

Peter Moss

PORTARE LE POLITICHE NEI SERVIZI EDUCATIVI

L'educazione nella prima infanzia
come pratica di democrazia



Cura ed educazione per i bambini piccoli spesso sono considerati soprattutto come servizi da offrire alla comunità, o come luoghi di crescita del capitale umano. In realtà, le istituzioni che si occupano dell'infanzia possono assumere un ruolo anche molto differente; possono essere agite come luoghi di confronto per la pratica politica della democrazia. Questa è una scelta che noi, come cittadini, possiamo fare e questo documento vuole essere promotore di un'idea di democrazia a favore di tutte le istituzioni che si occupano di cura ed educazione per la prima infanzia.

Promuovendo l'idea che all'interno delle società neoliberali la democrazia è un aspetto non valorizzato, l'autore discute l'importanza della partecipazione democratica come diritto di cittadinanza, baluardo contro l'oppressione e l'ingiustizia, e buona modalità per sostenere la diversità all'interno della società stessa. In secondo luogo, viene approfondito il concetto di democrazia nei contesti educativi per la prima infanzia, distinguendo tra un atteggiamento di etica democratica che valorizza la condivisione di opinioni ed idee, e la pratica della democrazia di gestione dei servizi attraverso la partecipazione rappresentativa di famiglie ed educatori. L'autore offre una panoramica di ciò che può essere appreso dalle esperienze europee, soprattutto per quanto riguarda i paesi nordici, oltre che le condizioni necessarie per sostenere la costruzione di partecipazioni democratiche all'interno dei contesti educativi.

Introduzione	3
CAPITOLO 1	
Le ragioni di una pratica democratica	5
CAPITOLO 2	
La democrazia a diversi livelli	9
CAPITOLO 3	
La democrazia nella scuola dell'infanzia	15
CAPITOLO 4	
Le condizioni per una democrazia	19
<i>Concetti</i>	19
<i>Valori</i>	20
<i>Strumenti</i>	21
<i>Formazione per gli operatori</i>	22
<i>Tempi</i>	23
CAPITOLO 5	
Quattro osservazioni finali	25
<i>Riferimenti bibliografici</i>	31

Titolo originale:

Bringing politics into the nursery; Early childhood education as a democratic practice

Copyright © 2007 Fondazione Bernard van Leer, Paesi Bassi.

Le considerazioni espresse all'interno della presente pubblicazione appartengono all'autore e non sono necessariamente le stesse della Fondazione Bernard van Leer.

Traduzione dall'inglese di Flaminia Raiteri e Pietro Polonini.

© 2013 Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia
Via Cà Selvatica, 7, 40123 Bologna
segreteria@grupponidiinfanzia.it
www.grupponidiinfanzia.it

Prima edizione: ottobre 2013

Edizioni: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
2017 2016 2015 2014 2013

Questo volume è stato stampato presso
LITO85 – Bergamo
Stampato in Italia – Printed in Italy

Introduzione

La seguente pubblicazione vuole approfondire una questione che con Gunilla Dahlberg ho proposto nel testo *Ethics and politics in early childhood education*: le istituzioni per la prima infanzia possono essere concepite, prima e soprattutto, come luoghi di confronto, spazi per esercitare la pratica politica e, nello specifico, per la pratica politica della democrazia (Dahlberg e Moss, 2005). La discussione verte sulle istituzioni che si occupano della fascia d'età prescolare, ma la stessa tesi potrebbe essere estesa a ogni ordine e grado scolastico.

Nel testo, si utilizza l'espressione "educazione per la prima infanzia" nell'intenzione di raccogliere e includere, abbreviando, differenti tipologie di servizi che si rivolgono a questa fascia d'età come le scuole dell'infanzia, gli spazi gioco, i centri per le famiglie; in altre parole, il termine "educazione" è considerato come concetto generale che vuole racchiudere elementi quali l'apprendimento, la cura e la crescita – educazione nel suo senso più ampio possibile.

Quando dico che esiste la *possibilità* che le istituzioni che si occupano della prima infanzia siano luoghi, prima e prima di tutto, in cui esercitare pratiche di politica democratica, intendo "opportunità", per evidenziare il fatto che questa accezione è una scelta che noi, in qualità di cittadini,

possiamo fare o meno. Non c'è nulla di fisso e non modificabile: esistono diversi modi di pensare e con cui organizzare le istituzioni a partire da questo assunto.

I servizi per la prima infanzia, a tal proposito, possono essere pensati come luoghi, prima e prima di tutto, per fare pratica concreta: luoghi in cui la società può offrire strumenti molto potenti ai bambini per raggiungere determinati risultati. Da questo punto di vista, le scuole dell'infanzia e le altre tipologie di servizi prendono parte a ciò che Allan Luke descrive come una "visione esuberante della scuola, in cui l'insegnamento e l'apprendimento sono basati unicamente su sistemi di efficacia di produzione di capitale umano misurabile in modo preciso" (Luke, 2005). Per fare un esempio diverso, invece, le istituzioni possono essere pensate come ambiti di competizione economica all'interno di un mercato libero, luoghi che offrono servizi, e presa in carico dei bambini nei confronti delle famiglie/consumatori.

Questi modi di intendere l'educazione sono molto diffusi in diversi paesi, incluso il mio, l'Inghilterra. La domanda essenziale da porsi in educazione risiede in una questione tecnica a monte di tutto ciò: "Che cosa funziona concretamente?". Il recente piano d'azione governati-

vo in Gran Bretagna per implementare il progetto decennale con strategie a favore della prima infanzia, a partire dal quale viene esplicitato un approccio di mercato (Dipartimento inglese per l'educazione e le abilità/dipartimento del lavoro e delle pensioni, 2006a), parla del bisogno di "sviluppare su ogni territorio un fiorente tessuto di servizi che possa rispondere alle

necessità delle famiglie"; della possibilità di "raggiungerle attraverso l'offerta" e di come "le autorità locali debbano giocare un ruolo attivo nell'individuazione della funzionalità della rete dei servizi presenti sui territori", oltre che "sostenere l'offerta in modo più proficuo".

Tuttavia, non vi è nessun riferimento al concetto di "democrazia".

CAPITOLO 1

Le ragioni di una pratica democratica

Perché si ritiene che la pratica della democrazia sia importante sia a livello generale, sia per quanto riguarda lo specifico dei contesti per la prima infanzia? La questione può essere così illustrata brevemente.

Prima di tutto, la partecipazione democratica nella società è una caratteristica e un diritto specifico di appartenenza di ciascun cittadino: è uno strumento attraverso il quale bambini e adulti possono partecipare collettivamente a dare forma a decisioni che li riguardano in prima persona, che riguardano gruppi di cui fanno parte o l'intera società in cui vivono. A oggi, questo diritto è inoltre riconosciuto all'interno della Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza:

Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità (Articolo 12).

La Commissione ONU, all'interno della Convenzione sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, pone l'accento, nel Commento Generale n.7, sul fatto che

“l'articolo 12 si riferisce sia a bambini più piccoli che a ragazzi” e che “in quanto detentori di diritti, anche i più piccoli sono tenuti a poter esprimere i loro punti di vista e questi dovrebbero essere presi in considerazione tenendo conto della loro età e del loro grado di maturità” (art.12) (UNICEF, e al., 2006). Il Commento ci ricorda che questi bambini “attuano scelte e comunicano i loro sentimenti, le loro idee e i loro desideri in numerosi modi, ancor prima di potersi esprimere attraverso i convenzionali linguaggi parlato e scritto”.

In secondo luogo, la democrazia promuove strumenti per non essere sopraffatti da forme di potere e volontà di governo, e dalle forme di oppressione e ingiustizia che possono sorgere da un esercizio totalitario e irresponsabile. La democrazia è la migliore difesa nei confronti dei totalitarismi, sia che si parli di governi che di altre forme di istituzione.

