di una sperimentazione realizzata nell'a.s. 2004/05 in alcuni servizi della regione, coordinati dai referenti GreD, grazie alla collaborazione di alcuni referenti di progetto: Flavia Melecchi, Patrizia Serra, Carla Belletti, Nadia Bertozzi, Fabiola Crudeli, Ombretta Cortesi, Stefania Fongoli, Francesca Tagliavini, Ilaria Bosi, Agnese Malpeli, Cinzia Guandalini, Mila Benati, Ramona Vai, Francesca D'Alfonso, Elena Tavoni, Novella Notari, Roberta Callegari, Ivana Pinardi, Ortensia D'Eletto.

³³ In questa sede ci si è limitati a una descrizione sintetica dello strumento. È possibile consultare il catalogo on-line al seguente indirizzo www.comune.bologna.it/istruzione/laboratorio/documentazione-educativa.php

- dati di contesto (in cui trovano spazio le indicazioni sul titolo del progetto, i servizi che lo realizzano, il gruppo di lavoro, le collaborazioni esterne, i destinatari);
- caratteristiche generali del progetto (si esplicitano le motivazioni e finalità, le tappe di lavoro, le metodologie e i tempi previsti);
- ipotesi organizzativa (in cui alla definizione degli obiettivi delle singole tappe si individuano gli strumenti per la valutazione dei risultati e per la diffusione del progetto);
- attività realizzate (corredate di riflessioni e allegati);
- valutazioni conclusive (spazio per la valutazione degli esiti, dell'efficacia delle metodologie ma anche delle scoperte del gruppo di lavoro).

Le oltre cento schede visibili in rete offrono oggi la possibilità di uno sguardo dentro i servizi, per scoprirne i progetti e i pensieri che li abitano, ma consentono anche di compiere letture trasversali su temi specifici.

Una prima esperienza di analisi di questo tipo è stata realizzata sulla tematica interculturale, dando vita ad una monografia che ha visto l'intreccio di esperienze e professionalità diverse a partire proprio dalla lettura delle documentazioni.³⁴

Esperienze in rete da condividere

Il rilievo forte assegnato alla scheda GreD, non ha precluso la raccolta e valorizzazione di documentazioni realizzate anche su altri supporti. Questo, oggi, rende l'archivio regionale un luogo in cui è possibile sperimentare la ricchezza di una pluralità voci e apporti per il racconto delle esperienze.³⁵

La logica con cui ci si è mossi nell'implementazione dell'archivio di documentazione educativa regionale 0/6 è quella di raccogliere, organizzare e mettere in circolo materiali per:

- promuovere conoscenze e competenze di carattere teorico, metodologico, operativo in funzione delle esigenze legate alle pratiche professionali;
- alimentare e sostenere l'attività di formazione, ricerca e sperimentazione all'interno degli specifici contesti. È sul presidio di questi aspetti che si costruisce la dimensione "generativa" della documentazione, quella capace di alimentare nuove conoscenze e svelare nuovi orizzonti.

La costruzione della scheda: motivazioni e punti di attenzione. Intervista a Franca Mazzoli

di Marina Maselli

Come nasce l'idea di una scheda per la documentazione educativa nell'ambito del Progetto di documentazione regionale 0/6?

Per rispondere al mandato regionale, inizialmente abbiamo puntato a costruire modalità di lavoro che permettessero al gruppo, composto da pedagogisti provenienti dai nove coordinamenti provinciali, di confrontare diverse logiche di documentazione, legate ai singoli territori. In questo modo, il lavoro di analisi del materiale di documentazione raccolto presso il LabDocForm di Bologna avrebbe potuto articolarsi in più direzioni, fino ad individuare gli elementi comuni sui quali riflettere.

Sapevamo che il lavoro del GreD doveva tenere conto dei delicati meccanismi identitari sottesi ai processi di documentazione educativa e della possibile conflittualità che la proposta di criteri regionali poteva assumere nei confronti di chi da tempo, anche per mandato istituzionale, aveva messo a punto modalità di documentazione efficaci e autonome. Per questi motivi il lavoro del gruppo si è sempre orientato all'ascolto e al confronto, anche con interlocutori esterni, nella convinzione che ragionare a più voci potesse farci comprendere meglio le problematiche

³⁴ Balsamo C., Maselli M., a cura di., Percorsi, pensieri e prospettive interculturali: progetto regionale sulla documentazione educativa, monografia intercultura, Quaderno n.16, Regione Emilia-Romagna, 2008.

³⁵ È possibile consultare il catalogo on line al seguente indirizzo www.comune.bologna.it/istruzione/laboratorio/index.php

che attraversavano i processi della documentazione educativa nelle diverse realtà territoriali. L'idea di costruire una scheda è nata come possibilità organizzativa delle voci che, fin dal primo anno di lavoro, erano state individuate dal gruppo come elementi essenziali e qualificanti per la comunicazione delle esperienze educative.

Quali sono i principali punti di attenzione nella costruzione della scheda?

Eravamo convinti che la scheda dovesse essere uno strumento a supporto della progettazione educativa e dunque seguire in itinere i progetti che intendeva documentare, tenendo in considerazione il contesto di riferimento dell'esperienza. Per questo abbiamo dato una scansione temporale alla raccolta dei dati e abbiamo suggerito la logica degli allegati come possibilità di integrazione delle voci previste con altri materiali, specificamente legati ai singoli progetti educativi.

Ma volevamo anche segnalare la dimensione riflessiva della documentazione, come pratica che può consentire al gruppo educativo di condividere scoperte, affrontare insieme criticità, valutare la coerenza tra intenzioni educative e attività concretamente realizzate. Infine, abbiamo dedicato molto tempo alla scelta delle parole che potevano facilitare la narrazione e la riflessione, per indirizzare la scrittura verso la difficile semplicità che contraddistingue le documentazioni più efficaci.

Franca Mazzoli è consulente del Laboratorio di Documentazione e Formazione - Comune di Bologna

CAPITOLO VII

I SERVIZI PER LA PRIMA INFANZIA IN EUROPA

Uno sguardo sui servizi europei per la prima infanzia

Elisa Bigi

Pedagogista consulente dei servizi educativi per l'infanzia; ufficio tirocinio Corso di laurea "Educatore nei Servizi per l'Infanzia", Facoltà di Scienze della Formazione - Università di Bologna

Premessa

La situazione dei servizi educativi e di cura rivolti alla prima infanzia si presenta, in Europa, molto variegata; paesi diversi hanno condizioni differenti rispetto a una molteplicità di elementi quali le tipologie di servizi, l'età di accesso e di frequenza, gli enti gestori, l'erogazione dei finanziamenti, i programmi educativi, i tempi di apertura, i parametri numerici, i titoli di studio per accedere alla professione, ecc.

L'origine di una situazione tanto variegata è da rintracciarsi nel diverso contesto storico, geografico, economico, socio-politico e culturale, che, nei diversi stati europei, ha portato alla nascita e all'evoluzione dei servizi per la prima infanzia.

La realtà diversificata, unitamente al fatto che in alcune nazioni i servizi per la prima infanzia dipendono dallo stato (benché da ministeri differenti a seconda delle nazioni), mentre in altre fanno capo alle Regioni o ad altri enti pubblici, rende difficile presentare in poche pagine il ricco e complesso quadro europeo dei servizi ECEC³⁶. Per questo motivo ho scelto di riportare, nella prima parte del capitolo, solo alcune informazioni di base riferite al panorama europeo dei servizi educativi e di cura per la prima infanzia, rinviando la trattazione esauriente del tema ad altre pubblicazioni più specifiche, in particolare al testo "Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities", pubblicato dalla rete Eurydice nel 2009, dal quale sono stati attinti molti dei dati di seguito illustrati.

La seconda parte del capitolo presenta uno zoom sulla realtà dei servizi per la prima infanzia in Francia e in Danimarca; tale scelta origina dall'esperienza di conoscenza diretta dei servizi ECEC che gli autori dei paragrafi hanno potuto compiere in occasione degli scambi pedagogici europei a cui hanno partecipato.

Modelli di servizi a confronto: il diritto al servizio, l'età di accesso alle strutture, i finanziamenti pubblici

In tutti i paesi europei sono presenti forme di servizi educativi per la prima infanzia; esistono però alcune differenze rispetto all'età e al diritto di accesso dei bambini, all'organizzazione delle strutture e ai finanziamenti dei servizi.

In particolare, **sono due i principali modelli** di servizio presenti negli stati della comunità europea.

Il primo, definibile come "**unico**" prevede l'accoglienza dei bambini in età 0/1-5/6 anni; secondo questo modello, in ciascuna struttura lavora un gruppo di insegnanti che si occupa di tutti i bambini presenti all'interno del servizio, senza alcuna suddivisione in merito alla fascia d'età; le insegnanti sono solitamente affiancate da altre figure professionali come le educatrici (più specializzate nella cura dei bambini piccolissimi) e le assistenti all'infanzia (simili al personale ausiliario presente nei nidi italiani).

Il secondo modello, definibile come **misto**, prevede servizi differenziati in base all'età (0-3 e 3-6 anni) dei bambini; in alcuni stati europei i servizi rivolti alla fascia 0-3 anni dipendono da un ministero diverso rispetto ai servizi che accolgono bambini da 3 a 6 anni. Questo secondo modello è il più diffuso in Europa, mentre in un numero esiguo di stati europei sono presenti entrambi i modelli di servizi.

Il **diritto di accesso al servizio** da parte dei bambini è chiaramente riconosciuto in quei paesi in cui esiste un modello rivolto alla fascia di età 0/1-5/6 anni.

³⁶ ECEC (Early Childhood Education and Care) è la sigla che, in Europa, identifica i servizi educativi e di cura rivolti alla prima infanzia.

In Finlandia tale diritto inizia quando termina il periodo di congedo parentale; il servizio cerca di rispondere quanto più possibile alle esigenze dei genitori offrendo, tra l'altro, la possibilità di frequenza durante la sera e nei week end.

In Norvegia una priorità del governo è quella di garantire la possibilità di accesso all'asilo per tutti i bambini da 1-5 anni.

