

Il diritto all'educazione dei bambini più piccoli

tempi, luoghi, regole, responsabilità

Roma, 20 dicembre 2005



Gruppo Nazionale NIDI-INFANZIA

Con il patrocinio dell'Assessorato alle Politiche Educative e Scolastiche
del Comune di Roma e dell'ANCI

Roma, 20 dicembre 2005

Sala Kirner – Via Ippolito Nievo, 33

IL DIRITTO ALL'EDUCAZIONE DEI BAMBINI PIÙ PICCOLI: TEMPI, LUOGHI, REGOLE, RESPONSABILITÀ

ore 9,30 – 13,00:

Introduce Maria Coscia, Assessore alle Politiche Educative e Scolastiche del Comune di Roma. Presiede: Paolo Gatti, Assessore Istruzione Comune di Teramo.

Interventi:

- Susanna Mantovani (Preside Facoltà Scienze della Formazione Università Milano Bicocca) *Tempi, luoghi, gruppi. Le condizioni dell'educare i bambini piccoli.*
- Sergio Spaggiari (Direttore dell'Istituzione Scuole dell'infanzia Comune di Reggio Emilia) *Una nuova stagione per i diritti dei bambini all'educazione.*
- Leonardo Alessi (FISM) *Domanda educativa, autonomia delle scuole, sistema integrato.*
- Un rappresentante del Coordinamento Nazionale *Le condizioni per la generalizzazione della qualità educativa nella scuola dell'infanzia.*

Ore 13 Buffet

Ore 14 – 16,00:

Presiede: Lorenzo Campioni, Responsabile Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza Regione Emilia-Romagna.

Diritto all'educazione: Nord chiama Sud. Sud chiama Nord

- *La complicata strada verso l'Intesa* Santina Vinciguerra (Assessore Istru-

zione Comune di Torino) e Alessandro Pazzaglia (Dirigente Sindacale Toscana).

- *Vissuti professionali e qualità della scuola* Rosa Seccia (insegnante scuola dell'infanzia Napoli) e Claudia Mossina (insegnante scuola dell'infanzia Novara).
- *I genitori di fronte alla scelta dell'anticipo* Valerio Tagliaferri (CGD Lombardia) e Enzo Persichella (Università di Bari).

Ore 16,00 – 17,30:

Domande dei genitori, diritti dei bambini: le istituzioni come rispondono?

Tavola rotonda coordinata da Giancarlo Cerini (Vice Presidente Nazionale CIDI) Sono stati invitati: Valentina Aprea (Sottosegretario Ministero Istruzione), Silvia Costa (Conferenza Stato Regioni), Clotilde Pontecorvo (Università di Roma), Adriana Querzè (Assessore Comune di Modena, ANCI), Coordinamento Nazionale per le Politiche per l'Infanzia

Conclusioni: Ferruccio Cremaschi (Gruppo Nazionale Nidi Infanzia). Con la collaborazione del Coordinamento Nazionale per le Politiche per l'Infanzia e la sua Scuola (FLC CGIL, CISL scuola, UIL scuola, CONFESAL-SNALS, AIMC, ANDIS, CIDI, FNISM, MCE).

INDICE

Sintesi dei lavori	2
Introduzione	
<i>Paolo Gatti</i>	4
Il diritto all'educazione dei più piccoli	
<i>Susanna Mantovani</i>	6
Una nuova stagione per i diritti dei bambini all'educazione	
<i>Sergio Spaggiari</i>	16
A Scuola dell'infanzia a 2 anni e mezzo	
<i>Diana Penso</i>	21
Nord chiama sud e sud chiama nord	
<i>Lorenzo Campioni</i>	29
L'esperienza di una città: il caso di Torino	
<i>Aldo Garbarini</i>	33
La complicata strada verso l'intesa	
<i>Alessandro Pazzaglia</i>	36
Vissuti professionali e qualità della scuola	
<i>Claudia Mossina</i>	41
Difendere la bambinità	
<i>Rosa Seccia</i>	44
Il genitore come "co-educatore"	
<i>Valerio Tagliaferri</i>	50
La Scuola dell'infanzia tra domanda sociale e diritti dei bambini	
<i>Giancarlo Cerini</i>	53
Continuità e ambiente per la crescita	
<i>Clotilde Pontecorvo</i>	59
Ruolo dei Comuni e responsabilità	
<i>Adriana Querzè</i>	62
Generalizzare la Scuola dell'infanzia	
<i>Silvana De Luca</i>	64
Anticipi nella Scuola dell'infanzia e nella Scuola primaria	
<i>Ferruccio Cremaschi</i>	66
Appello a difesa dei bambini contro l'anticipo "selvaggio"	68

SINTESI DEI LAVORI

Alta qualità in termini di competenza e di rappresentazione della realtà nazionale: questa la caratteristica del convegno che si è svolto il 20 dicembre 2005 presso l'Istituto Kirner di Roma sul tema del diritto all'educazione dei bambini più piccoli. Al centro, inutile dirlo, la discussa e discutibile scelta del MIUR di anticipare l'età utile per l'ingresso nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare, di quattro mesi (per ora). Ma soprattutto la scelta di fare ciò senza garantire ai bambini più piccoli le dovute condizioni, da concordare e definire con gli Enti Locali, prima di procedere all'accettazione.

L'incontro, presieduto nella mattinata da Paolo Gatti, assessore all'istruzione del comune di Teramo, era organizzato dal Gruppo Nazionale Nidi Infanzia con il patrocinio dell'ANCI e dell'Assessorato alle politiche educative del Comune di Roma e con la collaborazione del Coordinamento Nazionale per le politiche dell'infanzia e della sua scuola, di cui fa parte la FLC Cgil insieme a CISL Scuola, UIL Scuola, SNALS-Confsal e alle Associazioni professionali AIMC, ANDIS, CIDI, FNISM e MCE. La capacità e la puntualità dell'analisi ha costituito già di per sé una approfondita critica alla proposta azzardata di questi anticipi. Con un approfondimento sui tempi e sul-

la velocità degli apprendimenti, ha parlato di *fast school*, non meno indigesta e controindicata dei *fast food*, Susanna Mantovani, Preside della facoltà di Scienze della Formazione dell'Università La Bicocca di Milano. Di "grandi opere nell'infrastruttura sociale – ché le grandi opere non sono solo ponti e TAV" ha parlato Sergio Spaggiari, direttore delle "mitiche" scuole dell'infanzia di Reggio Emilia, che ha messo l'accento sull'inadeguatezza determinata dalla precarietà che, tra blocchi delle assunzioni e tagli dei finanziamenti, pervade il sistema dei nidi e delle scuole dell'infanzia. La presenza del privato sociale è stata valorizzata nell'intervento di Leonardo Alessi della FISM, la federazione delle scuole dell'infanzia cattoliche, che ha ribadito l'opposizione della sua organizzazione agli anticipi. Le regole e le condizioni per la qualità educativa sono state l'argomento invocato nell'intervento del Coordinamento per le politiche dell'infanzia.

La discussione è stata animata da educatrici dei nidi di Roma, da insegnanti della scuola dell'infanzia, da Gianni Pettinaro, dirigente scolastico di Teramo, da Antonietta D'Episcopo dell'AIMC, da Rita Pallante dell'ANCI e da Fabrizio Dacrema della CGIL.

La mappa delle situazioni è ben emersa nel pomeriggio dal confronto fra Nord e Sud presieduto da Lorenzo Campioni, dirigente della Regione Emilia-Romagna.

“Dove c’è il nido pubblico e a costo contenuto i genitori non anticipano” ha detto Aldo Garbarini del Comune di Torino.

“Solo grazie alle RSU in Toscana si è arrivati a sapere che c’erano 540 anticipi accolti. La direzione scolastica regionale non lo sapeva. O preferiva non saperlo perché “nessuna notizia” corrisponde a “fatto inesistente” – ha detto Alessandro Pazzaglia Segretario regionale della FLC Cgil –. “Difendere la *bambinità*” è l’imperativo per Rosa Seccia, insegnante di Napoli, che ha ricordato come, avendo lavorato per qualificare la scuola dell’infanzia, le *primine* fossero ormai registrate in calo. La Legge 53 ha invece favorito una ripresa del fenomeno. Ha ricordato anche come il Sud manchi di tutte le condizioni di qualità non solo per l’anticipo, ma per il “percorso ordinario” dell’infanzia. Un parallelo con altri episodi di altre epoche, in cui si temeva di perdere iscrizioni non accettando i bambini a metà dell’anno, è stato fatto da Claudia Mossina, insegnante di Novara: “Anche allora si riuscì a vincere spiegando le cose ai genitori, così oggi bisogna spiegare ai genitori perché è sbagliato anticipare”.

Al movimento anti-TAV si è ispirato Valerio Tagliaferri, genitore del CGD lombardo, non tanto per il merito quanto per dimostrare che tutte le opere pubbliche, e la riforma del sistema scolastico è tale, richiedono uso del cervello, “lentezza” e democrazia. Un lavoro di indagine svolto in Puglia grazie alla collaborazione tra Università di Bari e FLC Cgil è stato il tema dell’intervento del prof. Leonardo

Palmisano: si sono messe in luce le diverse tipologie di genitori di fronte ai due anticipi, che sono comunque in crescita e ai quali alcuni genitori guardano con benevolenza ritenendoli un modo per guadagnare tempo rispetto a future bocciature dei figli.

Prima dell’avvio della Tavola Rotonda condotta da Giancarlo Cerini – vicepresidente del Cidi – ha portato un contributo ai lavori Luisella De Filippi, Segretaria nazionale della FLC Cgil, rivendicando il rispetto delle regole per assicurare la qualità dell’educazione a tutti i bambini.

Il tema della tavola rotonda “*domande dei genitori, diritti dei bambini: le istituzioni come rispondono?*” è stato trattato dai partecipanti: Clotilde Pontecorvo dell’Università La Sapienza, Maria Coscia Assessore all’istruzione del Comune di Roma, Mauro Francia dirigente del Comune di Modena, Silvana De Luca del Coordinamento Nazionale per le politiche dell’infanzia e della sua scuola.

È stato riaffermato il diritto dei genitori ad avere i servizi e il diritto dei bambini ad avere dei servizi educativi di qualità. Ciò può trovare risposta se si potranno istituire i posti necessari nei nidi e nella scuola dell’infanzia affinché non ci siano più liste di attesa. La qualità dei servizi educativi e della scuola dell’infanzia deve essere assicurata, in tutto il Paese, attraverso la continuità educativa ed interventi di politiche educative e di scelte amministrative rispettosi di regole e standard individuati a livello nazionale.

Ha concluso l’incontro Ferruccio Cremaschi, Segretario del gruppo nazionale Nidi-Infanzia, risottolineando i temi usciti dalla lunga discussione e proponendo di inviarli al livello politico invitato, ma assente.

INTRODUZIONE

Paolo Gatti

Il convegno del 20 dicembre scorso ha rappresentato un nuovo rilevante appuntamento fissato dal Gruppo Nazionale Nidi Infanzia.

Dico subito che il tema prescelto, quello del diritto all'educazione dei più piccoli attraverso una riflessione sui tempi, sui luoghi, sulle regole e sulle responsabilità, avrebbe meritato ben altra attenzione, soprattutto da parte di chi, ai vari livelli, è chiamato alla responsabilità delle scelte.

Mi permetto di affermare, infatti, che la classe politica e l'alta burocrazia dovrebbero in primo luogo esercitarsi nell'ascolto e nel confronto con gli studiosi e con gli operatori di ogni settore, per poi agire con consapevolezza, condivisione ed equilibrio.

Teramo in questo senso ha dato una prova di grande sensibilità. Oltre al sottoscritto, che ha avuto l'onore di presiedere la prima sessione, tra il pubblico erano presenti l'assessore al Personale, una coordinatrice di asilo nido, alcune insegnanti di nido e scuola d'infanzia, personale del settore Pubblica Istruzione ed il dirigente del IV Circolo didattico.

Le relazioni del Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Milano-Bicocca, del direttore delle Scuole dell'infanzia di Reggio Emilia, di Leonardo Alessi (Fism) e di Diana Penso

hanno delineato un quadro complesso, fatto di luci e di ombre, ma soprattutto di grandi differenze non tanto tra nord e sud quanto tra città di grandi medie o piccole dimensioni.

Così accade, ad esempio, che una piccola realtà come Teramo possa vantare sei asili nido (certificati ISO 9001) e un micro-nido che accolgono il 95% delle richieste di iscrizione, e 27 scuole dell'infanzia che di fatto non conoscono liste d'attesa.

Un modello che prevede altresì la preparazione dei pasti sul posto, in tutti gli edifici comunali, per un totale giornaliero di circa 1400, oltre che il servizio di trasporto per quasi 600 bambini.

Il Comune di Teramo completa il suo sistema dell'educazione garantendo fin dal nido d'infanzia 21 ore settimanali di assistenza ai bambini diversamente abili.

Un modello difficile da conservare anche nella nostra realtà e che ogni giorno va difeso dalle notevoli difficoltà finanziarie che fatalmente attanagliano in questo momento storico tutti gli enti locali; un modello impensabile e purtroppo insostenibile per realtà medio-grandi.

I problemi economici degli enti locali e qualche normativa non sempre azzeccata, forse pensata da chi poco conosce il mondo dei più piccoli, rappresentano certamente le ombre di cui dicevo prima.

Ma le luci si fanno strada, una cultura dell'infanzia sta avanzando, e a me pare di registrare una consapevolezza diffusa che vede nel sistema dell'educazione una delle funzioni e degli investimenti fondamentali in un Paese moderno.

A questa consapevolezza ed ai bisogni ad essa sottesi la politica deve dare risposte, passando dalle belle parole al piano della concretezza.

Per quanto mi compete ai livelli locali è ancora possibile una razionalizzazione delle spese (ve ne sono ancora di superflue) nella parte corrente dei bilanci mentre in generale non mancano le opportunità nelle spese di investimento per interventi di edilizia scolastica.

Per le nuove opere, quali ad esempio nuovi asili nido, si intravedono già operazioni di project financing ed interventi in ogni caso pubblico-privato.

Quanto ai servizi, e al loro coordinamento, ritengo utile il "patto per la scuola" realizzato a Genova, che può contribuire a creare un sistema razionale e condiviso,

più vicino ai bisogni delle famiglie e dell'utente finale: il bambino.

Sotto il profilo pedagogico il confronto tra le varie esperienze resta, a mio sommo giudizio, il modo migliore per crescere. Noi di Teramo per adesso lo stiamo facendo con Udine.

Per questo ringrazio, anche in questa sede, Ferruccio Cremaschi ed il gruppo nazionale nidi d'infanzia, che sono stati promotori di questa cultura e di tanti incontri, e che, in questa circostanza, hanno dato alla città di Teramo questa occasione prestigiosa di discussione e di confronto.

L'appuntamento, per noi e per chi ci legge, è per il venticinquennale degli asili nido di Teramo che si terrà nel corso del 2006.

*Paolo Gatti
Assessore all'Istruzione
del Comune di Teramo*

IL DIRITTO ALL'EDUCAZIONE DEI PIÙ PICCOLI

Susanna Mantovani

Credo che la giornata di oggi dovrebbe servire a tutti come un orientamento che poi ciascuno si porta nella propria realtà locale cercando di avere delle idee, prima di tutto, e poi degli strumenti per presidiare quella che è la qualità della scuola, la qualità dell'offerta che viene fatta ai bambini e la qualità dei servizi.

Inizio con alcuni elementi di preoccupazione che sono preoccupazioni pedagogiche, ma come ben sappiamo le preoccupazioni pedagogiche si intersecano poi strettamente con quelle di tipo politico-istituzionale relative alle scelte. Parlo in particolare dall'orizzonte in cui vivo io, dove aldilà dell'impegno universitario seguo in modo più ravvicinato i servizi per l'infanzia grazie anche a una convenzione che esiste tra la mia Università e il Comune di Milano, cioè dall'orizzonte di una grande città, un grande comune, una grande area metropolitana.

Le grandi aree metropolitane hanno per un verso alcuni degli stessi problemi che investono altre realtà del nostro Paese e per un altro ne hanno qualcuno in particolare dove secondo me certi rischi propri del momento attuale si accentuano.

Quello che sta avvenendo in molte grandi città e a Milano in particolare, (fra l'altro Milano è guidata da un governo di centro-destra quindi più omogeneo a quello

nazionale), è l'estensione molto rapida dei servizi per l'infanzia, in particolare della prima infanzia, dei nidi. C'è stata in questi anni una spinta, un'estensione quantitativa rapidissima in parte anche con interventi diretti a gestione comunale ma in parte con convenzioni e gare d'appalto. Il fatto stesso che si parli di un diritto soggettivo, anche in termini legislativi, da parte dei bambini all'istruzione già per tutti nella scuola dell'infanzia (ma anche pensando a prima della scuola dell'infanzia) è di per sé un fatto positivo. Che sia caduta la diffidenza nei confronti dell'affidamento e delle condizioni di allevamento dei propri bambini in servizi di buona qualità anche nei primi tre anni di vita è un fatto positivo. Questo però a mio parere sta avvenendo così rapidamente in questi anni che sembra che si stia perdendo – e questa è la mia prima preoccupazione – qualunque riflessione, qualunque idea su quello che sia la qualità. In qualche modo c'è un'idea di razionalizzazione delle risorse e di uso delle risorse abbastanza indiscriminato semplicemente per offrire più posti. È una scorciatoia che non è possibile secondo me e faccio un esempio molto concreto. Il Comune di Milano ha fatto una gara d'appalto per l'apertura di quaranta micronidi, dicesi quaranta, decidendolo a

Marzo e procedendo nel corso dell'estate. La gara poi è stata vinta da un'unica cooperativa per una serie di ragioni che non sto a dire, ma non è possibile aprire quaranta micronidi ai primi di Settembre con personale adeguatamente preparato se si parte a Marzo. Non è possibile garantire la qualità minima del servizio. Questo è un piccolo esempio.

Chiunque di noi si occupi di scuola e di servizi sa che, pur essendo condivisibile l'investimento in una grande città dove c'è una preoccupazione per i servizi della prima infanzia con alta richiesta da parte delle famiglie, con donne perlopiù che lavorano fuori casa e con presenza di famiglie che vengono da altrove, non è possibile aprire dei servizi di qualità decente con questa rapidità. Quindi questo è un problema.

È una questione che si riflette nella legge, è la questione dell'anticipo che è molto spinosa e deriva, come dice anche il documento del Coordinamento Nazionale, da altre questioni non risolte. Il problema di fondo in termini normativi è garantire un certo numero di anni scolastici. La soluzione si può trovare partendo prima o partendo dopo, ma il problema deve essere affrontato nella sua concreta realtà. Limitarsi ad una promessa di estensione di servizi senza interventi strutturali, finanziari, ecc. sembra una promessa un po' fasulla e non garantisce che dietro questa promessa ci sia qualche cosa che sia generalmente educativo. Quindi nasce una preoccupazione in questo momento molto acuta perché viviamo una situazione molto rischiosa. Le famiglie chiedono e desiderano posti per i loro bambini. In una realtà come la mia dove già tutti i bambini più o meno trovano posto nella scuola dell'infanzia, le famiglie chiedono

tempo pieno e lo chiedono un po' prima. Ma se dietro questa promessa sembra non esserci una cultura della qualità, e io ho avuto modo di dirlo in altre occasioni, questa cosa alla fine può addirittura configurarsi, uso una parola pesante, come una truffa.

C'è poi un'altra preoccupazione. Mentre a livello locale in molte città, penso a Roma ma anche sicuramente a Milano e in altre ancora, c'è stato un progressivo tentativo a diversi livelli di collegare strettamente lo 0-6 e quindi di avere un pensiero organico sui servizi per l'infanzia da quando le famiglie possono scegliere o scelgono di mandare il bambino al nido fino all'avvio alla scuola primaria, si è improvvisamente posta la questione dell'anticipo a due anni e mezzo. E qui si pone la questione della formazione degli insegnanti che porterà gli insegnanti della scuola dell'infanzia a una formazione quinquennale, ma nulla ancora si dice sulla preparazione degli educatori di asilo nido. E anche queste strane figure di cui si parla nella legge che dovrebbero affiancare gli insegnanti della scuola dell'infanzia, non si capisce bene cosa sono. Sarebbe auspicabile una cultura comune, non per confondere ma per definire specifiche competenze e abilità. Questo vale per il nido e per la scuola dell'infanzia, ma vale anche per il rapporto tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria. Ma il collegamento tra i diversi livelli educativi è rimasto nell'indistinto e nell'indeterminato. Ma le famiglie lo sanno e lo sapevano bene che è una scelta educativa forte anche quella del nido. La risposta che diamo, secondo me, è completamente fuori dalla realtà. Dal punto di vista generale, mettendoci dal punto di vista della

famiglia, trovo giusto e comprensibile che le famiglie oggi quando possono scegliere desiderano un servizio educativo di qualità già a due anni, non a due anni e mezzo. È un'esigenza forte: un'esigenza che da un lato dipende dal fatto che la famiglia si rende conto, in particolare la famiglia contemporanea in cui i bambini non sono numerosi, della necessità che ha un bambino, non soltanto di socializzare ma anche di vivere in un ambiente adeguato con degli stimoli adeguati, con delle esperienze adeguate per affrontare la complessità del mondo attuale. Non per affrontare la scuola dopo, ma per affrontare la complessità della vita nel mondo contemporaneo. E su questo c'è una sensibilità forte delle famiglie. Che fra l'altro credo vadano a mettere in discussione i modelli che noi offriamo di scuola, che abbiamo offerto negli ultimi 30 anni. Perché le famiglie sentono più o meno indistintamente che i bambini per essere attrezzati nella complessità del mondo in cui viviamo, hanno bisogno di strumenti adeguati. Poi non sanno esattamente che cosa sono strumenti, però qualche volta hanno dimostrato e dimostrano, e secondo me è qualcosa che va ascoltata, una certa insoddisfazione per la proposta tradizionale.

Questo è un elemento che sta dentro anche alla richiesta di anticipo. La richiesta di anticipo è una richiesta indistinta che può voler dire: sono sicuro che questi anni, (2, 3, 4 anni) nella scuola dell'infanzia attrezzano mio figlio bene. E questa, secondo me, è una questione pedagogica con cui dovremmo fare i conti con calma – se possibile – nei prossimi tempi. Quindi c'è una richiesta, c'è una speranza forte di avere questo servizio prima. I genitori si rendono conto che a casa un bambino

di 2 anni, 2 anni e mezzo non ha risposte sufficienti. Anche se la soluzione quando è possibile, (e non è possibile, in genere nelle grandi città), di altri tipi di aiuti, – i nonni, le tate od altro, – sono per certi aspetti più rassicuranti, perché per una mamma che lavora danno una copertura maggiore. La scelta della scuola è più impegnativa. Quindi questa questione dell'anticipo, che secondo me è stata del tutto esasperata quando è stata proposta, va però a toccare una richiesta forte. Almeno quello che si può verificare in una città come Milano, è una richiesta forte. Se dietro a questa richiesta non c'è un'offerta seria e di qualità, allora secondo me si configura quello che non esito a chiamare ancora una volta una ferita.

C'è il problema delle famiglie – famiglie nuove, famiglie giovani – che arrivano ai servizi e non hanno un'informazione precisa su quello che devono e possono chiedere a un servizio perché il servizio sia di qualità. Non sanno quali sono le condizioni per cui a questa domanda di educazione già a due anni due anni e mezzo si possa rispondere offrendo qualcosa che educazione è davvero. E su questo chi ha le idee meno chiare sono soprattutto le famiglie che hanno più bisogno. Penso soprattutto e continuo a pensare a quelle famiglie di cui si tace in ogni parte della riforma e cioè le famiglie che vengono da altrove, da altri paesi. E che hanno un enorme bisogno: sentono nella scuola dell'infanzia e nei servizi per l'infanzia il ponte perché i loro figli possano vivere bene e attivamente nella società in cui loro vivono. Già il fatto di avere un servizio, lo trovano come qualcosa di straordinario ma non hanno la voce e non hanno nemmeno i parametri per

sapere che cosa devono esigere in fatto di qualità. Quindi credo che da questo punto di vista la situazione sia molto rischiosa. Non so in un'altra realtà. In una realtà grande come Milano la pressione per i bambini di due anni e mezzo è elevata perché i posti nido, che stanno pure più o meno sconsideratamente aumentando, continuano a non essere sufficienti, e le garanzie non ci sono. Quindi c'è secondo me un elemento di rischio. Che cosa ci vuole di diverso perché un servizio educativo possa essere un servizio educativo anche per i bambini tra i due o tre anni di età? Perché noi parliamo di due anni e mezzo, ma poi dopo si scende.