Il terzo punto, è legato al concetto che la democrazia crea la possibilità di generare diversità; e facendo ciò, permette la formazione del contesto migliore che si possa auspicare per la produzione di nuovi pensieri e pratiche, favorisce la valorizzazione culturale e paradigmatica del

pluralismo sociale¹. Inoltre, la democrazia promuove la migliore possibilità per la società stessa di trarre beneficio dalla diversità di cui è composta.

All'interno della produzione post-industriale si rileva la forte tendenza a creare beni "immateriali" (principalmente conoscenza e informazione), che sono prodotti "non da individui, bensì da collettività in collaborazione... (attraverso) la natura comune e sociale della produzione" (Hardt e Negri, 2006).

La pratica della democrazia in educazione, per esempio, non dovrebbe sostenere solo un "processo di produzione di conoscenza collaborativo, comunicativo e comunitario" (Hardt e Negri, 2006); essa dovrebbe assicurare che queste conoscenze siano migliorative per il bene comune, piuttosto che diventare un'appropriazione unicamente privata. In poche parole, quello che qui si vuole sostenere è che le istituzioni educative, includendo l'educazione dei primi anni di vita, hanno la possibilità di essere luoghi di produzione di nuove conoscenze (possono essere anche luoghi di rigenerazione di conoscenze passate); e la democrazia è importante per avere evidenza di come i vantaggi di queste conoscenze possono essere distribuiti. Ritorneremo sull'argomento, con esempi concreti, quando successivamente si

tratterà il tema del processo pedagogico della documentazione.

Le ragioni per cui la questione della pratica politica democratica all'interno delle istituzioni per la prima infanzia oggi sta diventando, dal mio punto di vista, sempre più urgente in diversi paesi sono due.

La prima è che a livello mondiale si sta andando nella direzione di un'espansione di interesse delle politiche educative che determina un'implementazione dei servizi educativi in diversi paesi.

Di conseguenza, domandarsi a cosa crediamo possano servire questi servizi, quali obiettivi dovrebbero perseguire nelle nostre società e come dovrebbero essere distribuite le loro risorse, diventa assolutamente necessario.

Soprattutto all'interno di paesi anglofoni, la risposta – base logica per l'azione – è principalmente legata a orientamenti tecnici e consumistici. Come già citato precedentemente, i servizi per la prima infanzia sono spesso considerati luoghi in cui sorvegliare i bambini utilizzando sempre di più potenti tecnologie umane, luoghi visti come offerta di un servizio da usufruire alla stregua di un "parcheggio per bambini".

Questa concezione dei servizi per l'infanzia si è generata attraverso un pensiero che viene definito da Dahlberg e Moss (2005) una questione anglo-americana, visione che è strumentale nella sua razionalità tecnica nella pratica e attraversata da determinati valori: scelte individuali e competitività, certezza e universalità; un sistema all'insegna della produttività e dell'efficienza nei compiti, elementi misurabili in termini di raggiungimento di obiettivi predeterminati.

Questo punto di vista ha un'altra caratteristica che non rispecchia un'idea di pratica democratica: è intrinsecamente totalizzante.

¹ Con il termine "paradigma", che viene spesso citato in questo documento, ci si riferisce a un sistema generale di idee, valori e credenze attraverso i quali le persone percepiscono e organizzano il mondo intorno a loro in modo coerente, una struttura mentale per dare senso al mondo e al proprio posto al suo interno. Nessuno di noi può vivere al di fuori di un paradigma di riferimento, ma piuttosto possiamo essere consapevoli degli effetti che esso determina per scegliere all'interno di quale paradigma collocarci.

L'idea che questo sia semplicemente uno dei modi possibili attraverso i quali vedere le cose, che ci possano essere altre modalità per far fare e valutare esperienze nei servizi per l'infanzia, che possa esserci forse più di una risposta giusta a una domanda, che questa sia solo una delle molte possibili prospettive, tutto questo, non viene minimamente considerato.

Se questa questione fosse limitata ai paesi anglofoni, sarebbe un problema limitato; ma le sue aspirazioni sono più profonde: questa visione sta diventando dominante anche altrove, come si può notare da un sempre maggiore uso di termini quali "qualità", "programma", "obiettivi". Ne è un esempio ciò che Santos (2004) chiama "globalizzazione egemonica", cioè "il successo della globalizzazione di un aspetto culturale locale e specifico, nell'idea che diventi verità universale, rivendicando e 'localizzando' tutti i punti di vista contrari". Ciò che favorisce questa visione nel raggiungere il mondo intero è la diffusione della lingua inglese, oltre che dei valori e delle credenze neoliberali.

Il neoliberalismo riduce ogni cosa a questioni strumentali di valore economico e calcolo, gestione e tecnicismi, preferendo questioni tecniche a quelle critiche.

Nikolas Rose descrive questo processo nel seguente modo:

Tutti gli aspetti legati a questioni di comportamenti sociali sono oggi riconcettualizzati a partire da elementi economici – come azioni di calcolo da intraprendere come universale facoltà umana di scelta. Le scelte sono da intendere come conseguenze di relative valutazioni di costi e guadagni di 'investimento'... Tutti i comportamenti sociali che vengono messi in atto – salute, benessere, educazione, assicurazione – possono essere riconsiderati

in termini di contributo per lo sviluppo del capitale umano (Rose, 1999).

Questa forma di capitalismo, inoltre, va nella direzione di depoliticizzare la vita. Sotto la sua influenza possiamo vedere l'emergenza del passaggio, secondo Clarke, da "politiche gestionali" a "stati gestionali":

I problemi che gli stati gestionali intendono risolvere derivano dalle forti contraddizioni e conflitti dei mondi politici, economici e sociali; ma, ciò che si è rivelato negativo, è la gestione delle contraddizioni stesse: le questioni vengono ridefinite in termini di "problemi da risolvere". L'uso di alcune parole come 'efficienza', 'efficacia', 'risultato' e 'qualità' depoliticizzano una serie di questioni sociali... E, così facendo, riducono le scelte politiche a imperativi di gestione (Clarke, 1998).

Questo discorso ci porta verso la seconda questione che si voleva evidenziare, legata alla contemporanea importanza di pratiche democratiche nei servizi per la prima infanzia. Il problema della depoliticizzazione nelle vite pubbliche degli individui può essere visto come parte di un processo più grande: la democrazia, o dovrei dire le istituzioni e le pratiche di rappresentazione democratica esistenti, si trovano in condizioni di sofferenza in quanto i cittadini si distaccano sempre di più da contesti formali di politica democratica (Bentley, 2005; Power Inquiry, 2006). Sempre meno persone esercitano il diritto di voto, i rappresentanti che vengono eletti non godono di grande stima, una ampia parte della comunità si sente lontana dalle principali correnti politiche, mentre molti altri sono cinici o disinteressati; le forze politiche antidemocratiche sono in aumento.

Tuttavia, nello stesso tempo, non è tutto o bianco o nero; ci sono buone ragioni per cui

sperare. L'alienazione dalle più tradizionali e formali politiche democratiche – politici, partiti, istituzioni – combacia con la crescita di interesse e impegno in altre forme di politiche democratiche, incluse la partecipazione diretta in movimenti attivi o su particolari temi come la salvaguardia dell'ambiente o la globalizzazione.

Il cambiamento è triplice. In primo luogo, istituzioni e forme politiche tradizionali o formali hanno bisogno di essere supportate e rianimate; non ci sono sostituti per i parlamenti eletti né per molte rappresentanze locali, da cui un'ampia quantità di bisogni e interessi differenti, partiti e ideologie possono essere rappresentati, grazie ai quali possono essere raggiunti accordi politici, attraverso i quali il governo può essere obbligato a rendere conto e le ali del potere possono essere controllate. Secondariamente, l'interesse verso forme alternative di democrazia hanno bisogno di essere sfruttate di più attraverso lo sviluppo di nuovi luoghi e nuovi soggetti per la pratica della democrazia stessa – inclusi servizi e questioni che sono centrali per la vita di tutti i giorni di bambini e adulti che prendono parte con diversi ruoli a questi servizi. Bentley riconosce l'importanza di tutte e due le tipologie di pratica democratica:

La democrazia non può fiorire essendo garantita e praticata dallo stato. Bensì all'interno di reti sociali aperte, nell'interazione tra pubblico e privato, che va ben oltre i beni che lo stato può direttamente controllare. La possibilità di costruire democrazia tutti i giorni, quindi, dipende dall'applicazione quotidiana dei suoi principi nelle istituzioni attraverso le quali le persone attuano le proprie scelte e sviluppano le proprie identità.