Nella maggior parte dei paesi che adottano il modello misto, l'accesso al servizio è garantito solo a partire dal livello scolastico corrispondente, in Italia, alla scuola dell'infanzia, e che solitamente prevede la frequenza a partire dai 3 anni di età. In molti di questi stati le strutture private contribuiscono a rispondere alla domanda di servizi per la prima infanzia non soddisfatta dall'ente pubblico.

Nonostante, nella gran parte dei paesi europei, i servizi rivolti ai bambini in età pre-scolare siano fortemente sostenuti dagli enti pubblici, attraverso **la gestione diretta o l'erogazione di finanziamenti** significativi, in un piccolo numero di stati il finanziamento pubblico dei servizi rivolti ai bambini sotto i 3 anni è quasi assente; è questo il caso delle Repubblica Ceca, dell'Irlanda e della Polonia.

Nel Regno Unito, tranne alcune eccezioni riferite ad aree svantaggiate o a particolari programmi territoriali, non sono previsti finanziamenti diretti per i servizi rivolti a bambini di età inferiore a 2 anni.

In Olanda i servizi rivolti ai bambini in età pre-scolare sono principalmente privati e l'amministrazione pubblica, le aziende e le famiglie pagano i servizi accreditati.

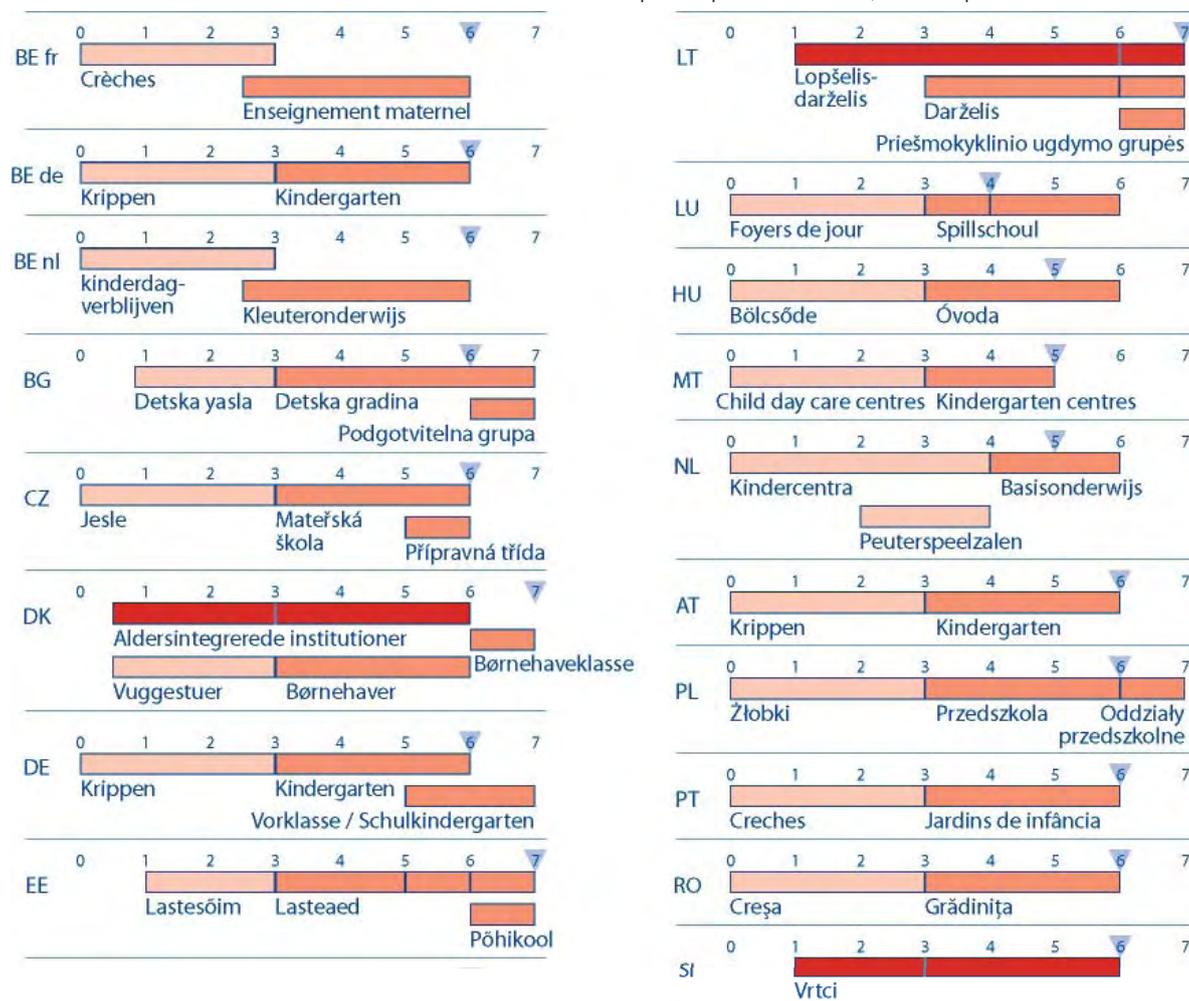
In Danimarca e Spagna sono presenti tanto il servizio rivolto alla fascia 0/1-5/6 anni quanto il modello misto.

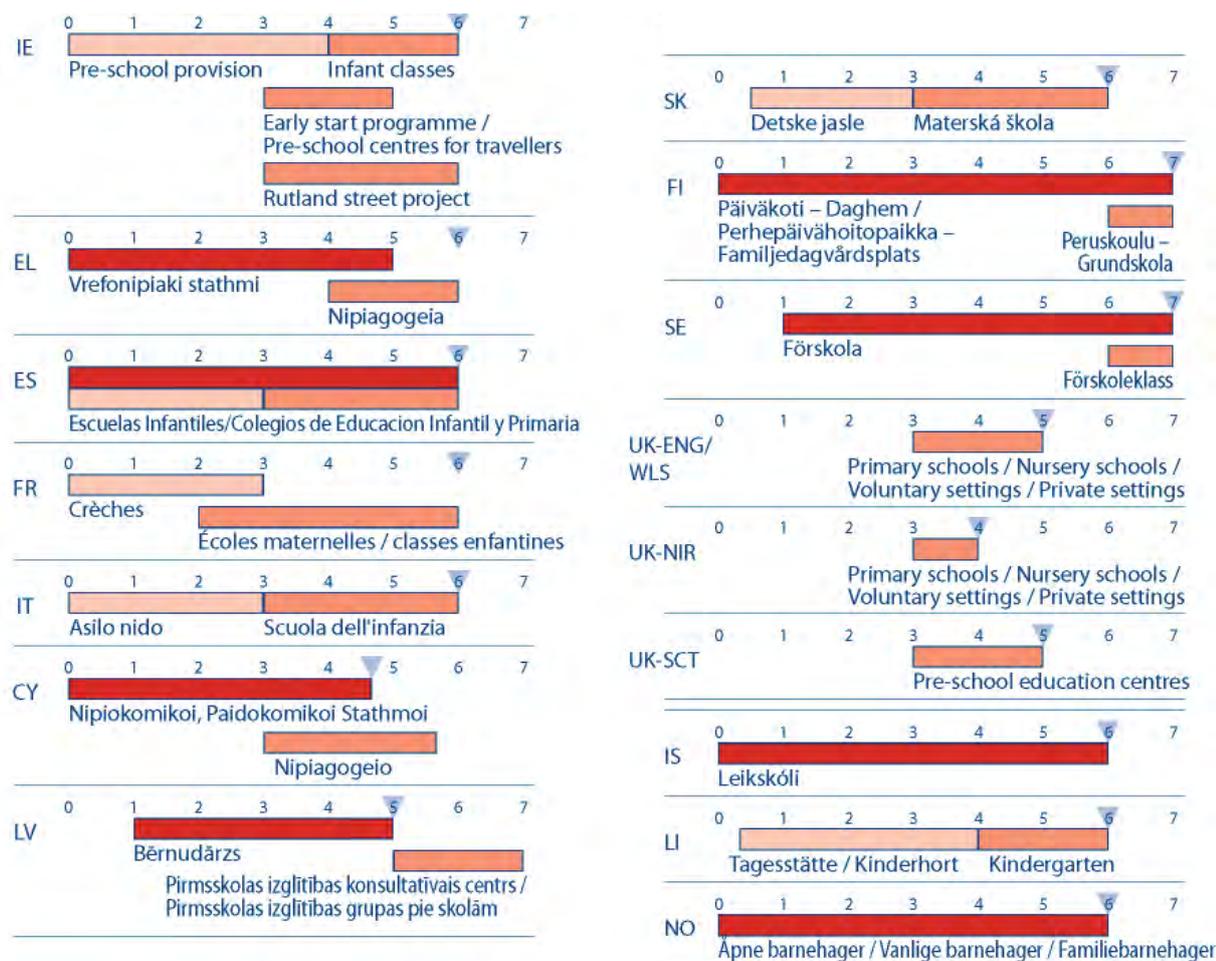
In Grecia, Cipro e Lituania convivono entrambi i modelli di servizio, ma con la particolarità che solo per i bambini sopra una certa età (3 anni per la Lituania e Cipro, 4 anni per la Grecia) è prevista la possibilità di scegliere se farli frequentare il servizio specifico per la fascia 3/4-6 anni, o quello che accoglie indistintamente tutti i bambini sotto i 6 anni di età.

In Lettonia e Lituania, nonostante il servizio a modello "unico" accolga i bambini fin dal primo anno di vita, la maggior parte dei piccoli iniziano a frequentare a 3 anni.

Nella tavola sottostante sono indicati i servizi per la prima infanzia presenti negli stati europei, illustrati in base alla fascia di età a cui si rivolgono.

Tavola 4 - Età di accesso ai servizi educativi e di cura per la prima infanzia, in Europa





Fonte: Eurydice

- servizi rivolti alla fascia di età 0/1-2/3 anni
- servizi rivolti ai bambini da 0/1 a 5/6 anni
- servizi corrispondenti al livello di istruzione pre-elementare (pre-primary school)
- inizio della scuola obbligatoria

Gli orari di apertura dei servizi

Nei vari stati europei, gli orari di apertura dei servizi rivolti alla prima infanzia sono organizzati principalmente secondo **due tipologie**:

- la prima, e più diffusa, prevede **fasce orarie di apertura il più possibile compatibili con gli orari di lavoro dei genitori**;
- la seconda prevede servizi con **apertura part-time**.