È chiaro che ci vogliono prima di tutto le dimensioni di gruppo diverse. Ma non basta, e qui si apre un primo equivoco. Non basta il rapporto numerico educatore-bambino. Anche se il rapporto numerico si abbassa, per esempio a Milano secondo la normativa regionale, prevede per i micronidi, microgruppi con un rapporto 1 a 10, non possiamo avere 30 bambini (anche se con rapporto numerico giusto) nello stesso posto. C'è un problema anche di ambiente, di gruppi più ridotti nella loro quantità complessiva al di là del rapporto numerico. Perché altrimenti nasce quel rischio della sovrastimolazione che deriva dal partecipare a una vita di comunità e in particolare a una vita di comunità che ha proposte educative e sociali molto intense. È un elemento che può far fiorire lo sviluppo, ma è un'esperienza molto intensa, un'esperienza faticosa. Se voi vedete i bambini dopo una buona giornata di asilo nido o di scuola sono stanchi, sono stati bene quando sono stanchi. Come possiamo essere stanchi noi dopo una gita in monta-

gna o una lunga passeggiata, ma sono stanchi. Che la comunità possa produrre, se non è ben organizzata, una sovrastimolazione che può spingere alcuni bambini a rinchiudersi ed altri ad essere iper eccitati e più instabili, è una possibilità reale. In particolare con i bambini che abbiamo oggi che, come diciamo tutti e come è vero, sono molto svegli molto stimolati, molto attenti, molto recettivi, ma che hanno delle difficoltà. Perdono quello che la Montessori avrebbe chiamato la normalizzazione, cioè la capacità di stare in modo rigoroso, preciso, calmo, concentrato su un'attività e di portarla a termine. Si vede nelle richieste che le famiglie fanno alla scuola: nella generica richiesta di regole c'è anche questo appello: aiutateci. Non è necessariamente una delega. Aiutateci in qualche modo a stabilizzare questi bambini perché abbiano questi sensi, queste capacità di controllo che la famiglia, per delle ragioni che non è oggi tema da discutere, fa fatica a dare. Io questo preferisco vederlo in termini di richiesta, non in termini di delega. È chiaro che può diventarlo, ma più spesso la domanda è: dateci una mano, perché voi forse lo sapete fare meglio di noi. E non è una richiesta ignobile, anzi. È una richiesta coraggiosa da parte di famiglie che hanno il coraggio di fare un figlio, magari di farne anche più di uno. Quindi questo elemento c'è. Il problema della dimensione dei gruppi che è il più costoso, ma anche degli ambienti in cui deve avvenire l'apprendimento. Si pone poi il problema delle scansioni temporali perché i bambini di due anni, due anni e mezzo e in particolare i bambini di questa età che non vengono dal nido, sono bambini che hanno raggiunto mediamente un livello basso di autonomia e che

quindi hanno bisogno di certezze in quello che è la scansione della routine della giornata, i tempi dell'alimentazione, i tempi di gioco, i tempi del riposo. Sono più piccoli per esempio dei bambini che vengono dal nido. Perché un bambino che ha avuto un'esperienza di nido è già più regolato per quello che sono i ritmi di sonno, i ritmi di gioco, i ritmi della giornata. Quindi abbiamo dei bambini, lo sappiamo tutti, che arrivano più piccoli sul piano dell'autonomia e della gestione del proprio tempo, dell'autoregolazione. Quindi i tempi del riposo, i tempi della routine, i tempi della giornata hanno bisogno di un'attenzione particolare. Non sono gli stessi tempi dei bambini più grandi con i quali passano. La mia posizione, che credo condividiamo tutti, è che bisogna stare molto attenti in queste cose nella prima fase in cui il bambino si dà lui i suoi tempi. Cioè il bambino stesso in modo naturale non ha più bisogno del riposo o richiede un'intensità di attività molto maggiore. Ed è proprio la base regolata su cui ci forma nei primi tempi che crea le condizioni per la voglia di una fatica di un impegno maggiore, più intenso, più ricco negli anni successivi. Però questo è il problema per questi bambini che arrivano prima. Non è da escludersi del tutto che li mandiamo fuori dal nido per mandarli a gennaio nella scuola dell'infanzia. La richiesta in questo senso c'è e questo è un altro degli elementi di grande rischio. C'è questa richiesta anche per un motivo molto banale di tipo economico. Per molte famiglie che pagano una retta media di nido, (penso a Milano dove una famiglia che paga 200-250 euro al mese quindi sta un po' sotto della metà nelle rette dei nidi) con il passaggio alla scuola dell'infanzia vorrebbe dire pagare soltan-

to la mensa (nel nostro esempio milanese intorno ai 40-50 euro al mese). Allora nasce la pressione al passaggio che ci porterebbe indietro di molti e molti anni. Non c'è nessun livello di scuola in cui si esce a metà anno per andare in un'altra. È un rischio a cui si deve resistere ma che in qualche modo è un rischio grave. E che naturalmente scompagina sia l'istituzione che riceve sia per altre ragioni l'istituzione che viene lasciata. È chiaro poi che nelle realtà dove non esistono i servizi per la prima infanzia, questa pressione per entrare comunque, può diventare anche forte e avremo situazioni in cui non arrivano ai servizi bambini già regolati, già autonomi, già abituati a una vita in comunità, ma dei bambini che da questo punto di vista hanno bisogno di tutto.

L'altro elemento sono i tempi del primo inserimento in una comunità. I bambini più piccoli hanno bisogno al primo distacco dalla famiglia, di tempi di ambientamento più distesi. Un bambino di 3, 4, 5 anni non ha bisogno che gran parte della prima parte dell'anno sia ancora concentrata su questi passaggi, che sono fondamentali una volta nella vita, ma non devono essere ripetuti, non devono diventare un elemento in qualche modo ritualizzato e ripetuto nel tempo. Quindi ci sono dei bisogni diversi. Questo riguarda anche il contatto con i genitori. È un'età, quella tra i due e tre anni, in cui scoppia il linguaggio, in cui scoppia il simbolico, in cui ci sono però anche i contrasti più forti, le oppositività. E c'è ancora un livello ridotto di gestione dell'autonomia del proprio corpo, cosa che i bambini invece negli anni successivi acquisiscono molto rapidamente. Questo pone delle questioni che vanno a mettere in discussione le diverse

scelte organizzative. Io vengo da una città, e mi piace molto questa scelta che caratterizza la città di Milano, in cui si è sempre fatto un grande pluralismo organizzativo. Ci sono scuole a gruppi misti, scuole a gruppi omogenei. C'è un'autonomia pedagogico-scolastica. Milano è una città, come credo Roma, dove sono presenti e numerose anche le vecchie scuole a metodo che risalgono proprio agli inizi del '900. Quindi questa pluralità organizzativa (scelta dal collegio insegnanti che qualche volta sceglie il gruppo misto, qualche volta sceglie per esempio le sperimentazioni 235 e altre), e il conseguente tipo di programmazione e di attività verrebbero chiaramente messi in discussione e in difficoltà da un'immissione generalizzata. Perché abbiamo degli elementi in più, una variabile in qualche modo non prevista. Su questa variabile anche scuole che hanno fatto un'opzione ragionata del gruppo misto, si troverebbero a dover per forza passare al gruppo omogeneo perché è quello che si rivela in qualche modo compatibile con la sezione di raccordo, la sezione ponte. (Esistevano già tra l'altro numerosi raccordi a Milano ed erano dei bei raccordi, dove c'era l'insegnante di nido e l'insegnante di materna, i nidi e le scuole dell'infanzia che lavoravano insieme). Quindi l'inserimento può portare a una modifica del modulo organizzativo non dovuta a scelte pedagogiche del collegio insegnanti, qualunque esse siano, ma ad un elemento organizzativo in qualche modo indotto.

Noi siamo un sistema scolastico ad altissima continuità. Sarebbe un discorso da fare, prima o poi, di questo elemento della continuità della scuola italiana che prevede un gruppo stabile per tre anni nella

scuola dell'infanzia, per cinque anni nella scuola elementare, per altri tre e cinque nella secondaria. per cui è possibile che un bambino stia con i suoi compagni per anche 10-15 anni della sua vita scolastica. È un unicum nel panorama internazionale. Non ci sono studi. Avviene come per tutte le grandi questioni culturali: sono talmente radicate che non le vediamo più. Diamo talmente per scontato la continuità dei gruppi che neppure ne parliamo. E questo elemento di alta continuità (che forse potrebbe essere anche in parte ripensato, pensando ai ragazzi più grandi, agli ultimi anni in cui ci dovrebbe essere forse una maggiore opzionalità), che è un elemento di stabilità molto forte del sistema scolastico, sarebbe paradossale andarlo a modificare nei primi anni. Un bambino fa un primo anno da una parte, poi cambia e va via. Quindi che ci siano delle famiglie che dicono, se comincia a due anni, due anni e mezzo può cominciare la scuola dell'infanzia. Di fronte all'induzione di questa richiesta purtroppo sembra mancare una proposta seria. Una proposta seria rispetto alle condizioni e rispetto anche alla continuità tra i due sistemi, tra il sistema che accoglie i bambini più piccoli e il sistema che accoglie i bambini più grandi.

C'è un altro aspetto secondo me che richiederebbe attenzione e su cui c'è stata una totale assenza. È un problema credo di informazione e di coinvolgimento forte delle famiglie dei bambini della scuola dell'infanzia e del nido nelle scelte che li riguardano. In molte città, ne parlavo prima di incominciare con le amiche di Trento, esiste ed è in atto un ripensamento della definizione dei cosiddetti organi collegiali o comunque un ripensamento

complessivo delle modalità di partecipazione. Mi sembra che queste scelte in qualche modo queste proposte ingegneristiche e la non attenzione all'informazione e al coinvolgimento delle famiglie – aldilà del dichiarare che sono sempre le famiglie che devono decidere nella qualità e nella tipologia delle scelte che fanno per i loro figli – sia qualcosa di assolutamente devastante. Quindi mi chiedo in che misura questa proposta o anche l'incontro di oggi che dovrebbe preludere a delle prese di posizione comuni rispetto alla circolare sulle iscrizioni, sugli anticipi che è imminente, non potrebbe diventare un'occasione per una iniziativa di coinvolgimento delle famiglie con bambini in un'età tra il nido e la scuola dell'infanzia perché abbiano delle informazioni sensate su quello che devono e possono chiedere e aspettarsi da una istituzione educativa che accoglie i loro bambini. Penso che questo sia urgente per tutti ma sia particolarmente urgente pensando alle famiglie più giovani, alle famiglie che vengono da lontano. In qualche misura anche noi qui che siamo tutti più o meno di una certa generazione, diamo per scontato una serie di parametri di qualità, di garanzie che in qualche modo la scuola per l'infanzia può offrire. Questa cultura in qualche modo diffusa e che qualche volta si diffonde all'interno della famiglia se uno ha più figli non è affatto scontata. Non esiste in famiglie giovani, in famiglie che si spostano maggiormente sul territorio alla ricerca di lavoro o di abitazione, in particolare di famiglie che vengono da altrove.

Al di là della riforma la questione è quello che sarà la scuola nei prossimi decenni in tutto il mondo, una scuola comunque

multiculturale. Poi se sarà solo multiculturale o se ci sarà un discorso di livello più elevato, più importante, questo dipende da noi. Le famiglie che non sono italiane che ormai sono a migliaia nel nostro paese, che come a Milano raggiungono il 25-30% dei casi, quando mandano i loro bambini nelle scuole dell'infanzia, che cosa sannio di cosa possono aspettarsi da un servizio? Che cosa sanno della qualità che può e deve essere loro garantita perché stata una conquista di tutti? Qualche volta il fatto di avere un posto sembra già una grandissima conquista. Fra l'altro è rilevante questo elemento, l'elemento dell'informazione sulla qualità, delle difficoltà nel garantire la qualità che non si improvvisa con una circolare, perché richiede personale formato, investimenti nella formazione di base e nella formazione permanente, riflessione. Cioè posti di qualità non si improvvisano. Potrebbe essere un tema di discorso, di reciproco scambio con le famiglie che chiedono. Purtroppo negli ultimi tempi, hanno trasformato pericolosamente non soltanto i bambini in semplici utenti ma le famiglie in clienti. Sono riflessioni abbastanza rapide, ma vorrei concludere. Credo che l'asilo nido e la scuola dell'infanzia siano veramente la prima occasione di affacciarsi delle famiglie ai temi della cittadinanza e della partecipazione alla nostra società di vita nazionale. E in qualche misura abbiamo forse dimenticato l'importanza che hanno questi servizi per tutte le famiglie di nuovi genitori. Questi, scegliendo di fare un figlio, rompono reti sociali e reti amicali e quindi riducono la propria loro potenzialità di vita sociale. Il nido per primo in ordine di tempo e la scuola dell'infanzia per prima in quanto più diffusa, sono oc-

casione straordinaria di affacciarsi alla vita sociale, alla vita civica, alla vita pubblica senza la pressione della produttività, ed è un risultato. Quindi è un'occasione importantissima. Evidentemente per poterlo fare, giocare questo ruolo in cui la qualità dei servizi è fondamentale, questi servizi devono poter avere un'interlocuzione con il genitore (non semplicemente con il cliente che preme perché ha bisogno urgente di un posto purché sia), in qualche modo in una maniera più ampia e più distesa. Su questo si giocherà moltissimo la qualità e su questo vedo il pensiero assente. La legge parla molto della famiglia che sceglie, ma non parla della famiglia come interlocutore che partecipa, che scambia cultura, che può venire informata, che può venire coinvolta e capire quello che è il travaglio di una scuola che cerca di essere il più accogliente possibile per tutti ma deve al tempo stesso garantire dei parametri di qualità – altrimenti scuola non è.

Da questo punto di vista è veramente antipatica, brutta questa proposta, perché sembra che la scuola non voglia accogliere il bisogno della famiglia. La resistenza sull'anticipo può venire letta in modo strumentale come la scuola dell'infanzia in particolare che sta seduta sulla sua tradizionale qualità e che non si rende conto dei nuovi bisogni dei genitori, che non si rende conto del mondo che cambia e che rifiuta la giusta esigenza del luogo educativo per i bambini più piccoli. Non è esplicito questo tema, però c'è. È la proiezione che troviamo nell'aumento dei numeri di bambini per sezione, a Milano sono 28 per sezione. In qualche modo può diventare una risposta nei confronti della famiglia che ha bisogno: qua c'è un'istituzione di lusso che si permette di esclu-

dere mio figlio. E allora aumentiamo il numero dei bambini ammessi senza preoccuparci delle ricadute sulla qualità. Mi chiedo se in qualche misura questa proposta delicata che mette in discussione il sistema non ci deve far riflettere ancora una volta in prospettiva, sulla necessità di stabilire una maggiore continuità formativa e di orientamento tra il primo segmento dei servizi educativi e il secondo, ma anche tra tutto il sistema pubblico e cioè quello della scuola di stato e della scuola dei comuni che è ancora la più estesa nelle grandi città e le scuole paritarie. E se non deve farci riflettere su questo tema di un giusto scambio di informazione con le famiglie, perché le famiglie siano garantite. Devono imparare a chiedere e ad aspettarsi quello a cui i loro bambini hanno diritto e non essere semplicemente degli utenti assillanti. Questo mi sembra uno degli elementi molto importanti.

Quindi mi ripeto, temo che una proposta di questo genere speculi sul bisogno dei genitori di un posto e sui costi. Un bambino alla scuola dell'infanzia costa meno se i parametri di qualità calano e la tendenza a non reiterare le condizioni di costo che ci sono al nido per i bambini di questa età è molto forte. Questo assilla particolarmente gli Enti Locali di questi tempi. Quindi questo fatto di poter rispondere a un po' più di famiglie nel momento in cui l'Ente Locale ha dei tagli, infilando dei bambini nella scuola materna, è una tentazione molto accattivante, in particolare per chi non ha una cultura forte della qualità. Specula sull'illusione, e questo è un ultimo punto che vorrei toccare per concludere, del genitore che, al di là del bisogno e della necessità, in qualche modo vede il suo bambino che va

prima alla scuola dell'infanzia come il proprio bambino che è più avanti. Nella richiesta generica delle famiglie, da analizzare con molta attenzione, di una scuola, – e quando dico scuola ci metto anche il nido, – che prepari i loro bambini alla vita complessa che li attende, questa metafora dell'avanti e del veloce andrebbe presa, affrontata e smontata con molta attenzione. Perché i genitori dicono sempre: il mio bambino è avanti e nessuno dice mai il mio bambino è più profondo. In un libro che io uso molto con i miei studenti, che confronta il sistema scolastico in una giornata di scuola americana, cinese e giapponese c'è un passo dove viene descritto Hirochi un bambino molto trasgressivo che disturba, si tira giù i pantaloni, ne fa di tutti i colori. Vedendo questo filmato i testimoni e studiosi dei tre paesi si interrogano come mai il bambino si comporta così. Il ricercatore americano dice: ma non è che per caso Hirochi è più avanti, più sveglio, più intelligente, quindi ormai le cose che fanno gli altri lui le ha imparate, si stufa e per questo disturba? L'insegnante giapponese si ferma lo guarda e dice: ma non capisco cosa c'entra l'intelligenza con la velocità? È diffusa l'idea che mio figlio perde tempo. Questo è un discorso che vale più per l'anticipone che per l'anticipino, però è subdolo anche sull'anticipino. È chiaro che se lo mando a scuola, è più avanti, è maturo, magari sa già quasi leggere. Questa metafora del più avanti invece che del più a fondo.

Cosa deve essere un bambino per affrontare un sistema scolastico, – e questo è un altro tema su cui discutere con le famiglie, – che diventerà sempre più complesso? Un bambino accelerato o un bambino

forte? Un bambino forte, un bambino solido, un bambino che ha piantato le fondamenta e le radici e che quindi si sente sicuro per affrontare in modo autonomo la quantità di stimoli, di contenuti, di conoscenze che intanto sono affascinanti, di problemi curiosi che può incontrare e di cui avrà bisogno per affrontare il mondo.

Da questo punto di vista anche l'anticipino è rischioso. Perché si corre il rischio che il bambino sia posto in un contesto dove manca la possibilità di consolidamento della propria autonomia fisica, della propria sicurezza personale, di relazioni sociali stabili costruite con il tempo necessario, di un accostarsi secondo i suoi ritmi alle proposte di apprendimento. Si rischia che venga immesso troppo precocemente in un gruppo bello, ricco, esteso, ma non pensato per lui, adatto a bambini più grandi di lui. Nessuno penserebbe di mandare un bambino di 5 anni al liceo, non perché il liceo non sia buono ma perché il liceo va bene quando hai 17 anni. La rapidità dello sviluppo tra uno e sei anni è infinitamente maggiore di quanto non sia tra i 13 e i 18. Quindi le differenze tra un bambino di 24 mesi e un bambino di 36 sono molto più grandi che quelle tra altre età. Allora questo elemento che va a speculare sull'orgoglio del genitore di avere un possibile figlio più veloce, più avanti, campione in qualche modo, secondo me è particolarmente subdolo e particolarmente rischioso. Quindi esige da un lato un discorso serio, compatto in cui le componenti della scuola statale, comunale e paritaria, siano a voce unica, pongano dei parametri di qualità. Non perché le scuole sono pigre e vogliono proteggersi da quelle che sono le giuste esigenze delle famiglie contemporanee, ma perché hanno una tradizione se-

ria che va rinnovata ma anche preservata. Dall'altro poi credo che il coinvolgimento dei genitori debba essere urgentissimo, perché sappiano, siano informati e siano degli interlocutori partecipi, non soltanto del diritto che hanno ad avere una scuola dell'infanzia per tutti i loro bambini di tre anni ma possibilmente anche di un'istituzione educativa per tutti i loro bambini di due anni, se lo desiderano. Ma anche perché sappiano che assieme a questo diritto, hanno il diritto a dei luoghi dove ci devono essere delle garanzie che non sono lussi, ma sono l'offerta e la tenuta su quelle che sono le tradizioni che hanno

fatto della nostra scuola dell'infanzia e anche del nostro asilo nido, quello che tutti dicono essere il fiore all'occhiello del nostro sistema. Poi paradossalmente è sempre il primo fiore che viene colto e viene fatto morire.

*Susanna Mantovani
Presidente della facoltà di
Scienze della Formazione
Università Milano Bicocca*

(testo non rivisto dall'autore)

UNA NUOVA STAGIONE PER I DIRITTI DEI BAMBINI ALL'EDUCAZIONE

Sergio Spaggiari

Il quadro di riferimento che voglio tenere sott'occhio è in parte quello della mia città, una città che ha investito e ha avuto una forte vocazione e attenzione ai temi dell'educazione e che in diversi decenni ha raggiunto livelli di scolarizzazione e di sviluppo anche qualitativo che io credo significativi. Nella mia città il 40% dei bambini residenti frequenta gli Asili nido. Le Scuole dell'infanzia a diversa gestione della città (comunali, statali e autonome) ospitano il 92% dei bambini. Quindi c'è un quadro di elevata scolarizzazione dei bambini da 0 a 6 anni che tra l'altro non è solo comunale, è comunitario, cioè appartiene a un'attenzione e a un impegno della intera comunità e dei suoi tanti e plurimi gestori. C'è insomma l'impegno del Comune, dello Stato, della Fism, di soggetti del privato sociale, di cooperative, di associazioni di genitori. E questo è il segno di una sensibilità che si è costruita nel tempo tra i decisori politici, tra gli stessi amministratori e tra la cittadinanza, attorno ad alcuni principi che hanno fatto scuola poi anche in tutta Italia. Principi che si basano sul ritenere che l'educazione sia un diritto dei bambini e una responsabilità della comunità, che i servizi educativi abbiano finalità educativa e non scopi assistenziali (anche se, guardandomi intorno, concordo con Susanna: ci so-

no molte ricadute custodialistiche in tante esperienze del nostro paese).

È comunque una convinzione diffusa nella mia città che la scuola sia un bene pubblico e sia una risorsa di tutti, una risorsa della comunità. È una convinzione condivisa tra le diverse forze organizzate, tra i diversi gestori, e in questo humus, in questo ambiente poi si è costruita un'esperienza, quella comunale, che ha trovato una sua originalità, una sua distinzione progettuale, culturale, che ha saputo assumere alcuni principi di riferimento sicuramente importanti e significativi. Di fronte ai tanti che parlano indistintamente ed astrattamente di educazione senza specificarne i connotati e senza specificare a quale idea di educazione si fa riferimento, noi abbiamo ritenuto doveroso chiarire la nostra scelta educativa. Perché debbo dire che di idee, di teorie e di pratiche di educazione in giro per il mondo ce ne sono tantissime e tra queste è eticamente opportuno scegliere.

C'è una ricerca dell'Unicef, fatta qualche anno fa sui sistemi scolastici nel mondo, intitolata simbolicamente e significativamente: *l'educazione ha due facce*. L'Unicef vuole mettere in luce che in giro per il mondo è molto presente un'educazione fatta di conservazione, di mantenimento dello status quo, di soffocamento delle li-

bertà personali, di non investimento sull'emancipazione, di non liberazione della persona.

Ci sono tanti paesi, tanti governi che realizzano sistemi scolastici basati su questo tipo di educazione che è l'esatto opposto di quell'educazione che hanno in mente molti di noi. È ovvio, infatti, che nella mia città abbiamo fatto riferimento ad un'educazione che ha voluto investire sulle capacità e sulle potenzialità del bambino, ritenendo che l'educazione sia un luogo pubblico dove la coesione sociale diventa l'elemento fondante, dove i soggetti dell'educazione sono protagonisti, costruttori del loro destino educativo. Dove l'educazione è fatta di relazione, di dialogo, di partecipazione di tutti i soggetti (bambini, insegnanti, genitori, cittadini).

Io credo che "educazione" sia un termine che assomiglia molto a "democrazia" e "libertà", perché credo che questi tre termini, per nascere e svilupparsi, abbiano bisogno di dialogo e di partecipazione. Non c'è educazione, non c'è democrazia, non c'è libertà, se non c'è un ambiente e una pratica quotidiana di dialogo, di partecipazione, di confronto, di scambio, di collaborazione e di cooperazione. Attorno a questi concetti si è costruita un'esperienza educativa di grande interesse, basata su una scommessa: quella della *qualità*. La qualità non nasce da sé. La qualità richiede condizioni, richiede investimenti, richiede elementi e fattori determinanti e quindi non nasce dalla casualità, dallo spirito santo o altre cose del genere.

Detto questo però io ho voluto concentrare il mio intervento attorno a un quesito che riguarda una possibile nuova stagione dei servizi educativi. Come saranno i prossimi decenni? Quale destino, quale prospettiva, che sorte avranno i Nidi e le

Scuole dell'infanzia nel nostro paese? Ci sono elementi, ci sono segni che ci possono aiutare a prevedere quale sarà il domani di queste strutture? Sarà un domani di decadenza, di declino oppure di rilancio, di rinascita, di riqualificazione? Non è semplice rispondere, anche perché intorno a noi si leggono sia segni positivi che segni negativi.

Mi vorrei fermare e fare semplicemente il cronista, descrivere la situazione, cosa che a me non piace, perché bisogna anche interpretare i fatti e cercare di attribuire loro un senso e un significato. Però, per il momento, fermiamoci a constatare alcuni dati oggettivi. Uno lo richiamava anche Susanna Mantovani; di fatto in questi ultimi anni a fronte di una crescita della natalità si è verificato un forte investimento nell'espansione dei servizi. Dopo circa un decennio in cui non si aprivano Nidi e Scuole dell'infanzia, in questi ultimi anni c'è stata una sensibile ripresa di aperture. Quindi, c'è una ripresa di investimenti, c'è una crescita, un potenziamento. Leggevo ieri sul giornale che a Roma sono stati aperti molti Nidi, tanto che in quattro anni è aumentata del 50% la scolarizzazione dei bambini al nido. Io ritengo che operazioni di questo tipo siano le "grandi opere" del nostro paese; per "grandi opere" i nostri governanti intendono sempre le strade, le autostrade, i ponti, i trafori, le dighe, l'alta velocità ecc. Ma ci sono altre "grandi opere" che invece si fanno nelle infrastrutture sociali, si fanno con i piani di sviluppo educativo e con le strutture scolastiche. Io credo che questo vada sottolineato come un dato importante e significativo.

Su questo dato di novità si muove anche un obiettivo che ci viene dall'Agenda di Lisbona dell'Unione Europea, che lancia

un obiettivo molto forte e che ci dice che tutti i paesi membri dell'Unione Europea nel 2010 dovrebbero raggiungere il 30% dei bambini al nido. In un paese come il nostro che in quasi 35 anni è arrivato appena all'8 forse al 9%, pensare che, nei prossimi 5 anni, si raggiunga il 30% risulta essere un obiettivo utopistico. Perciò io credo che vada fatta una distinzione. In politica ci sono gli obiettivi irrealistici e quelli realistici. Ci sono quelli credibili e quelli incredibili. Io credo che questo obiettivo dell'Unione Europea sia abbastanza irrealistico. Nella mia città abbiamo già superato l'obiettivo del 30%, siamo al 40% dei bambini al nido, ma abbiamo impiegato 35 anni, non 5 anni. Non nego che questo obiettivo dell'Unione Europea, pur importante, possa diventare simbolicamente un messaggio molto forte e mobilitante per i paesi membri, però se non è sostenuto da nessun piano di investimento, da nessuna aggiunta di risorse, da nessuna condivisione di percorsi, da nessun programma di fattibilità, rimane uno slogan utile per convegni e congressi e non un obiettivo attuabile. E dire che l'Unione Europea potrebbe avere delle leve per fare questo.