Il punto di partenza da considerare è che potere e responsabilità siano da allineare insieme a ogni altro componente – e ampiamente distribuiti – se le società decidono di esercitare una responsabilità condivisa attraverso la diversità sociale, economica e istituzionale (Bentley, 2005).

All'interno di queste "istituzioni da tutti i giorni" Bentley include quelli che chiama "servizi di cura per bambini" (che preferirei chiamare "servizi educativi per la prima infanzia").

Terzo elemento, a sostegno di queste tipologie di istituzioni democratiche, di democrazia come modalità di condividere bisogni da soddisfare ampiamente, viene utile la teoria democratica di Dewey come idea di massima opportunità di condivisione e scambio di punti di vista e opinioni. Da questo presupposto, la democrazia è un modo di relazionarsi, che può e dovrebbe interessare tutti gli aspetti della vita quotidiana: "un modo di essere, di pensare se stesso nella relazione con gli altri e con il mondo... Un valore educativo fondamentale e forma di attività educative" (Rinaldi, 2005).

Langsted, che scrive di un recente esempio di ascolto nei confronti dei bambini, puntualizza la questione sostenendo che più importante, e prima, del mettere in atto strutture mentali e azioni di ascolto, è il desiderio stesso di ascoltare: "più importante [di strutture e procedure] è la condizione culturale di base che origina l'idea che gli adulti in una determinata società hanno dei bambini. Il desiderio di ascoltare e coinvolgere i bambini prende vita all'interno di questo contesto culturale" (Langsted, 1994).

CAPITOLO 2

La democrazia a diversi livelli

La prima parte del titolo di questa relazione cita “portare le politiche all’interno dei servizi educativi”; ma la seconda parte – “I servizi educativi come pratica di democrazia” – implica che la pratica della democrazia ha bisogno di essere considerata a livelli differenti: non solo dal punto di vista istituzionale, ma anche dal punto di vista nazionale, federale, regionale e locale. Ogni livello ha delle responsabilità precise rispetto a determinate scelte.

È importante, a questo punto, chiarire che l’utilizzo del termine “scelta” in queste pagine indica un democratico processo decisionale collettivo, per rinobiliarlo dall’utilizzo neoliberale di prendere una decisione in qualità di singolo consumatore. La questione è sostenuta anche da un recente report britannico in cui il concetto di democrazia viene così affrontato:

Non crediamo che consumatori e cittadini siano identità uniche e uguali, così come il nuovo mercato guidato dalla tecnocrazia sembra voler indicare. I consumatori agiscono come individui, prendendo decisioni principalmente legate a come un determinato dato influirà su sé e la propria famiglia. La cittadinanza implica, invece, che i membri di una comunità prendano decisioni non solo per interesse personale ma per l’intera collettività o per una

parte significativa di essa (Power Inquiry, 2006).

Bentley sottolinea una distinzione simile e evidenzia uno spostamento negativo dalla collettività all’individualismo decisionale all’interno della contemporanea crisi del sistema democratico:

La democrazia liberale unita al capitalismo di mercato ha rinforzato la tendenza ad agire come singoli individui riducendo la nostra capacità di prendere scelte che riguardano la collettività. Questa è la ragione principale che causa la crisi della democrazia... Non molte persone considerano i politici democratici come parte della loro identità personale a sostegno delle culture e delle istituzioni attraverso le quali viene costruita la legittimità politica. Il risultato è che la nostra preoccupazione rispetto al fare scelte individualiste è la comprensione delle abilità messe in atto per scelte collettive. La nostra democrazia si sta autodistruggendo (Bentley 2005).

I differenti livelli di governo, quindi, hanno la responsabilità delle differenti scelte democratiche che vengono messe in atto, conseguenza delle pratiche politiche democratiche. Tuttavia, ogni livello dovrebbe anche essere promotore di pratiche politiche democratiche in contesti locali, assicurando l’importanza che i contesti lo-

cali stessi possono avere e supportandone le scelte – in altre parole, creando “spazi di democrazia” e condizioni per pratiche attive di democrazia.

Che cosa si intende per spazio democratico a livello nazionale? Quali scelte democratiche possono essere prese in considerazione? L'intento di questo contributo è quello di fornire una cornice di *riferimento nazionale* di norme e diritti che esprimono valori, aspettative e obiettivi nazionalmente condivisibili; e di identificare e, successivamente, sostenere le condizioni materiali necessarie per rendere realtà concreta norme e diritti consentendo ad altri livelli di giocare un ruolo attivo nell'implementazione delle stesse.

Questa cornice di riferimento necessita di essere, allo stesso tempo, chiara e definita, senza che vi siano delle sfumature di diversità regionali o locali; è necessario che si lasci uno spazio maggiore per la pratica della democrazia a livelli più locali. Per fare alcuni esempi, rappresenta un chiaro diritto l'accesso ai servizi per l'infanzia come cittadini (dal mio punto di vista a partire dai 12 mesi di età) unitamente a un sistema di finanziamenti che permette a ciascun bambino di esercitare il proprio diritto; una chiara dichiarazione del fatto che i servizi per la prima infanzia sono risorsa e responsabilità pubblica, non un servizio privato; una cornice di riferimento che definisce valori e obiettivi ampi, aperti all'interpretazione più circoscritta a livello locale; una politica per la prima infanzia pienamente integrata sotto la responsabilità di un unico dipartimento governativo; una forza lavoro ben formata e ben retribuita per tutti i bambini piccoli (almeno metà di questi professionisti dovrebbe essere laureata); e attive politiche per far fronte alla riduzione della povertà e dell'ineguaglianza.

Il rapporto finale dell'analisi tematica condotta dall'OCSE sull'educazione e la cura per la prima infanzia (uno studio di riferimento internazionale condotto in 20 paesi tra il 1966 e il 2006) formula la seguente proposta: delle forti linee guida centrali e una forte decentralizzazione, tutto all'interno di un contesto esplicitamente democratico:

La decentralizzazione delle funzioni gestionali a favore delle autorità locali è un indicatore del livello di partecipazione democratica. Allo stesso tempo, l'esperienza dell'analisi delle politiche ECEC² suggerisce che i governi abbiano un ruolo centrale nella costruzione di sistemi forti ed equi per la prima infanzia, oltre che nella costruzione e nella garanzia degli standard qualitativi del programma. Per concludere, dovrebbe esserci una forte consapevolezza a guidare i ministri in carica al governo per mantenere un'influenza significativa sia nei confronti della legislazione, sia nei confronti dell'economia, in un'idea di alleanza. Attraverso questi strumenti, i governi democratici possono garantire che una maggiore quantità di interessi sociali vengano riflessi nel sistema educativo per la prima infanzia, inclusi i valori sociali come la democrazia, i diritti umani e la facilitazione all'ingresso ai servizi per bambini con bisogni speciali o con bisogni di apprendimento specifici. Da questo punto di vista lo Stato può diventare il garante della discussione democratica e della sperimentazione a livello locale, invece che applicare semplicemente le politiche dall'alto (OCSE, 2006).

In aggiunta alla forte decentralizzazione della responsabilità, a livello nazionale si

² ECEC (*Early Childhood Education and Care*) è l'acronimo internazionale che individua il sistema di educazione e cura per la prima infanzia.

può incoraggiare e supportare la democrazia rendendolo un esplicito e importante valore per l'intero sistema educativo per la prima infanzia. Questo tema, infatti, è stato identificato come una delle 10 aree di lavoro per le politiche governative da un recente report OCSE.