In Danimarca, Norvegia, Svezia, Finlandia, Islanda, Lettonia, Lituania, Estonia, Belgio, Spagna, Francia, Ungheria, Olanda, Austria, Polonia, Portogallo, Romania e Slovenia l'apertura a tempo pieno è la regola.

Alcuni servizi francesi sono aperti anche di sera e di notte, per accogliere i figli di coloro che fanno turni di lavoro non solo diurni. In Finlandia e Norvegia alcuni servizi offrono l'apertura serale, notturna e festiva.

In Belgio, tanto nella comunità fiamminga quanto in quella francese, è previsto che alcuni servizi abbiano un'apertura flessibile per andare incontro ad occasionali necessità dei genitori. In Lituania, il piano di ampliamento dei servizi di cura ed educazione rivolti alla prima infanzia, riferito al periodo 2007-2012, ha introdotto forme di flessibilità negli orari di apertura dei servizi. Tra i paesi che sovvenzionano solo servizi part-time vi sono la Germania, la Grecia, Cipro e il Liechtenstein. In alcuni stati, come Malta e il Regno Unito (Inghilterra), sono presenti servizi con apertura sia part-time che full-time.

Rapporti numerici e numero di bambini per sezione

Il rapporto numerico tra il personale e i bambini iscritti al servizio, e il numero dei bambini previsto per sezione, condizionano in maniera determinante il livello di qualità, in particolare rispetto al tipo di attività proposte dagli educatori, alle modalità relazionali tra pari e quelle tra bambini ed adulti; l'educatore che si trova a lavorare con un gruppo numericamente ampio può trovare difficoltà ad instaurare rapporti individualizzati e significative relazioni personali con i singoli bambini.

La situazione che i servizi educativi e di cura per la prima infanzia presentano nei vari stati europei, in merito al rapporto numerico adulto/bambini e all'ampiezza dei gruppi di bambini, risulta molto variegata e difficilmente conoscibile in quanto, come già indicato, sono pochi gli stati in cui tali parametri sono definiti a livello centrale.

Nei paesi per i quali tali dati sono disponibili, il rapporto è più basso di quello stabilito per le istituzioni che accolgono bambini sopra i 3 anni: **in quasi tutti gli stati il rapporto numerico adulto-bambini è inferiore ad 1:10.**

In poco più della metà delle nazioni europee le norme che stabiliscono il rapporto numerico adulto-bambini e l'ampiezza dei gruppi-sezione vengono emanate a livello nazionale, in tutti gli altri stati sono definite a livello regionale o locale.

Tavola 5 - Parametri numerici (rapporto adulto/bambino e/o ampiezza del gruppo-sezione) adottati nei servizi educativi e di cura, accreditati e sovvenzionati, rivolti a bambini di età inferiore a 3 anni (2006/07)

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK (a)	DK (b)	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT
Specific standards for children at risk	*	*	*	●	*	*	*	:	*	⊗	*	*	*	*	●	:	*
Maximum group size	*	*	*	18	*	*	*	:	14	⊗	*	*	*	*		10 to 16	10 to 15
Maximum adult/child ratio	1:7 or 1:9	3:18	1:7 or 1:10	:	*	*	*	:	1:7	⊗	*	*	1:5 or 1:8	*	1:6-12	:	1+1/G

	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	NO
Specific standards for children at risk	*	*	*	*	*	*	*	*	●	*		*	⊗	⊗	*	*	*
Maximum group size	*	10-12	*	*	15	*	15	10-15	12	20	:	*	⊗	⊗	*	*	*
Maximum adult/child ratio	*	1:6	1:3-6	1:4-8	1+2	2+2:35	1+1:15	1:4-6	1+0.5:12	2:8-14; 3:14-20	1:4; 2:8	*	⊗	⊗	1:5-10	*	1:7-9

Fonte: Eurydice

* parametri non definiti a livello centrale

● parametri numerici specifici, adottati nel caso siano presenti bambini in situazioni di rischio

⊗ servizi limitati o non sovvenzionati

Curricula, programmi e obiettivi

In tutti gli stati europei sono presenti dei programmi educativi rivolti ai bambini da 3 a 6 anni mentre, **per quanto riguarda la fascia 0-3 anni, la situazione delle varie nazioni risulta molto variegata.**

Bulgaria, Malta, Romania, Regno Unito e Liechtenstein hanno specifici programmi nazionali rivolti alla prima infanzia. I cinque stati del nord Europa (Norvegia, Svezia, Finlandia, Islanda e Danimarca) e la Slovenia organizzano e programmano le loro politiche educative attraverso curricula rivolti alla fascia 0-6 anni; fino al 2007 anche la Spagna presentava una situazione analoga. Molti altri paesi come il Belgio (comunità Fiamminga), l'Estonia, l'Irlanda, la Lituania e il Regno Unito (Inghilterra) hanno adottato, o stanno adottando, disposizioni per integrare i programmi ed i curricula, allo scopo di elaborarne uno unico rivolto alla fascia 0-6 anni. Altri stati non fanno riferimento ai programmi che i servizi devono seguire, o ne dichiarano l'assenza.

La normativa che definisce le scelte educative raccomandate dallo stato viene emanata, a seconda dei paesi europei, dall'autorità centrale o regionale.

In vari stati vi è la tendenza a delegare alle autorità locali il compito di definire i curricula e i programmi educativi; tra questi paesi vi sono Spagna, Italia e Olanda.

I programmi educativi presenti a livello europeo si possono riferire a due principali modelli o scuole di pensiero, che differiscono tra loro rispetto agli obiettivi, i metodi, il modo di considerare il ruolo dell'insegnante/educatore e le attività rivolte ai bambini.

Il primo modello riguarda i **"Programmi con un approccio centrato sul bambino"**; questi si caratterizzano per una concezione di sviluppo della persona intesa nella sua globalità e per la promozione dell'apprendimento attraverso attività auto-determinate, ovvero spontanee esperienze di gioco ed esplorazione; secondo tale modello il ruolo dell'adulto consiste nell'allestire gli spazi, predisporre i materiali per le attività e supportare i bambini nel loro percorso di crescita.

Il secondo modello riguarda i **"Programmi con un approccio diretto dall'insegnante/educatore"**, secondo i quali la crescita del bambino è sostenuta dalla figura dell'adulto che trasmette conoscenze e abilità attraverso metodi quali l'istruzione diretta, il mostrare come si svolge un determinato gioco e azioni di rinforzo.

Con poche eccezioni, **le modalità educative adottate nei vari stati europei privilegiano l'adozione del primo modello:** i bambini sono quindi considerati protagonisti del loro percorso di sviluppo, durante il quale sono supportati dagli educatori/insegnanti attraverso giochi e attività cooperative che incoraggiano la crescita.

La formazione del personale

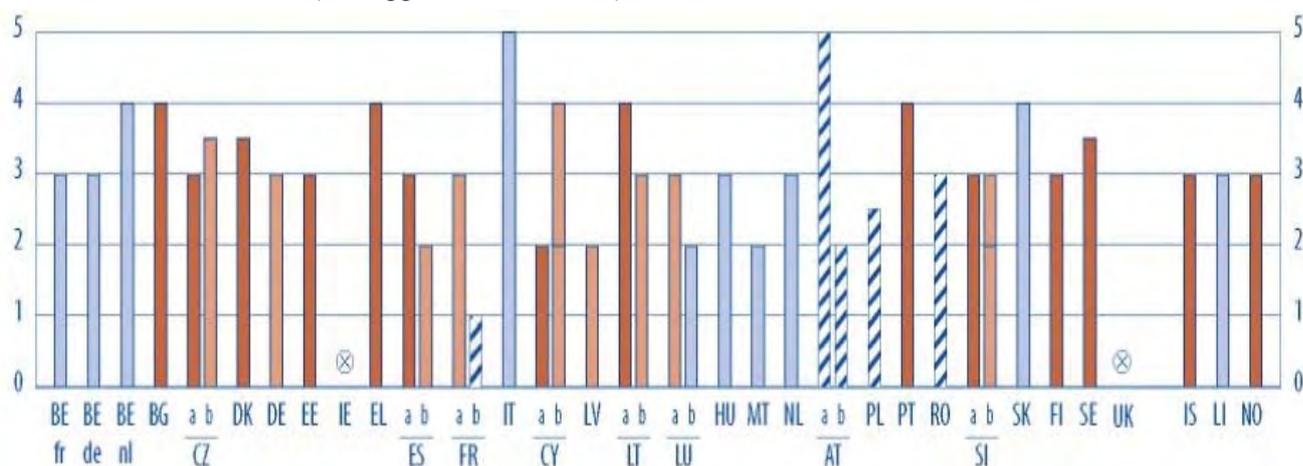
Nella maggior parte dei paesi europei, il personale che lavora nei servizi di educazione e cura per la prima infanzia proviene da **percorsi formativi inerenti all'assistenza sociale e sanitaria.**

Il gruppo di lavoro degli asili nido, e dei servizi analoghi ad esso, solitamente opera sotto la direzione di professionisti in possesso di laurea triennale o magistrale, provenienti dall'area socio-psicologica, socio-pedagogica e medica.

Solitamente, **le educatrici** che lavorano nei servizi educativi e di cura rivolti bambini sotto i 3 anni di età hanno un diploma di istruzione secondaria superiore e, in alcuni casi, un diploma professionale conseguito successivamente.

Oltre al personale educatore, in tutti i paesi eccetto il Belgio, l'Estonia, la Spagna e la Romania, all'interno dei servizi per la prima infanzia lavora anche **personale non qualificato o meno qualificato**, che collabora con gli educatori/insegnanti svolgendo compiti ausiliari, complementari a quelli del personale educatore.