A me piacerebbe sapere se voi siete in grado di rispondere alla domanda che hanno fatto a me qualche mese fa quando mi hanno chiesto, "tu sai qual è la voce prevalente del Bilancio dell'Unione Europea? Quale è il capitolo più forte del Bilancio dell'Unione Europea?" Io ingenuamente ho detto "probabilmente il personale", tutte le grandi strutture pubbliche hanno delle esorbitanti spese di personale. No, la voce dominante nel Bilancio comunitario è quella dell'agricoltura. C'è un forte protezionismo nei confronti dell'agricoltura continentale. Per ogni

mucca europea ci sono due euro al giorno di sovvenzione. Ora non dico che l'Unione Europea debba offrire per i bambini tanto quanto per le mucche, ma certo se si potesse contare su qualche contributo o qualche ostegno economico, forse quell'obiettivo che ci ha lanciato in maniera così forte potrebbe avere un senso, diventando un poco più credibile.

Detto questo guarderei un altro aspetto del quadro panoramico che abbiamo di fronte, vorrei cioè gettare uno sguardo attorno alle condizioni di qualità in cui agiscono oggi i Nidi e le Scuole dell'infanzia. Cioè cercherei di andare dentro alle strutture e di vedere quali sono gli aspetti concreti, gli standard reali, i parametri organizzativi del vivere scolastico giorno per giorno, della quotidianità educativa e gestionale di queste strutture. Io vorrei, a rischio forse di diventare anche monotematico, porre un problema. Lo voglio porre in termini seri, perché credo che sia un fattore di forte gravità per la sorte futura di queste strutture. Noi ci troviamo di fronte, da 5 o 6 anni a questa parte, al blocco delle assunzioni nella pubblica amministrazione, di fatto in questi ultimi anni chi ha aperto strutture educative ha dovuto far ricorso alla gestione creativa del personale, affidamenti all'esterno, assunzioni di personale precario, a rapporto temporaneo, nomine interinali ecc. C'è stato, oltre alle limitazioni delle assunzioni del personale, anche il blocco del turn over, a volte totale a volte parziale. Si stabiliva ad esempio che ogni 5 persone che si licenziano o vanno in pensione, se ne può assumere solo una, sempre che si scelga di dare priorità alla scuola e non ad altri settori della pubblica amministrazione. Tutto ciò in questi anni ha incrementato all'interno delle strutture la pre-

senza dell'insegnante temporanea, precaria, "a scadenza", in dimensioni preoccupanti, almeno in molte realtà. Basta infatti guardare non all'oggi ma al domani per riuscire a capire che se non si ripristina una situazione di normalità siamo destinati alla progressiva dequalificazione dei servizi, se non ad una vera e propria macelleria educativa.

Che cosa vuol dire riempire le strutture di personale precario? Proviamo a pensarci. Sarebbe bene che anche qualche ricercatore riuscisse a delineare le conseguenze di una presenza all'interno di una struttura educativa, non di personale stabile, ma di personale temporaneo, che è lì "a tempo", che oggi c'è e domani chissà, che quest'anno c'è ma il prossimo anno sicuramente no. Ora proviamo a pensare alle implicazioni di instabilità che questa situazione provoca dentro i vissuti educativi. Sul piano della formazione chi è che investe su una persona che non sappiamo se il prossimo anno potrà mettere in pratica quello che ha imparato nel percorso di formazione? Quindi, c'è sicuramente una diminuzione degli investimenti in formazione e a questo ovviamente consegue perdita di qualificazione professionale. Proviamo a pensare anche che cosa significa nei vissuti di una persona che è lì per un tempo limitato; la provvisorietà sicuramente non favorisce il senso di appartenenza e non sviluppa legami con il contesto. Insomma la provvisorietà costruisce un radicamento debole ed una progettualità limitata e compromessa. Provate anche a pensare cosa significa rispetto ai vissuti dei "tempi", il tema che si è affrontato prima. Io credo che un fenomeno ci sia anche qui. Probabilmente un insegnante che è lì a scadenza, a termine, sviluppa atteggiamenti affrettati e

accelera programmi, obiettivi e attività. E questo cosa provoca? Provoca indirettamente quello che con l'anticipo scolastico vorremmo tenere fuori. Provoca cioè dentro la struttura educativa delle pratiche accelerate, delle anticipazioni di mete; tutto diventa più frenetico perché a quell'apprendimento bisogna arrivarci prima che io esca, prima che io me ne vada, prima che il mio incarico scada.

Ma proviamo a pensare anche cosa significa il lavoro precario in educazione per i bambini. La triennialità di un'esperienza scolastica a mio avviso ha un valore, ha un senso. Proviamo ad immaginare se un bambino di tre anni anziché avere stabilmente le sue due insegnanti, anziché avere rapporti che si consolidano e relazioni che diventano di grande confidenza, vedesse le due insegnanti scomparire o cambiare secondo scadenze prive di logica, se non quella delle norme legislative. Ma pensiamo cosa vuol dire la precarietà, la temporalità anche per il gruppo di lavoro. Una scuola ha la sua identità, determinata dal gruppo di persone che vi lavorano. Ma se il gruppo di lavoro è perennemente smantellato e ricostruito è chiaro che l'identità di questo gruppo è totalmente compromessa.

Ma proviamo a metterci dalla parte dei genitori. Cosa vuol dire sapere in partenza che quell'insegnante è un'insegnante precaria, supplente solo perché l'ente gestore non ha potuto assumere quella di ruolo? Proviamo a metterci nei panni di quei genitori che per diversità culturali o per difficoltà linguistiche incontrano nella relazione con gli insegnanti un ostacolo aggiuntivo. Questi genitori ci mettono più tempo per costruire le relazioni, le conoscenze, le confidenze, ma quando le hanno costruite, vedono che l'insegnante

è cambiata, ha cambiato faccia e ha cambiato scuola. Io credo che questo tema della precarietà educativa, che forse non abbiamo ancora sotto gli occhi in termini così attuati, sarà il vero pericolo di impoverimento dell'esperienza educativa dei Nidi e delle Scuole dell'infanzia del nostro paese. In educazione precarietà non fa rima con qualità.

Il precariato a scuola provoca una mutazione genetica della azione educativa, provoca una trasformazione antropologica dell'essere educatore e del fare scuola. Credo che questa discontinuità fisiologica che ormai diventa pervasiva all'interno delle strutture sia da combattere. Dovremmo cercare di ripristinare la normalità, non dico niente di più che la normalità, dico cioè che quando c'è un posto vacante, quando non c'è l'insegnante titolare (perché si licenzia o va in pensione), si debba assumere stabilmente un'altra insegnante sulla quale poter investire nel tempo tanto quanto abbiamo fatto con quella precedente.

Tra l'altro, io mi chiedo, quale è la ratio della normativa che impedisce le assunzioni di personale di ruolo in servizi educativi pubblici? Quale è la ragione della precarietà in educazione? Mi si dice il contenimento della spesa pubblica. Credete che si raggiunga questo obiettivo? Assolutamente no. È una motivazione che non regge. A meno che si voglia fare

la scelta di esternalizzare, di affidare il servizio ad altri. Infatti se un ente anziché una titolare ci mette un'insegnante supplente provoca sicuramente un disservizio, un decadimento della qualità educativa, ma come spesa ha più o meno la stessa spesa. La ratio non riesco proprio a capirla. Io credo che se fosse possibile affrontare questi temi non solo tra addetti ai lavori negli ambienti educativi, ma anche nelle sedi dove ci sono i decisori politici, forse la forza della ragione potrebbe convincere che non c'è nessun contenimento della spesa.

Se vogliamo rispondere ai diritti di educazione dei bambini, dovremmo probabilmente riuscire a rispondere in termini di maggior stabilità all'interno delle strutture, altrimenti si può rischiare la perdita di un grande patrimonio educativo, quello conseguito dai nidi e dalle scuole dell'infanzia. Prima si parlava di educazione accelerata, di pedagogia veloce, di "fast school", di scuola discontinua dove tutto viene affrettato; io credo che siano scenari da tenere lontani, ma che tanto lontani non sono perché sono già purtroppo presenti in tante realtà.

Sergio Spaggiari
Direttore dell'Istituzione per l'Infanzia
Comune di Reggio Emilia

A SCUOLA DELL'INFANZIA A 2 ANNI E MEZZO

Diana Penso

Di fronte all'idea di anticipo scolastico introdotto dalla Legge Moratti sia per la scuola dell'infanzia che per la scuola primaria, l'orientamento generale è stato prevalentemente negativo.

Pareri espressi dal Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, prese di posizione dell'associazionismo degli insegnanti e dei genitori, mondo della ricerca e della pedagogia sembrano non ritenere l'anticipo scolastico rispettoso dei tempi di sviluppo e di maturazione dei bambini. Non ha convinto l'insistenza sui tempi, la mancanza di dibattito e di riflessione pedagogica, il dare per scontata la bontà della scelta, l'assenza di motivazioni convincenti.¹

D'altra parte l'anticipo risponde ad una doppia domanda sociale:

- offrire una maggiore disponibilità di servizi educativi per la fascia di età di 2 anni che non trova ancora oggi risposta (scarsi o troppo costosi gli asili nido per far fronte alle nuove esigenze sociali);
- accogliere la richiesta di ingresso anticipato nel mondo dell'istruzione per i bambini di 5 anni (ritenuti più "pronti" e più "svegli" di un tempo).

Attualmente tanto nella scuola dell'infanzia quanto nella scuola primaria il fenomeno dell'anticipo presenta ancora percentuali poco significative, ma si può ri-

tenere che in prospettiva e quando la riforma andrà pienamente a regime, questo dato assumerà una consistenza quantitativa decisamente più ampia, anche in relazione alle maggiori informazioni e alle aumentate richieste da parte delle famiglie.²

Ma cosa pensano le insegnanti della scuola dell'infanzia dell'ingresso anticipato a due anni e mezzo nella scuola dell'infanzia?

Dalla parte delle insegnanti

La questione dell'anticipo, così come oggi si viene delineando, potrebbe sembrare di modeste proporzioni: in fondo – si dice – cosa sono pochi mesi di anticipo anagrafico "opzionale" (cioè affidato alle scelte dei genitori) di fronte ad un percorso lungo ed impegnativo, che va, ormai per tutti i ragazzi, dai 3 ai 18-19 anni?

¹ Cerini G., Fiorentini C., Sacchini S., *Scuola dell'infanzia non solo anticipo*.

² Maviglia M., *Anticipo scolastico: problemi e prospettive*, Relazione al Convegno di Brescia, 24 maggio 2005.

Invece, tra bambini di due anni e mezzo e bambini di tre anni c'è una distanza che si manifesta nei comportamenti, nel bisogno più forte da parte dei più piccoli, di stare vicino ad un adulto di riferimento, nella minore autosufficienza ed autonomia, nel modo di comunicare e nel farsi intendere dagli altri, nel bisogno di stare da soli o in piccoli gruppi, nel bisogno di spazi di affettività e allo stesso tempo di esplorazione e movimento.

C'è bisogno quindi di spazi e strutture adatti, di tempi e di organizzazione della giornata adeguate alle esigenze dei piccoli e soprattutto di una formazione di base degli educatori capaci di comprendere e di accogliere le necessità dei bambini.

Possiamo dire che le condizioni essenziali per garantire la qualità dell'offerta formativa in presenza di bambini al disotto dei tre anni sono:

- la definizione del numero di bambini per sezione;
- del numero di insegnanti per sezione;
- dei tempi di frequenza dei bambini;
- delle modalità organizzative;
- del numero di collaboratori scolastici necessari;
- di un'adeguata formazione in servizio.

Per poter inserire i bambini di due anni e mezzo nelle nostre scuole dell'infanzia, dunque, le scuole stesse vanno ripensate nell'organizzazione, nella formazione degli insegnanti e nei rapporti con le famiglie. Vediamo i vari aspetti.

Organizzazione

L'anticipo richiede di riconsiderare l'organizzazione della scuola dell'infanzia, nel numero dei bambini per sezione, nella strutturazione della giornata e dei tempi e degli spazi che vanno pensati per le

esigenze fisiche e psicologiche dei bambini sotto la fascia di tre anni, nell'organizzazione dei laboratori e nella suddivisione per gruppi dei bambini.

Il numero di bambini per sezione. Innanzitutto va rivisto il numero dei bambini, in quanto non è immaginabile che nella scuola dell'infanzia bambini di due anni e mezzo vengano inseriti in sezioni costituite da 28 (o 25) bambini.

Nell'asilo nido, il rapporto fra i bambini di quasi tre anni e gli educatori è di 1 a 10-12; nella scuola dell'infanzia rimarrà l'attuale rapporto numerico anche in presenza di bambini di 2 anni e mezzo?

In questo caso c'è il rischio che la scuola dell'infanzia non riesca a garantire neppure livelli accettabili non solo di azione didattica ma addirittura di assistenza adeguata e attenta alle esigenze effettive dei bambini.³

Strutturazione dei tempi. Ma rivedere il numero di bambini per sezione non è sufficiente. Occorre anche rivedere l'organizzazione della giornata della scuola per adeguarla alle esigenze formative e psicologiche dei bambini di questa fascia di età. Pensiamo, ad esempio, alla maggiore attenzione da dedicare alle **routine** quotidiane (che a questa età acquistano particolare importanza e significato) all'articolazione dei tempi che dovranno essere più lenti e distesi per garantire il benessere psico-fisico dei bambini.

Le **routines** sono momenti della giornata che suddividono il tempo e orientano le attività degli adulti e dei bambini in modo prevedibile e, quindi, rassicurante.

Questi momenti che si ripetono quotidianamente, oltre a soddisfare i bisogni primari dei bambini, consentono di instaura-

re relazioni significative adulto-bambino e bambino-bambino. Infatti è dalla ripetitività che nasce il ricordo, l'impressione della memoria, la previsione di quello che sta per accadere e pertanto la sicurezza.⁴

In questa organizzazione il bambino ritrova, giorno dopo giorno, le stesse modalità di gestione del tempo e dello spazio, che diventano per lui riconoscibili e quindi familiari.

È così che acquista fiducia nelle sue aspettative e di conseguenza può affrontare le situazioni con maggiore sicurezza. Ad esempio, nel momento dell'*accoglienza* i bambini hanno bisogno di trovare nella scuola un legame forte all'adulto, per certi aspetti analogo a quello familiare.

Nel momento del *pranzo* i grandi refettori (che spesso si trovano nelle scuole dell'infanzia) vanno ripensati, suddivisi, in modo di strutturare ambienti raccolti rilassanti, in cui oltre a mangiare si possa comunicare offrendo una dimensione di tranquillità a tutti.⁵

I momenti dell'*igiene e del bagno* costituiscono occasioni privilegiate per stabilire una relazione più intima con l'adulto, rapporto che si attua, in particolare in questa età, attraverso il contatto corporeo e la cura personale. Gli operatori, nel momento in cui si dedicano alla cura del corpo dei bambini, si occupano di un bambino alla volta, verbalizzando le azioni svolte e i bisogni dei piccoli. Ciò garantisce un'esperienza di stabilità al bambino, che si sente riconosciuto nei propri bisogni, ed è un'occasione per le educatrici di stabilire un contatto più intimo col bambino.

Infine si dovrà prevedere una zona adibita al momento del *sonno e del riposo* (spesso non programmata nelle nostre scuole dell'infanzia) costituita da lettini o brandine, in quanto i bambini sotto i tre

anni hanno bisogno e necessità di distensione e relax.

Strutturazione degli spazi. Le strutture edilizie attuali delle nostre scuole dell'infanzia sono inadeguate per bambini sotto la fascia di tre anni, mancano spazi e attrezzature specifiche, quali le zone caratterizzate da intimità e tranquillità (la zona del riposo, le "tane" e i nascondigli), zone caratterizzate da possibilità di esplorazione e movimento (zona senso-motoria). Le strutture scolastiche vanno adeguate alle esigenze dei più piccoli e ciò può essere fatto solo se vi è un accordo con l'Ente locale.

Al momento non ci sono le soluzioni contrattuali né si sono realizzate le condizioni previste dalla stessa normativa del Ministero per un anticipo che tuteli prima di tutto i bambini.

L'impressione è che in mancanza di regole certe ogni scuola stia cercando di risolvere il problema in maniera localistica, non certo all'interno di un quadro di sistema. E questo però crea una grande diversità tra una realtà e un'altra anche all'interno dello stesso territorio provinciale.

Organizzazione dei laboratori e suddivisione per gruppi dei bambini. Per quanto riguarda l'organizzazione dei laboratori, i più piccoli hanno bisogno di maggiore personalizzazione, di mantenere co-

³ Zunino G., *Scuola dell'infanzia al bivio: gioiello di famiglia o supermarket con svendite*, relazione al Convegno di Firenze, 14 novembre 2003.

⁴ Cervellati M. (2003), *L'abecedario dell'asilo nido*, Marius, Milano.

⁵ Ibidem.

stantemente un rapporto con l'adulto di riferimento, anche da un punto di vista affettivo e corporeo. Il *piccolo gruppo* poi risponde meglio ai loro bisogni cognitivi, emotivi e relazionali, infatti il grande gruppo richiede un prolungamento dell'attenzione ed un elevato grado di coinvolgimento, di cui i più piccoli non sono capaci. Come possono le scuole dell'infanzia attuali, così come sono pensate e organizzate, accogliere e rispondere a queste esigenze senza diminuire il numero di bambini per sezione, senza prevedere nuove figure professionali, corsi di formazione, strutture adeguate?

Nuove professionalità. La L.53/2003 afferma che l'esercizio della facoltà da parte dei genitori di iscrivere anticipatamente i bambini è assoggettato a criteri di gradualità, a soluzioni di carattere sperimentale, all'introduzione di nuove professionalità e modalità organizzative.

Il Ministro Moratti ha successivamente proposto di "professionalizzare e incentivare" i collaboratori scolastici da utilizzare per l'anticipo ma sappiamo che su questi aspetti la trattativa sindacale aperta qualche mese fa è ferma e allo stato attuale non è dato sapere come verrà risolto questo problema e quali interventi saranno ipotizzati.

Formazione

Né le Indicazioni Nazionali né le Raccomandazioni fanno riferimento alla necessità di "formare" i docenti" e di prepararli all'inserimento dei bambini al di sotto dei tre anni.

Non sono previste risorse per piani di formazione per gli insegnanti che si troveranno, quindi, impreparati ad affrontare la nuova situazione.

In queste condizioni i diritti educativi dei bambini sono messi a rischio perché la scuola non sarà in grado di garantire ambienti e proposte educative adatte alle nuove esigenze.

Attualmente siamo preparati per organizzare contesti educativi adatti a bambini dai tre ai sei anni e non per quelli più piccoli e, dunque, con esigenze sensibilmente diverse, e la preparazione del personale, se vogliamo sia seria, non può avvenire con la frequenza a semplici corsi di aggiornamento.

Si tratta di approfondire le conoscenze sugli aspetti evolutivi e psicologici della fascia di età di 2-3 anni e, ancor più, di ripensare criticamente l'organizzazione della scuola perché l'intervento educativo non si trasformi in pura assistenza o in interventismo didattico.

Si tratta anche di fondare un rapporto dialogico e collaborativo più stretto ed organico con i servizi per la prima infanzia (in modo particolare gli asili nido) e con le famiglie e tra scuola dell'infanzia e scuola primaria.⁶

Rapporti con le famiglie

Infine, ultimo ma certo non per importanza, è il ruolo rivestito dalle famiglie all'interno della scelta di anticipazione. Sappiamo che la legge non pone filtri a tale decisione, ma forse anche le famiglie possono essere "accompagnate" in tale scelta.

Si può spiegare ai genitori che l'anticipo potrebbe essere dannoso perché apre la strada all'accelerazione dei tempi dell'apprendimento, come immagine di successo sociale provenienti dal mondo degli adulti, senza considerare i tempi e i ritmi di crescita e, quindi, il diritto alla qualità degli apprendimenti.

Dietro l'anticipo c'è il rischio di un modello competitivo e individualistico, sulla base del quale le famiglie sono confuse perché non vogliono accettare che il proprio figlio rimanga indietro, si propongono un modello che tende a sollecitare le tappe dello sviluppo e chiede ai bambini di arrivare prima alla conquista dei risultati richiesti, mettendo in secondo piano i prezzi che vengono pagati in termini di squilibri emotivi e insicurezze.⁷

Dalla parte dei bambini

La proposta di anticipo scolastico nasce da una certa tendenza – accreditata anche da autorevoli personalità del mondo scientifico – che autorizza il precoce accesso dei bambini ai sistemi codificati della conoscenza umana con il fatto che oggi i bambini sono più “ricettivi” rispetto al passato e fruiscono già di una serie di sollecitazioni ambientali (primi fra tutti i linguaggi mass-mediali) che li renderebbero capaci di approcciarsi senza traumi al mondo dei sistemi codificati veicolati e trasmessi dalla scuola.⁸

Queste posizioni, fortemente presenti nell'opinione pubblica, restituiscono però un'immagine univoca dell'apprendimento infantile, nel senso che tendono a considerare quasi esclusivamente la dimensione cognitiva, trascurando l'intreccio relazionale ed emotivo connesso al processo di apprendimento. È vero che oggi i bambini recepiscono più stimoli (e in modo più veloce) rispetto al passato, ma occorre tenere presente che le conoscenze per “fissarsi” hanno bisogno di essere vissute in tempi, spazi e relazioni adeguati e, soprattutto, attraverso un processo in cui il bambino venga aiutato a dare

significato e progressiva sistematizzazione alle conoscenze stesse.⁹

Esistono insomma modi caratteristici del fare e pensare infantile che non possono essere disattesi o trascurati; è necessario partire dall'azione per pervenire alla rappresentazione, dal vissuto per arrivare all'evocazione, dal contesto per giungere al testo (Bruner).

Saltare questi passaggi può significare espropriare il bambino del diritto a crescere secondo i suoi tempi. In campo scientifico è risaputo che “le specie più intelligenti, quelle i cui individui sono in grado di rendere flessibile il proprio comportamento per adattarsi all'ambiente, sono le specie nelle quali l'infanzia è più prolungata, nelle quali cioè i membri adulti del gruppo concedono ai membri immaturi un tempo prolungato per occuparsi di cose che non hanno a che fare direttamente con la sopravvivenza”.¹⁰

Se di anticipo si vuole parlare, occorre dunque stare attenti a non cadere nella facile tentazione del precocismo degli apprendimenti formalizzati, che si traduce nell'attesa di voler vedere risultati immediati nelle prestazioni dei bambini. Sappiamo che questa situazione soddisfa il narcisismo di molti genitori (e quello professionale di molti docenti), ma potrebbe avere conseguenze negative nello

⁶ Zunino G., op. cit.

⁷ Zunino G., op. cit.

⁸ Maviglia M., op. cit.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Bondioli A. (1997), “Il bambino del 2000: come deve essere la sua scuola?”, in Osservatorio Nazionale ASCANIO, *Ragionare su ASCANIO*, Edizioni Junior, Bergamo, p. 79.

sviluppo relazionale ed emotivo dei bambini.

Non è solo un ambiente “cognitivo” quello che dovremo offrire ai bambini. La scuola non può inseguire tutti i saperi della contemporaneità, ha diritto alla sua lentezza, ai suoi gesti ricorsivi (parole e azioni, gesti e silenzi, che ritornano più volte nell’arco della giornata, per lasciare un segno).¹¹

Quale anticipo possibile?

Le insegnanti della scuola dell’infanzia non sono contrarie all’anticipo, come spesso è stato detto, perché si sentono “sminuite” di valore ad occuparsi di bambini più piccoli, quasi che il “prendersi cura” di un bambino piccolo le faccia sentire più “tate” che insegnanti.

Si tratta di delineare un modello di scuola che accolga un progetto pedagogico e culturale che non si risolva, per l’appunto, solo nell’“assistenza” dei più piccoli o nella “scolarizzazione” dei più grandi. Vanno utilizzate e potenziate, ad esempio, le esperienze presenti a livello nazionale, le cosiddette sezioni “ponte” o “primavera”, o “ni-ma” che difatto hanno anticipato la Legge Moratti, ma nel rispetto delle esigenze dei bambini di questa fascia di età.

Le sezioni “ponte” come le chiamano al Comune di Roma, o “primavera” come le chiamano in Emilia-Romagna, o “ni-ma”, come vengono chiamate nel Comune di Prato, mettono insieme una quindicina di utenti in età di materna con una decina di utenti in età di nido.

Il personale assegnato è pari a due educatrici di nido e due insegnanti di materna, dove gli utenti in età di nido effettuano un orario anche pomeridiano e ad una

educatrice di nido e due insegnanti di materna, nei casi in cui gli utenti in età di nido effettuano solo un orario mattutino.

Il rapporto utenti/educatori è rispettoso, per gli utenti di età inferiore ai tre anni, agli standard definiti dalle normative regionali in materia. Gli spazi e gli arredi sono riprogettati, anche per tenere conto delle necessità degli utenti più piccoli.

Il piano dell’offerta formativa è rielaborato in relazione alle caratteristiche di questa nuova fascia d’utenza.

Nelle sezioni “ponte” tra nido e materna avviene un confronto tra due diverse professionalità educative, quella dell’educatrice e quella dell’insegnante, che rappresenta un’opportunità unica di formazione in servizio: l’attenzione ai rapporti con le famiglie ed al cosiddetto curriculum implicito dell’educatrice si confronta, e a volte si scontra, con le competenze organizzative e di programmazione dell’insegnante. È un confronto dal quale, ambedue le figure, ne escono arricchite e trasformate. Queste sezioni rappresentano, quindi, veri e propri laboratori della continuità e della formazione nei servizi da zero a sei anni.¹²

Com’è facile intuire, si tratta di poche, limitate, esperienze in quanto, la garanzia di adeguati standard qualitativi comporta costi di difficile sostenibilità per gli enti locali.