A partire dalla condivisione di alcune delle riflessioni sottolineate in queste pagine relativamente all'impatto corrosivo sulla democrazia e alla "mercattizzazione" dei servizi, il report evidenzia che i sistemi ECEC dovrebbero "essere fondati su valori democratici", supportare "ampie idee di apprendimento, partecipazione e democrazia", e che "oltre all'apprendimento e all'acquisizione di conoscenze, un obiettivo costante dell'educazione pubblica dovrebbe essere l'accrescimento della possibilità di comprendere la società in cui si vive e l'incoraggiamento di una modalità riflessiva democratica nei bambini" (OCSE, 2006).

Un interessante confronto potrebbe ora tornare utile, tra il mio paese, l'Inghilterra, e i paesi nordici. Dal 1997, il governo inglese ha iniziato a prendere in seria considerazione la prima infanzia, più di quanto non avesse mai fatto prima. Da questo periodo storico in avanti sono stati adottati importanti cambiamenti e sviluppi, inclusi l'integrazione della responsabilità di tutti i servizi per la prima infanzia all'interno del Dipartimento per l'Educazione e la creazione dei Centri per i Bambini, una forma di servizio integrativo. Inoltre, è stato introdotto un curriculum di riferimento. Tuttavia, tutto ciò è ben distante dal quadro orientativo a cui ci si è riferiti nel corso di queste pagine, e attualmente già adottato nei paesi nordici: l'attuale sistema non supporta ancora la pratica democratica.

L'attuale curriculum di riferimento per i servizi educativi che accolgono bambi-

ni dai tre ai cinque anni di età, composto da 128 pagine, è altamente prescrittivo e strettamente connesso a più di 60 obiettivi educativi (QCA, 2000). Tuttavia, recentemente, un nuovo curriculum, questa volta riguardante i bambini dai primi giorni di vita fino ai cinque anni, è stato pubblicato in bozza ed è oggetto di discussione (Ministero Inglese per l'Educazione e le Abilità / Ministero del Lavoro e delle Pensioni, 2006b). Anche questo è un documento lungo, dettagliato e prescrittivo che contiene, come è stato calcolato da un critico estero, più di 1500 punti di specifici consigli per insegnanti; alcuni di questi sono in forma direttiva, altri puntano a evidenziare i pilastri dello sviluppo a cui i lavoratori in ambito educativo dovrebbero tendere nello svolgere il proprio ruolo. Piuttosto che ampi principi, valori e obiettivi, aperti all'interpretazione di affidabili professionisti come accade nei paesi nordici, il curriculum provvisorio si mostra come un manuale per tecnici: il documento non crea uno "spazio democratico" e non dà alcun incoraggiamento per esercitare pratiche democratiche.

Un altro elemento discordante tra il programma inglese e quelli nordici viene evidenziato da Wagner (2006), il quale sostiene che la democrazia sia centrale nella concezione nordica di buona educazione dell'infanzia ed evidenzia, a supporto di questa controversia, che "i documenti politici ufficiali e i programmi curriculari nei paesi nordici nutrono un'aspettativa centrale nei confronti delle scuole dell'infanzia e degli ordini superiori affinché sperimentino principi democratici e permettano ai bambini di essere attivi protagonisti in questo contesto di democrazia". A dimostrazione di tutto ciò, possono essere ripercorsi alcuni esempi nazionali. I programmi per la scuola

dell'infanzia svedese (per un totale di appena diciannove pagine nella traduzione inglese), ad esempio, pongono in evidenza i 'valori fondamentali' della *forkolen*³ (scuola dell'infanzia), iniziando questa sezione del documento con un preciso enunciato: "la democrazia è la fundamenta della scuola dell'infanzia e per questa ragione tutte le attività delle scuole dell'infanzia dovrebbero essere portate avanti rispettando e tenendo conto dei fondamentali valori della democrazia" (Ministero Svedese dell'Educazione e della Scienza, 1998). Il nuovo curriculum norvegese (composto da 34 pagine) fa riferimento alle scuole dell'infanzia come "la base ... per l'attiva partecipazione nella società democratica" (Ministero Norvegese per l'Educazione e la Ricerca, 2006). Questo scopo, poi, viene perseguito anche nei programmi islandesi per le scuole dell'infanzia (47 pagine totali), dichiarando che uno dei principali obiettivi dell'educazione prescolare è "di porre le basi affinché [i bambini] siano indipendenti, riflessivi, attivi e responsabili cittadini in una società democratica"; le indicazioni aggiungono, inoltre, che "ad un bambino dovrebbero essere insegnate le pratiche democratiche alla scuola dell'infanzia" (Ministero Islandese per l'Educazione, la Scienza e la Cultura, 2003).

Invece, nell'attuale o nel recente rimaneggiamento del curriculum per la prima infanzia inglese non vi è riferimento alcuno al concetto di democrazia, nonostante la sua dimensione superi quella dei documenti nordici citati. Quindi, mentre i programmi nordici esplicitano e riconoscono la demo-

cracia come un valore, non si può certo dire che accada altrettanto in Inghilterra. Di seguito, vengono forniti alcuni chiari esempi di come le decisioni prese a livello nazionale possono supportare la democrazia ad altri livelli attraverso politiche che sanciscono inequivocabilmente che la democrazia è un valore di importanza nazionale e creano 'spazio democratico' a un livello maggiormente territoriale affinché le amministrazioni locali possano interpretare le politiche nazionali e, nello specifico di questo caso, i programmi educativi a cui far riferimento per la costruzione dei servizi educativi. Ovviamente, in Inghilterra ci sono diversi contesti che praticano la democrazia; ma l'assenza della democrazia come elemento portante per l'intera nazione riflette la priorità di pratiche tecniciste e politiche manageriali, avendo come conseguenza una concezione e una fruizione legata ai servizi per la prima infanzia che si rifà a un modello economico di 'vendita' di un servizio.

A questo punto del discorso, si dovrebbe scendere maggiormente ad analizzare le organizzazioni pubbliche locali e, facendo ciò, si è pienamente coscienti del fatto che livelli legati a province, stati o regioni verranno solamente sfiorati seppur ritenute organizzazioni importanti per alcuni Paesi come l'Australia, il Brasile, il Canada, la Germania, la Spagna e gli Stati Uniti d'America. È noto che un discorso completo sul tema delle pratiche democratiche nei servizi per la prima infanzia avrebbe bisogno di prendere in considerazione questo livello di governo, collocato tra il nazionale e il locale. Tuttavia, appartenendo al paese europeo maggiormente centralizzato, mi sento in qualche modo mal-equipaggiato per poter andare in profondità tra le pieghe di temi come il federalismo o le regioni.

³ *Forskolen* in svedese è il termine usato per i servizi che forniscono un'educazione alla maggior parte dei bambini dagli uno ai cinque anni di età.

Alcune delle opportunità e dei dilemmi che emergono nel sistema federale sono discussi negli appunti relativi alla Germania all'interno del documento tematico dell'OCSE sulla cura e l'educazione per la prima infanzia; il documento identifica la decentralizzazione e l'autonomia locale – entrambi a livello regionale e comunale – come un punto di forza del sistema tedesco (OCSE, 2004). Tuttavia, allo stesso tempo, le note sul paese tedesco sottolineano due condizioni come necessarie affinché questa struttura politica possa essere riconosciuta come forte e valevole piuttosto che debole e scarna: una pratica della diversità che coinvolge un processo rigoroso e critico di sviluppo e valutazione; e “alcuni comuni standard nazionali, in particolare in quelle aree che interessano l'uguaglianza sociale tra le famiglie e il diritto dei bambini alla disponibilità e qualità dei servizi”. In realtà, questi standard in Germania sono abbastanza limitati:

Solo l'accesso alle scuole dell'infanzia è regolamentato da norme nazionali, assumendo la forma di un diritto di frequenza part-time del servizio per bambini dai tre anni in su. Per le rimanenti questioni, vi sono ampie differenze tra i vari *Länder*, inclusa la retta che viene richiesta alle famiglie frequentanti. A lungo andare, questa diversità sembra inaccettabile, oltre che non rispettosa né delle famiglie né dei bambini stessi. I servizi ECEC operano seguendo diversi regolamenti e con differenti piani educativi, sebbene definiti a partire da ampie linee guida condivise tra tutti. La questione risulta difficile quando si tenta di individuare la linea di demarcazione tra ciò che può essere differente e ciò che dovrebbe attenersi a standard fissi, ma il gruppo di analisi trova ancora più difficile capire le ragioni per cui dovrebbe esserci una così differente aspettativa nei confronti di quei servizi che non sono propriamente

delle scuole dell'infanzia o, nell'ambito delle scuole dell'infanzia invece, una così ampia diversità di norme e regolamenti in questioni strutturali come il rapporto numerico, la dimensione dei gruppi, la formazione in servizio (OCSE, 2004).