Tavola 6 - Requisiti minimi di formazione richiesti per lavorare come educatori all'interno dei servizi educativi e di cura rivolti a bambini entro i 3 anni (dati aggiornati al 2006/07)



Fonte: Eurydice



Francia: servizi educativi per l'infanzia (0-3 anni), "modes d'accueil"

Andrea Gamberini

Coordinamento pedagogico - Comuni di Malalbergo, Minerbio e Baricella (Bo)

In Francia i servizi d'accoglienza per i bambini e le bambine d'età compresa tra zero e tre anni sono chiamati "modes d'accueil"; essi non fanno parte del sistema educativo ma dipendono dalle politiche familiari e, contrariamente alla scuola dell'infanzia, riguardano una tipologia di servizi eterogenea che non soddisfa la totalità delle domande.

Servizi d'accoglienza

Di seguito verranno sinteticamente illustrati i sei servizi d'accoglienza francesi più diffusi, con particolare attenzione al nido comunale in quanto tipologia più simile all'esperienza italiana.

– **Assistente materna - Assistante maternelle**

L'assistente materna è, assieme al nido, la modalità di custodia più diffusa in Francia. Il termine entra nel panorama educativo dal 1997, momento in cui sostituisce i precedenti "nutrice" o "custode". Si tratta di una persona che per tutta la giornata, o per una parte di essa, accoglie da uno a tre bambini/e presso il suo domicilio. Per iniziare l'attività le assistenti materne non necessitano di un diploma specifico, ma solo di una autorizzazione al funzionamento concessa da una commissione di valutazione, composta da psicologi, assistenti sociali e puericultrici; la loro formazione è di sessanta ore pre inizio attività. I genitori sono i datori di lavoro delle assistenti materne; queste operatrici, in alternativa, possono essere associate e stipendiate da un nido, beneficiando così del supporto e del sostegno di un gruppo di lavoro.

– **Nido familiare - Crèche familiale**

L'istituzione risale agli anni Sessanta. In termini di servizio il nido familiare riguarda l'insieme dei bambini accolti da 20/30 assistenti materne, mentre in termini di luogo fisico si tratta di una sede in cui i bambini vanno a giocare a turno. Nella sede lavorano un'ausiliaria, un'educatrice e la direttrice del nido che ha il compito di favorire le relazioni tra le assistenti materne da lei coordinate e tra il personale e i genitori. La direttrice si pone inoltre come garante del progetto educativo, controllando il lavoro delle assistenti tramite visite ai loro domicili.

Il servizio, comunale, è rivolto ai bambini/e tra tre mesi e tre anni d'età ed è aperto per tutta la giornata.

La struttura è a tutti gli effetti come un nido, con spazi per gli adulti, le routine e le attività; spesso questa tipologia di nido è collegata ad un nido comunale, con il quale condivide l'organizzazione e la formazione.

– **Centri d'accoglienza per bambini/e e genitori - Les maisons**

I centri d'accoglienza nascono sulla scia della "Maison Verte", un'iniziativa di F. Dolto sperimentata dalla fine degli anni Settanta, con l'obiettivo di offrire ai bambini e ai loro accompagnatori occasioni di socializzazione e confronto sui modelli educativi, tramite il dialogo mediato dal gioco.

Il servizio si rivolge ai bambini da zero a quattro anni, è aperto in orario pomeridiano nei giorni feriali, non prevede iscrizioni e la frequenza è libera e casuale.

Il personale ha prevalentemente una formazione di carattere psicoanalitico, anche se negli ultimi anni molte maisons hanno iniziato a sostenere anche l'approccio educativo e sociale.

– **Centri collettivi part-time - Halte garderies**

Il centro collettivo part-time nasce nel 1979 come servizio a disposizione di quelle famiglie in cui la madre non lavora o lavora saltuariamente, con lo scopo di offrire un luogo in cui lasciare i figli a giocare mentre si devono svolgere commissioni o impegni imprevisti.

Il servizio può essere frequentato solo tre o quattro mezze giornate alla settimana.

L'età dei bambini frequentanti va dai 3 mesi ai tre anni, ma il mercoledì, quando la scuola dell'infanzia è chiusa, frequentano anche i bambini da 3 a 6 anni.

Non è previsto il pasto e i bambini portano la merenda da casa.

In questa tipologia di servizi, che accoglie circa venti bambini/e, sono impiegate almeno una direttrice, un'educatrice e un'ausiliaria.

Il progetto pedagogico e l'organizzazione dello spazio sono molto simili a quelli del nido comunale.

– **Nido privato convenzionato - Crèche associative**

Il nido privato convenzionato nasce verso la fine degli anni Ottanta, quando il settore pubblico non riesce a rispondere alla continua richiesta di servizi per l'infanzia.

In nido privato si sostiene grazie ai finanziamenti pubblici, alle rette e al budget messo a disposizione dall'ente o associazione che lo gestisce (genitori, Croce Rossa...); tale tipologia di servizio possiede ampi margini di discrezionalità rispetto agli orari di funzionamento, al progetto educativo e sociale.

Il nido privato è coordinato da una direttrice e retto operativamente dalle ausiliarie puericultrici che si occupano del benessere dei bambini/e.

Il servizio accoglie i bambini in qualsiasi momento della giornata, sulla base della tipologia scelta dai genitori.

Il personale ha una formazione paramedica e può somministrare farmaci.

– **Nido collettivo comunale - Crèche collective**

Nasce insieme alla scuola dell'infanzia – "écoles maternelle" statale o "jardin d'enfants" comunale – nel XIX secolo con la stessa funzione sociale, ma conoscerà uno sviluppo e un riconoscimento molto più lento a partire dalla seconda metà del XX secolo. Il nido collettivo è il servizio educativo più richiesto da circa vent'anni; essendo la tipologia di servizio più diffusa sul territorio francese, di seguito se ne indicano alcune informazioni dettagliate.

Tavola 7 - Nido collettivo comunale - *Crèche collective*

Storia e normativa	Non fa parte del sistema educativo ma dipende dalle politiche familiari e della salute. È a carico del Comune. Da vent'anni è il servizio più richiesto.
Calendario, orari di funzionamento e costi	Orari: 7.45-18.45 dal lunedì al venerdì. Al mercoledì (giorno di chiusura per tutte le scuole del sistema scolastico francese) è aperto ma la presenza si riduce del 50%. Contributo delle famiglie e del Comune. Nelle grandi città, in estate e a Natale resta aperto un nido per ogni quartiere con il personale proveniente dai nidi chiusi.
Personale: formazione e organizzazione	Il personale dei nidi è prevalentemente sanitario e le figure professionali che vi lavorano sono le seguenti: a) 1 direttrice puericultrice per ogni nido (+ 1 aiutante direttrice): possiede il diploma d'infermiera (4 anni di puericultrice) + 1 anno di specializzazione; b) ausiliarie puericultrici (in numero variabile a seconda del numero di bambini iscritti al nido): hanno il brevetto professionale (si chiama CAP e dura da 1 a 2 anni) + 1 anno di scuola per ausiliaria puericultrice (cioè infermiera); il rapporto con i bambini è di 1 ausiliaria per 5 bimbi piccoli (2 a 16 mesi) e di 1 ausiliaria per 8 bimbi medi (da 17 mesi a 3 anni), la discriminante sulla quale si basano per dividere i bambini nelle sezioni "piccoli" o "medi" è la capacità di deambulazione; la compresenza totale delle ausiliarie avviene dalle ore 10 alle ore 16.30, quindi il rapporto numerico è reale e non virtuale; c) 1 educatrice per nido: possiede diploma di scuola superiore (4 anni) + 3 anni di università educativa; d) addette alla pulizia e alla cucina: ogni sezione ha la sua addetta e si tratta di personale senza obblighi formativi; e) agenzia esterna per i grossi lavori di pulizia; f) 1 psicologo presente per 3 ore ogni 15 gg. (non in tutti i nidi); g) 1 psicomotricista (al bisogno);

Progetto pedagogico	<p>Il progetto pedagogico è richiesto dal sistema amministrativo ed è composto dal progetto educativo (che tratta da un lato i riferimenti pedagogici relativi alla socializzazione e all'apprendimento dei bambini, dall'altro le strategie di lavoro del servizio educativo) e dal progetto sociale (che illustra le modalità del nido a favore delle famiglie, dell'integrazione interculturale e delle disabilità).</p> <p>Il modello prevalente è medico infatti il personale ha formazione paramedica e può somministrare farmaci.</p> <p>L'impronta medico/sanitaria del servizio consente la cura dei bambini ammalati o che necessitano di cura sanitarie giornaliere per patologie croniche ed acute. I bambini vengono dimessi al raggiungimento di una temperatura corporea oltre i 38,5°.</p> <p>La direttrice coordina i rapporti nel gruppo di lavoro, organizza la formazione, cura gli aspetti amministrativi (si occupa delle rette) e gestionali.</p> <p>Il ruolo della direttrice è autorevole e media i rapporti fra famiglie e ausiliarie/educatrici.</p> <p>Le ausiliarie accolgono i bambini al mattino, e si occupano del gruppo in termini di cura e attività di base, mettendo a loro disposizione materiali e giochi.</p> <p>L'educatrice (una per tutto il nido) si occupa delle proposte pedagogiche in tutte le sezioni.</p> <p>L'ambientamento dei bambini dura una settimana (o due, quando possibile). Durante questo periodo i genitori "scrivono la loro piccola storia", cioè compilano a casa una modulistica riguardante l'inserimento (come il bambino si comporta a casa in quel periodo, cosa mangia, come mangia, come dorme, se ravvisano differenze di comportamento...).</p> <p>L'integrazione interculturale è favorita grazie all'assunzione di personale di varie etnie, alla presenza di mediatori culturali, al pronto soccorso linguistico, e alla cura dell'accoglienza anche da parte del personale degli uffici.</p> <p>La relazione con i bambini avviene grazie all'utilizzo della figura di riferimento per i piccoli e al sistema di riferimento per i grandi.</p> <p>I progetti di continuità con la scuola dell'infanzia sono quasi inesistenti.</p> <p>La documentazione si sviluppa tramite il "quaderno di vita" del bambino, nel quale le ausiliarie annotano i piccoli rituali e gli eventi che caratterizzano la storia di ogni bambino.</p>
Rapporti con i genitori	<p>L'informazione quotidiana è molto curata grazie alla scelta di strumenti e canali comunicativi molto diversi tra loro.</p> <p>Nelle comunicazioni si tende a preferire le sollecitazioni alla collaborazione al posto dei divieti.</p> <p>Si cura l'accoglienza delle famiglie straniere, in particolare si lavora per il mantenimento delle proprie radici e si propone il nido quale opportunità di uscire dalla solitudine.</p>
Strutture	<p>Le strutture sono molto simili, il modello generale è formato da un edificio a più piani, in cui al piano seminterrato ci sono i servizi generali per gli adulti e lo spazio deposito passeggini, ai piani superiori si trovano le sezioni organizzate per piccoli centri d'interesse.</p> <p>Ogni nido ha un giardino.</p>