Riteniamo che così come è stato proposto l’anticipo a due anni e mezzo dalla riforma Moratti può essere dannoso:

- perché compromette l’identità pedagogica e organizzativa della scuola dell’infanzia e rischia di destrutturare l’attuale progetto di scuola dell’infanzia;
- perché non tiene conto della storia, dell’esperienza, del patrimonio culturale elaborato dalla scuola dai tre ai sei anni nel corso di questi anni;

- perché lascia intravedere un'idea di scuola come servizio, ponendo le condizioni per il ritorno a logiche assistenziali, custodialistiche o pre-scolastiche.

In molti casi ciò si tradurrà in una riduzione di attenzione ai diritti educativi dei bambini, perché si asseconderanno le spinte del mondo degli adulti al precocismo scolastico, a danno dei diritti dei bambini ad uno sviluppo equilibrato, ad un ambiente educativo pensato e configurato in relazione alle diverse fasi evolutive e rispettoso dei ritmi di apprendimento.

È una proposta che lascia intravedere un'idea di scuola diversa da quelle per le quali abbiamo lavorato per tanti anni, che suggerisce una concezione di scuola che non condividiamo, di anticipare cioè le tappe di sviluppo dei bambini, introducendo i più piccoli forzatamente nel mondo dei più grandi, senza rispettarne i tempi di sviluppo e inserendo i più grandi nel mondo degli alfabeti, attraverso l'addestramento strumentale (facciamo riferimento all'apprendimento formale delle esercitazioni, i quaderni, le schede...).

La scuola dell'infanzia così come emerge dagli Orientamenti '91 e dalle migliori esperienze di scuole dell'infanzia a livello nazionale, è una scuola capace di avviare nei bambini apprendimenti e di proporre percorsi per l'acquisizione di saperi, non come discipline concluse ma sotto forme di prime organizzazioni della conoscenza adulta.¹³

Il sapere dei bambini della scuola dell'infanzia non va confuso con le nozioni, i contenuti o con le "discipline", ma è una conoscenza che si struttura a partire dalle concezioni e dalla visione del mondo che essi hanno e si costruisce attraverso l'in-

contro con la cultura degli adulti e l'ambiente nel quale vivono. La costruzione della conoscenza passa attraverso molte e molte dimensioni: il mondo offre quotidianamente la possibilità di crescere ed apprendere.

"Il mondo non è fatto solo di nomi, quanto di verbi. Non consiste solamente di oggetti e di cose; è pieno di occasioni utili, ludiche, avventurose".

Prima di qualunque indottrinamento precoce la capacità di pensare dovrebbe essere potenziata al massimo. Assumono quindi un ruolo fondamentale le esperienze coinvolgenti, i fatti su cui immaginare e soprattutto parlare in maniera aperta e flessibile, prima ancora che il pensiero sia rinchiuso e limitato sotto etichette disciplinari.

L'esperienza non fornisce solo conoscenze ma accresce le abilità e capacità del singolo, sviluppa ciò che noi chiamiamo intelligenza, articola le "mappe concettuali" che si strutturano nella mente per consentire di "leggere" e reinterpretare il mondo. Spetta ad una buona scuola dell'infanzia aiutare i bambini ad esplorarlo, analizzarlo, rievocarlo, rappresentarlo, ricostruirlo, per farlo proprio in maniera critica e intelligente.

Compito importante dell'insegnante è dar vita ad attività che attirino i bambini, promuovere iniziative, progetti, percorsi per sostenere e favorire nei bambini, il senso

¹¹ Maviglia M., op. cit.

¹² Nutini M., *Incontro sul primo decreto attuativo della legge 53/2003 e sui modelli organizzativi*, Milano, 21 novembre 2003.

¹³ Penso D., op. cit.

d'iniziativa, il senso di fiducia, di sicurezza e di stima in se stessi, che costituiranno le basi di una personalità soddisfatta e ben inserita nel contesto sociale.

Se queste situazioni suscitano interesse, diventeranno altrettanti stimoli ad impararsi di mezzi espressivi che permettano di ricreare quelle esperienze: lingua orale, scrittura, pittura, costruzione di modelli, mimo ed ogni altra forma di espressione.

La conoscenza si costruisce prevalentemente non solo attraverso una dimensione alfabetica (l'imparare a leggere e scrivere "prima"...), ma piuttosto attraverso l'intreccio di esperienze ludiche, sociali, cognitive che consentono ai bambini di crescere, imparare, sviluppare abilità e competenze fondamentali per gli apprendimenti successivi.

In una "buona" scuola dell'infanzia attraverso le varie proposte, si avvia la rielaborazione simbolica delle esperienze e dei vissuti, si sviluppano le prime forme

di socializzazione e documentazione delle conoscenze, si potenziano linguaggi e modalità di comunicazione ed espressione, che consentiranno l'introduzione nel mondo degli alfabeti, in modo sereno e soprattutto nel rispetto dei tempi di sviluppo e di maturazione dei bambini, senza anticipazioni forzate e dannose.¹⁴

Diana Penso
Coordinamento Nazionale
per le politiche dell'infanzia

¹⁴ Cerini G., op. cit.

NORD CHIAMA SUD E SUD CHIAMA NORD

Lorenzo Campioni

Fino ad oggi, e con un notevole tasso di semplificazione, si può descrivere un'Italia a tre velocità: Nord, Centro e Sud. Se passerà la devoluzione avremo, con tutta facilità, venti Italie per quanto riguarda l'istruzione, la sanità e la sicurezza.

Anche i risultati della recentissima indagine del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e adolescenza sui servizi educativi 0-3 anni confermano la tripartizione tradizionale Nord, Centro, Sud.

Per venire al titolo della sessione, certamente un Nord che si distanzia dal Sud danneggia quest'ultimo, o un Sud che si distanzia dal Nord, a lungo andare, danneggia anche il Nord, come ci ha dimostrato l'attuazione della legge delega 53/2003.

In un'era di globalizzazione economica – non certo dei diritti – sappiamo bene che tutti i Paesi sono interdipendenti, anche se con diverso peso. A maggior ragione all'interno di uno stesso Paese le varie aree geografiche sono sempre più intrecciate: Nord e Sud d'Italia sono legati più che mai.

La novità è che ci stiamo rendendo conto di questo fatto innegabile, ora più che in passato, stanti la situazione economica e le scelte politiche del Governo in questi anni, che hanno reso visibili ancora di più

le contraddizioni ataviche tra Nord e Sud. Un fatto recente, che conferma l'interdipendenza tra Nord e Sud, è la tormentata storia del fondo sociale nazionale, al centro dei rapporti tra Governo e Regioni in questi mesi. Ebbene, la non capacità di spesa del fondo stesso, da parte di alcune Regioni del Sud, è stato un pretesto per il Governo per tagliare del 50% il fondo sociale previsto per il 2005.

Questa scelta governativa sciagurata nuoce tutte le Regioni, ma danneggerà soprattutto le Regioni del Centro e del Nord, che negli anni si sono costruite un patrimonio notevole di servizi, e porterà a un ridimensionamento pesante dei servizi educativi, sociali e socio-sanitari, già nel corso del 2006.

Non ci possono essere servizi 0-3 anni al Nord e pochi al Sud; o "sezioni-ponte" o le cosiddette "sezioni primavera" al Nord e, al Sud, inserimenti selvaggi di bambini piccoli, anche in sezioni eterogenee. Inserimenti, spesso, non concordati tra le Amministrazioni interessate: è una situazione che si propaga a macchia d'olio e che rischia di fare saltare il sistema di servizi anche al Nord.

Il tentativo plateale di rinchiudere la scuola dell'infanzia nel circuito assistenziale non passerà se Nord e Sud si opporranno e se ci daremo come obiettivo una

scuola dell'infanzia di qualità, che risponda alla sua missione di offrire contesti educativi ricchi dal punto di vista cognitivo, relazionale, sociale e di scoperta. Per i bambini piccoli abbiamo bisogno di nidi, di servizi integrativi e sperimentali, di "sezioni-ponte" pensate e organizzate in modo diverso dalla scuola dell'infanzia, pur nella continuità del progetto pedagogico ed educativo tra servizi che accolgono bambini 0-6 anni.

Le cosiddette "sezioni primavera" o "sezioni-ponte"¹ potevano essere una esperienza preziosa per una riforma che si apprestava ad abbassare l'età di ingresso alla scuola dell'infanzia. Non ci risulta che il Ministero o i suoi tecnici abbiano proceduto a una ricognizione dell'esistente prima di pensare al testo di legge e, successivamente, avviare la prima e unica affrettata sperimentazione.

Personalmente non escludo anticipi, se soppesati a lungo e preparati con il personale del nido, della scuola dell'infanzia, con le famiglie e con il concorso di tutti gli enti interessati. Si tratta di studiare bene le condizioni logistiche, l'organizzazione, l'impostazione pedagogica e didattica di quella particolare sezione che accoglierà bambini piccoli. Penso soprattutto alle zone montane e collinari, laddove ci sono posti disponibili e la scuola dell'infanzia è l'unica risorsa per i bambini di quel determinato territorio. Ma anche in queste situazioni si deve garantire, grazie anche alla compresenza, un lavoro personalizzato e di piccolo gruppo per fare fronte ai bisogni e ai diritti dei bambini nelle varie fasi del loro sviluppo.

Abbiamo bisogno di confermare l'alto profilo pedagogico delle scuole dell'infanzia comunali, delle paritarie private ma soprattutto di quelle statali per trasci-

nare verso l'alto i servizi 0-3 anni, come ci ricorda la Corte costituzionale (sentenza n. 370 del 2003). Credo che tale esigenza sia ben interpretata dal cosiddetto "progetto 0-6" che non vuole abbassare il tasso educativo delle scuole dell'infanzia ma bensì trasferire il nido dai servizi a domanda individuale nel novero dei servizi educativi e scolastici, diventando il primo gradino di tutto il sistema formativo. Né tale proposta mortifica la continuità della scuola dell'infanzia con la scuola primaria in quanto la continuità di progetto è una scelta trasversale a tutto il sistema.

Siamo ben consapevoli che, dal punto di vista istituzionale e organizzativo, il nido e la scuola dell'infanzia presentano diversità importanti, come d'altronde tra la scuola dell'infanzia e quella primaria, senza che, per questo, gli insegnanti si sentano sminuiti nella propria identità e funzione. Do atto al ministro Letizia Moratti di avere sollevato un problema reale: quello dei bambini piccoli presenti nella scuola dell'infanzia privata.

Senza una capillare consultazione degli interessati, con una scarsa conoscenza del livello invidiabile dei nostri servizi 0-3 anni e dei riconoscimenti, a livello internazionale, per l'impostazione della nostra scuola dell'infanzia e con modalità da consumata manager aziendale vecchio stampo ha scelto la strada più comoda: sancire l'esistente soprattutto al Sud ed espandere tale modello su tutto il territorio nazionale! Forse al Ministro è sfuggito un piccolo fatto: le riforme che vogliamo lasciare un segno positivo non possono ridursi ai soli modelli organizzativi e devono essere condivise, metabolizzate da tutti gli interessati e, in prima istanza, dagli insegnanti.

La legge delega n. 53/2003 prevede un

superamento della rigidità anagrafica verso un modello maggiormente flessibile e, in questo senso, risponde a una domanda sociale di servizi per l'infanzia, soprattutto al Sud. La politica, e soprattutto quella scolastica, non deve solo accogliere la domanda sociale ma rilanciare e rivendicare una ipotesi e un progetto culturale complessivo che vada nella direzione dell'affermazione dei diritti anche dei più piccoli e del maggiore sviluppo individuale e sociale di ogni bambino.

La riforma Moratti ha legalizzato tutte quelle situazioni gracili dal punto di vista educativo, soprattutto al Sud e nelle scuole private che accoglievano bambini non ancora di tre anni. Il Ministro, invece di

- sottolineare un impegno forte dello Stato, insieme ai colleghi Ministri, per la creazione di servizi 0-3 anni, lasciati esclusivamente alle scelte delle Regioni e degli Enti locali,
- impostare politiche edilizie e del personale in vista della generalizzazione della scuola dell'infanzia,
- e rinforzare ulteriormente la loro missione educativa,

ha preferito prendere atto della realtà, sanare le situazioni anomale e relegare la scuola dell'infanzia a un ruolo neoassistenziale e ancillare alle scelte delle famiglie. La famiglia stessa, che sceglie l'anticipo, si trova penalizzata e di fronte a una grande responsabilità, spesso senza avere gli strumenti per fare una scelta ponderata: l'anticipo, infatti, è un giudizio di maturità o immaturità sul figlio. È un giudizio che richiederebbe competenze plurime e altamente qualificate (pedagogista, psicologo, pediatra, esperto di adattamento sociale, docenti...) e pertanto non può essere lasciato alle singole famiglie.

Certamente se siamo arrivati a questo vi

sono molte e diffuse responsabilità e a più livelli: prima di tutto dei gestori di scuole private ma anche dei dirigenti pubblici della scuola che non hanno svolto sufficientemente, in passato, quel ruolo – necessario e di grande responsabilità civile – di vigilanza sulle scuole non statali, che accoglievano illegalmente bambini non ancora in età.

La nostra è stata ed è una pedagogia dell'ascolto, rispettosa dei diversi ritmi di crescita e finalizzata al benessere globale del singolo bambino; non vogliamo che si trasformi in una pedagogia dell'accelerazione, in una pedagogia che rinuncia al corpo, alle esperienze dirette, alla ricerca, ai tempi di crescita dei singoli bambini. La nostra visione del bambino come costruttore di cultura e di conoscenza ci porta a pensare e immaginare un soggetto competente, che non vuole dire sapere molte cose ma vederne le connessioni, sperimentarle e governarle in un contesto di intensa socialità.

Come ci ricordano i grandi studiosi dell'infanzia (Dewey, Piaget, Vygotsky, Freinet, Winnicot, Bruner, Montessori, Agazzi, Ciari, Malaguzzi...), i bambini hanno bisogno di tempi lunghi per elaborare saperi, capire, ricercare, sperimentare, confrontare, narrare, regredire, avanzare... Potremmo fare l'elogio della len-

¹ Le sezioni primavera sono nate in Emilia-Romagna a metà degli anni novanta, quando, in seguito a una legge regionale (legge regionale n. 52/95), si era previsto un rapporto più continuativo, strutturato e di convenzione tra pubblico e privato. Si prese atto della realtà delle scuole private, in cui erano presenti bambini inferiori a tre anni. Su proposta e con la fattiva collaborazione dei gestori privati si sono formate le prime sezioni primavera, vere sezioni di nido aggregate a scuole dell'infanzia.

tezza soprattutto per l'assunzione di simboli. I bambini, infatti, non sono cuccioli da ammaestrare! Mi piace ricordare quanto affermava un grande studioso ed educatore Claparède: "Non è tirando la coda di un girino che si riesce a farlo diventare più in fretta una ranocchia" (G. Mialaret, *Introduzione alla pedagogia*, Roma, Armando Armando, 1970).

Lo sviluppo cognitivo è difficilmente manipolabile e non ha nulla a che vedere con l'addestramento, che consiste nella coazione a ripetere. Infatti lo sviluppo cognitivo non si insegna, ma si può sollecitare dando maggiori strumenti teorici all'insegnante, favorendo l'organizzazione e la riorganizzazione della conoscenza e contesti ricchi di stimoli.

La sfida del futuro, nella cultura dell'infanzia, riguarderà proprio come bilanciare la produzione cognitiva e affettiva del bambino verso nuove autoespressioni, come ci ricorda Mialaret: "Il bambino che oggi viene alla luce possiede delle strutture psicologiche diverse da quelle di un bambino nato in un mondo che non conosceva l'elettricità, le rapide comunicazioni, la radio e la televisione. Mentre il ritmo di acquisizione di alcune attività simboliche difficilmente potrà essere affrettato, in altri campi bisognerà forse riprendere in esame i nostri procedimenti e modificare alcuni nostri obiettivi educativi" (G. Mialaret, op. cit.).

Ma ritornando al nostro specifico tema, una strategia che considero vincente è lanciare, in grande stile, una stagione di scambi tra Nord e Sud: è solo nella conoscenza reciproca e nel confronto, come l'incontro odierno, che le situazioni possono evolvere. In Emilia-Romagna i rapporti tra pubblico e privato, sia nei servizi per la prima infanzia sia nelle scuole del-

l'infanzia, sono migliorati da quando la Regione e gli Enti locali sostengono il progetto scambi pedagogici, che oggi vede oltre sessanta realtà pubbliche e private in relazione continuativa.

Una maggiore conoscenza e reciproche frequentazioni hanno aiutato a superare percezioni e pregiudizi inveterati per lasciare posto al confronto, al dialogo, alla condivisione di progetti comuni, nel rispetto di tutte le identità pedagogiche ed educative.

L'età che va dai due a tre anni è considerata da molti studiosi dell'infanzia (Wallon, Freud, Erikson...) come uno degli stadi più delicati della vita della persona e che dovrebbe concludersi con la conquista di una propria identità: spiace, ancora di più, costatare la presunzione del legislatore e l'ignoranza nelle scienze umane dei suoi consiglieri scientifici, che, con molta disinvoltura, hanno proposto un anticipo senza reti di protezione. Gli interventi della sessione ci aiuteranno, da diverse angolazioni istituzionali e professionali, a capire meglio:

- cosa voglia dire lavorare con bambini piccoli dal punto di vista della cura, degli apprendimenti, delle relazioni e della conquista delle autonomie,
- e cosa significhi impegnarsi per la piena attuazione dei diritti, anche dei più piccoli, senza accondiscendere a una visione aberrante e antiscientifica dell'infanzia, considerata una età da cui uscirne il prima possibile.

*Lorenzo Campioni
Responsabile Servizio politiche
familiari infanzia e adolescenza
Regione Emilia-Romagna*

L'ESPERIENZA DI UNA CITTÀ: IL CASO DI TORINO

Aldo Garbarini

Prima di presentare le procedure adottate dal Comune di Torino per controllare il processo di inserimento delle bambine e dei bambini con meno di tre anni nelle scuole dell'infanzia, è opportuno richiamare il quadro complessivo dell'offerta esistente in città.

Le scuole dell'infanzia comunali sono 85, pari ad oltre il 45% dell'intero sistema dell'offerta esistente; quelle statali sono 54, pari al 27% dell'offerta, e quelle convenzionate 57, di cui 56 aderenti alla Fism e 1 di confessione ebraica, le quali rappresentano circa il 27% del sistema. È inoltre da considerare che sul territorio sono attive anche 22 scuole dell'infanzia private e senza alcun convenzionamento con il Comune. I posti disponibili sono in tutto oltre 20.000 e garantiscono praticamente una copertura del 100% delle bambine e dei bambini in età tra 3 e 6 anni.

Questo grado, peraltro elevato, di offerta fa sì che sussistano posti coperti da utenti non residenti nella città e che, in particolare in alcuni quartieri, possano nel corso dell'anno essere presenti posti vuoti in alcune scuole, sia comunali che statali che convenzionate.

In questo contesto, come si è sviluppata la richiesta dell'anticipo? Intanto, è da sottolineare che la qualità dei nidi esi-

stenti in Torino sembra finora avere svolto un potenziale contenimento nella richiesta di iscrizioni anticipate. Dai dati in nostro possesso, la percentuale di bambine e bambini già frequentanti i nidi e che sono dagli stessi usciti anticipatamente – quindi potenzialmente in funzione di un ingresso nella scuola dell'infanzia – è poco significativa. Ciò ci porta a considerare che laddove il processo educativo risponde alle esigenze e aspettative delle famiglie, le stesse non sono così fortemente indotte ad uno spostamento verso altre offerte. Probabilmente, in questo contesto svolge un'ulteriore funzione "calmieratrice" l'articolazione tariffaria che, basata sull'ISEE, vede un costo medio a carico delle famiglie pari a 168 euro, tale quindi da essere potenzialmente assorbibile anche da fasce non caratterizzate da un alto reddito. L'integrazione tra qualità educativa e un sopportabile costo a carico dell'utenza sembrano in sostanza essere due fattori funzionali ad un graduale processo di utilizzo delle strutture da parte delle famiglie.

In secondo luogo si sta cercando, pur se con molte difficoltà, di procedere verso una gestione unificata delle graduatorie a livello circoscrizionale. La gestione integrata permette, infatti, non solo una maggiore rapidità ed integrazione delle rispo-

ste possibili alle domande dei genitori, cercando in primis di assicurare agli stessi l'ammissione nelle scuole di prima preferenza, ma anche di poter meglio controllare, in modo concordato e cogestito, i flussi degli spostamenti, in tal senso evitando che l'inserimento anticipato avvenga in una situazione di sussistenza di liste d'attesa territoriali.

Infine, il Comune di Torino, ai sensi della normativa nazionale che prevede la possibilità dell'inserimento solo nel caso in cui siano effettivamente esaurite le liste d'attesa degli aventi diritto, ha puntato, avendo preventivamente discusso le modalità con gli uffici provinciali del MIUR, sull'assenso preventivo all'inserimento stesso.

In sostanza, le scuole che hanno posti vuoti e in cui non sussista lista d'attesa richiedono ai servizi centrali della Divisione Servizi Educativi l'assenso all'immissione di bambini e bambine anticipati. Attraverso un meccanismo di informazione cittadino, le famiglie nelle restanti lista sono portate a conoscenza dei posti disponibili e possono utilizzare gli stessi anche se non avevano espressamente presentato domanda in quella scuola. Solo nel caso in cui non siano presentate domande o in numero tale da coprire tutti i posti disponibili, l'assenso viene concesso. Ovviamente l'assenso si riferisce al mero utilizzo dei posti e non riguarda, per competenza, i progetti educativi relativi di accompagnamento all'inserimento stesso. d'attesa si applica nella città il seguente processo.

Sulla base di questa procedura, è stato ovviamente possibile definire un ordine di ammissione basato sul seguente criterio, valido per l'anno scolastico 2005/06:

- bambine/i nate/i entro il 31.12.2002 che hanno presentato domande nei termini;
- bambine/i nate/i entro il 31.12.2002 che hanno presentato domande nei termini, in lista d'attesa in altre scuole comunali, statali o convenzionate;
- bambine/i nate/i entro il 31.12.2002 che hanno presentato domande fuori termine;
- bambine/i nate/i a gennaio e febbraio 2003, che hanno presentato domande nei termini.

Alcuni dati, ora, per inquadrare il fenomeno. Nell'anno scolastico 2004/05 hanno esaurito la lista d'attesa 32 scuole comunali, 13 statali e 10 convenzionate; di queste, 30 scuole comunali, 12 statali e 8 convenzionate hanno avviato le procedure richieste per inserire bambine e bambini nati a gennaio e febbraio 2002. È tuttavia da registrare che 17 scuole statali e ben 20 convenzionate hanno proceduto ad inserimenti senza adottare le procedure previste. In totale, sono stati inseriti 73 bambini nelle scuole statali, 150 in quelle convenzionate e 82 in quelle comunali.

Alcune considerazioni:

- la procedura adottata ha in realtà permesso di pubblicizzare a livello cittadino la presenza di posti liberi in alcune scuole, che hanno potuto inserire bambine che non avevano inizialmente espresso preferenza per quelle scuole ed erano in lista d'attesa;
- benché verificata con il MIUR e con la stessa FISM, la procedura è stata in parte evasa da scuole statali e convenzionate. Il comune ha certo proceduto ad una specifica segnalazione delle inadempienze agli organi statali e della federazione, non potendo tuttavia

- incidere in altro modo sulla cogenza applicativa della procedura stessa;
- non sono stati, per motivi comprensibili, effettuate verifiche su un altro aspetto della normativa in materia, ovvero sull'adozione di specifici progetti educativi in caso di inserimento. Anche se è a nostra conoscenza, per successive verifiche in un tavolo di confronto con i dirigenti statali, che proprio questo elemento ha limitato, in caso di assenza dello stesso, l'avvio del processo.

Un ultimo aspetto: a Torino si sono anche verificati 70 casi di “posticipo” ovvero di bambini, in particolare di origine extra comunitaria o portatori di handicap, che, sempre in base alla normativa Mo-

ratti, hanno proseguito nella scuola dell'infanzia fin quasi al compimento del settimo anno di età. Non abbiamo avuto segnalazione di identici fenomeni nelle scuole statali o convenzionate.

Ciò pone, ovviamente, un problema su cui sarebbe opportuno un ulteriore e specifico approfondimento, di tipo pedagogico, didattico ed organizzativo, se pensiamo in sostanza a strutture che potrebbero ospitare bambini dai 2 anni e 6 mesi a bambini con quasi 7 anni e soprattutto caratterizzati da condizioni socio-economiche o psico-fisiche ben delineate.

*Aldo Garbarini
Comune di Torino*

LA COMPLICATA STRADA VERSO L'INTESA

Alessandro Pazzaglia

Penso proprio che l'esperienza in Toscana sugli anticipi costituisca un esempio di come sia complicata la strada per l'Intesa sulla scuola d'infanzia, che è uno dei temi della sessione pomeridiana di questo seminario.

Il punto di vista della mia comunicazione è quello di un dirigente sindacale (segretario generale della FLC toscana) che nell'anno scolastico 2004/05, considerando gli anticipi nella scuola dell'infanzia uno dei fatti più problematici ed emblematici, ha su questo tema impegnato la propria organizzazione e costruito con gli altri sindacati iniziative unitarie.

Lo sviluppo dei fatti può essere suddiviso in tre momenti:

- il primo da ottobre '04 a febbraio '05,
- il secondo da febbraio a maggio '05,
- il terzo relativo ai mesi successivi di giugno e di luglio.

In Toscana, come presumo in gran parte del resto dell'Italia, il dato relativo alla presenza dei bambini anticipatari nella scuola dell'infanzia dell'anno scolastico 2004/05 non è mai stato oggetto di una vera comunicazione da parte dell'ufficio scolastico regionale, nemmeno durante la fase delle operazioni sull'organico sia di diritto che di fatto, che, come tutti sanno, costituisce il momento in cui si fa la "ra-

diografia" a tutti le componenti del sistema scolastico.

Da parte dell'Amministrazione, tutte le volte che le organizzazioni sindacali presentavano richieste su questo tema, c'era sempre una risposta secca, quasi infastidita, secondo la quale il fenomeno degli anticipatari doveva ritenersi sostanzialmente pari allo zero.