Il settore dell'educazione per la prima infanzia dovrebbe godere di maggiore attenzione nei paesi con governi federali (o in quelli in cui, pur non essendo federali, viene demandato il potere decisionale sul tema dell'educazione a organizzazioni territoriali, come le Comunità Autonome in Spagna). Le questioni, si potrebbe sostenere, sono simili a quelle che si incontrano negli altri stati, in particolare in quelli che praticano un forte decentramento locale: la relazione tra responsabilità centrali e locali, tra coerenza e diversità, tra diritti dei cittadini e prospettive locali è la medesima. Ciò nonostante, un altro livello di governo rende le cose, senza dubbio, più complesse, e forse introduce questioni legate anche a differenze qualitative: un sistema governativo regionale può indebolire il successivo livello di governo, quello locale? Ed è proprio a questo livello che le successive considerazioni vogliono fare riferimento.

È già stato detto che un sistema democratico include ogni livello di governo lasciando spazio per pratiche democratiche ad altri livelli; questo determina forte decentralizzazione a *livello locale* (OCSE, 2006; *Power Inquiry*, 2006). La pratica democratica nelle istituzioni per la prima infanzia, dunque, come influisce su questo piano?

Qualche anno fa, ho visitato una città italiana dalla forte e radicata esperienza per l'educazione per la prima infanzia. Il responsabile dei servizi per l'infanzia di alcuni servizi – e in questo caso non si sta parlando neanche di Reggio Emilia nello

specifico – ha descritto il loro lavoro come un ‘progetto locale culturale sull’infanzia’ che è iniziato circa 30 anni fa. Questa espressione mi ha colpito molto, in quanto carpisce in sé ciò che la miglior pratica democratica può attivamente significare e raggiungere all’interno di un territorio comunale; rispecchia un’idea di impegno politico, partecipazione cittadina e scelta collettiva che rende la comunità in grado di assumersi la responsabilità dell’educazione dei propri bambini (nel suo senso più ampio): responsabilità intesa non solo come predisposizione dei servizi, ma anche rispetto alla concezione che se ne ha, rispetto alla proposta culturale che essi rivolgono all’intera comunità e per la concreta pratica pedagogica che viene vissuta al loro interno. Oltre a Reggio, altri comuni italiani hanno condiviso e intrapreso un’avventura collettiva e democratica come quella descritta, e si possono citare anche alcuni esempi fuori nazione (ad esempio, per informazioni su un progetto culturale sulla partecipazione alla cittadinanza dei bambini a Stirling, in Scozia, si veda Kinney, 2005).

Ci sono poi altri modi di pensare questi progetti a livello locale; come azioni utopiche o sperimentazioni sociali o comunità di ricerca e azione. Ciò che questi contesti hanno in comune è l’idea di creare uno spazio comunitario per un dialogo e una comunicazione democratica a partire dalla quale poter costruire uno sguardo collettivo sull’infanzia e sulla sua relazione con la comunità stessa, incrementando di pari passo lo sviluppo di conoscenze, pratiche e politiche locali. Questo sistema, a sua volta, è sempre aperto a una valutazione democratica e all’inserimento di nuovi modi di pensare. In alcuni casi, progetti di questo genere possono essere incentivati dal governo, in altri, invece, – come in Ita-

lia – possono coesistere un governo a livello nazionale poco presente su questo tema e amministrazioni locali con una lunga e forte tradizione democratica, disposti e abili nell’utilizzo dello spazio democratico possibile per scelta.

Come possono essere incentivati, quali altre condizioni sono necessarie per favorire e quali organizzazioni e processi possono sostenere progetti culturali di questo genere, sono alcune delle domande principali della ricerca sull’educazione per la prima infanzia. Probabilmente, avremmo bisogno di meno studi e ricerche che si occupano dell’effettiva valenza o degli aspetti tecnici di queste proposte, e molti più studi che indagano le modalità e le ragioni (come e perché) che hanno portato alcuni contesti locali ad assumere progetti culturali simili. Non ci si dovrebbe neanche aspettare che questi progetti siano replicabili in tutti i contesti – non possono essere esportati – ma anche nelle situazioni in cui non c’è possibilità di attuarli, la pratica della democrazia può svolgere ancora un ruolo importante a livello di amministrazione locale. Le autorità locali dovrebbero avere un ruolo importante da giocare nell’interpretazione delle linee guida date a livello nazionale: possono rendere imprescindibile l’importanza della democrazia intesa come valore comunitario; possono supportare le pratiche democratiche all’interno dei servizi per l’infanzia; possono anche ricercare e favorire altre condizioni interessanti e utili per la democrazia. Ad esempio, le autorità locali possono costruire attivamente collaborazioni tra diversi servizi – reti di relazioni, non mercato – o creare luoghi di condivisione documentativa – l’importanza della documentazione all’interno della pratica democratica sarà approfondito nelle prossime pagine.

CAPITOLO 3

La democrazia nella scuola dell'infanzia

Infine, in questo capitolo, si vuole considerare nel dettaglio la pratica democratica al suo livello più locale, quello delle istituzioni per la prima infanzia, analizzando cosa significa portare le politiche all'interno delle scuole per l'infanzia, o dei nidi, o di qualunque altro luogo comunitario che assume un valore educativo per la prima infanzia.

Prima di tutto, è necessario soffermarsi su una distinzione iniziale ponendo attenzione a una concezione di democrazia come principio di governo e una concezione di democrazia intesa, invece, come forma di aggregazione. Non si vuole certo qui porre le due accezioni in opposizione tra loro; infatti, è possibile immaginare una scuola dell'infanzia che possiede un'organizzazione fortemente democratica (ad esempio, avendo al suo interno un organo di gestione rappresentativo di genitori e insegnanti) e un insieme di valori etici fortemente democratici a partire dai quali si sostengono e favoriscono lo scambio di idee, prospettive e opinioni. Tuttavia, i due bisogni non vanno di pari passo; potrebbero intersecarsi, a volte, ma certamente non sono complementari. Inoltre, anche nel sistema più democratico che include all'interno del servizio una piena rappresentanza di tutti gli adulti che partecipano al processo educativo, è raro che i bambini abbiano altrettanta possibilità di essere inclusi nelle scelte – anche se posso-

no avere influenza su queste ultime grazie al dialogo e all'ascolto che potrebbero essere messi in atto nei loro confronti.

Assunto il fatto che la pratica della democrazia può offrire diverse possibilità e acquisire diverse forme all'interno dei servizi per la prima infanzia, potrebbe essere utile, dunque, pensare al 'profilo democratico' di una scuola che dovrebbe dare indicazioni in merito a quali azioni, modalità e tipologie di democrazia vengono agite.

Il primo punto del discorso è legato a come la società si immagina, costruisce e intende le istituzioni stesse: cosa si pensa che sia una scuola per l'infanzia? Precedentemente sono già stati sottolineati due diversi punti di vista, almeno per quanto riguarda i paesi anglofoni: istituzioni per l'infanzia in cui l'uso della tecnologia può supportare il raggiungimento di determinati risultati (metafora dell'industria); istituzioni per l'infanzia come mercato, possibilità di vendita di un servizio ai clienti che ne fanno uso.