Alcune precisazioni sul nido comunale:

il personale

- la formazione di accesso del personale dei nidi francesi ha una forte connotazione medica e non prevede un livello universitario, infatti le ausiliarie (le nostre educatrici) possono essere assunte dopo una breve formazione professionale (1 o 2 anni post scuole medie) e un anno di specializzazione come infermiera;
- la figura professionale dell'educatrice (una per ogni nido) è molto simile a quella del pedagogista in Emilia-Romagna, con la differenza che il suo lavoro si sviluppa sia con il personale che con i bambini;

- il ruolo del coordinatore viene svolto dalla direttrice che, a volte, condivide questa responsabilità con uno psicologo, per la parte educativa, e con un'aiutante direttrice, per la parte amministrativa; inoltre, la direttrice si occupa della gestione di una sola struttura; infine tale figura professionale deve rendere conto del suo operato all'amministrazione comunale;

gli orari

- l'orario di apertura è mediamente più ampio del nostro che, a parte rare eccezioni, è compreso tra le 7.30 e le 17.30;
- la flessibilità degli orari d'ingresso e d'uscita è vissuta come un valore e un atto dovuto verso le famiglie;

il progetto pedagogico

- il progetto pedagogico è suddiviso in progetto educativo (che tratta da un lato i riferimenti pedagogici relativi alla socializzazione e all'apprendimento dei bambini, dall'altro le strategie di lavoro del servizio educativo) e in progetto sociale (che illustra le modalità del nido a favore delle famiglie, dell'integrazione interculturale e delle disabilità);
- i progetti d'ambientamento dei bambini al nido hanno durata inferiore rispetto ai nostri, infatti di solito non superano le due settimane;
- i progetti di continuità verticale e orizzontale sono quasi inesistenti;
- l'approccio medico-sanitario del personale prevale su quello educativo.

Rispetto alle caratteristiche che si possono riscontrare nei progetti pedagogici dei servizi nella nostra regione, il tema dell'accoglienza delle famiglie straniere e la riflessione sui percorsi interculturali è sicuramente molto presente e centrale. Si rileva inoltre una certa importanza attribuita al rapporto efficace e collaborativo con le famiglie, come elemento determinante nella buona riuscita del progetto stesso; quest'ultimo aspetto è chiaramente visibile nella flessibilità degli orari, sia in termini d'apertura e di chiusura del nido sia d'ingresso e d'uscita dei bambini.

Danimarca: alcuni tra i più importanti servizi educativi per la prima infanzia

Roberto Maffeo

Pedagogista consulente dei servizi per l'infanzia

Per presentare adeguatamente i servizi educativi danesi per la prima infanzia bisogna dire, prima di tutto, che si tratta di un'eccezione nel contesto europeo. La Danimarca è sicuramente uno dei paesi al mondo che investe maggiormente sulla prima infanzia e che ha sviluppato una cultura, in questo senso, molto diffusa tra la popolazione e molto "ammirata" anche da territori altamente qualificati come quelli della regione Emilia-Romagna.

Come da "noi", anche in Danimarca i servizi dedicati alla prima infanzia sono nati per rispondere ad esigenze concrete come l'alta percentuale di donne occupate nel lavoro a fronte di una bassa natalità. Inizialmente i servizi organizzati in risposta a tali bisogni furono molto simili ai "nostri": nidi per bambini fino a tre anni, scuole d'infanzia per bambini dai tre ai sei anni ed un luogo d'aggregazione per la gestione del tempo libero dedicato ai bambini e ragazzi dai sette ai quattordici anni. Durante gli anni Ottanta sono nate però alcune interessanti sperimentazioni che hanno dato origine a servizi oggi consolidati e molto diffusi, che verranno illustrati rapidamente nel prossimo paragrafo.

L'importanza riconosciuta agli aspetti educativi per la prima infanzia ha fatto sì che oggi, in Danimarca, la figura professionale del pedagog³⁷ sia molto apprezzata dalle famiglie e, agli occhi dei cittadini, venga spesso considerata più qualificata dei docenti scolastici. La differenza sostanziale con il nostro contesto educativo è che in Danimarca la scuola non rappresenta il centro su cui ruota l'intero sistema formativo, ed è ancora presente una forte demarcazione tra l'ambito scolastico e quello extrascolastico.

³⁷ Pedagog: si tratta di una figura educativa equiparabile al nostro educatore per l'infanzia.

I servizi educativi sperimentali

- **Servizio dai 0 ai 14 anni “Aldersintegrede”:** si tratta di un servizio extrascolastico dedicato a neonati e a ragazzi fino a quattordici anni. In questo servizio i ragazzi e le ragazze convivono con bambini anche molto piccoli. L’Aldersintegrede nasce dalla convinzione dei pedagogisti danesi che in questo servizio si riproponga quella continuità verticale presente nei contesti familiari. Gli aspetti educativi nascono dallo scambio verticale, dove il più piccolo apprende dal più grande il quale, nella gestione e relazione quotidiana con il piccolo, acquisisce un forte senso di responsabilità. Questi centri possono accogliere fino a 120 utenti e sono piuttosto diffusi nel paese, ad esempio nella città di Aarhus, che conta circa 300.000 abitanti, ce ne sono ben 19. Negli ultimi anni i nuovi Aldersintegrede sono stati divisi in due parti: uno dai 0 ai 6 anni e l’altro dai 7 ai 14. Sono gestiti dai pedagog, i nostri educatori, di cui si parlerà nei paragrafi successivi.
- **Servizio per l’infanzia nel bosco “Skvornehave”:** nato a Copenaghen nel 1934, viene chiamato anche “forrest kindergarten” e si propone come un servizio dedicato inizialmente a bambini dai 3 ai 6 anni ma oggi anche per i più piccoli, collocato in mezzo ai boschi. Qui i bambini hanno la possibilità di sperimentarsi autonomamente tra le piante, attraverso attività molto interessanti che li pongono in stretta relazione con la natura: dal familiarizzare con gli animali, alla costruzione di strutture in legno imparando l’uso di strumenti come il martello o il coltello, o imparando a usare il fuoco per abbrustolirsi il pane o la merenda. Il modello educativo a cui si ispira tale servizio si basa su tre parole chiave: ecologia, libertà e cultura. Come amano dire i pedagog danesi, “il bambino deve abbracciare il bosco in libertà, questo è far cultura”. Questi centri nei boschi sono utilizzati settimanalmente dai nidi e dalle scuole dell’infanzia, sono dunque una sorta di luoghi “didattici” frequentati dai bambini e dai loro pedagog di riferimento.
- **Servizio extrascolastico dai 7 ai 14 anni “Byggelegepladser”:** tradotti in inglese come “construction play-ground”, sono i servizi per il tempo libero dei bambini dai sette anni ai ragazzi fino a quattordici anni. Anche in questo caso il modello educativo ha un approccio ecologico che si ispira alla pedagogia del fare, del costruire insieme. I bambini ed i ragazzi sono seguiti da pedagog che insegnano loro come lavorare il legno, ripararsi una bicicletta, accudire un animale o imparare a non farsi male affrontando adeguatamente il pericolo. Il tutto in stretta collaborazione e cooperazione con i compagni siano essi piccoli o grandi.

I nidi d’infanzia tradizionali

Per nido d’infanzia tradizionale s’intendono qui i servizi per bambini dai zero ai tre anni, gestiti dagli Enti locali con un’organizzazione non molto differente da quella esistente in Emilia-Romagna. È un servizio molto richiesto e, insieme alla scuola dell’infanzia, uno dei più presenti,³⁸ benché non sia il più diffuso: il primato spetta ai servizi 0/6 anni.

Il personale

Il personale dei nidi è prevalentemente educativo, ma possono essere presenti sostanziali differenze tra servizi. Bisogna infatti evidenziare che i nidi hanno una loro autonomia gestionale caratterizzata dalla presenza di un pedagogista dirigente che, insieme agli altri operatori, fa scelte organizzative sostanziali a seconda del budget che gli viene affidato. Tali scelte possono cambiare anche quantitativamente il numero degli educatori presenti.

Le tre principali figure presenti sono: il pedagogista dirigente, l’educatore o pedagog, e il collaboratore addetto agli aspetti igienico-sanitari.

Il *dirigente* del servizio è un pedagogista, con laurea quinquennale, che di solito ha la responsabilità gestionale di due o tre servizi, differenti anche per età degli utenti, collocati nella stessa area. Come è stato detto ha un proprio budget, affidato dal Comune, che può gestire come meglio crede. Ad esempio alcuni servizi hanno deciso di puntare molto nelle uscite ai forrest kindergarten, altri di mantenere una cucina interna, altri di far portare il pasto da casa, altri ancora hanno investito in arredi particolari e così via. Il dirigente pedagogico è responsabile, dunque, del progetto pedagogico con tutti gli aspetti finanziari, burocratici ed organizzativi che esso comporta; le sue scelte vengono però condivise con tutto il personale del nido e con le famiglie che lo frequentano; il dirigente pedagogico si occupa della partecipazione dei genitori, che è molto presente, e di mantenere il servizio in rete con gli altri servizi della città, facendosi portavoce delle scelte e delle motivazioni del proprio servizio.