Siccome tale informazione non ci convinceva abbiamo attivato, inizialmente solo come FLC, le nostre RSU dei Circoli e degli Istituti Comprensivi, perché facesse loro una ricognizione sul campo e ci dessero le informazioni utili alla comprensione del fenomeno.

Man mano che le informazioni ci pervenivano e che ci testimoniavano la presenza del fenomeno diveniva evidente come l'Amministrazione avesse praticato un intenzionale silenzio, funzionale a dimostrare che, non essendoci la notizia, il fenomeno non esisteva. Di conseguenza sarebbe stato dimostrabile che la protesta e il contrasto della FLC non aveva senso perché non sarebbe esistito niente su cui protestare e contrastare e su cui fare delle intese con gli Enti locali o con la Regione.

Le RSU, a conclusione della ricerca, svolgendo un ruolo informativo che sarebbe dovuto essere dell'Amministrazione, ci mettevano invece nella condizione

di sapere che gli anticipatari presenti nelle scuole dell'infanzia della Toscana erano sopra le 300 unità.

Il fenomeno quindi esisteva. Avevamo portato alla luce dei soggetti invisibili. Il dato naturalmente ci portava alle seguenti considerazioni:

- a) il fenomeno, date le proporzioni (alcune centinaia) stava a significare che esisteva un bisogno sociale. Le famiglie toscane manifestavano la necessità di ricevere comunque un servizio per i figli con età inferiore ai tre anni e possibilmente con costi inferiori a quelli degli asili nido;
- b) il fatto che avessimo potuto conoscere i dati solo dalle nostre RSU, e senza nessuna mobilitazione e comunicazione delle docenti, ci faceva capire come questa operazione, che garantiva alcuni risultati in materia di organico, potesse realizzarsi senza il dissenso manifesto delle docenti.
- c) la presenza di questi bambini nella scuola dell'infanzia, al di fuori di qualunque accordo scritto tra Amministrazione e Enti Locali che avrebbe dovuto garantire il rispetto delle regole, la persistenza delle liste d'attesa e la mancanza di qualunque riflessione pedagogica, organizzativa e professionale ci testimoniavano che eravamo in presenza di un inserimento selvaggio, dequalificato e di un'operazione esclusivamente rivolta a dare risposte alle esigenze di assistenza;
- d) inoltre, il mancato rispetto delle regole, come di fatto è avvenuto, rischiava di divenire un grave attacco all'autonomia delle scuole che erano costrette ad arrangiarsi, invece di poter programmare il proprio autonomo progetto sulla base della certezza dei

tempi, delle risorse e dell'applicazione delle norme e delle leggi.

- e) La sbrigativa e spesso discutibile procedura di assenso di alcuni Comuni stava a dimostrare come per alcuni Enti Locali "gli anticipatari" nella scuola dell'infanzia potessero costituire una opportunità per ridurre dei costi, per assegnare ad altri la responsabilità di un servizio sino ad allora di loro competenza, o per ottenere la conferma di qualche sezione a rischio per il ridotto numero di iscritti con età superiore a tre anni.

Si chiudeva nel mese di Febbraio 2005 questa prima fase. Grazie al lavoro delle RSU i bambini anticipatari passavano dalla invisibilità alla visibilità. Se ne cominciava a parlare; questo tema diventava oggetto riconosciuto di relazioni sindacali tra la Direzione Regionale e Organizzazioni dei lavoratori della scuola.

La seconda fase è iniziata subito dopo ed ha accompagnato le operazioni sull'organico di diritto per l'anno 2005/06. Durante questo periodo finalmente l'iniziativa era divenuta unitaria, siamo riusciti ad avere una interlocuzione maggiore con la Direzione Regionale. La dimostrazione che potevamo, attraverso le Rsu effettuare rapidamente controlli e acquisire conoscenze, ha costretto l'Amministrazione a comunicarci con una certa regolarità le informazioni.

Si potevano finalmente conoscere tempestivamente alcuni dati; ad esempio il numero delle domande per l'iscrizione dei bambini anticipatari che ammontavano a 2.200 e si garantiva, da parte della Direzione Regionale, che solo una parte di essi sarebbero stati iscritti laddove fossero esistite le condizioni previste: assenza di liste d'attesa, autorizzazione dei Comuni

e garanzia dei servizi e dei trasporti, libera del collegio.

Di fatto queste condizioni molto spesso non saranno rispettate, soprattutto nelle scuole poco sindacalizzate con collegi deboli professionalmente, e purtroppo sarebbe ancora prevalso nell'Amministrazione l'interesse a raggiungere un risultato piuttosto che a garantire il rispetto puntuale delle procedure e la qualità del servizio.

Comunque questa fase, caratterizzata da un'informazione più ricca e da un controllo più efficace, dava la possibilità alle organizzazioni sindacali di dimostrare che la situazione degli anticipatari doveva collocarsi in un contesto di complessità crescenti nella scuola dell'infanzia: il persistere delle liste d'attesa, l'aumento degli iscritti in generale, l'aumento dei bambini stranieri, l'aumento della presenza dei bambini diversamente abili in un contesto sempre più povero di risorse economiche e professionali.

Si ricominciava, anche se con molta fatica, a discutere in una sede istituzionale dei problemi della scuola dell'infanzia, dell'importanza di questa scuola nella crescita di una persona, della necessità di prestarvi maggiore attenzione da parte dei soggetti istituzionali, sindacali e professionali.

L'essere riusciti a problematizzare e a contestualizzare la questione degli anticipati metteva le organizzazioni sindacali nella condizione di richiedere legittimamente l'apertura di un tavolo interistituzionale tra la Direzione Regionale, il Coordinamento delle province, l'Anci regionale e le Organizzazioni sindacali al fine di affrontare le tematiche sulla scuola d'infanzia in Toscana a partire dalla questione degli anticipatari.

Si chiudeva in tal modo la seconda fase, quella forse più efficace e interessante dal punto di vista delle acquisizioni. La garanzia di essere informati ci aveva permesso di problematizzare il contesto della scuola dell'infanzia e da qui l'ottenimento del tavolo interistituzionale, che rappresentava la formale ammissione da parte dell'Amministrazione della necessità di ricercare delle soluzioni a dei problemi legittimi.

Naturalmente il nuovo contesto del confronto era stato anche favorito dalla spinta che la Cgil nazionale aveva operato attraverso la riproposizione della vertenza nazionale sui servizi dell'infanzia e dalla ripresa forte delle relazioni unitarie tra le Organizzazioni sindacali, l'Anci e le Associazioni Professionali che hanno consentito, anche in Toscana, l'avvio dei contatti tra Sindacati confederali, Snals, Anci e Coordinamento delle Province.

La terza fase si è sviluppata nei mesi di giugno e di luglio ed è stata caratterizzata da tre incontri tra l'Anci regionale della Toscana, il Coordinamento delle Province, le Organizzazioni Sindacali regionali della scuola e la Direzione Regionale.

Cosa ha prodotto questo momento? Un ulteriore approfondimento di importanti elementi relativi all'inserimento dei bambini anticipatari e alla conoscenza della situazione precisa delle liste d'attesa.

È in questa occasione che si viene a conoscere il numero preciso dei bambini anticipatari, 540, la media del numero dei componenti delle sezioni nelle quali sono inseriti gli alunni anticipatari, (24,90 alunni per sezione), la persistenza delle liste d'attesa, comprendenti circa 1.500 bambini, e l'aumento diffuso delle altre complessità (bambini stranieri e diversamente abili).

Naturalmente l'informazione si fermava a questi dati che permettevano di fare una radiografia della situazione dal punto di vista quantitativo. Purtroppo, e questa è una gravissima carenza, non ci sono stati dati elementi utili per conoscere l'organizzazione e la qualità dei progetti educativi delle scuole.

È in tale contesto che è stata avanzata dalle Organizzazioni Sindacali e dall'Anci la proposta di rivedere, laddove fossero stati inseriti i bambini anticipatari, il numero dei componenti la sezione e di stabilire, attraverso accordi tra i soggetti presenti al tavolo, degli standard nuovi in base alle situazioni specifiche, con l'indicazione degli impegni dei Comuni sui servizi e dell'amministrazione sull'organico e sulla formazione del personale.

Su questo punto c'è stata la netta opposizione da parte della Direzione Regionale. C'è stata da parte della Direzione Regionale la negazione del ruolo dei Comuni di rappresentare e far valere i bisogni formativi di un territorio. Questi (gli Enti Locali) sono stati considerati soggetti con i quali si poteva attivare sì una interlocuzione verbale, condividere a parole quante cose si sarebbero potute fare, ma guai a scendere concretamente a patti e raggiungere accordi vincolanti sull'organico (quello di fatto) e sull'organizzazione del lavoro.

Emergeva in tutta evidenza la dimensione autoreferenziale dell'Amministrazione, tutta raccolta in se stessa, incapace di aprirsi al territorio e ai soggetti istituzionali. Invece di svolgere la funzione di supporto all'autonomia scolastica, come una vera riforma dell'amministrazione esigerebbe, l'Amministrazione si richiudeva nel suo rassicurante alveo burocratico. Si evidenziava come l'operazione su-

gli anticipi nella scuola dell'infanzia, privata intenzionalmente di un forte coinvolgimento degli Enti Locali e senza impegni seri di investimento, era solo fumo propagandistico e ideologico e si riduceva a un'applicazione di una visione della scuola assistenziale e competitiva.

Rimanevano distanti i luoghi dove emergono i bisogni formativi e i luoghi dove si decidono le risorse e le disponibilità professionali. Rimaneva una gravissima incomunicabilità tra soggetti garanti di questi bisogni e l'Amministrazione responsabile della concessione delle risorse professionali.

Anche facendo tesoro di quanto siamo riusciti a fare sinora, riconoscendo del passato in modo preciso le positività da valorizzare e i limiti da evitare, penso che si possa avviare la quarta fase di questo cammino che io chiamerei del consolidamento del tavolo interistituzionale e l'apertura della dimensione della territorialità. In tal modo sarà meno difficile realizzare le tanto auspiccate intese regionali. Il consolidamento del tavolo interistituzionale esce comunque rafforzato da quanto prevede la sentenza della Corte Costituzionale del luglio 2005 che, riconoscendo ancora il carattere sperimentale dell'inserimento dei bambini anticipatari, richiama con forza l'impegno sinergico di più soggetti: la Direzione Regionale, le scuole, le organizzazioni sindacali, i Comuni e la Regione.

La stessa recente Intesa Anci – Coordinamento politiche dell'infanzia dà un impulso ulteriore a riprendere il tavolo interistituzionale al fine di meglio comprendere l'evoluzione della situazione nelle scuole oggi, rispetto alle liste d'attesa, che devono essere eliminate come condi-

zione per le ulteriori operazioni, al numero degli anticipatari, all'organizzazione, alla disponibilità dei servizi e alla realizzazione dell'intervento formativo.

Da qui dovrà scaturire finalmente la realizzazione di accordi tra Direzione Regionale e OO.SS, tra Comuni e scuole, che preso atto della situazione, dovranno riconoscere in maniera precisa e operativa le responsabilità di ciascuno dei soggetti: la Scuola per quanto riguarda la parte organizzativa-didattica, i comuni relativamente ai servizi, l'amministrazione per quanto riguarda le disponibilità dell'organico sia docente che dei collaboratori e la predisposizione, in accordo con le Autonomie Scolastiche, di momenti qualificati di formazione.

C'è nello stesso tempo la possibilità, e in Toscana su questo dovremmo essere aiutati da alcune buone pratiche già esistenti, di individuare meglio e di conseguenza valorizzare il contesto nel quale si formano i bisogni.

Io penso che questo sia il territorio, perché è lì, in una situazione data e molto concreta che si riconoscono le giuste relazioni tra i bisogni degli individui, delle famiglie, delle comunità e di una sviluppo avanzato e partecipativo.

Allora penso che siano i patti territoriali, entro i quali agiscono i Comuni, le province, le parti sociali, le autonomie scolastiche, la cui autonomia, è bene sempre ricordarlo, è stata costituzionalizzata, lo

strumento più diretto e più adeguato per affrontare la questioni degli anticipatari da collocare nella dimensione più ampia dei servizi all'infanzia (fascia 0- 6 anni), e da qui dedurre quali siano le soluzioni più adeguate e stabilire le responsabilità di ciascuno per realizzare questi obiettivi. In Toscana ci sono delle esperienze di patti territoriali che cominciano a guardare anche ai diritti dei minori e questo rappresenta un potenziale positivo da utilizzare.

Su queste basi, con un'iniziativa unitaria delle OO.SS più energica rispetto al passato, che deve essere necessariamente ancora più determinata, attivando nello stesso tempo il tavolo interistituzionale e i patti territoriali, credo che si possa sviluppare più agevolmente il confronto, nelle condizioni attuali di assetto istituzionale del Ministero dell'Istruzione e Ricerca, con l'Amministrazione scolastica regionale e tentare quindi di raggiungere accordi responsabilmente condivisi in merito agli standard e alle risorse professionali da utilizzare nell'operazione. Non ci rimane quindi che riavviare rapidamente i rapporti con tutti i soggetti e intraprendere il percorso. In Toscana proveremo a farlo quanto prima.

Alessandro Pazzaglia
segretario generale FLC CGIL Toscana

VISSUTI PROFESSIONALI E QUALITÀ DELLA SCUOLA

Claudia Mossina

Un'affermazione prima di trattare il tema assegnatomi: le risorse assegnate al Nord non sono superiori a quelle assegnate al Sud. Anche al Nord sono notevolmente scemate negli anni.

Come ricordava poc'anzi la collega Rosa, confermo che fra le docenti della scuola dell'infanzia da qualche anno serpeggia un po' di delusione. Dopo tanta fatica per elevare la qualità di questa scuola, si ha la sensazione che tutto sia stato inutile, perché questo ordine di scuola è chiamato "scuola" dell'infanzia ma viene trattato come "servizio", infatti, a titolo esemplificativo, non esiste un profilo dell'alunno 3-6.

Affronto ora il tema assegnatomi: "Vissuti professionali e qualità della scuola".

Non riprendo il concetto di "scuola" e di "scuola dell'infanzia" già ben illustrati da chi mi ha preceduto. Le docenti della scuola dell'infanzia da sempre hanno operato per migliorare la qualità dell'offerta formativa di tale settore e per far sì che la scuola materna diventasse vera scuola. Le sperimentazioni realizzate a costi zero e sulla disponibilità del personale fanno parte della storia evolutiva della scuola materna. Il personale docente ha sempre aderito con entusiasmo alle proposte di innovazione tendenti alla definizione degli Ordinamenti e al conse-

guente superamento della L.444/1968. Si è prodigato nell'attuare la didattica della ricerca-azione anche con un rapporto docente/alunni di 1:28. La sperimentazione "ASCANIO" nella mia provincia è stata accolta con entusiasmo: forte è stata l'adesione. Finalmente si intraprendeva un percorso per giungere alla stesura degli Ordinamenti della scuola materna. Gli Orientamenti '91 di grande valenza pedagogica avevano riconosciuto l'impegno didattico delle docenti. Era necessario, però, definire la struttura della scuola in cui attuarli. Nella provincia di Novara la sperimentazione ASCANIO si è realizzata per ben 5 anni scolastici, rispettando tutti i parametri richiesti dalla CM n° 70/1994:

- 25 alunni per sezione; 20 in presenza di portatore di handicap;
- 8 ore giornaliera di funzionamento delle sezioni coinvolte;
- un'insegnante aggiunta ogni 2-3 sezioni coinvolte nel progetto;
- progetto didattico attuativo degli Orientamenti '91.

Il personale docente si è prodigato a ottimizzare gli spazi esistenti nei plessi, spazi non sempre numerosi. Ricordo un progetto in cui le docenti hanno valorizzato l'impiego del sottoscala!

Le condizioni di cui alla CM n° 70/1994 hanno permesso di realizzare sul piano organizzativo:

- flessibilità di orario: il turno di insegnamento di cinque ore giornaliero, già superato prima degli Orientamenti, scompare definitivamente, lasciando il posto a orari organizzati per rispondere all'offerta formativa. Si attuano quindi turni di 3-4-5-6;
- organizzazione didattica: si supera la sezione e, grazie alla presenza di un'unità docente in più, alla riduzione del numero dei bambini per sezione, all'apertura giornaliera di 8 ore, è possibile lavorare in piccoli gruppi e realizzare i laboratori. Il concetto di "laboratorio" è diverso da quello che intende la Legge Moratti;
- docenti: si valorizzano le competenze di ogni docente, mettendole a disposizione del team e di tutti gli alunni;
- insegnante regista: viene dato attuazione a quanto indicato dagli Orientamenti 1991;
- modalità di progettazione: a seguito del Piano Triennale di Aggiornamento si sperimenta che la Progettazione per Sfondo Integratore è molto adatta all'organizzazione della scuola materna. È una modalità che richiede molta collegialità e molto impegno, ma docenti e bambini crescono.
- rapporto con le famiglie: i genitori vennero coinvolti dalle docenti, che spiegarono i contenuti del progetto e le novità rispetto al precedente "far scuola". A fronte di una migliore qualità le famiglie accettarono la riduzione d'orario, la limitazione del numero di bambini per sezione.

Passati i 5 anni di sperimentazione il personale docente, seppur deluso dalla man-

cata promessa di vedere al termine il percorso dei Nuovi Ordinamenti, ha mantenuto l'impianto organizzativo, tranne, purtroppo, l'insegnante aggiunta e la formazione di sezioni con 25 bambini.

Nelle scuole ex ASCANIO – con un'apertura giornaliera di 8 ore – le liste d'attesa non mancano: i genitori desiderano far frequentare quelle scuole dell'infanzia (e non altre), perché sono consapevoli che la qualità è migliore della quantità. Nelle scuole dell'infanzia del territorio da cui provengono le docenti, nel progettare la propria azione, continuano a far riferimento agli Orientamenti 1991, perché:

- la proposta educativo-didattica è più alta di quella contenuta nelle Indicazioni Nazionali di cui al d.lgs 59/04;
- non esistono motivazioni per offrire alle famiglie un prodotto di minor qualità rispetto a quanto dato prima dell'emanazione del suddetto d.lgs.

Come tutti ben sappiamo, da nessun ordine di scuola si esce a metà anno scolastico, perché si scardina sia il percorso che si lascia, sia quello che si intraprende. Perché mai una simile esperienza dovrebbe capitare a un bambino al compimento del terzo anno di vita? Sulla scorta di motivazioni pedagogiche-educative da più di 15 anni il Consiglio di Amministrazione dell'unico Asilo nido comunale del mio territorio deliberò che il bambino al compimento del terzo anno continuava e continua a rimanere nella struttura fino al termine dell'anno scolastico. Non si pone, quindi, il problema di accogliere i bambini anticipatari nella scuola dell'infanzia. La questione anticipo è stata affrontata nei Collegi dei Docenti, i quali hanno motivato la mancata stesura del progetto di sperimentazione:

- per mancanza di strutture adeguate;
- per mancanza di giochi adatti a bambini under 3;
- per mancanza di attrezzature idonee;
- per mancanza di diete dietetiche adatte;
- per mancanza di un numero sufficiente di collaboratori scolastici;
- per mancanza di nuove figure professionali;
- per mancanza di adeguata contemporaneità.

Le famiglie opportunamente coinvolte dalla scuola hanno dimostrato di comprendere e di apprezzare che la qualità dell'offerta per i propri piccoli è un valore di fronte alla quantità numerica.

Scuola e famiglia condividono il perseguimento di due obiettivi:

- l'incolumità dei bambini e del personale scolastico all'interno di ogni plesso;
- lo star bene dei bambini nella struttura "scuola dell'infanzia".

Tali obiettivi diventano i capisaldi del Piano dell'Offerta Formativa, condivisi dall'intera comunità educante e punto di partenza per il percorso formativo triennale della scuola dell'infanzia. Il personale docente di tale ordine di scuola da oltre un decennio presenta un'offerta triennale e non più annuale, per rispondere il più possibile ai tempi e ai bisogni di ogni singolo bambino.

Di fronte alla reale richiesta di istituzione di asili nido, le docenti della scuola dell'infanzia chiedono, quindi, che lo Stato realizzi servizi educativi per il periodo 0-

3 e riconosca la qualità formativa della Scuola (sì, con la S maiuscola!) per il periodo 3-6. Le due esperienze devono avvenire in strutture e con personale ben distinti, consapevoli che la continuità metodologico-didattica è un valore aggiunto: la continuità già è prassi là dove ci sono i nidi! Il problema è la ridottissima entità di nidi pubblici!

Le insegnanti sono contrarie alla frequenza di bambini anticipatari non per partito preso, ma perché la professionalità raggiunta con anni di gratuita disponibilità e formazione fa dir loro che le aspettative e le esigenze delle famiglie e i tempi e i bisogni dei bambini di 2 anni e mezzo sono molto diversi da quelli di 3 anni.

Non si può scaricare sulla scuola dell'infanzia il problema della carenza di nidi nel Paese.

Concludo questo mio intervento richiamando 3 messaggi:

- peculiarità del dialogo tra il team docenti e le famiglie per la realizzazione di un'offerta formativa condivisa,
- istituzione di
- servizi educativi per la fascia 0-3
- scuole dell'infanzia per la fascia 3-6,
- necessità di continui e costanti investimenti nella formazione di tutto il personale in servizio per l'attuazione di una scuola dell'infanzia sempre più di qualità e sempre attenta alla "persona".

*Claudia Mossina
Insegnante di scuola dell'infanzia
Novara*

DIFENDERE LA BAMBINITÀ

Rosa Seccia

Esperienza personale e Scuola dell'infanzia

Da diciotto anni circa, vivo quotidianamente la complessità – nella sua più ampia accezione in termini positivi e negativi – del *far scuola alla scuola dell'infanzia* e perciò sono una voce di dentro che ha da sempre creduto nello specifico ruolo formativo di questo grado scolastico e che ha avuto la possibilità di partecipare attivamente, sin dagli inizi della propria carriera professionale, in particolare all'interno del CIDI, all'ampio dibattito culturale che aveva radici lontane nell'oltre un trentennio di riflessioni psicopedagogiche e di ricerca metodologico-didattica sul campo e che ha investito quest'ordine di scuola in modo dirompente nel corso degli anni '80 e '90, durante la fervida stagione che l'ha portato all'apice della piena affermazione e valorizzazione sul piano culturale e politico con l'emanazione del testo ministeriale degli Orientamenti nel 1991.

Va, però, precisato che, proprio sul piano politico, è mancato il coraggio, in quegli anni, di suggellare fino in fondo il pieno riconoscimento della scuola dell'infanzia così come traspariva dal testo ministeriale, dal momento che quest'ultimo non si è riusciti a renderlo operativo fino in fon-

do – nonostante vi fosse stato l'alacre lavoro della Commissione preposta – mediante l'emanazione dei Nuovi Ordinamenti, che avrebbero potuto sancire chiare e precise linee-guida proprio in relazione all'assetto organizzativo di questo grado di scuola (assetto oggi rimesso in discussione).

Scuola dell'infanzia al sud, tra conquiste, problemi, sfide e riforma

Certo, gli operatori della scuola dell'infanzia non si sono fermati di fronte a questi “aut aut politici”, ma hanno – di contro – sfruttato al meglio le numerose occasioni di formazione, consultazione e sperimentazione (penso ad Ascanio, Alice, Linee di sviluppo, per citare alcuni grandi momenti di partecipazione allo sviluppo della scuola “reale”) riuscendo a guadagnarsi sul campo una credibilità che ha dato forza e lustro, in questi anni, a tutta la scuola dell'infanzia del nostro paese. Anche nel nostro sud non sono mancate esperienze significative, nonostante le maggiori difficoltà (ben note agli addetti ai lavori e non!), cui – tutt'oggi – siamo costretti a far fronte, rispetto ai nostri colleghi del centro e, soprattutto, del nord. Al sud la situazione è

molto eterogenea, ma si fatica un po' ovunque a garantire pienamente una qualità reale in termini di servizio ed offerta, perché molto più dei colleghi e delle colleghe delle altre parti d'Italia si patisce la mancanza di risorse adeguate; si lavora molto spesso sull'emergenza; sulla capacità di "ottimizzazione del minimo" (io stessa sono riuscita a portare avanti un progetto che ha ottenuto anche riconoscimenti nazionali, sfruttando nicchie ed atri, quali unici spazi a disposizione!). Una buona parte di noi ha imparato a non trincerarsi dietro l'alibi dell'esiguità di risorse, ma siamo anche ben consapevoli che vi sono delle condizioni di fondo necessarie, indispensabili ed in eludibili, se si vuole garantire a tutti ambienti di apprendimento di "qualità".

Certo, oggi, siamo tutti chiamati a difendere quella credibilità faticosamente costruita negli anni, specialmente nelle situazioni più critiche; più precisamente siamo chiamati – ciascuno, in prima persona, a partire dal proprio contesto d'intervento – a difendere, a tutti i livelli (sociali, istituzionali, culturali) sia la consapevolezza progettuale e pedagogica verso l'educazione dell'infanzia cui il nostro Paese non può rinunciare, sia il ruolo della scuola dell'infanzia, strettamente connesso a tale consapevolezza e che deve essere pensato per bambini e bambine fino a sei anni.

Sento che ci si debba attivare, invero, per difenderne prioritariamente **l'identità di Scuola**, quale ambiente specifico per l'incontro intenzionale con i sistemi simbolico-culturali!

E su questo punto bisogna fare i conti con una realtà che riguarda, in particolare, il sud! Basti pensare che, rispetto alla media nazionale, è proprio in questa par-

te del paese, che vi è stata, prima dell'entrata in vigore della L.53/03, la punta massima di "primine" e che non di rado, purtroppo, ancora ci si imbatte in impostazioni tecnicistiche da parte di molti colleghi che favoriscono, più che contrastare proprio sul piano metodologico-didattico, le anticipazioni.

Questo rende sicuramente più difficile l'orientamento da parte dei genitori, i quali, già vittime delle loro "attese adulte", fanno davvero fatica a comprendere le ragioni "pedagogiche", "psicologiche" e "didattiche" della permanenza dei loro figli alla scuola dell'infanzia, se non ne viene sancita una chiara e coerente identità.