Tuttavia, ci sono diversi altri modi di intendere i servizi per l'infanzia, alcuni dei quali sono più produttivi e democratici: in particolare, le istituzioni potrebbero essere intese come luogo pubblico di ritrovo in una società civile, spazio di incontro e dialogo tra

cittadini, dai quali possono nascere diverse possibilità, alcune progettate, altre imprevedute... Luoghi più produttivi se governati da pratiche decisionali democratiche. La recente ricerca dell'OCSE evidenzia questa concezione quando, all'interno di quartieri abitati da cittadini di diverse etnie, dichiara che "è utile pensare ai luoghi per l'infanzia come luoghi di partecipazione e intercultura... basati sul principio della partecipazione democratica" (OCSE, 2006). Questo immaginario o modo di intendere le istituzioni per la prima infanzia è meglio approfondito nella dichiarazione *Per un Nuovo Sistema Pubblico Educativo*, pubblicata nell'estate del 2005 alla 40^{ma} *Scuola d'estate* dell'associazione *Rosa Sensat* a Barcellona: il termine 'scuola', qui, viene utilizzato in modo generico per indicare tutte le istituzioni educative prescolastiche e della scuola dell'obbligo.

Nel nuovo sistema educativo pubblico, la scuola deve essere un luogo per tutti, uno spazio per ritrovarsi nel senso fisico del termine, ma anche da un punto di vista sociale, culturale e politico. Una piazza in cui incontrarsi e costruire relazioni, in cui bambini e adulti si incontrano e si impegnano insieme per qualcosa, in cui possono dialogare, ascoltare, discutere, con l'obiettivo di condividere significati: la scuola è un luogo di infinite possibilità culturali, linguistiche, sociali, estetiche, etiche, politiche ed economiche. Un luogo impregnato di prassi etiche e politiche, uno spazio per l'apprendimento democratico, un contesto di ricerca e creatività, coesistenza e piacere, pensiero divergente ed emancipazione (*Associaciò de Mestres Rosa Sensat*, 2005).

I servizi educativi per la prima infanzia in cui viene praticata la democrazia, insieme a valori etici precisi, danno vita a luoghi in cui è possibile rinnovare la democrazia stessa: secondo Bentley, possono essere luoghi per una 'democrazia quotidiana'. In particolare,

si offre una pratica democratica che non è rappresentativa (attraverso l'elezione di rappresentanti) ma diretta: la regola del tutto per tutti. Questi luoghi offrono possibilità per tutti i cittadini, piccoli e grandi, per partecipare – che si tratti di bambini o genitori, professionisti o politici, o di qualsiasi altro cittadino. Questioni dimenticate o ignorate dalle politiche tradizionali possono diventare elementi fondanti della pratica democratica.

Portare le politiche democratiche nelle scuole dell'infanzia significa dare ai cittadini opportunità di partecipare a una o più di almeno quattro tipologie di attività; e, a partire dalle riflessioni avanzate prima, relative a una definizione di 'profilo democratico', l'estensione e la forma di questa partecipazione può variare considerabilmente.

Prima fra tutte, viene la *questione delle scelte* rispetto alle proposte, le pratiche e l'ambiente della scuola dell'infanzia. Questo tema è molto vicino all'idea di democrazia come principio di governo, secondo la quale sia ai rappresentanti sia a tutti gli altri membri della società spetta un coinvolgimento decisionale su temi specifici; modelli di questa tipologia potrebbero essere servizi gestiti da sistemi cooperativi attraverso un gruppo di genitori o scuole gestite da una certa forma comunitaria. Un altro esempio potrebbe essere il comitato dei genitori che presiede tutti i servizi per l'infanzia (come in Danimarca), organo che ha competenza su questioni pedagogiche, economiche e organizzative (Hansen, 2002). L'effettivo potere di ciascun organo a cui si vuol fare riferimento, tuttavia, può variare da organizzazione a organizzazione.

Secondo punto da analizzare è la *valutazione* del lavoro pedagogico attraverso la costruzione di modalità partecipative. All'interno del testo *Beyond quality in ear-*

ly *childhood education and care* (Dahlberg, Moss and Pence, 1999, 2006), gli autori contrappongono a 'qualità', termine tecnicistico della valutazione, l'espressione più democratica 'costruzione di significati'. Il termine 'qualità' include un obiettivo da esaminare, aprioristicamente definito a partire da norme istituzionali alle quali ci si deve conformare. L'espressione 'costruzione di significati', invece, affronta il tema della valutazione da un punto di vista di processualità e interpretazione democratica, un processo che include la possibilità di rendere visibili le pratiche e, di conseguenza, le questioni su cui un servizio si interroga, riflette, dialoga, aprendo a un sistema contestualizzato e provvisorio, in quanto sempre aperto a possibili variazioni. 'Qualità' offre un 'dato di fatto', un 'giudizio di valore'. Le due espressioni, infatti, si rifanno a strumenti molto differenti; si ritornerà, successivamente, sul ruolo della documentazione pedagogica come possibilità di costruzione di significati.

Il *terzo* elemento riguarda il tema delle questioni dominanti, che può essere approfondito secondo quello che Foucault definisce ordine di verità, secondo cui si formano i nostri modi di vedere e fare a partire da una verità universale e attraverso le relazioni di potere che si sviluppano. Questo punto di vista politico si basa sull'assunzione necessaria di dover rendere visibili e opinabili valori e teorie di riferimento. Yeatman (1994) si riferisce a ciò con l'espressione 'politiche post-moderne' fornendo alcuni esempi del suo pensiero: una politica epistemologica, che mette in discussione la moderna idea di conoscenza⁴; una politica rappresentativa di prospettive che sono state legittimate; una politica della differenza, che si contrappone all'insieme di persone che ricerca posizioni privilegiate di oggettività su qualcosa che

viene discusso. Ma potremmo estendere queste argomentazioni a un'altra area politica, che è contesto di ripolitizzazione in qualità di istituzioni legittimate per l'inclusione di dialoghi politici e discussioni: le politiche per la prima infanzia, legate all'idea di bambino, la qualità della vita e le scelte per il futuro dei nostri bambini; le politiche educative, che riguardano ciò che l'educazione può e potrebbe fare; e le politiche legate al genere, nelle scuole d'infanzia e nei contesti familiari. Questi, e tanti altri ambiti, possono essere luoghi adatti per la democrazia attraverso i servizi per la prima infanzia, esempi attraverso i quali poter portare questioni politiche nelle scuole.

È attraverso la presa di coscienza delle questioni dominanti che può emergere e rendersi visibile una *quarta* funzione politica: creare opportunità di cambiamento, attraverso lo sviluppo di un approccio critico a ciò che già esiste, immaginando qualcosa di utopico e trasformandolo in azione concreta. Come sottolinea anche Foucault, esiste una forte connessione tra le questioni dominanti, la divergenza di pensiero e l'opportunità: "Non appena si riuscirà a smettere di pensare alle cose come qualcosa di già esistente, il concetto di trasformazione diventerà allo stesso tempo molto urgente, molto difficile e abbastanza possibile".

⁴ La moderna idea di conoscenza intende costruire leggi per evidenziare regole e prevenire futuri atteggiamenti sregolati (Santos, 1995); questo modo di intendere la giustizia si rifà a valori quali l'obiettività, l'ordine, la stabilità e l'universalità. Il concetto moderno di conoscenza intende enfatizzare la conoscenza stessa come qualcosa di sempre parziale, mai finito, provvisorio, "conoscenza contestualizzata, creata e diffusa attraverso argomentazioni".