Il *pedagog* corrisponde sostanzialmente al “nostro” educatore, con una preparazione universitaria triennale. Per una tradizione culturale abbastanza diffusa in nord Europa, che vede i ragazzi prendersi qualche “anno di esperienza” in giro per il mondo dopo la maturità, i loro studi universitari non iniziano prima dei 24 anni, entrano così all’istituto maturi

³⁸ Nella città di Aarhus, 300.000 abitanti circa, fino al 2004 si contavano 83 nidi e 131 scuole dell’infanzia, ma anche 127 servizi 0/6 anni.

e già piuttosto motivati. Il loro curriculum si sviluppa in tre fasi: la prima teorica, la seconda pratica, che in parte si può svolgere anche all'estero con una sorta di tirocinio presso dei servizi educativi, e la terza in completa autonomia, dove lo studente deve scegliere un progetto e autogestirsi anche finanziariamente, con un budget dato dall'Università. Questo aspetto rileva quella caratteristica della cultura danese sempre attenta a mettere in pratica l'autonomia in modo concreto e reale. Il tutto si conclude con un esame in pedagogia e un altro sulla comunicazione in generale. I 33 istituti pedagogici presenti in Danimarca sviluppano un curriculum particolarmente attento alla pedagogia del fare e alla creatività. A fianco delle tradizionali materie psico-pedagogiche e sociali, sono presenti numerose materie artistiche come la pittura, la scultura, la musica, il teatro, l'artigianato, accompagnate da materie sportive legate all'ambito ecologico come il salvataggio in acqua, le tecniche di arrampicata e l'orienteeing nei boschi. Sono materie, per i pedagog, immediatamente spendibili nella loro gestione quotidiana dei servizi, siano essi rivolti ai bambini sia ai ragazzi. Il percorso formativo si basa su quattro azioni pedagogiche fondamentali: curare e proteggere, spingere i ragazzi ad avere coraggio di uscire verso il mondo, riconoscere quotidianamente il bambino come individuo unico ed originale e far diventare i bambini dei futuri cittadini attivi all'interno della comunità.

In Danimarca il pedagog è una professione molto diffusa, ce ne sono oggi circa 90.000 (il 3% di tutti i lavoratori danesi) di cui circa il 25% uomini.

Il *collaboratore*, addetto agli aspetti igienico sanitari è, come da noi, una figura che interviene anche nella gestione dei bambini. Anche questa figura professionale ha delle particolarità interessanti, si tratta infatti di ragazze e ragazzi che non hanno una specializzazione e provengono dalla scuola superiore, o meglio, dalle esperienze di viaggio e di lavori occasionali, successive alla maturità, che servono per farsi anche un'idea del loro futuro professionale. In questo contesto, i servizi educativi si propongono come una sorta di luogo di prova, dove questi ragazzi si possono sperimentare e capire quanto siano interessati e capaci di stare con i bambini. La loro formazione nasce dunque sul campo, accompagnati dai pedagog.

Il progetto pedagogico

Il progetto pedagogico si sviluppa sui seguenti punti:

- sostenere il bambino a scoprire il mondo imparando a fare scelte autonome;
- intendere il bambino come competente e attivo;
- stimolare il bambino a diventare cittadino attivo che coopera insieme agli altri;
- valorizzare tutte le potenzialità individuali di ogni bambino;
- promuovere l'interazione rispettosa ed ecologica individuo/ambiente – bambino/ambiente;
- attivare differenti offerte formative presenti nel territorio;
- promuovere la partecipazione effettiva dei genitori e la loro funzione di valutatori del servizio.

Il ruolo dell'educatore

Nei servizi danesi l'educatore pone molta attenzione a non sovrapporsi o ad ostacolare l'attività dei bambini, si limita a creare un contesto che favorisca l'esperienza del "fare da soli". L'educatore interviene solo se richiesto dal bambino e comunque, prima di intervenire, invita il bambino a provare nuovamente, valorizzando anche l'eventuale rinuncia del bambino nel portare avanti l'azione. L'educatore si considera come un "amico competente", non si pone mai in modo autoritario e si offre come regista che, anche a fronte di situazioni difficili come il non rispetto di alcune regole di comunità, cerca di non utilizzare un atteggiamento punitivo, ma individua soluzioni alternative che aiutino il bambino a rispettare le regole.

Il rapporto con i genitori

I genitori sono considerati una parte attiva della gestione del servizio, come in Emilia-Romagna esiste una sorta di comitato di gestione dove la presenza dei genitori è maggioritaria e il dirigente non ha diritto al voto. Ciò evidenzia subito come il progetto pedagogico sia molto attento alle esigenze delle famiglie. Le famiglie fanno proposte sul piano progettuale e insieme al dirigente verificano e decidono come utilizzare il budget destinato al servizio.

Gli spazi

Strutture: i nidi sono solitamente adiacenti ad altri servizi per l'infanzia come i servizi 0/6 e ed altri che accolgono bambini più grandi e ragazzi. Queste strutture sono collocate in una sorta di perimetro al cui interno sono presenti i giardini, in parte recintati. Molto interessante è la presenza di recinti con animali domestici, a cui possono accedere tutti i piccoli utenti delle diverse strutture, per familiarizzare con gli animali e per imparare ad accudirli. È spesso presente anche l'orto.

Spazi interni: all'interno, i nidi danesi sono strutturati in modo non troppo differente dai nostri, ma l'uso degli spazi da parte dei bambini è libero, come indicato dal progetto pedagogico, di conseguenza appaiono molto disordinati. Non

esistono porte chiuse, tutte le sezioni sono aperte e i bambini sono liberi di utilizzare gli spazi come meglio credono, spostandosi da una sezione all'altra, da un atelier all'altro. Si intuisce, dunque, che il nido è considerato come luogo dei bambini, dove imparano ad orientarsi e a muoversi liberamente in base ai loro interessi anche momentanei. Tale flessibilità è rivolta anche ai genitori, che possono sostare anche per tempi lunghi e liberamente nei diversi spazi della struttura. Non esistono dormitori, il riposo pomeridiano si svolge all'aperto, sotto il sole o sotto una sorta di tettoia, quando piove. Nel caso che la temperatura sia qualche grado sottozero, i bambini dormono all'interno, ma per terra, dentro sacchi lenzuoli o sacchi a pelo.

Spazi esterni: lo spazio esterno è molto strutturato ma apparentemente disordinato e pericoloso. In realtà ogni elemento, in giardino, è pensato e posizionato secondo una precisa progettualità. Il giardino è il luogo dove il bambino deve avere la possibilità di esplorare e di sperimentarsi, non solo, deve avere anche l'occasione di intuire dove c'è il pericolo ed essere capace di evitarlo. Per questi motivi nei giardini dei nidi, oltre ai giochi di legno come scivoli, altalene ecc... si trovano tronchi di albero, casse di bottiglie, mattoni ed altri elementi che si trasformano in percorsi di arrampicata e di equilibrio. Non è proibito andare sugli alberi, anzi è incentivato dagli educatori che però si mantengono sempre a distanza di sicurezza e pronti ad intervenire. È sempre presente la zona con la sabbia, spesso non recintata, e le tane naturali, fatte con siepi e sterpi.

Alcune riflessioni

In relazione ai progetti pedagogici emiliano romagnoli, si può senza dubbio dire che in Danimarca esiste un'idea di bambino per certi aspetti piuttosto differente dalla "nostra". Il concetto di autonomia, per i pedagog danesi, è qualcosa di molto concreto che tiene in sé anche il concetto di sperimentazione del pericolo: un tema che nei nostri nidi viene affrontato dagli adulti in termini di prevenzione attraverso la riduzione sistematica del rischio; i nostri colleghi danesi, invece, sostengono i bambini nel conoscere il rischio affrontandolo e imparando a valutarlo. Molto interessante anche l'intensa relazione con la natura, dallo stare il più possibile all'aria aperta, anche in condizioni limite, alla presenza sistematica degli animali. Anche in questo caso si tratta di elementi da noi poco comuni in quanto, ancora una volta, condizionati dal tema dell'estrema tutela dell'infanzia. I bambini, nei nidi italiani, difficilmente vanno in giardino in inverno e spesso anche le educatrici più "estreme" devono fare i conti con genitori apprensivi. L'accesso degli animali nei nostri nidi è invece proibito dalle rigorose normative igienico sanitarie, la loro presenza è possibile solo dietro stretta sorveglianza veterinaria e, proprio per questo, nei rari casi in cui vediamo un cane al nido, si tratta di un progetto che qualche impavido pedagogo ha voluto realizzare seguendo percorsi burocratici e autorizzazioni infinite.

Intervista a Piero Sacchetto

di Roberto Maffeo

Si è recentemente inaugurato il nuovo network "Infanzia in Europa" nato dalla collaborazione di numerosi enti europei e case editrici specializzate sull'infanzia. Quali sono i principali componenti di questa rete e cosa vi ha spinto a mettervi insieme?

Il progetto **Bambini in Europa** nasce dalla collaborazione del Comune di Ferrara -Istituzione dei Servizi Educativi, Scolastici e per le Famiglie - con la Regione Emilia-Romagna, la Provincia di Ferrara e le Edizioni Junior, editore specializzato nell'ambito dei servizi educativi per la prima infanzia e nodo italiano di un progetto editoriale congiunto: il periodico "Bambini in Europa". Collegata alle riviste nazionali del network di www.childreneurope.org, la rivista internazionale Bambini in Europa viene pubblicata simultaneamente in Austria, Belgio, Croazia, Danimarca, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Romania, Spagna, Svezia ed Ungheria. Il progetto **Bambini in Europa** trova piena espressione nel sito www.infanziaeuropea.eu, spazio in cui converge il contributo di tutti gli attori coinvolti. L'obiettivo è quello di incentivare il confronto, a livello europeo, nel campo dei servizi per l'infanzia, di creare uno spazio per lo scambio di idee, di buone pratiche e di informazioni e quindi di promuovere una cultura comune e condivisa a sostegno della qualità dei contesti di vita dei bambini e per lo sviluppo dei servizi educativi.

Qual è l'utenza a cui avete pensato progettando il network?