Credo si tratti di una **battaglia culturale**, ed è una battaglia culturale da fare principalmente dall'interno, per estenderla poi verso l'esterno in un continuum che permetta di acquisire la piena consapevolezza che la scuola dell'infanzia non può non configurarsi come un **ambiente pedagogico** caratterizzato da:

- attenzione a tutte le dimensioni della personalità infantile (affettive, cognitive e sociali) senza inutili forzature scolasticistiche;
- equilibrata successione di momenti educativi che garantiscono "serenità e distensione, ricorsività e progressività delle situazioni di apprendimento";
- incontro con i sistemi simbolici, la cultura, le forme di rappresentazione attraverso l'organizzazione di un contesto didattico regolato dalla *regia riflessiva* di adulti competenti.

È necessario avere la piena consapevolezza che le bambine e i bambini, che frequentano le nostre scuole dell'infanzia, non hanno bisogno, infatti, di mere informazioni, di contenuti giustapposti e fram-

mentati, ma di un contesto ad hoc entro cui imparare a comprendere (H. Gardner), per riuscire ad applicare opportunamente ciò che si è compreso in una situazione nuova, nella soluzione di problemi concreti, con l'ausilio di chiavi interpretative diverse offerte dai diversi sistemi simbolico-culturali, in quanto modelli linguistici differenziati, che consentono di leggere la propria esperienza in termini culturali.

Non hanno bisogno di risposte preconfezionate, di trasmissione passiva e statica di nozioni, ma di spazi operativi, entro cui muoversi partendo dai rompicapo più che dalle soluzioni, dalla problematizzazione di tutti gli eventi che si susseguono nel quotidiano, attraverso percorsi di ricerca che valorizzino la loro curiosità, la loro voglia di conoscere e consentano loro di procedere all'interno dell'*anima esperienziale* dei sistemi simbolico-culturali secondo un *approccio esplorativo ed euristico* a loro consono.

Lo stare a scuola ha senso, allora, se ai bambini e alle bambine è data la possibilità di non "accelerare la (propria) formazione" (H. Gardner), andando oltre certe logiche di anticipazione e precocismo, che cozzano contro il bisogno di tempi distesi da parte delle bambine e dei bambini, contro il loro bisogno di ritornare su quanto vissuto, di destrutturare e ristrutturare continuamente ciò che scoprono ed esperiscono, senza fratture e discontinuità tra i diversi tempi di attività, che debbono caratterizzarsi principalmente per una coerenza interna.

Lo stare a scuola ha senso se si è in grado di offrire contesti, ambienti di apprendimento che siano:

- realmente significativi, come opportunità intenzionale di analisi delle

esperienze, distinguendole nei diversi elementi ed utilizzando sistemi di segni diversi;

- adeguati all'età delle allieve e degli allievi e, dunque, ai diversi bisogni connessi alle differenze anagrafiche senza salti o scarti, che sembrano volere accogliere più le esigenze dettate da una mera visione adultistica e non sono certo il frutto di una consapevolezza pedagogica circa le reali necessità dell'infanzia;
- attenti a cogliere molto più le potenzialità dei bambini, la molteplicità dei loro linguaggi (Malaguzzi sintetizzò questa molteplicità nella metafora dei 100 linguaggi) e ad integrare le dinamiche cognitive con quelle sociali ed affettive, piuttosto che puntare sulle attitudini, secondo un'obsoleta chiave di lettura innatista.

In una "buona" scuola dell'infanzia si avvia, invero, la rielaborazione simbolica delle esperienze e dei vissuti, si sviluppano le prime forme di socializzazione e documentazione delle conoscenze, si potenziano linguaggi e modalità di comunicazione ed espressione. Il curriculum verticale (già largamente sperimentato negli Istituti comprensivi, che rappresentano circa il 45 % delle scuole italiane) ha il suo punto di forza proprio nel lavoro didattico che viene svolto nella scuola dai 3 ai 6 anni. Ed è da qui che bisogna ripartire!

C'è una domanda di generalizzazione e di qualificazione del servizio che non può essere sottaciuta ed ostacolata, anche nelle nostre variegate aree del sud, dove comunque esistono liste di attesa e poche strutture realmente idonee a garantire ciò di cui bambine e bambini così piccoli hanno diritto. Di contro, vi sono segnali

concreti che dimostrano che la gestione delle risorse, da qui in avanti, sarà volta sempre più al risparmio e alla riduzione dell'intervento pubblico verso l'infanzia e le stesse famiglie (in materia di organici, finanziamenti, progetti ecc.), il che condurrà ad uno snaturamento radicale dell'identità di un grado di scuola che, proprio con gli anticipi in ingresso e in uscita, vede stravolta completamente la sua ragione d'essere.

Sugli anticipi, il discorso si sta facendo sempre più delicato e la personale preoccupazione è che si possano fare scelte che, sebbene possano sembrare giuste sul piano di principio non solo teorico, rischiano di diventare un vero boomerang, soprattutto per e nelle realtà del sud.

Infatti, l'anticipo alla scuola primaria è, nel merito, quello che maggiormente desta la mia preoccupazione, per una ragione molto semplice, ma al contempo estremamente "raccapricciante": quell'anticipo, nel sottrarre le bambine e i bambini in un momento di massima espansione sul piano dell'apprendimento (in senso ampio, ovviamente!), priva di senso la Scuola dell'Infanzia, suggellandone, di fatto, un mero ruolo assistenzialistico! E questo, in relazione a ciò che poc'anzi asserivo circa la persistente percentuale di anticipatori già prima dell'emanazione della L.53/03 in tutto il sud, rischia di essere un elemento determinante per lo svilimento della scuola dell'infanzia, in quanto "scuola" come su intesa e descritta

Inizialmente, devo ammettere che sul piano personale l'anticipo in ingresso, destava meno preoccupazione, in quanto partivo dal presupposto che tutto sommato, se fossero state garantite – e sottolineo mille volte "se" – tutte le condizioni necessarie avrei potuto anche pensare di

provare a "cimentarmi" con una ricerca di possibili modelli pedagogici, didattici e organizzativi che possano rispondere alle esigenze di bambini e bambine di una fascia di età delicatissima com'è quella dei 2 anni e mezzo.

D'altra parte già esistono, in alcune parti del paese, esperienze che vanno in questa direzione (le sezioni primavera, sperimentazioni particolari di raccordo col nido, ecc.) e benché, ripeto, si tratta di una dimensione molto particolare, con molti rischi sotto tutti i punti di vista, se non affrontati con la dovuta attenzione e senso di responsabilità, da parte di tutti quelli chiamati in causa, che sicuramente non sono solo gli insegnanti, ritenevo che sarei riuscita ad affrontare la questione, qualora ve ne fossero stati i reali margini, in termini di "sfida" e, dunque, "ricerca" in senso ampio.

Ed ero anche consapevole che qualcuno potesse ritenere, in fondo, un tale atteggiamento il frutto, in buona parte, della certezza di una possibilità remota, perché a tutti noto che riuscire a "far quadrare realmente il cerchio" delle necessarie condizioni per consentire tale anticipo è davvero quasi impossibile, salvo poi imbattersi in atti irresponsabili di chi (e, purtroppo, esempi ce ne sono!), in barba ai vincoli posti, al parere negativo dell'ANCI, si è azzardato a dare l'assenso (magari nascondendosi anche dietro lo squallido alibi dei posti di lavoro da salvare!), senza garantire il minimo indispensabile sul piano dei diritti dell'infanzia. Ed è questo il punto cruciale. Resta prioritario assicurare un *reale ambiente significativo di apprendimento di qualità*, adeguato ai reali bisogni dei bambini e delle bambine.

C'è bisogno di investimenti seri e mirati, sotto tutti i punti di vista, a fronte dell'i-

solamento in cui versano le nostre scuole pubbliche. Un serio progetto riformatore ha bisogno di solide gambe su cui procedere: la scuola dell'infanzia, invece, rispetto proprio al progetto di riforma si trova abbandonata a se stessa.

Non vi sono risposte certe in termini di strutture adeguate, spazi confortevoli, servizi funzionali, riduzione del rapporto numerico bambini/adulto, preparazione del personale di supporto. Il declinarlo non basta, se poi non corrispondono atti concreti! Ed il rischio più grosso è che, nell'intento di venire incontro ad una giusta domanda di servizi educativi per l'infanzia, a fronte di un esiguo numero di nidi e della impossibilità di realizzarne dei nuovi – atti ad accogliere tutti quelli che ne fanno richiesta – si scelga la strada di inserire i bambini e le bambine al di sotto dei tre anni, ma senza le dovute garanzie sul piano delle condizioni indispensabili, che restano solo buoni propositi e che finiscono col rendere peggiori le già diffuse inadeguate condizioni per il triennio 3-6 anni!

Di fronte a queste gravi rischi non si può non esprimere un profondo dissenso, anche per la netta percezione che, se si continua ad andare avanti così, “*si va in luogo senza tempo*” (R. Maragliano).

Mi rendo sempre più conto che ci attende una **sfida politico-culturale** non facile, ma che bisogna necessariamente sostenere con *coerenza*, quale *valore etico* e riflesso del senso di *responsabilità* a tutti i livelli: facendo corrispondere le parole ai fatti; riuscendo a far convergere investimenti e risorse; attingendo dal ricco patrimonio del fare scuola quotidiano; ma, soprattutto, creando ampio consenso nel tessuto della società civile e coinvolgendo direttamente tutti coloro che, a diverso

titolo (direttamente ed indirettamente) si occupano di educazione delle giovani generazioni, a partire dai più piccoli.

Si tratta di pensare ad un'idea di *cultura dinamica* e, dunque, ad un'idea di *educazione edificante* (R. Rorty), intesa come formazione globale, finalizzata, progettuale e critica al tempo stesso, che permetta di “renderci conto delle nostre proprie potenzialità”, che stimoli “una conoscenza del sé più profonda e l'elaborazione di nuovi dubbi e nuove proposte”, mediante l'ausilio di tutte le discipline umane (di tutti i sistemi simbolico-culturali) da ritenere come *veicoli di Bildung* o come sviluppo di ciò che T. Kuhn chiama “strumenti sempre migliori per risolvere rompicapo”. Ed è indubbio, da questo punto di vista, che – come ci ricorda J. Bruner – “quello che si decide di fare a scuola ha senso soltanto se fa riferimento agli ampi obiettivi che una società si propone di raggiungere, mediante l'investimento nell'educazione dei giovani”.

Ecco perché, questa visione rinnovata della *cultura dell'educazione* del nostro paese sarebbe una proposta dirompente e tesa a realizzare una scuola che si connota come *comunità interattiva*, ove si coopera e si partecipa alla costruzione delle conoscenze, rispetto ad una possibile idea riduttiva e bistrattata del sapere, secondo un'idea mercificante, a domanda individuale della formazione, che non può ritenersi, in realtà, tale.

Va superato il forte scollamento che esiste tra la realtà familiare e quella scolastica, così come, più in generale, lo *iatrus* tra realtà sociale, realtà familiare e realtà scolastica, perché chi ci rimette sono proprio le bambine ed i bambini, i quali subiscono inermi quanto viene loro imposto dall'esterno.

Obiettivo prioritario e responsabilità politica: rispetto, recupero e salvaguardia della “bambinità”

In uno scritto abbastanza recente F. Frabboni parla di bambine e bambini “usa e getta, ai quali vengono ripetutamente scippati i loro sacrosanti diritti”, a partire: dal **diritto alla socializzazione**, dal momento che gli si offre in prevalenza solitudine e separazione; dal **diritto alla comunicazione**, visto che sono praticamente spenti i linguaggi della gestualità, dell’oralità, della manipolazione-costruzione; dal **diritto all’autonomia**, in considerazione della dipendenza-subalternità nei confronti dell’intricato tessuto socio-antropologico cittadino; dal **diritto al movimento**, poiché gli spazi cittadini non sono pensati a loro misura, ma messi a disposizione in primo luogo per parcheggi e centri commerciali; dal **diritto alla conoscenza**, giacché sono incentivati quasi esclusivamente conformismo ed omologazione cognitiva; dal **diritto alla fantasia**, visto il dilagare di banalità e stereotipie; dal **diritto alla cooperazione-solidarietà**, data l’esaltazione e la mitizzazione della competitività/concorrenzialità individualistica e privatistica.

Abbiamo la responsabilità politica di rispettare, esaltare, proteggere la “bambinità” (A. Serafini), dati i palesi rischi della perdita di questa dimensione della vita umana. Eppure R. Kipling, non a caso, ebbe a dire “datemi un bambino da 0 a 6 anni e potete tenervi il resto”. L’infanzia è, invero, una *risorsa* per lo sviluppo di un paese, se si ha la consapevolezza che:

- è nell’arco di questa fascia di età che si costruiscono tutte le strutture mentali della persona;
- è tra i 4 e i 6 anni che si raggiunge il picco più elevato della curva dell’apprendimento;
- è già a quest’età che bisogna gettare le basi per evitare insuccessi futuri.

In ciò è racchiusa la principale *mission* – in termini, oserei dire, di emancipazione dell’infanzia – del nido, prima, e della scuola dell’infanzia, in particolare, poi; entrambi territori privilegiati, riservati alla “bambinità” e a cui può essere riconosciuto il significato originario del termine “asilo” (ancora oggi non di rado utilizzato per indicare la scuola dell’infanzia dalle nostre parti!), in quanto “luoghi dove ci si può rifugiare”.

Si tratta, dunque, di recuperare una *cultura dell’infanzia* tout court, a partire da scelte politiche serie e coerenti, che non possono essere accettate se a ribasso, se effettuate secondo logiche di compromesso e di interessi particolari a discapito dell’infanzia.

Parafrasando una massima di Baltasar Gracian, davvero c’è da pensare che “*la cultura – nel nostro caso nei riguardi dell’infanzia – non sostenuta dal buon senso è raddoppiata follia*”.

Rosa Seccia
Insegnante di scuola dell’infanzia
Napoli

IL GENITORE COME “CO-EDUCATORE”

Valerio Tagliaferri

In questi giorni è in corso una mobilitazione di massa e pacifica in Val di Susa contro il treno ad alta velocità; è una manifestazione che merita rispetto e attenzione. Io non so bene (e qualcuno eventualmente poi mi spiegherà) se sia meglio fare buchi nelle montagne per far passare treni superveloci; oppure sia meglio coprire le montagne con autostrade e trasporti su gomma. Ma quella mobilitazione ci costringe ad affrontare almeno due questioni:

1. forse non è sempre necessario essere superveloci; forse la *velocità* non equivale a utilizzo razionale delle risorse; forse l'avvenire dell'umanità non è nella velocità e nell'altra idea ad essa collegata, la *competizione*;
2. nelle decisioni importanti, dalle quali dipende il presente e il futuro di tante persone, è necessario un *di più* di discussione, di ascolto, di riflessione, di *democrazia*.

Se il ministro Moratti, all'inizio del suo incarico, avesse detto che la Sinistra aveva sbagliato, che la Destra aveva un progetto alternativo e migliore, e che avrebbe avviato un'ampia consultazione per cambiare le cose, forse questo Paese avrebbe fatto un passo in avanti nella direzione di una normale dialettica demo-

cratica. Ma il Ministro ha fatto altro: ha detto che si doveva immediatamente azzerare tutto quello che era già stato fatto dalla Sinistra, che si doveva fare “*punto e a capo*”. Nessuna consultazione pubblica; il progetto del Prof. Bertagna e (dopo gestazione tutta interna, talvolta *zigzagante*) i Decreti Ministeriali attuativi. I risultati li stiamo vivendo. C'è almeno una coppia di idee alla base del Morattipensiero, che non condividiamo:

1. l'educazione dei figli è un *bene a richiesta individuale* (delle famiglie) e non un *interesse della collettività*;
2. In un mondo competitivo, i figli devono sbrigarsi a crescere e devono essere precocemente avviati a prove impegnative (la *competizione*, appunto).

Naturalmente in queste posizioni c'è anche un fine strumentale: se in Italia abbiamo pochi Nidi (7 posti per cento bimbi) e molte Scuole dell'infanzia (oltre il 90% dei bimbi hanno un'esperienza prescolare), uno “slittamento” in avanti può risolvere il problema delle liste di attesa.

Naturalmente c'è il rischio che i Genitori si accorgano della differenza nel numero di Operatori e, in genere, delle risorse destinate ai loro figli. Per questo sono stati usati “politicamente” certi sentimenti narcisistici dei genitori: “il figlio è tuo, è tua

proprietà (di genitore) ed è migliore dei figli degli altri; insegnagli presto la competizione, e vedrai che diventerà un grande imprenditore”. Sulle istruzioni per l’uso, all’epoca, non era scritto che avrebbe anche potuto diventare un “*furbetto del quartierino*” (ma oggi è più evidente).

I Genitori però, anche se non sono sempre consapevoli del loro ruolo, anche se non firmano un contratto di lavoro e non timbrano un cartellino, istintivamente sono sempre in qualche modo conservatori; quando capiscono che dietro a certe innovazioni possono esserci trappole, allora reagiscono.

In questi anni hanno reagito ripetutamente. Ad esempio, in gran parte hanno rifiutato la prospettiva dell’anticipo. Hanno rifiutato di far crescere figli “superveloci”. In maggioranza hanno deciso di rispettare i tempi e i ritmi dello sviluppo cognitivo ed emotivo. Hanno chiesto risorse adeguate.

La Prof.ssa Mantovani, questa mattina, ricordava la ribellione delle Mamme di Milano, di fronte alla prospettiva dei micronidi improvvisati e inadeguati, di cui la Stampa ha dato notizia (vedi la Repubblica, edizione di Milano, del 27 novembre scorso).

Ho usato prima un interrogativo, a proposito dell’abbondanza di scuole dell’infanzia. A parte il rilievo della componente privata, mi riferivo a un altro fatto: se è vero che la maggioranza dei bambini ha un’esperienza di Scuola materna, è anche vero che vi sono liste d’attesa crescenti in questo settore. Probabilmente, altro è avere l’esperienza di un anno; altro è poter fruire dell’esperienza di personale qualificato per due o tre anni.

È stato già ricordato che siamo assai di-

stanti dagli standard previsti per il 2010 dalla UE per i nidi (da 7 posti per cento bambini, a 30 per cento). E i costi sono elevati: 600 è il costo di un posto-nido a Milano. Per avvicinarsi (in parte) all’obiettivo, sono indispensabili grandi investimenti e un forte intervento dello Stato. “*Forte intervento dello Stato*” non significa riportare tutto al centro, anche se vi è un problema di sviluppo solidale del Paese.

Questo Paese ha bisogno di un’istruzione di massa, di un maggior numero di bambini nei nidi con un’adeguata educazione da parte di personale addestrato, capace di far crescere i bambini e, insieme, i loro genitori. Perché i Genitori crescono anch’essi, a contatto di strutture qualificate.

E un Paese moderno non si può permettere squilibri eccessivi al suo interno: né sotto l’aspetto del divario crescente tra ricchi e poveri (come sta avvenendo); né per l’altra divaricazione che si sta verificando, tra regioni ricche e regioni povere. Non possiamo permetterci aree e settori arretrati, con tutti i problemi di dipendenza, di sottosviluppo, di crescita di fenomeni malavitosi e di marginalità (anche se, per fortuna, nella Società civile sembrano svilupparsi anche anticorpi – vedi l’esempio positivo dei Giovani di Locri).

“*Forte intervento dello Stato*” non significa neanche gestione diretta dei Nidi. Anche se siamo perplessi di fronte all’affidamento dell’istruzione alle leggi di mercato (vedi Direttiva Bolkestein), non escludiamo pregiudizialmente un ruolo di rilievo anche per i Privati.

Anzi, in una situazione quantitativamente arretrata come la nostra (per i Nidi), molto può essere affidato ai Privati, a un patto: che si sappiano elaborare *standard* (Stato e Regioni) e che si ponga cura nel

farli *rispettare* (Regioni e Comuni).

Non credo che oggi, in Italia, non sia chiaro che cosa è un *asilo di qualità*: i nostri asili sono portati ad esempio nel Mondo!

Sulla capacità di far rispettare le leggi e gli standard potrebbero esserci problemi. E qui mi permetto di formulare qualche proposta.

Da un lato, si tratta di differenziare e chiarire l'offerta. "Differenziare" non significa progettare asili di serie A e di serie B, ma *ampliare e diversificare l'offerta* alle famiglie che, in una società complessa, presentano esigenze divergenti.

Forse un'infermiera che fa il turno di notte (single, senza i "nonni" disponibili) non vuole il Nido-base, ma chiede orari flessibili di assistenza. Forse una coppia con nonni disponibili non chiede il nido tradizionale, ma uno *spazio-gioco* per le prime esperienze di socializzazione.

Naturalmente la "differenziazione" non deve essere improvvisazione, né inganno. Bisogna chiarire fin dal principio che servizio si propone al Genitore, in modo che l'offerta incontri correttamente le aspettative dell'"utente".

L'altra proposta è quella di non considerare il Genitore come semplice *utente*, ma come *co-educatore*; bisognoso sì di aiuto da parte di Educatori professionali – molte famiglie, ormai, hanno un solo figlio, e spesso non possono fare riferimento all'esperienza delle generazioni precedenti. Ma a questo co-educatore deve essere riconosciuto il ruolo specifico, ed egli deve essere consapevole delle proprie responsabilità e della propria funzione biologica e sociale.

In altre parole è necessario, oggi più di

ieri (o in forme nuove, rispetto a ieri) costruire un rapporto stretto e diretto tra Genitori e Maestre. Ed è indispensabile rilanciare la *gestione partecipata* a queste strutture; offrire ai genitori momenti di riflessione comune sulla propria esperienza; valorizzare un ruolo di "controllo-condiviso" sulla crescita del bambino.

Un'ultima osservazione e un invito. Nelle ricerche effettuate in questi giorni mi sono imbattuto in una ricerca dell'Eurispes che riportava questa osservazione (negativa). Un certo numero di bambini (un quarto circa) non ascolta favole dai propri genitori.

Non è specificato se questa percentuale sia maggiore o minore che nel passato. Ma è possibile che questi bambini non abbiano sufficiente dialogo con i Genitori; che la creatività dei bambini non sia adeguatamente stimolata e sostenuta; che essi non imparino a distinguere, col tempo, tra realtà e fantasia e possano cadere più facilmente negli inganni della realtà virtuale (TV e altro) e di chi propina false promesse.

Quello che è certo, è che quei Genitori perdono un'*occasione essenziale per imparare ad essere genitori*, osservando come i bambini reagiscono all'ascolto delle fiabe. Forse occorre insegnare ai Genitori l'importanza delle fiabe; bisogna moltiplicare i corsi e le esperienze di lettura di fiabe tra i Genitori.

Valerio Tagliaferri
Referente per la Lombardia del
Coordinamento Genitori Democratici
(CGD)

LA SCUOLA DELL'INFANZIA TRA DOMANDA SOCIALE E DIRITTI DEI BAMBINI

Giancarlo Cerini

Una scuola di “prossimità”

La scuola dell'infanzia italiana è ben radicata nel territorio, con un progetto pedagogico visibile e condiviso, con una originale forma di gestione, che vede confrontarsi il ruolo dello Stato (che gestisce in proprio circa il 55% delle scuole), quello degli Enti locali (con una presenza del 15%) e quello dei privati, di ispirazione prevalentemente religiosa (il 30%, oggi quasi tutto “paritario” ai sensi della legge 62/2000).

Quando parliamo di scuola dai 3 ai 6 anni (ma possiamo estendere il ragionamento all'intero segmento 0-6 anni) è quasi naturale mettersi “dalla parte dei bambini”: qui, più che altrove, la “centralità” dei soggetti non può essere solo proclamata, ma si deve coniugare con le concrete condizioni del “fare scuola”. La scuola dei bambini guarda con sospetto le professioni di “personalismo”, quando sono ideologiche (come quelle abbondantemente presenti nei documenti ufficiali dell'ultima riforma), se poi le scelte politiche, legislative e finanziarie negano di fatto tali enunciazioni di principio.

Un caso eclatante è proprio rappresentato dalla scelta dell'anticipo scolastico, che sembra avvenire (anche per le modalità adottate, ma non solo) del tutto “alle

spalle” dei bambini, forse “dalla parte” degli adulti, ma in generale con una scarsa attenzione alle questioni pedagogiche implicate.

Domanda sociale (dei genitori), diritti dei bambini (e quindi consapevolezza pedagogica), risposte delle istituzioni (responsabili della gestione dei servizi educativi) rappresentano i “confini” della riflessione che vorremmo compiere. Evidentemente è necessario un punto di equilibrio tra queste diverse istanze, da intendersi come interazione e connessione tra “sistemi” che esprimono bisogni e mondi vitali diversi.

In questa sede, comunque, il punto di vista privilegiato (di una associazione di insegnanti qual è il CIDI) è quello delle istituzioni, in particolare della scuola, anzi, nello specifico, degli insegnanti. Con un'avvertenza. Le scuole non si costruiscono per dare lavoro agli insegnanti, né tanto meno si fanno le riforme per i loro “interessi di bottega” (quali, poi?), ma è pur vero che non ci sono riforme contro gli insegnanti o con l'indifferenza – peggio, la mortificazione – degli insegnanti. Anche quando discutiamo di questioni nobili e “disinteressate” come la qualità della scuola ed i diritti dei bambini, non dobbiamo dimenticare il “punto di vista” dei 150.000 insegnanti che lavorano in questo settore.

Indicatori di “benessere” formativo

Torniamo, allora, ai tre macro-indicatori:

- domanda sociale,
- diritto alla qualità,
- impegni delle istituzioni.