CAPITOLO 4

Le condizioni per una democrazia**Concetti**

È improbabile che le istituzioni per l'infanzia diventino la culla di un esercizio di democrazia per caso. Per fare ciò è necessaria l'intenzione: occorre fare una scelta. Servono inoltre le condizioni adatte, un contesto positivo in cui la democrazia possa prosperare. Si è già accennato a due di questi presupposti: sostegno e impegno a favore della democrazia da parte di tutti i ruoli governativi e l'immagine dell'istituzione. Difficilmente la democrazia può svilupparsi in luoghi in cui, per esempio, il governo privilegia il consumatore a discapito della collettività e in cui le istituzioni per l'infanzia sono concepite come delle entità imprenditoriali che vendono *servizi* o come delle officine atte alla produzione di determinati risultati.

Ci sono altri concetti e immagini che sono

⁵ Rinaldi descrive la teoria dei cento linguaggi come “uno dei lavori più importanti di Malaguzzi”: “I cento linguaggi dei bambini non sono soltanto una metafora per attribuire ai bambini e agli adulti cento, se non mille, potenziali creativi e comunicativi... Più di tutto si tratta di una dichiarazione di uguale dignità e importanza per tutti i linguaggi, non solo per la scrittura, la lettura e il conto, che sono diventati via via sempre più necessari per la costruzione della conoscenza” (Rinaldi, 2005).

ugualmente importanti per veicolare la politica all'interno dei centri per l'infanzia, come ad esempio la concezione del bambino, dei genitori e degli operatori. In un'istituzione democratica, il bambino viene considerato come un cittadino competente, un esperto nelle cose che lo riguardano, dotato di opinioni che vale la pena di ascoltare e con diritto di partecipazione ai processi decisionali collettivi. È anche risaputo che i bambini hanno, citando le parole di Malaguzzi, “un centinaio di linguaggi con cui esprimersi”⁵ e che l'esercizio democratico consiste nella capacità di sapere ‘ascoltare’ questi linguaggi. L'importanza di questo multilinguismo è sottolineata nel già citato Commento Generale del Comitato delle Nazioni Unite per i Diritti del Bambino, in cui si afferma che i bambini possono “compiere scelte e comunicare sentimenti, idee e desideri in svariati modi, ben prima di essere in grado di comunicare attraverso le convenzioni del linguaggio scritto e parlato”.

Nel contesto di un'istituzione democratica, i genitori sono visti come cittadini competenti perché “detengono e sviluppano la loro esperienza, i loro punti di vista, le interpretazioni e le idee... che sono il frutto del loro vissuto come genitori e cittadini” (Cagliari, Barozzi e Giudici, 2004). Parallelamente, gli operatori sono percepiti come praticanti

di democrazia: da un lato essi riconoscono di apportare un contributo importante e una conoscenza locale rilevante al foro democratico, ma sono anche coscienti di non essere depositari della verità né di avere un accesso privilegiato alla conoscenza. Questa concezione del professionista è incarnata in quello che Oberhuemer (2005) ha definito ‘professionalità democratica’:

È un concetto basato sulle relazioni partecipative e le alleanze. Incoraggia l’azione collaborativa e cooperativa tra colleghi professionali e altri portatori di interessi. Enfatizza il coinvolgimento e la costruzione di relazioni con la comunità locale ... C’è un corpus letterario in crescita che mette in discussione le nozioni tradizionali di professionalità; nozioni che allontanano i professionisti da coloro che questi servono e che privilegiano le conoscenze di un gruppo rispetto a quelle di altri.

Valori

L’esercizio democratico richiede che vengano condivisi alcuni valori dalla comunità dell’istituzione per la prima infanzia, per esempio:

- *Rispetto della diversità*, attraverso l’adozione di un’etica relazionale che valorizzi l’eterogeneità al massimo. Con Gunilla Dahlberg abbiamo esplorato tale tipo di etica nell’educazione della prima infanzia (Dahlberg e Moss, 2005). L’etica di un incontro, in congiunzione con il lavoro di Emmanuel Levinas, inizia proprio con la sfida che Levinas lancia a una solida tradizione filosofica occidentale che conferisce il primato alla conoscenza e che ci porta ad ‘afferrare’ l’altro nel nostro desiderio di conoscere: ‘afferrandolo’, trasformiamo l’altro in qualcosa di uguale a noi. Un esempio sono le fasi dello sviluppo, un sistema di classificazione

che dà ai genitori la possibilità di ‘afferrare’ – possedere e comprendere – il bambino. L’etica dell’incontro tenta di contrastare questo atto attraverso il rispetto dell’assoluta alterità dell’Altro, della sua totale singolarità; questo è un Altro che non posso rappresentare e classificare nel mio sistema di categoria, che non posso tentare di conoscere imponendogli la mia cornice di pensiero e comprensione⁶:

- *riconoscimento di molteplici prospettive e paradigmi*, accogliendo e accettando che esiste più di una risposta alla maggior parte delle domande e che esistono numerosi modi di vedere e comprendere il mondo – un punto sul quale si tornerà successivamente;
- *accogliere di buon grado la curiosità, l’incertezza e la soggettività*, con la conseguente responsabilità che richiedono da parte di ciascuno;
- *pensiero critico*, che è

“un modo per introdurre un’attitudine critica nei confronti delle cose che vengono presentate nella nostra esperienza presente come se fossero naturali, senza tempo, indubitabili: ergersi contro le massime del proprio tempo, contro lo spirito della propria era, contro la corrente della saggezza infusa... [è una questione] di interrompere il flusso delle narrative che codificano le esperienze e le rendono statiche” (Rose, 1999).

⁶ Le implicazioni per l’educazione sono enormi: “Collocare qualsiasi cosa che una persona incontri all’interno di categorie pre-impostate, implica che l’Altro diventi lo Stesso, dal momento che tutto ciò che non rientra in tali categorie, che è sconosciuto e non scontato, debba essere debellato. Concepire un Altro che non posso fare mio è un cambiamento importante che mette in discussione l’intero scenario pedagogico” (Dahlberg, 2003).

L'importanza di questi valori a supporto della pratica democratica è racchiusa in queste parole dai pedagogisti di Reggio Emilia circa l'argomento della partecipazione nelle loro scuole pubbliche:

La partecipazione si basa sull'idea che la realtà non è oggettiva, che la cultura è un prodotto della società in costante evoluzione, che la conoscenza individuale è soltanto parziale e che, al fine di realizzare un progetto, il punto di vista di tutti è rilevante nell'ottica del dialogo con gli altri e in un contesto di valori condivisi. L'idea della partecipazione si fonda su questi concetti e, secondo noi, anche la democrazia (Cagliari et al., 2004).

Strumenti

Al pari di concetti e valori condivisi, la pratica democratica nelle istituzioni della prima infanzia richiede determinati strumenti e condizioni materiali. È di particolare importanza la documentazione pedagogica, attraverso la quale i processi di apprendimento e la pratica sono resi visibili⁷ e in seguito sottoposti – in relazione con gli altri – al pensiero critico, al dialogo, alla riflessione, all'interpretazione e, se necessario, alla valutazione democratica e alla presa di decisione. Di conseguenza, le questioni chiave in quest'ambito sono la visibilità, la molteplicità delle prospettive e la co-costruzione dei significati. Originatisi nei centri per la prima infanzia del Nord Italia, in particolare modo nella città di Reggio Emilia, la scelta della documen-

tazione pedagogica è stata in seguito adottata in molti altri Paesi, sia in Europa che altrove. La documentazione pedagogica detiene un ruolo centrale per ciò che riguarda numerosi aspetti dei servizi per la prima infanzia. Si è già fatto riferimento ad alcuni di essi, tra cui il fornire un mezzo per assicurarsi che la nuova conoscenza sia condivisa come bene comune e come strumento di valutazione per la creazione del suo significato. Tuttavia, esistono altre finalità, come la pianificazione dell'opera pedagogica, lo sviluppo professionale, la ricerca sull'agire dei bambini e degli adulti. La scelta di utilizzare queste modalità è il contributo che la documentazione pedagogica fornisce alla pratica democratica nelle istituzioni per la prima infanzia.