Il sito si propone come strumento di aggiornamento e riflessione per chiunque sia interessato e si occupi di educazione dell'infanzia. Si rivolge agli insegnanti, agli operatori, ma anche agli amministratori che a vario titolo intervengono nei processi politici, organizzativo-gestionali e tecnici relativi alle "azioni" rivolte all'infanzia. In questo senso possono trovare giusta collocazione e considerazione le ricche e variegate esperienze dei servizi educativi che le politiche della Regione Emilia-Romagna hanno nel corso degli anni incentivato, sostenuto e rafforzato.

Quali sono le vostre aspettative in relazione all'utenza, considerando anche che proviene da contesti con una cultura per l'infanzia e dei servizi ad essa dedicata, differenti?

Le differenze culturali non costituiscono necessariamente un limite, ma possono attivare un confronto arricchente e stimolante. Pensiamo ad un lettore che, di qualsiasi paese esso sia, ami volgere lo sguardo su un altrove professionale, tecnico ed umano. Un lettore che abbia il piacere di costruirsi una cultura che valichi i confini nazionali, in un confronto alla pari con i colleghi europei. Ci proponiamo di facilitare, ove possibile, il trasferimento di paradigmi educativi ad altri contesti, nel necessario rispetto delle vocazioni di ciascun territorio.

Quali sono invece le vostre aspettative rispetto a voi, all'evoluzione del vostro progetto nei prossimi anni?

Il nostro obiettivo principale è rendere il progetto, e nel concreto il sito ad esso dedicato, una piattaforma "viva" che incentivi il confronto, la dialettica, lo scambio e la socializzazione di informazioni, progetti, buone prassi internazionali nell'ambito dell'educazione ed istruzione. Il timing di progetto prevede che il sito diventi, a due anni dall'inaugurazione uno strumento multilingue al servizio di operatori e amministratori. Il Centro di documentazione vuole diventare un meeting-point internazionale, dove ampio spazio verrà dedicato ai progetti di ricerca, alle visite guidate transnazionali, alla documentazione delle buone prassi, alle collaborazioni con docenti, studenti, laureandi e dottorandi di Università italiane e straniere, nell'ottica di un patrimonio, in continuo aggiornamento, ricco di expertise che si integrano e si completano. Attraverso specifici percorsi di formazione e seminari dedicati, la redazione si pone l'obiettivo di far crescere nei professionisti un senso di appartenenza all'Europa più marcato, ove il viaggio esperienziale non sia necessariamente fisico.

Visto la mole di informazioni a cui si può accedere grazie al vostro nuovo sito, ci puoi indicare quali sono i percorsi più interessanti per accedere ad informazioni per gli operatori del settore e per gli studenti?

Abbiamo cercato di dedicare un'attenzione particolare all'organizzazione delle informazioni. Il nostro intento è quello di pesare, diversificare, organizzare le informazioni affinché siano di facile fruibilità. La redazione intende accompagnare il lettore, attraverso precise scelte interpretative, ad un panorama dove le informazioni hanno diverso peso e diversa consistenza scientifica, affinché egli sia in grado di costruire nel tempo i propri percorsi di rielaborazione. Il sito è organizzato in tre macro sezioni: la rivista, le attività e l'archivio. Se le sezioni di archivio e rivista raccolgono e mettono a disposizione del lettore una digitalizzazione delle principali informazioni che provengono dalla stampa specializzata, la sezione attività è il cuore pulsante del sito. In essa si esplica la volontà della redazione di abbandonare ogni pretesa di esaustività, volgendo lo sguardo a revisioni, riletture, stimoli e provocazioni che vengono portate al lettore per la sua crescita personale e professionale. L'invito che rivolgiamo ai nostri lettori è quello di iscriversi alle nostre newsletter, strumento di sintesi e di allerta dedicato alle novità che man mano inseriremo, di visitare la sezione dedicata ai percorsi tematici e alla documentazione on line.

Piero Sacchetto è coordinatore tecnico-pedagogico del Centro Raccontinfanzia del Comune di Ferrara e del progetto "Bambini in Europa"

Bibliografia

- AA.VV., *A scuola con. Vademecum per l'accoglienza delle bambine e dei bambini stranieri nei servizi educativi per l'infanzia*, Bologna, Regione Emilia-Romagna, 1996.
- AA.VV., *Atti conferenza nazionale della famiglia*, Firenze, Dipartimento per le Politiche della Famiglia della Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2007.
- AA.VV., *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*, Brussels, Education, Audiovisual, and Culture Executive Agency Eurydice, 2009.
- AA.VV., *Entrare al nido a piccoli passi. Strategie per l'ambientamento*, Azzano San Paolo, Junior, 2001.
- AA.VV., Osservatorio nazionale sulle famiglie e le politiche locali di sostegno alle responsabilità familiari, *Famiglie: mutamenti e politiche sociali*, Bologna, Il Mulino, 2002, Il voll.
- AA.VV., *Genitorialità e infanzia tra famiglia e territorio*, GIFT Quaderni dell'unità di documentazione del Centro per le Famiglie di Ferrara, Ferrara, maggio 2006.
- AA.VV., *Il posto dell'infanzia. L'esperienza educativa dentro il nido*, Bergamo, Juvenilia, 1999.
- AA.VV., *Le ragioni del nido. Uno studio interdisciplinare. Documento introduttivo al regolamento dei nidi del Comune di Modena*, Scandicci, La Nuova Italia, 1988.
- AA.VV., Prospettive di qualità. Autovalutazione e costruzione del progetto educativo. Atti del Convegno regionale Nidi d'infanzia, Forlì, 29/30 novembre 2002, Azzano San Paolo, Regione Emilia-Romagna, Provincia di Forlì-Cesena, Comune di Forlì, coordinamento pedagogico provinciale, Junior, 2001
- Alber J., *Dalla carità allo stato sociale*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- Ambrosini M., Brunori L., De Polo M., De Zorzi G., Marocci C., Selvatici A., Spaltro E., Zucchini G., *Elementi di psicologia dell'organizzazione*, Bologna, CLUEB, 1978.
- Baldini R., *L'identità pedagogica dell'asilo nido. Metodologia ed esperienze di un progetto per i servizi da zero a tre anni*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2004.
- Bartocci E., *Le politiche sociali nell'Italia liberale (1861-1919)*, Roma, Donzelli, 1999.
- Bastianoni P., Fruggeri L., *Processi di sviluppo e relazioni familiari*, Milano, Unicopli, 2005.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1977.
- Bateson G., *Mente e natura*, Milano, Adelphi, 1984.
- Bateson G., *Una sacra unità*, Milano, Adelphi, 1997.
- Bettelheim B., *Un genitore quasi perfetto*, Milano, Feltrinelli, 2002.
- Bombi A. S., *I colori dell'amicizia*, Bologna, Il Mulino, 1993.
- Bondioli A., Savio D., *Osservare il gioco di finzione*, Azzano San Paolo, Junior, 1994.
- Bondioli A. (a cura di), *Il progetto pedagogico e la sua valutazione*, Azzano San Paolo, Junior, 2002.
- Bondioli A., Ghedini P. O. (a cura di), *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia-Romagna*, Azzano San Paolo, Junior, 2000.
- Bondioli A., Mantovani S. (a cura di), *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano, Angeli, 1987¹ e 2004¹³.
- Bondioli A., *Gioco e educazione*, Milano, Angeli, 1996.
- Borghi B.Q., *Star bene al nido d'infanzia: strumenti per la gestione organizzativa ed educativa dell'asilo nido*, Azzano San Paolo, Junior, 2006.
- Bosi R., *Pedagogia al nido. Sentimenti e relazioni*, Roma, Carocci, 2002.
- Bowlby J., *Attaccamento e perdita*, vol. 1 *L'attaccamento alla madre*, Torino, Bollati Boringhieri, 1972.
- Bowlby J., *Attaccamento e perdita*, vol. 2 *La separazione dalla madre*, Torino, Bollati Boringhieri, 1975.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1979.
- Bruner J.S., *Concezioni dello sviluppo*, Milano, R. Cortina, 1998
- Cambi I., Monini T. (a cura di), *I Centri per Bambini e Genitori in Emilia-Romagna*, Azzano San Paolo, Junior, 2008.
- Campioni L., Finelli A., Tagliaventi M.T. (a cura di), *Crescere in Emilia-Romagna. Secondo rapporto sui servizi e sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Azzano San Paolo, Junior, 2008.
- Cassano F., "Per un relativismo ben temperato", in S. Latouche (a cura di), *Il ritorno dell'etnocentrismo. Purificazione etnica versus universalismo cannibale*, Maus, n. 1, Torino, Bollati Boringhieri, 2006.
- Cassiba R., *Attaccamenti multipli*, Milano, Unicopli, 2003.