Innanzitutto analizziamo la domanda sociale di scuole per i piccoli. Essa appare solida, estesa, consapevole. Esigente di risposte educative. I tassi di partecipazione e di scolarizzazione tra i 3 ed i 6 anni sono ovunque elevati, da ormai un decennio. Oltre il 95% dei bambini in età frequente la scuola dell'infanzia. Il paragone con il resto dell'Europa mostra una specificità tutta italiana per la forte presenza di 3 e 4enni a scuola. I loro livelli di scolarità sono largamente simili a quelli dei 5enni, mentre in altri paesi la frequenza è molto più ridotta per le classi di età più piccole. L'identità triennale della scuola dell'infanzia è un dato acquisito: il primo giorno di scuola comincia a tre anni non è solo un felice slogan d'annata, ma una percezione largamente diffusa nelle famiglie, un dovere per le istituzioni. Sicché fa scalpore che negli ultimi anni, in alcune aree del paese, pedagogicamente forti, con incremento demografico e migratorio, sia riapparso il fenomeno delle liste di attesa ed in qualche caso non sia possibile garantire con sicurezza un “posto” a tutti i bambini che lo richiedono.

La frequenza della scuola dell'infanzia viene considerata dalle leggi una mera opportunità, non un diritto “soggettivo” esigibile dalle istituzioni (*a domanda, risponde...*). Spesso, l'istituzione non risponde affatto. Qui sta un primo nodo su cui intervenire sul piano normativo, affinché non ci sia più nessuna circolare ministeriale che abbia come incipit: “co-

me è noto la scuola dell'infanzia non è obbligatoria, quindi...”. La cultura civile del paese esige che si prescriva, tra i livelli essenziali delle prestazioni in materia di diritti civili e sociali, che il diritto allo studio comincia a tre anni (questo, sì, un felice slogan di ormai 50 anni fa).

Domanda sociale, domanda educativa

La domanda, dunque c'è, a volta eccede l'offerta, ma è soprattutto una domanda di qualità. Le risposte, quando ben governate, perseguono la qualità anche attraverso un sistema integrato pubblico-privato, qui meno controverso e conflittuale che altrove. A volte la “competizione” tra tipologie diverse sembra poter stimolare la qualità, come in Emilia-Romagna. Nel corso degli anni si sono create aspettative alte verso una “buona” scuola dell'infanzia. Possiamo leggere come controprova la diversa propensione verso l'anticipo alla scuola elementare, che appare più ridotta là ove esiste una radicata cultura dei servizi per l'infanzia (poco più del 10-15% degli interessati) rispetto a regioni alla prese con l'emergenza anche per la scuola dell'infanzia (ove si supera il 50% dei richiedenti l'anticipo della scuola elementare).

Sul versante 0-3 anni (corrispondente agli asili nido) il confronto con l'Europa tende a penalizzarci. C'è una domanda alta (ed inevasa in parte) nelle regioni del nord e comunque nelle aree urbane, caratterizzate da un alto tasso di occupazione femminile e dalla presenza di famiglie nucleari. Qualche regione, come la Toscana e l'Emilia-Romagna, sfiora od oltrepassa la soglia del 30% di disponibilità di posti, comparabile con gli standard eu-

ropei che vorrebbero una quota del 33%. Altre regioni sono clamorosamente al di sotto del 10% di copertura del servizio. L'asilo nido è un'esperienza relativamente giovane (le legge istitutiva è del 1971), ma ha già guadagnato un suo forte spessore professionale. Oggi il problema è far fronte ad una domanda crescente di servizio per bambini al di sotto dei tre anni di età, senza tradire questa storia e mantenendo alti gli standard di qualità. La proposta di anticipo "on demand" (lasciata alla richiesta dei genitori e subordinata ad una quantità di fattori spesso casuali: posti disponibili, pareri dell'ente locale, risorse, ecc.), contenuta nella L.53/2003, non appare coerente con questa impostazione e con le aspettative che la società esprime in merito alla cultura pedagogica verso l'infanzia.

Il progetto pedagogico

Per le scuole dell'infanzia e gli asili nido la "centralità dei bambini" è un dato genetico, fa parte della storia della "via italiana" alla cultura dell'infanzia. La presenza diffusa di originali servizi educativi ha consentito di superare modelli educativi naturalistici e spontaneistici, per riconoscere e promuovere le competenze dei bambini. Prima del "tormentone" attuale sulla questione delle competenze, va ricordato che il termine appare con una sua pregnante qualificazione pedagogica negli Orientamenti del 1991.

Ci sono alcuni tratti distintivi del progetto psicopedagogico della scuola dell'infanzia largamente condivisi:

- l'investimento sulle potenzialità dei bambini, piuttosto che su "talenti, vocazioni, attitudini, capacità". Il termi-

ne vygostkiano meglio esprime il carattere dinamico e plastico dello sviluppo infantile, mentre il lessico coniato nelle Indicazioni sembrano aprire la strada ad una personalizzazione rinunciataria, quando non pericolosa;

- la cura e la rilevanza dell'ambiente di apprendimento (il contesto sociale, culturale, cognitivo in cui si situano le situazioni di vita dei bambini a scuola);
- il rispetto delle diverse età dei bambini, senza forzarle con inutili precocismo, ma anche senza deluderle (con forte attenzione al bambino concreto: le sue mani, i suoi occhi, il suo corpo, la sua mente). Con progetti significativi di continuità, ad esempio come quelli tra i 4 e gli 8 anni promossi negli anni '80 dai gruppi di ricerca coordinati da Clotilde Pontecorvo.

Gli Orientamenti del 1991, che tuttora godono di largo credito e rispetto tra gli insegnanti, sembrano meglio capaci di interpretare questa idea "co-evolutiva" piuttosto che le Indicazioni nazionali del 2004, strumentalmente proiettate verso la giustificazione della logica dell'anticipo (ad esempio nella loro enfasi "abilitativa" e "performativa").

Dell'anticipo è sconveniente l'effetto di straniamento rispetto ai bisogni dell'infanzia, che sorregge l'idea di una accelerazione delle prestazioni richieste. La domanda non dovrebbe essere: riusciranno bambini al di sotto dei tre anni a frequentare una scuola dell'infanzia? Invece: conoscendo i bisogni (e le potenzialità) dei bambini dai 2 ai 3 anni, quale ambiente educativo è possibile pensare per loro? Rapportarsi a bambini più piccoli può aiutare a ripensare con più cura ad un ambiente educativo (come una sezione per i tre anni, o una classe prima elemen-

tare), che sappia esprimere accoglienza, accompagnamento, tenerezza, “attenzione” prima ancora che “intenzione”.

La scuola dell’infanzia è un delicato ambiente in cui si incontrano generazioni, culture diverse, stili di vita, regole, abitudini. La loro “composizione” non può avvenire casualmente o in emergenza. Non sono ammesse scuole per i piccoli “low cost”, perché finirebbero per mettere a rischio la necessaria qualità di un ambiente che deve accogliere bambini dai 3 ai 6 anni (o di età inferiore).

Le scelte istituzionali

Di fronte a tali istanze sociali e pedagogiche, le risposte delle istituzioni devono tener conto di un panorama assai articolato. Alla tradizionale pluralità di Enti gestori (privato “sociale”, amministrazioni comunali, Stato) si affiancano nuovi soggetti (privato “privato”, cooperative sociali, associazioni, perfino aziende nel caso dei “nidi”). Lo stesso sistema delle regole viene largamente sovvertito dal nuovo testo della Costituzione (Titolo V) che assegna allo Stato il compito di definire “norme generali” delineando i “livelli essenziali delle prestazioni”, ma poi lascia ampio rilievo alle scelte legislative delle Regioni ed alla gestione locale.

La Regione dovrà sempre più (ancor prima della “devolution” di nuovi compiti) definire i livelli di programmazione e di integrazione dei servizi, oltre che “allocare” le relative risorse. Le istituzioni educative (ci riferiamo, ora, a quelle autonome dello Stato) sono invece chiamate ad assumersi la responsabilità del progetto educativo e didattico. Il rischio è quello di una frammentazione del servizio, un

mosaico precario in balia delle diverse “vocazioni” del territorio o delle diverse “domande” degli utenti. Il principio di sussidiarietà, che sposta giustamente verso il basso le responsabilità, non può trasformarsi nel rischio del “liberismo”, ove agiscono solo le dinamiche del mercato e del localismo.

L’autonomia e la sussidiarietà, se correttamente intese, non implicano l’indebolimento dello Stato, ma la sua capacità di assicurare risorse (tramite la fiscalità generale), di stabilire standard qualitativi (per servizi affidabili), di garantire il pluralismo culturale ed educativo (a presidio del significato della scuola pubblica), di verificare il raggiungimento di risultati accettabili e di stimolare il miglioramento.

Oggi il baricentro delle decisioni si sposta verso le Regioni e gli Enti locali, in forte dialettica con lo Stato, a volte trasformandosi in aperto conflitto di fronte alla Corte Costituzionale. Emerge, di conseguenza, una pressante domanda di concertazione, legata all’idea che in materia di istruzione (oltre che di servizi sociali) la potestà legislativa è comunque “concorrente”.

Sarà proprio il settore delle politiche educative per l’infanzia il banco di prova dei vantaggi (e degli svantaggi) della decentralizzazione (direbbero i francesi) o del federalismo (diciamo ormai noi, spero con la lungimiranza di un Altiero Spinnelli, che nel Manifesto di Ventotene del 1941 associava federalismo a democrazia ed autogoverno). Ci aspettiamo che autonomia e responsabilità “dal basso” siano espressione di un potere di codecisione (di costruzione) piuttosto che di interdizioni reciproche, con il senso delle regole da condividere, piuttosto che del “fai da te”.

Per i bambini di 2 anni? E per quelli di 5?

Le motivazioni della scelta dell'anticipo non sono mai state espresse limpidamente. I tecnici messi al lavoro dal Ministro Moratti avevano scartato l'idea dell'anticipo ed i pedagogisti a gran voce si erano posizionati contro il precocismo. La decisione del Governo e del Parlamento (in sede di approvazione della L.53/2003) è apparsa affrettata ed anche disattenta rispetto alle possibili soluzioni in materia di servizi educativi per i bambini al di sotto dei tre anni. Infatti, si sarebbe potuto:

- potenziare il servizio nidi (che ha una legislazione di garanzia coerente con i bisogni di utenti così piccoli);
- esaminare proposte di servizi educativi alternativi (centri gioco, servizi a tempo definiti, gruppi domiciliari ecc.);
- studiare ed estendere esperienze pilota come sono le sezioni primavera o "ponte", rivolte a bambini dai due ai tre anni, che in molti casi offrono grandi opportunità di accoglienza, salvaguardando condizioni di attenzione.

In un quadro di sperimentazione aperta e graduale, come sarebbe previsto dalla stessa legge 53/2003, ma che in questo caso risulta largamente disattesa (tant'è che non si hanno dati certi sul fenomeno anticipo ed il tutto appare avvenire all'insegna della deregulation e della precarietà), si potrebbero valutare –oltre le proposte di cui sopra– anche le condizioni per accogliere in realtà particolari di scuola dell'infanzia bambini al di sotto dei tre anni (meglio, al compimento dei tre anni in corso d'anno), con parametri numerici e condizioni più vicine a quelle

dei nidi.¹ Non vorremmo invece che la fretta e l'improvvisazione finissero con il tradire la cultura e la tradizione italiana sui servizi all'infanzia che ci è apprezzata in tutta Europa.

L'accoglimento della proposta dell'ANCI di sospendere l'estensione dell'anticipo ai nati fino al 30 aprile (con il congelamento della possibilità di anticipare solo per i nati entro il 28 febbraio) apre forse qualche spiraglio per un ripensamento dell'intera materia. Ma intanto, se si parla di proroga della sperimentazione (di un solo anno scolastico, il 2006/07, come recita l'art. 6 del D.L. 30-12-2005, n. 273), sarebbe doveroso predisporre una "vera" sperimentazione, con verifiche rigorose, un comitato scientifico pluralistico, la considerazione delle diverse soluzioni organizzative che abbiamo prima prospettato. Ma dubitiamo della reale volontà dell'attuale vertice politico di affrontare seriamente una questione così controversa, per la quale ci sono aspettative di risposte concrete da parte di tanti genitori interessati. Così come non basterà l'eventuale "abrogazione secca" di questa parte della legge 53/2003 per risolvere un problema che è al contempo sociale ed educativo. Occorrono alternative praticabili, che vanno fin da ora sperimentate.

È evidente, invece, che l'anticipo verso la scuola elementare, che è stato portato a regime fin dal prossimo anno scolastico 2006/07 (con l'estensione dell'iscrizione

¹ Tali condizioni costituiscono oggetto di un'apposita Intesa sottoscritta da ANCI e coordinamento politiche dell'infanzia (un cartello che accoglie le Organizzazioni sindacali e le Associazioni professionali più rappresentative), nell'autunno 2005.

anche dei bambini nati entro il 30 aprile dell'anno successivo a quello di riferimento) pone questioni diverse, più connesse all'immaginario dei genitori verso il percorso scolastico (e ad un'interpretazione "funzionale", se non strumentale, del concetto di alfabetizzazione). Tra l'altro, i comportamenti dei genitori appaiono fortemente divaricati sul piano geografico, con regioni del Sud ove l'anticipo sfiora il 50-60% delle fasce d'età potenziali, contro il 10-15% di quasi tutte le regioni del Nord del paese. Solo un forte progetto pedagogico, basato sull'idea di continuità e di scuola "su misura" (*a la* Claparede piuttosto che *a la* Bertagna), potrebbe contenere l'ansia da anticipo che esprimono molte famiglie. L'istituto comprensivo sembra, in questo caso, il contesto organizzativo più adatto per sperimentare e consentire percorsi formativi in continuità, ma con spazi aperti all'iniziativa, alla curiosità, al protagonismo degli allievi: un *campus* in verticale ove mettere alla prova interessi, curiosità, passioni verso i saperi.

La scuola per i piccoli: indicatore di benessere di comunità

La qualità della vita dell'infanzia in un territorio è certamente un indicatore del

"benessere" di quella comunità, per il senso di civiltà che si accompagna al rispetto per i più piccoli e per i loro diritti. La presenza di una rete di servizi educativi "pensati" per l'infanzia e di un sistema scolastico efficiente è un corollario indispensabile di questa qualità sociale.

Elementi che nel loro intrecciarsi con le "virtù civiche" delle istituzioni locali, con l'identità ed una memoria comune, con la fiducia nelle regole e nella solidarietà, determinano quel "capitale sociale" che rappresenta la risorse più convincente per lo sviluppo di un territorio e per la sua coesione sociale.

Capitale sociale non è un concetto "buonista", tutto spostato sulle relazioni inclusive e l'accoglienza, ma la sua dotazione esprime anche il tasso di imprenditività e di innovatività di una comunità, la sua capacità di guardare al futuro in modi originali, orgogliosa delle proprie tradizioni, ma con una forte spinta ad andare oltre, a costruire nuovi legami.

Tutto questo nasce e si consolida a partire dai banchi di scuola, anzi, dalle aule colorate e accoglienti delle nostre scuole dell'infanzia.

Giancarlo Cerini
Vice-presidente nazionale del CIDI

CONTINUITÀ E AMBIENTE PER LA CRESCITA

Clotilde Pontecorvo

Perché gli adulti non sono capaci di rispondere ai tanti bisogni dei bambini? Perché sono egocentrici.

Ci è stato insegnato che i bambini sono egocentrici, in realtà lo sono molto di più gli adulti, perché non sanno vedere il mondo dal punto di vista del bambino, che è indubbiamente un'operazione difficile che richiede un forte decentramento. Tuttavia, invece, per entrare nel merito di quello che si può fare, io sono molto contenta di avere sentito l'intervento di Maria Coscia che ci ha detto come è riuscita quasi a raddoppiare il numero di servizi per l'infanzia a Roma in una realtà difficile e con una situazione economica difficilissima. Questo vuol dire che c'è un investimento politico cioè c'è il senso che l'infanzia è la risorsa più importante che noi abbiamo. Ci lamentiamo che non abbiamo abbastanza bambini e poi quelli che abbiamo non li trattiamo abbastanza bene. A me pare che questa sia la prova che anche una città come Roma, difficile, costosa da tutti i punti di vista, anche per il Comune è possibile un'inversione di tendenza radicale. Questo mi pare un segnale positivo e direi anche ottimistico.

Rispondo sulle due questioni più specifiche. Io ho creduto nella continuità. Quando me ne sono occupata più di venti anni fa, ho iniziato la ricerca su questo argo-

mento proprio perché in quel momento, si stava uscendo dall'esperienza dei nuovi programmi della scuola elementare. Si era molto discusso dell'anticipo a cinque anni e mi sembrava che la risposta più sensata fosse una risposta di continuità in cui si mettono insieme innanzitutto gli educatori e gli insegnanti.

In quel caso avevamo a che fare con insegnanti della scuola dell'infanzia e insegnanti di scuola elementare e ci siamo resi conto subito che questo è un elemento molto produttivo, molto propulsivo. Perché effettivamente favoriva la molteplicità dei punti di vista, si guardava ai bambini in modo diverso. Il contributo che le insegnanti della scuola dell'infanzia portavano alle insegnanti di scuola primaria era molto produttivo e viceversa. Non abbiamo mai pensato in termini anticipatori, abbiamo pensato in termini di intervento educativo più complesso, più articolato con possibilità di sviluppo, anche perché avevamo dedicato una sezione di ricerca al problema dello sviluppo linguistico che includeva anche la lingua scritta e abbiamo visto come i bambini della scuola dell'infanzia possono fare un percorso interessantissimo, ma diverso.

È catastrofica l'idea dell'anticipo che possono avere delle insegnanti forse non abbastanza preparate del leggere e dello

scrivere nel modo tradizionale. Ma se uno investe tempo e impegno per lavorare con i bambini più piccoli, le scoperte che loro possono fare e l'atteggiamento che loro possono avere rispetto alla lingua scritta non è cercare le letterine o costruire dei testi ripetitivi ma è inventare proprio qualcosa di nuovo e diverso. Quindi trovavamo molto utile questo scambio. La continuità per me è stata un concetto guida di cui abbiamo come dire dimostrato poi l'efficacia, l'efficienza, attraverso delle prove che erano anch'esse particolari, degli indicatori che erano solo in una certa misura degli indicatori individuali. Erano degli indicatori contestuali, cioè noi volevamo vedere che cosa il bambino riusciva a fare in un contesto problematico (che poteva essere di tipo sociale o di tipo operativo) in cui aveva a che fare con degli oggetti, con dei problemi. Secondo un criterio che veniva sviluppato in questi anni, stiamo parlando degli anni '80, lo sviluppo ecologico, lo sviluppo nel contesto, non lo sviluppo come qualcosa che avviene. È molto carina la metafora di Cerini del girino e della rana, tuttavia, è inadeguata, non perché un bambino non sia un girino, ma proprio perché lo sviluppo non è sul fatto biologico, ma è uno sviluppo di tipo culturale che avviene in un contesto e in cui il contesto è fondamentale. Non è solo che il bambino impara cose diverse perché sta in contesti diversi, ma perché è lui stesso diverso nello stare in contesti diversi. Cioè agisce e opera diversamente. Del resto noi tutti lo sappiamo. Venendo qui, ho riflettuto su una nozione che abbiamo cominciato a sviluppare nell'85, quando si elaboravano i programmi per la scuola elementare, cioè il concetto che la scuola è un ambiente per l'apprendimento. Que-

sto in fondo si potrebbe dire che è un concetto generale.

Allora pensando alla mia scuola, cioè alla mia università che è un orribile ambiente per l'apprendimento (una mia collega discuteva proprio questo, cioè è un miracolo che abbiamo tanti studenti che vogliono venire da noi, perché appena si entra a uno viene voglia di andarsene via, di rintanarsi altrove).

Tuttavia, gli studenti possono ancora accettarlo perché vengono per una materia molto precisa, hanno fatto una scelta disciplinare, come dire sono orientati già a un apprendimento che è un apprendimento professionale, quasi professionale. E possiamo compensare i limiti dell'ambiente facendogli vedere delle cose, dandogli materiale visivo, dandogli materiale di trascrizioni, come dire per fargli capire che cosa è il mondo della psicologia del bambino, cosa è lo sviluppo psicologico del bambino, cosa è il mondo dell'educazione. Tuttavia facendo riferimento alla scuola come ambiente di apprendimento, in realtà a me sembra che bisogna fortemente operare sul contesto. La differenza, si potrebbe dire, tra i vari livelli di età è che un ambiente per l'apprendimento per i bambini piccoli, in realtà molto piccoli, è un ambiente di vita, è in primo luogo un ambiente di vita in cui c'è anche moltissimo apprendimento. La mia nipotina, che aveva due anni, era stata un pomeriggio a entrare e uscire da una cesta, alzando il piede in modo da non inciampare e aveva fatto questa attività da sola in silenzio. Io stavo lì così a guardarla, come dire a studiarla diciamo scherzosamente. E la soddisfazione di essere riuscita a mettere la scarpetta è il senso della motivazione di un apprendimento concreto, reale, l'equilibrio, lo spostamento, lo

scavalcamento, tutte le attività motorie fondamentali per un bambino di quell'età. Quindi ambiente per l'apprendimento ma in primo luogo ambiente per la vita, io direi è un ambiente per la crescita. A me pare che questo deve essere un aspetto qualificante. Quando parliamo della qualità dei servizi educativi dobbiamo pensare che è innanzitutto una qualità delle risorse, delle sollecitazioni degli ambienti, in cui l'evoluzione ha parametri diversi, perché quanto più è piccolo il bambino tanto più ha bisogno di una serie di interventi, di attenzioni. Ovviamen-

te il riposo, il modo di mangiare. Un'attenzione molto fondamentale. Io vedo questo un aspetto qualificante. Quindi continuità come primo punto.

Secondo punto: la scuola come ambiente per la vita, per la crescita, per l'apprendimento.

Clotilde Pontecorvo
Università di Roma

(testo non rivisto dall'autore)

RUOLO DEI COMUNI E RESPONSABILITÀ

Adriana Querzè

La questione dell'anticipo dell'età di accesso alla scuola dell'infanzia introdotta dalla Legge 53/2003 coinvolge direttamente i Comuni che, anche raccogliendo le forti resistenze provenienti dalle scuole, hanno chiesto precise condizioni per l'applicazione di una norma "azzardata" sul piano pedagogico, professionale e della tutela dei diritti di bambini ed insegnanti. I Comuni sono inoltre preoccupati degli effetti che l'anticipo può produrre sul sistema integrato dei nidi e delle scuole d'infanzia, laddove questo funziona.

L'anticipo infatti, tenta maldestramente di rispondere alla carenza strutturale di nidi che caratterizza il nostro paese, consentendo ai bambini di due anni e mezzo di frequentare sezioni di 28 senza strutture adeguate e senza personale aggiuntivo. Si tratta però di una scelta che satura le scuole dell'infanzia, che già in molte zone faticano ad accogliere i bambini richiedenti "in età", sottraendone invece ai nidi che rischiano di avere un'utenza effettivamente composta da bambini tra uno e due anni.

Credo che questo non sia accettabile e che occorra finalmente generalizzare la scuola dell'infanzia da un lato e, dall'altro, investire su quanto ci chiede il Consiglio Europeo: inserire il 33 % dei bambini da 0 a 3 anni nei servizi educativi entro il 2010.

Le risorse degli Enti locali, falcidiate dalle ultime Leggi Finanziarie, sono naturalmente insufficienti, ma credo che qualora venga politicamente condiviso che l'investimento sui bambini è essenziale per loro e per tutti, si possano individuare i modi per limitare gli effetti della scarsità di risorse.

A Modena il divario tra domanda e offerta è ancora vistoso, ma il Comune è orientato alla tendenziale copertura della richiesta di posti di asilo nido attraverso diverse forme di sviluppo del servizio:

1. l'aumento dei posti a gestione diretta,
2. la razionalizzazione dei costi della gestione diretta,
3. l'aumento dei posti in strutture convenzionate,
4. lo sviluppo di accordi col privato.

1. L'aumento dei posti a gestione diretta richiede innanzi tutto il convincimento politico che la spesa corrente è in realtà investimento in termini di occupazione diretta e indiretta, di riduzione della povertà dei bambini, di conciliazione dei tempi di lavoro e di cura, di incremento del capitale sociale della città.

Inoltre la scelta di mantenere quote consistenti di servizi a gestione diretta si basa sull'idea che, almeno in questa fase, il governo di segmenti esternalizzati non

possa essere efficacemente svolto senza un impegno diretto dell'Ente Locale nella gestione.

2. La razionalizzazione dei costi della gestione diretta è un impegno verso i bambini esclusi dal servizio, le loro famiglie, la cittadinanza.

Occorre monitorare i modelli organizzativi e gestionali, i carichi di lavoro del personale e verificare gli effettivi rapporti medi tra educatori e bambini a volte al di sotto dei rapporti medi regionali; tutto ciò per tendere ad un allineamento con questi ultimi, pur nella salvaguardia della qualità e nel rispetto degli standard, per dare risposta ai bambini ancora in lista d'attesa.

3. L'aumento dei posti in strutture convenzionate si concretizza nella continua ricerca di possibilità di integrazione con quanto il territorio esprime e di puntuale esercizio da parte del Comune dei suoi compiti di governo del sistema nonché di supporto dei soggetti che vi entrano, evitando che l'esternalizzazione produca, insieme alla riduzione dei costi, anche quella della qualità.

4. Lo sviluppo di accordi con le imprese è un'altra possibilità percorribile, anche per richiamare con forza le stesse imprese all'esercizio della loro responsabilità sociale. Occorre introdurre negli accordi alcune forme di tutela: innanzitutto la salva-

guardia del percorso educativo del bambino che, una volta avviato, procederà indipendentemente dal destino lavorativo del genitore; poi la natura mista – aziendale e territoriale – del nido finalizzata a garantire l'eterogeneità dei bambini.

Queste politiche integrate funzionano: quest'anno, ad esempio, a Modena siamo riusciti ad ammettere ai nidi tutti i bambini di età compresa tra i 2 e i 3 anni, abbassando di fatto di un anno l'età da cui è garantita la risposta alla richiesta di servizi educativi.

Oltre alla comprensibile soddisfazione per il grande obiettivo raggiunto per i bambini e le famiglie modenesi, riteniamo che questo risultato rappresenti una risposta politica importante: dimostra, con i fatti, che è possibile accogliere le domande di inserimento nei servizi educativi a partire dai due anni anche senza ricorrere al cosiddetto **anticipo**.