- Cassidy J., Shaver P. R. (a cura di), *Manuale dell'attaccamento. Teoria, ricerca e applicazioni cliniche*, Roma, G. Fioriti, 2002.
- Cocever E., *Bambini attivi e autonomi. A cosa serve l'adulto?*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- Contini M.G., Manini M. (a cura di), *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*, Roma, Carocci, 2007.
- Della Peruta F., "Alle origini dell'assistenza alla prima infanzia in Italia", in *Asili nido in Italia. Il bambino da 0 a 3 anni*, Milano, Marzorati, 1980, vol. 1.
- Di Nicola P., (a cura di), *Prendersi cura delle famiglie*, Roma, Carocci, 2002.
- Donà A., "Donne e lavoro: quali i risultati delle politiche di conciliazione in Italia?", in *Rivista Italiana di Politiche Pubbliche*, n.1, 2009.
- Edelstein C., *Il counseling sistemico pluralista, dalla teoria alla pratica*, Trento, Erickson, 2007.
- Edelstein C., "Il pozzo: uno spazio di incontri", in *Connessioni*, n.6, Centro Milanese di Terapia della Famiglia, Milano, 2000.
- Edelstein C., "La costruzione dei sé nella comunicazione interculturale", in *Studi Zancan*, n. 6, Monografia, *Famiglie immigrate e società multiculturale*, Padova, 2003.
- Edelstein C., "Quando l'operatore appartiene ad una cultura altra", in *Connessioni*, n. 2, Centro Milanese di Terapia della Famiglia, 1997.
- Emiliani F., *I bambini nella vita quotidiana*, Roma, Carocci, 2002.
- Emiliani F., *La realtà delle piccole cose*, Bologna, Il Mulino, 2008.
- Ferioli L., "Un gruppo di auto aiuto", in *Prospettive sociali e sanitarie*, n. 14, agosto 2000.
- Fiorini G., D'Adda E., "I gruppi di auto aiuto visti da genitori e servizi", Relazione al seminario di Fondazione Zancan, Malosco, 2008.
- Frabboni F., (a cura di), *Il Pianeta nido. Per una pedagogia e un curriculum del nido*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.
- Franta H., *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, Roma, LAS, 1988.
- Fruggeri L., *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico-sociali*, Roma, Carocci 2007.
- Fruggeri L., "I mutamenti delle famiglie: dinamiche interpersonali e processi sociali", Relazione al seminario "I Centri per le famiglie in Emilia-Romagna fra bisogni e risorse delle famiglie", Bologna 2007.
- Galardini A.L., *Crescere al nido: gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Roma, Carocci, 2003.
- Gandini L., Mantovani S., Pope Edwards C., *Il nido per una cultura dell'infanzia*, Azzano San Paolo, Junior, 2003.
- Gardner H., *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1991.
- Giovannini G., Balsamo E., "Famiglie migranti e stili genitoriali. I servizi e la scuola in prospettiva interculturale", in *Atti del percorso di formazione*, Istituzione Minguzzi - Provincia di Bologna, Bologna, 2006.
- Goldschmied E., *Persone da zero a tre anni. Crescere e lavorare nell'ambiente del nido*, Azzano San Paolo, Junior, 1996.
- Isaacs S., *Lo sviluppo sociale dei bambini*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.
- Janes D., Canevaro A., *Facciamo il punto su... L'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, 2008.
- Kundera M., *La lentezza*, Milano, Adelphi, 1995.
- Landuzzi M.G., "Il nido in azienda", in AA.VV., Osservatorio nazionale sulla famiglia, *Famiglie e politiche di welfare in Italia: interventi e pratiche*, vol. 2, Bologna, Il Mulino, 2005.
- Lèvinas E., *Totalità e infinito*, Milano, Jaca Book, 1971.
- Loperfido E., "Contenuti medico-psico-pedagogici dell'asilo nido", in *Un asilo nido di tipo nuovo: analisi di un'esperienza*, Documenti del Comune di Bologna, Bologna, 1973.
- Magris C., *Infinito viaggiare*, Milano, Mondadori, 2006.
- Mahler M. L., Pine F., Bergman A., *La nascita psicologica del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri, 1978.
- Majorano M., Corsano P., "Il linguaggio dei bambini in contesti di gioco solitario", in *Età evolutiva*, n. 89, febbraio 2008.
- Manini M., Gherardi V., Balduzzi L., *Gioco, bambini, genitori. Modelli educativi nei servizi per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2005.
- Mantovani S., *Attaccamento e inserimento*, Milano, Angeli, 2003.
- Mantovani S., "Sezioni primavera: le motivazioni pedagogiche per continuare", Relazione al Convegno Nazionale F.i.s.m. "Asili nido, servizi innovativi, Sezioni primavera... per il bambino e per la famiglia", Milano

- 2008, in *Notizie F.i.s.m.*, n.179, luglio 2008.
- Matteini M., Fabbri C., Mauro D., *Adulti in relazione nei contesti educativi* Azzano San Paolo, Junior, 2003.
 - Mazzoli F., “La fiducia”, Documento di aggiornamento del Comune di Bologna, Bologna, 1996.
 - Minesso M. (a cura di), *Stato e infanzia nell’Italia contemporanea. Origini, sviluppo e fine dell’O.n.m.i. 1925-1975*, Bologna, Il Mulino, 2007.
 - Moletto A., Zucchi R., “Gli strumenti di Pedagogia dei genitori: orientamento e educazione alla scelta”, (parte prima e seconda), in *Handicap & Scuola*, Anno XXIV, 143: 20-23 e 144: 11-14, 2009.
 - Molinari L., *Psicologia dello sviluppo sociale*, Bologna, Il Mulino 2002.
 - Musatti T., Mantovani S., *Bambini al nido: gioco, comunicazione e rapporti affettivi*, Bergamo, Juvenilia, 1983.
 - Musatti T., Mantovani S., *Stare insieme al nido: relazioni sociali e interventi educativi*, Bergamo, Juvenilia, 1986.
 - Nigris E., *Conflitti fra scuola e famiglia: una nuova sfida didattica*, Milano, Mondadori, 2002.
 - Noziglia M., *Le alternative dell’asilo Nido. Adattamento o crescita del bambino*, Milano, Unicopli, 1988.
 - Patto Ferrari M., *Spazio Bambini Un, due, tre*, Comune di Modena, Modena, 2008.
 - Piaget J., *La formazione del simbolo nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.
 - Piaget J., *La nascita dell’intelligenza nel fanciullo*, Firenze, Giunti-Barbera, 1973.
 - Quaglino G.P., Cortese C.G., *Gioco di squadra*, Milano, R. Cortina, 2003.
 - Quassoli F., *Riconoscersi. Differenze culturali e pratiche comunicative*, Milano, R. Cortina, 2006.
 - Quintavalla E., Lepore L., “Obiettivi e limiti di un lavoro di ricerca”, in *Famiglie e bambini venuti da lontano*, Comune di Ferrara, Ferrara 2008.
 - Righi O., *Dall’asilo alla scuola dell’infanzia: Bologna 1840-1970. 130 anni di storia*, Bologna, Cappelli, 1979.
 - Rivera A., “Cultura”, in Gallissot R., Rivera A, Kilani M., *L’imbroglio etnico. In quattordici parole chiave*, Bari, Dedalo, 2001.
 - Rogers C., *La terapia centrata sul cliente. Teoria e ricerca*, Firenze, G. Martinelli, 1988.
 - Saraceno C., *Mutamenti della famiglia e politica sociale in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2003.
 - Savio D., “Essere in relazione e promuovere l’apprendimento”, in *Bambini*, n. 1/2009, Azzano San Paolo, Junior, 2009.
 - Stern D.N., *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987.
 - Stradi M.C., *Dialogo insegnanti genitori. Guida pratica nido-scuola dell’infanzia*, Azzano San Paolo, Junior, 2001.
 - Trevisan L., *Il tempo del nido. Trasformazioni e complessità*, Azzano San Paolo, Junior, 2003.
 - Valenza G., *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*, Milano, Angeli, 2007.
 - Vannini L., *I Luoghi del crescere. Nidi e Sezioni primavera: esperienze a confronto*, Bologna, D.u.press, 2008.
 - Varin D., “L’esperienza precoce ed estesa di asili nido: fattori di facilitazione per lo sviluppo e aspetti di rischio”, in *Psicologia clinica dello sviluppo*, anno XI, n. 3, dicembre 2007.
 - Veronesi I., *L’alfabeto di Sergio Neri. Le parole del pensiero pedagogico di un grande educatore*, Trento, Erickson, 2005.
 - Vianello R. (a cura di), *Stare con i bambini. Il sapere degli educatori. Convegno nazionale sugli asili nido*, Venezia 31 maggio-1/2 giugno 1984, Bergamo, Juvenilia 1985.
 - Winnicott D., *I bambini e le loro madri*, Milano, R. Cortina 1987.
 - Winnicott D., *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma, Armando, 1970.

Siti consultati

www.eurydice.org
www.childrenineurope.org
www.infanziaineuropa.eu
www.informafamiglie.it
www.credomef.ra.it
www.disabilitaintellettive.it
www.comune.bologna.it/istruzione/laboratorio/documentazione-educativa.php
www.emiliaromagnasociale.it
www.regione.emilia-romagna.it/infanzia

Normative statali per i servizi per la prima infanzia (bambini di età 0-3 anni) dal 1925 ad oggi

- 1925: legge n. 2277, *Protezione e assistenza della maternità e dell'infanzia* (istituzione ONMI - Opera Nazionale Maternità Infanzia: servizi riservati solo per i casi sociali), ora abrogata;
- 1950: legge n. 860, *Tutela fisica ed economica delle lavoratrici madri* (previsti anche camere di allattamento e nidi nelle adiacenze dei luoghi di lavoro, articoli 11-13), ora abrogata;
- 1971: legge n. 1044, *Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato*;
- 1977: legge n. 891, *Norme per il rifinanziamento del piano degli asili nido e modifica della legge istitutiva 6 dicembre 1971, numero 1044*;
- 1983: decreto del Ministero dell'Interno del 31 dicembre, *Individuazione delle categorie dei servizi pubblici locali a domanda individuale* (gli asili-nido sono elencati tra i servizi pubblici a domanda individuale, quindi esigono un concorso economico da parte del cittadino che li usa);
- 1997: legge n. 285 *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza* (descritte e finanziate due tipologie di servizi integrativi: gli spazi bambini o spazi gioco e i centri per bambini e genitori);
- 2001: legge finanziaria 2002 (legge n. 448/2001), articolo 70, "Disposizioni in materia di asili nido", in gran parte abrogato dalla sentenza della Corte costituzionale n. 370/2003;
- 2002: legge finanziaria 2003 (legge n. 289/2002), articolo 91, "Asili nido nei luoghi di lavoro", abrogato dalla sentenza della Corte costituzionale n. 320/2004;
- 2006: legge finanziaria 2007 (legge n. 296/2006), articolo 1
 - comma 1259 "[...] piano straordinario di intervento per lo sviluppo del sistema territoriale dei servizi socio-educativi [...]" da parte di ogni Regione;
 - comma 1260 utilizzazione anche del fondo per le politiche della famiglia, di cui al comma 1250, per finanziare i servizi socio-educativi, vedi anche sentenza Corte costituzionale n. 50/2008;
 - comma 630 "[...] ampliamento qualificato dell'offerta formativa rivolta a bambini dai 24 ai 36 mesi di età [...] come sezioni sperimentali aggregate alla scuola dell'infanzia [...]".