Attivando investimenti veri, collaborazioni e condivisione di obiettivi con una pluralità di soggetti, anche privati, siamo riusciti ad anticipare la frequenza valorizzando il sistema stesso e garantendo ai bambini il diritto a una buona scuola.

*Adriana Querzè
Assessore all'Istruzione, Politiche per
l'Infanzia, Autonomia Scolastica e
Rapporti con l'Università
Comune di Modena*

GENERALIZZARE LA SCUOLA DELL'INFANZIA

Silvana De Luca

La collega Diana Penso (MCE) ha già esaurientemente esplicitato nel suo intervento, il ruolo del Coordinamento Nazionale per la politica dell'infanzia e della sua scuola. Mi sembra invece opportuno rispondere alla "provocazione" fattami dal Coordinatore della tavola rotonda sul come mai ancora non ci siamo stancate, dopo tanti anni, di ribadire alcuni principi relativi alla scuola dell'infanzia.

Il Coordinamento, nato per rivendicare ed attuare le regole al fine di raggiungere la qualità nella scuola dell'infanzia, è partito da una precisa idea di scuola e di bambino, avendo ben presenti tre punti convergenti che sussistono all'interno della scuola e che devono essere complementari in modo da realizzare l'effettivo benessere dei bambini, dei docenti, dei genitori.

In tale ottica va inserita l'attenzione particolare che noi abbiamo rivolto ai progetti ASCANIO, ALICE, ORME, nonché al Decreto 91.

- Il progetto ASCANIO infatti ha dato indicazioni valide per una scuola dell'infanzia di qualità (organici, orario, numero di alunni diversamente abili per sezione, ecc.).
- Il progetto ALICE ha fissato l'attenzione sulla formazione dei docenti.

- Il progetto ORME, molto meno conosciuto, ma a nostro avviso molto importante perché richiamava il principio dell'orientamento e di come esso iniziasse dalla scuola dell'infanzia. Ciò ribadiva la necessità che il primo gradino del sistema di istruzione e formazione dovesse considerarsi proprio la scuola dell'infanzia.
- Quanto poi al Decreto 91 presentato e approvato in CNPI non fu mai messo in atto dal Ministro del MIUR. Eppure, l'applicazione di questo Decreto avrebbe realizzato relativamente agli organici, agli orari di funzionamento, al numero dei bambini, al personale ATA, tutte le indicazioni delle varie sperimentazioni succitate.

Oggi la modifica del Titolo V della Costituzione ci induce a parlare di un sistema scolastico integrato e per la scuola dell'infanzia, che ha diversi gestori (scuola statale, comunale, paritaria, privata), sussiste la necessità di regole di salvaguardia perché vengano tutelati i diritti dei bambini ad avere la propria scuola.

È in questo contesto che il Coordinamento pensa di dover definire un principio basilare: la scuola dell'infanzia è per i bambini dai 3 ai 6 anni, l'asilo nido è per i bambini da 0 a 3 anni. Ciò non toglie che

possano, a livello sperimentale, sussistere situazioni nelle quali, nello stesso edificio possano operare sezioni di asilo nido con bambini di 2 anni e mezzo secondo le regole degli asili nido (educatrici, rapporto educatrici bambini, strutture adeguate ecc.), accanto a sezioni di bambini di 3-6 anni conformate secondo le regole della scuola dell'infanzia (insegnanti, rapporto insegnanti/bambini, orari, ecc.) al fine di realizzare il principio di continuità senza fare confusioni di ruolo tra scuola ed educazione. Il lavorare insieme tra educatrici e insegnanti non deve indurre a pensare che le due istituzioni siano la stessa cosa. L'asilo nido e la scuola dell'infanzia hanno caratteristiche e peculiarità complementari, ma certamente distinte e differenti, non solo nel nome.

Il Coordinamento inoltre ribadisce l'indispensabilità della generalizzazione della scuola dell'infanzia su tutto il territorio nazionale. Tale generalizzazione corre il rischio di non potersi realizzare mai se si tengono presenti sole le liste d'attesa e l'esaurimento delle stesse.

Sarebbe il caso invece di fare una riflessione su quante sono le località d'Italia nelle quali la scuola dell'infanzia non esiste. In esse non solo mancheranno le liste d'attesa, ma non ci saranno neanche domande di iscrizione in assenza di istituzioni.

Il problema poi dell'anticipo di frequenza dei bambini di 2 anni e mezzo trova il Coordinamento completamente contrario perché devono essere rispettati i ritmi di sviluppo dei bambini e l'anticipo costituirebbe un rischio di accelerazione fisica, psichica e pedagogica non certamente favorevole agli stessi. Lasciamo che essi vivano appieno il tempo dell'infanzia.

Noi riteniamo inoltre che vadano rispettate le condizioni previste nei dispositivi

normativi per attuare l'anticipo nella scuola dell'infanzia:

- la L. 53/03 che prevede l'istituto dell'anticipo in forma sperimentale;
- il Decreto 59/04 che prevede l'istituzione di nuove figure professionali e modelli organizzativi adeguati;
- la Circolare 2/04 che richiama la necessità di Intese locali per regolare e regolamentare l'anticipo;
- la Circolare 29/04 nella parte in cui prevede il rispetto dell'art. 43/CCNL in materia di profili professionali e organizzazione del lavoro;
- la sentenza della Corte Costituzionale del luglio 2005 che impone alla Conferenza Unificata Stato/Regioni di stabilire i criteri per modulare gli anticipi.

Ci sarebbe molto altro da dire, ma il tempo è tiranno e la giornata è stata lunga anche se interessante; sicché mi fermo qui nell'augurio che i bambini da 0 a 6 anni abbiano un maggior numero di asili nido (il che rappresenterà "un di più" nella qualità), e che quelli da 3 a 6 anni abbiano la possibilità di realizzare i propri diritti che si concretizzano anche nell'avere una scuola pensata per loro, unica garanzia di effettiva crescita e di possibile successo scolastico.

Credo di aver in parte risposto alla "provocazione" di Giancarlo Cerini. Il Coordinamento crede nella scuola dell'infanzia e nei diritti dei bambini. Ogniqualvolta gli si darà l'occasione di parlarne e di difenderli sarà sempre presente.

Silvana De Luca
Coordinamento Nazionale
per le politiche all'infanzia

ANTICIPI NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E NELLA SCUOLA PRIMARIA

Le conclusioni di Ferruccio Cremaschi, Segretario del Gruppo Nazionale Nidi-Infanzia

A conclusione di una giornata così ricca di contributi articolati e problematici che, a partire da un problema che pareva semplice definire e delimitare, quello dell'anticipo nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, ha aperto una serie di questioni che attendono alla situazione complessiva dell'istruzione e dell'educazione nel nostro Paese, non possiamo pensare di poter trarre delle conclusioni: possiamo tratteggiare una rassegna di questioni aperte.

Ma è bene partire da un dato: all'incontro erano presenti più di 10 regioni, alcune università, comuni, altri enti locali e lo Stato. Una pluralità di soggetti di tutto rispetto e che hanno permesso di costruire un quadro articolato da prospettive diverse e pur sempre congruenti. Sono emersi molti problemi come era logico in un'Italia che è lunga e che esprime storie e culture diverse. Si è dimostrato che ci sono molti soggetti, che hanno molte cose da dirsi: devono essere messi in dialogo.

Sono stati puntualizzati i diversi segmenti del sistema, ma anche la sua totalità: bisogna tenere conto degli elementi globali. Sono stati espressi dubbi pesanti sulle articolazioni dei cicli scolastici e sui nodi. Si è parlato di continuità: del gran valore della continuità del gruppo di riferimento dei compagni, un fenomeno non

studiato, dato per scontato, ma che ha una rilevanza pedagogica estremamente significativa.

Ma si è parlato anche del problema della frammentazione della presenza dell'insegnante come elemento di riferimento in un quadro che vede diffondersi la precarizzazione, la difficoltà delle sostituzioni per supplenze, le conseguenze devastanti del blocco delle assunzioni negli Enti Locali, che non possono sostituire gli insegnanti che vanno in pensione e debbono ricorrere agli espedienti più "creativi" (ma sempre sulla pelle di bambini). E bisogna tenere conto anche dell'Europa, di quello che vi succede e che influirà sempre più sulla nostra realtà.

Un capitolo grosso emerso mi pare sia quello che riguarda la discontinuità di gestione che deriva dal fatto che nidi e scuole dell'infanzia fanno capo a soggetti diversi: come si integrano amministrazioni, orari, contratti diversi? Come si può sviluppare la continuità se ci sono regole diverse per il personale? E che cosa dovremmo dire del fatto di lavoratori che svolgono le stesse funzioni, con le stesse caratteristiche di lavoro e che solo perché dipendono da soggetti diversi (Stato, Ente locale, cooperative) hanno trattamenti diversi? È possibile fare bene il proprio mestiere con contratti mortificanti?

Un altro capitolo è la formazione del personale che oggi è impantanata perché, per quanto concerne i servizi per l'infanzia, non si sa quale sarà il futuro della formazione universitaria, quali saranno gli standard richiesti dalla normativa nazionale, quali le scelte delle leggi regionali. Viviamo in un momento di grandi contraddizioni e confusione. È di oggi una pronuncia del Tar che dà ragione al Comune di Torino che nell'ultimo concorso per personale educativo aveva introdotto un punteggio aggiuntivo per la laurea, e aveva visto dei concorrenti ricorrere perché la legge ancora non prevede la laurea come titolo riconosciuto. Si è sottolineato come proporre una modifica di età di frequenza alla scuola, senza valutare le ricadute anche sugli aspetti edilizi e sui problemi di ristrutturazione, di arredi, di materiali didattici, sia quanto meno superficiale e irresponsabile. E tutto questo ruota intorno al bambino, che diventa ammortizzatore, spesso merce di scambio per avere un posto in più. In conclusione: si aprono tutta una serie di questioni. Chiunque governerà dopo le prossime elezioni, dovrà seriamente tenerne conto. Lancio a tutti voi una proposta: chiediamo unitariamente con forza che chi sarà al Governo nella prossima legislatura, entro i primi 100 giorni sospenda l'applicazione della legge 53 e avvii una consultazione di massa, di tutte le categorie interessate, di tutti gli Enti che partecipano al progetto educativo del Paese per arrivare nell'arco di un anno a un progetto condiviso e accettato. Perché occorrono cambiamenti profondi. Non possiamo arroccarci a difesa di quanto consolidato nel passato, anche se in molti casi si tratta di situazioni di buona qualità. Nella discussione odierna si è contrapposta la scuola dell'infanzia ai ser-

vizi educativi, come se l'unica soluzione di qualità fosse ancorarsi alla scuola. Certo la scuola ha grandi meriti, ha in sé grandi valori. Ma non dimentichiamo i danni all'educazione vera e rispettosa dei piccoli cittadini che una scuola "scolasticistica" reca. Non è appiattendosi sulla difesa della "scuola" come unico e assoluto valore che possiamo pensare di costruire un sistema educativo aperto alle esigenze di bambini che nascono e vivranno in una società globalizzata e che richiede soprattutto capacità di reagire, di assumere decisioni autonome, di avere strumenti per aggiornare e integrare le proprie competenze nel corso della vita. Non dobbiamo avere remore a pensare in grande, ad assumere anche riflessioni che possono parere rivoluzionarie, che certamente mettono in discussione sicurezze, posizioni di rendita, piccoli privilegi. Abbiamo parlato di docenti quasi in contrapposizione alla figura degli educatori: ebbene pensate che in Norvegia hanno fatto una riforma scolastica che abolisce la distinzione tra educatore e docente per istituire la figura del pedagogo che opera in tutti i servizi educativi e nella scuola dai 6 ai 18 anni. Pensiamo anche a tutte le conseguenze che potranno derivare dalla devolution. Provocatoricamente, ma forse non tanto, mi chiedo se non sia il momento di rimettere in discussione la Legge Casati, di ripensare al rapporto tra Governo centrale e Enti locali: certo c'è sempre il problema di un'Italia che viaggia a velocità diverse, dove il gap tra Regioni diverse è a volte drammatico. Su tutti questi temi, penso di interpretare il pensiero comune e di inviare domani mattina stessa una lettera all'on. Aprea e una all'on. Costa con le cose che ci siamo dette oggi.

APPELLO A DIFESA DEI BAMBINI CONTRO L'ANTICIPO "SELVAGGIO"

Per aderire all'appello inviare la propria conferma a: nidiinfanzia@edizionijunior.it o per posta o fax a: Gruppo Nazionale Nidi Infanzia – Via dell'industria – 24052 Azzano San Paolo (Bergamo) – fax 035534143

C'erano una volta i diritti dei bambini

La scuola è una scelta importante

Il transito dall'infanzia all'età adulta è segnato da scelta, da passaggi che marcano l'entrata in una nuova fase della vita.

L'ingresso nella scuola dell'infanzia e quello successivo nella scuola primaria sono scansioni di grande rilievo nella crescita del bambino. Segnano delle fasi: una fine e un inizio. E debbono avvenire con naturalezza, senza forzature, nel rispetto dei ritmi di sviluppo.

Non possono essere salti precipitosi e improvvisi, ma debbono offrirsi al bambino nel momento in cui lui è pronto al passaggio.

Nei primi anni il bambino cambia rapidamente

I primi anni di vita segnano un processo di sviluppo e di crescita estremamente complesso, con conquiste di grandissima importanza, con tappe molto rapide, ma anche con scansioni molto precise e che necessitano di tempi propri.

Un bambino di 24 mesi è molto diverso da un bimbo di 30, e questi è diverso da uno di 36. Così come un bambino di 5 anni non è uguale a un bambino di 5 anni e 6 mesi, e questi non è uguale a un bambino di 6 anni.

Diverse sono le esigenze, i ritmi di attività e riposo, la competenza e l'autonomia.

Il bambino richiede e pretende rispetto per le sue esigenze: spazi adeguati e sicuri (dove giocare, dove muoversi, dove mangiare, dove riposare), tempi e ritmi di vita, rapporti personali con un numero di coetanei limitato, attenzione da parte dell'adulto, figure di riferimento certe.

Il bambino non è merce di scambio

L'offerta educativa deve essere centrata sul bambino, su quello che gli necessita, su quello che è opportuno per lui. Offrire o negare opportunità a seconda della disponibilità di servizi o delle opportunità e delle convenienze degli adulti è un delitto nei confronti del bambino.

Si rinnega il ruolo di educatori se si mercanteggia sui bambini per aggiustare statistiche, per addomesticare gli organici degli insegnanti, per lusingare le frustrazioni dei genitori, per difendere posizioni di principio.

Mettiamo il bambino al centro

Nel momento in cui dobbiamo definire le regole per le iscrizioni ad un nuovo anno scolastico, svestiamo i panni dei burocrati e degli ideologi di parte e poniamo al centro il rispetto dei diritti dei bambini.

Accantoniamo la difesa rigida, solo per posizione di parte, di scelte che non sono sostenibili senza investimenti e sostegni adeguati. Accettiamo la consapevolezza che senza adeguamenti edilizi, senza arredi adeguati, senza interventi sul numero di bambini per sezione e per classe, senza modifiche al rapporto numerico bambini-adulti, noi stiamo perpetuando violenza sui nostri bambini.

Ammettiamo che senza garanzie adeguate, non è possibile per un bambino entrare in questa scuola dell'infanzia (per quanto buona) a 30 mesi o entrare nella scuola primaria a 5 anni e sei mesi.

Risparmiamo alla scuola un'altra stagione di contestazioni

Alle considerazioni sostanziali di rispetto dei diritti dei bambini, si aggiungono considerazioni pratiche, banalmente (se così vogliamo esprimerci) di diritto.

C'è stato un intervento della Corte Costituzionale che con la sentenza 279 del luglio 2005, ha stabilito che è determinante il passaggio del confronto tra Governo e Conferenza Stato Regioni per definire le garanzie a tutela dei bambini che accedono alla scuola dell'infanzia e alla scuola elementare. Senza questo accordo l'accesso dei bambini "anticipatari" è illegittimo.

Inoltre le Intese che dovevano essere stipulate sul livello locale per definire regole e condizioni indispensabili per l'accoglienza dei bambini di due anni e mezzo non vedono la luce per indisponibilità delle Direzioni Regionali scolastiche.

Rispettiamo almeno la normativa in vigore. Se la sensibilità ai diritti dei più piccoli viene soffocata da altre ragioni (meno comprensibili e meno condivisibili) evitiamo almeno l'ulteriore trauma di una

stagione di ricorsi e di contestazioni, di bambini ammessi e poi esclusi, o di bambini nascosti, invisibili ammessi come uditori e negati come corpi vivi e reali, di famiglie illuse e disilluse.

Diamoci un grande obiettivo: rispettiamo i bambini e rispettiamo le regole per la qualità dell'educazione

LE PRIME FIRME

Tullia Musatti, Presidente

Gruppo Nazionale Nidi Infanzia

Domenico Chiesa, Presidente CIDI

Ferruccio Cremaschi, Direttore rivista "bambini"

Aldo Fortunati, Direttore Attività Ricerca, Formazione, Documentazione Istituto Innocenti di Firenze

Clotilde Pontecorvo, Università di Roma

Paola Milani, Professore associato Pedagogia della Famiglia Dipartimento di Scienze dell'Educazione Università di Padova

Anna Piussi, Dipartimento Scienze dell'Educazione Università di Verona

Barbara Ongari, Dip. Scienze Umane e Sociali Università di Trento

Adriana Querzè, Assessore Istruzione Comune di Modena

Maria Coscia, Assessore alle Politiche Educative e Scolastiche del Comune di Roma

Carla Roncaglia, Assessore alle Politiche educative del Comune di Livorno

Campioni Lorenzo, Pedagogista, Bologna

Aldo Garbarini, Dirigente Settore Nidi e Scuole dell'infanzia, Divisione Servizi Educativi, Città di Torino
Enrico Panini, Segretario generale FLC CGIL

Giovanna Zunino, CNPI

Alessandra MAGGI, Presidente Istituto degli Innocenti di Firenze

Perla Giagnoni, Pedagogista Prato

Antonia Labonia, Educatrice Roma

Monica Guerra, Ricercatrice

Università Milano Bicocca

Rilei Patrizia, Pedagogista Modena

Roberta Ferdenzi, Comune

di Castelvetro Piacentino

Angela Petrucciani, Dirigente Servizi alla Persona Comune di Castel Maggiore

Antonella Caranese, Responsabile

Servizi alla Persona Settore Servizi

Sociali Scuola Cultura Sport,

Comune di Riolo Terme

Roberto Cassoli, Dirigente

Comune di Ferrara

Gloria Tognetti, Responsabile dei

Servizi Educativi e Scolastici del

Comune di San Miniato

Flavia Perini, Coord. pedagogico

Servizio scuola dell'infanzia,

Provincia autonoma di Trento

Emiliana Moro, Responsabile asili nido

Comune di Pordenone

Claudia Fiaschi, C.G.M.

Francesca Ciabotti, Psicopedagogista,

formatrice Ancona

Favaroni Maria Speranza, Sezione in-

fanzia, adolescenza, famiglie, Servizio

Programmazione sociale

Regione Umbria

Patrizia Piomboni, Educatrice asilo

nido, Comune di Roma

Lauredana Biccheri, Comune di

Città di Castello Perugia

M.Antonietta Nunnari, Responsabile di

Nucleo Pedagogico Comune di Torin

Serenella Frangilli, Attività educative del comune di Livorno

Lilia Bottigli, Attività educative del Comune di Livorno

Donatella Falleni, Attività educative del Comune di Livorno

Rita Villani, Attività educative del Comune di Livorno

Elena Giacomini, Responsabile coord.

pedagogico Scuole e Nidi d'Infanzia

Istituzione Comune di Reggio Emilia

Sergio Spaggiari, Direttore Scuole e

Nidi d'Infanzia Istituzione

Comune di Reggio Emilia

Tina Santini, Insegnante elementare,

Coordinatore del Laboratorio Centro

Giulia del Comune di Prato

Annalisa Casali, Asilo Nido Udine

Barbara Zoccatelli, Pedagogista, Trento

Giuliana Battisti, Coord. pedagogico

Provincia Autonoma di Trento

Piera Braga, Pedagogista, Milano

Rosaria Moscatelli, Dirigente

asili nido Terni

Romina Giugovaz, Nido d'Infanzia

tuttibimbi di Trieste

Maria Slanzi, Educatrice Trento

Rosa Seccia, Insegnante scuola dell'in-

fanzia Napoli

Molinari Mariangela, Dirigente

Servizio Asili Nido e Servizi

complementari alla prima infanzia

Comune di Firenze

Latino Livia, Educatrice e socia Nido

Privato "Il giardino dei perché",

Pedaso (AP)

Pischedda Francesca, Educatrice e

socia Nido Privato "L'isola che non c'è",

Campoleone (AP)

Santori Marta, Educatrice e socia Nido

Privato "Cepi", Jesi (AN)

Goroni Luigina, Educatrice Nido

Comunale, Jesi (AN)

Morganti Ilenia, Educatrice Centro Infanzia Comunale “44 gatti”, gestione cooperativa, Jesi (AN)

Tancredi Rita, Pedagogista Servizi Educativi Comunali, S.Benedetto Tr. (AP) e Castel Di LI (AP)

Bartozzini Simona, Pedagogista Servizi Educativi Comunali, Pesaro

Pelagalli Monica, Educatrice Centro Infanzia Comunale “44 gatti”, Jesi (AN)

Piaggese Annalisa, Pedagogista Nidi Biricoccole Interaziendale, Jesi (AN)

Curina Ermanna, Coordinatrice pedagogica-psicopedagogista Servizi all’Infanzia, Ambito Pesaro

Traini M.Teresa, Referente-educatrice Centro Infanzia “Della Valle”, Montegranaro (AP)

Bonetti Alda, Pedagogista

Taddei Patrizia, Pedagogista Nidi Comunali, Jesi (AN)

Cicchetti Antonella, Educatrice Nido Comunale, Senigallia

Latini Angela, Educatrice Nido Comunale “Nidotondo”, Recanati (MC)

Paola Vendrame, Psicopedagogista e responsabile Area Educativa, Cooperativa “Mosaico”, Castiglione delle Stiviere (Mn)

Francesca Lixi, Educatrice e animatrice, Associazione “Pensamentus”, presidente Associazione Culturale “Catabascia”, Cagliari

Maria Patrizia Stasi, Consorzio di cooperative sociali “La Rada”, Salerno (CGM – Welfare Italia)

Carlo Brunati, Insegnante Scuola di primo grado, Como

Irene Milone, Pedagogista e coordinatrice, “Nuvola Consorzio di Cooperative Sociali”, Brindisi e Provincia

(C.G.M.-Welfare Italia)

Anna Lia Galardini, Dirigente Servizi alla Persona, Comune di Pistoia

Sonia Iozzelli, Dirigente Servizi educativi, Comune di Pistoia

Donatella Giovannini, Coordinatrice pedagogica, Comune di Pistoia

Tonina Mastio, Coordinatrice pedagogica, Comune di Pistoia

Filippo Toscano, Dirigente Servizi educativi e sportivi, Comune di Udine

Rosanna Zerbato, Responsabile Asili Nido e Servizi per l’infanzia, Comune di Verona

Laura Malavasi, Pedagogista, Società Cooperativa Sociale “Argento Vivo”, Correggio (Re)

Daniela Pietri, Pedagogista, Società Cooperativa Sociale “Argento Vivo”, Correggio (Re)

Sandra Benedetti, Servizio Politiche Familiari, Regione Emilia-Romagna

Francesca D’Alfonso, Pedagogista, Modena

Mariangela Molinari, Dirigente Servizio Asili nido e Servizi complementari alla prima infanzia, Comune di Firenze

Patrizia Lanzoni, Coordinatrice pedagogica, Sanremo

Alessia Squartecchia, Educatrice Asilo nido, Sanremo

Chiara Ragaglia, Educatrice Asilo nido, Sanremo

Candida Vivaldi, Educatrice Asilo nido, Sanremo

Antonella Cassano, Educatrice Asilo nido, Sanremo

Simona Maselli, Educatrice Asilo nido, Sanremo

Debora Mazzupappa, Educatrice Asilo nido, Sanremo

Rosella Fazio, Educatrice Asilo nido, Sanremo

Paola Arrigo, Educatrice Asilo nido, Sanremo
Francesca Napoletano, Educatrice Asilo nido, Sanremo
Erika Rio, Educatrice Asilo nido, Sanremo
Elena Pistone, Educatrice Asilo nido, Sanremo
Graziella Pirocca, Educatrice Asilo nido, Sanremo
Gabriella Musso, Educatrice Asilo nido, Sanremo
Grazia Fonti, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo
Carlo Terzi, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo
Fiorella Gandolfi, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo
Erika Riputo, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo
Erika Magnetto, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo
Enza Dedali, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo
Laura Passerelli, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo
Paolo Pinto, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo
Maria Emilia Leonardi, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo
Jessica Fareri, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo
Alessandra Lastoni, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo
Daniela Coppola, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo
Annamaria Rinaldi, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo
Rosaria Meli, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo
Alessandra Tommasi, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo
Patrizia Romano, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo
Alessandra Manino, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo
Gianna Cappuccio, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo
Zaval Serhra, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo
Serafina Alfonso, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo
Andrea Cerini, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo
Monica Cerini, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo
Paola Ilemaiuti, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo
Fatima Ddabram, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo
Monica Tudini, Genitore Asilo nido “Arcobaleno”, Sanremo

© 2006 Gruppo Nazionale Nidi Infanzia
24052 Azzano San Paolo (BG)
viale dell'Industria
Tel. 035/534123 - Fax 035/534143
e-mail: nidiinfanzia@edizionijunior.it

Prima edizione: maggio 2006

Edizioni: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
2010 2009 2008 2007 2006

Questo volume è stato stampato
Maggioni Lino srl, Ranica (BG)
Stampato in Italia - Printed in Italy

I quaderni del
Gruppo Nazionale Nidi Infanzia

2



Sede legale: Via Nobili 9, 42100, Reggio Emilia - C.F. 91020970355

Segreteria: Viale dell'Industria, 24052 Azzano S. Paolo (BG)

tel. 035 534123 - fax 035 534143