Loris Malaguzzi, uno dei grandi pensatori pedagogici dell'ultimo secolo, vide la questione della documentazione sotto questo aspetto, caratterizzata da qualità democratiche, come scrive Alfredo Hoyuelos:

[La documentazione] è una delle chiavi della filosofia di Malaguzzi. Ritengo che dietro a questa pratica ci celi il concetto etico e ideologico di una scuola e un'educazione trasparenti... Emerge anche un'idea politica, quella secondo cui ciò che le scuole fanno debba avere visibilità pubblica... La documentazione, in tutte le sue diverse forme, rappresenta anche un formidabile strumento per il dialogo, lo scambio e la condivisione. Per Malaguzzi, significa la possibilità di discutere "qualsiasi cosa con chiunque" (insegnanti, personale ausiliario, cuochi, famiglie, amministratori e cittadini...). Condividere le opinioni con i mezzi della documentazione presuppone la capacità di discutere cose reali, concrete – non solo teorie o parole, sulle quali è possibile raggiungere accordi facili e genuini (Hoyuelos, 2004).

⁷ La visibilità può essere raggiunta in molti modi: prendendo note o osservando il lavoro dei bambini, con video o fotografie, con registrazioni di conversazioni, con i disegni e le costruzioni attraverso l'uso di vari materiali – le possibilità sono infinite.

Anche Carlina Rinaldi descrive l'atto della documentazione come una pratica democratica: "Condividere la documentazione significa partecipare a un autentico atto di democrazia, sostenendo la cultura e la visibilità dell'infanzia sia dentro che fuori dalla scuola: si parla quindi di partecipazione democratica o 'democrazia partecipata', prodotto dello scambio e della visibilità" (Rinaldi, 2005).

Come già detto, la documentazione viene oggi messa in atto attraverso svariate forme e per diversi scopi. Un esempio con cui ho particolare familiarità è il *Mosaic Approach*, sviluppato dalla mia collega Allison Clark per dare voce ai punti di vista dei bambini. Questo tipo di approccio utilizza diversi metodi per produrre documentazione con i piccoli: osservazione, interviste, fotografie (scattate dai bambini), scrittura, mappatura e organizzazione di itinerari. Il materiale così prodotto viene poi sottoposto a revisione, riflessione e discussione da parte dei bambini e degli adulti – un processo di interpretazione e di attribuzione di significati. Ispirato dalla documentazione pedagogica, il *Mosaic Approach* è stato utilizzato per svariati scopi, tra cui l'obiettivo di comprendere meglio come i bambini vivono l'esperienza di vita nei servizi per l'infanzia (cosa significa trovarsi in questo luogo?) e quello di coinvolgerli nella progettazione di nuovi edifici e spazi aperti. Ecco un altro esempio di come la documentazione giochi un ruolo fondamentale nella pratica democratica, in questo caso nella forma della partecipazione dei bambini ai processi decisionali (Clark e Moss, 2005; Clark, 2005).

È importante tenere presente che la documentazione pedagogica non è l'osservazione dei bambini; non è – e non aspirerebbe mai a essere – un mezzo per ottenere una fotografia di ciò che i piccoli possono fare,

né una tecnologia di normalizzazione, un metodo per accertare la conformità dell'individuo a qualche sorta di norma di sviluppo; per esempio, la documentazione non si ispira a nessuna verità oggettiva ed esterna sul bambino, che possa essere registrata e rappresentata fedelmente. Al contrario, essa intende abbracciare i valori della soggettività e della molteplicità: non può mai essere neutrale, adotta sempre una precisa prospettiva (Dahlber et al., 1999). Considerata in questo modo, ovvero come uno strumento per l'esplorazione e la costatazione di differenti punti di vista, la documentazione pedagogica non solo diventa una forza di resistenza (anche ai discorsi dominanti), ma anche un canale di veicolazione della pratica democratica.

Formazione per gli operatori

La democrazia nei servizi per l'infanzia non richiede solamente che gli operatori siano considerati, sia da loro stessi che dagli altri, come praticanti di democrazia, ma anche che tali figure siano professionalmente qualificate e che possano contare su solide competenze iniziali e su una crescita continua. Questo presuppone la capacità di lavorare con l'incertezza e l'apertura alla possibilità di entrare in contatto con altre conoscenze e prospettive. Aldo Fortunati ritiene che il professionista dell'infanzia debba essere

"sollevato dalla fallacia delle certezze, [assumendosi invece] la responsabilità di scegliere, sperimentare, discutere, riflettere e cambiare, concentrandosi sull'organizzazione delle opportunità piuttosto che sull'ansia del conseguimento dei risultati e mantenendo vivo nel lavoro il piacere della meraviglia e della sorpresa. [Deve essere in grado] di affrancarsi da qualsiasi risultato che sia differente da quello a cui pervengono i bambini mentre compiono la loro esperienza" (Rinaldi, 2005).

Anche la capacità di discutere, scambiare, riflettere e contestare – in breve, essere in dialogo – è importante:

“[Il dialogo] è di assoluta importanza. È un concetto di dialogo che non va inteso come scambio ma come un processo di trasformazione dove si perde inevitabilmente la possibilità di controllare il risultato finale. Questa cosa va avanti all’infinito, si protende verso l’universo e l’individuo rischia di perdersi dentro. Per gli esseri umani di oggi, soprattutto per le donne, perdersi è tanto una possibilità quanto un rischio, sapete?” (Rinaldi, 2005).

Un ruolo importante a sostegno di una forza lavoro democratica è quella di un compagno critico o mentore, per esempio, come la figura del pedagogo in Italia, un esperto di educazione che lavora in diversi centri per promuovere il dialogo, il pensiero critico e la documentazione pedagogica. Lavorando in maniera democratica con i bambini e gli adulti e avvalendosi specialmente della documentazione pedagogica, il pedagogo può fornire un contributo importantissimo allo sviluppo professionale continuo dei praticanti di democrazia e della democrazia stessa nelle istituzioni per l’infanzia.

Tempi

Prima di concludere questa discussione, voglio segnalare quella che sembra essere una problematica critica e difficile da gestire: il tempo. L’esercizio della democrazia richiede tempo – una risorsa quanto mai scarsa nelle nostre vite oberate di impegni. Un elemento curioso delle politiche inglesi per la prima infanzia e per la scuola dell’obbligo è la grande enfasi che viene posta sul ‘coin-

volgimento dei genitori’, quando proprio questi genitori sono più impegnati che mai. Così da un lato, si valorizza l’impiego delle madri e dei padri nell’ottica di migliorare la produttività del sistema educativo, mentre dall’altro si dà importanza alla partecipazione dei genitori all’educazione dei figli e ai servizi di cui questi usufruiscono, oltre che reiterare in maniera indefinita (e ripetitiva) il loro ruolo di ‘primi educatori’. Esiste una tensione interessante qui: anche se minore di quanto potrebbe apparire, in quanto il coinvolgimento è principalmente inteso come il rinforzo da parte dei genitori di obiettivi presi per buoni a priori (genitori come assistenti), un coinvolgimento inteso come pratica democratica (genitori come cittadini) prenderà sempre più piede nel tempo.

Quindi, è necessario dedicare più attenzione alla questione del tempo e a come questo potrebbe essere redistribuito attraverso un insieme di attività e relazioni, in particolare per permettere ai genitori di partecipare alle istituzioni democratiche per la prima infanzia senza essere costretti a rinunciare a un lavoro retribuito. Ulrich Beck, per esempio, si riferisce a questo quando espone il concetto di ‘lavoro pubblico’ che potrebbe fornire “una nuova prospettiva di attività e d’identità che dia nuova vita al modo di vivere democratico” (Beck, 1998) e suggerisce vari modi per retribuirlo. Il bisogno di più tempo non riguarda solo i genitori: anche gli operatori dell’infanzia necessitano di spazi da dedicare alla ricerca e al dialogo, non solo per preparare il lavoro futuro ma anche per riflettere, interpretare, confrontare e valutare le pratiche passate.

CAPITOLO 5

Quattro osservazioni finali

Desidero concludere fornendo quattro osservazioni riguardo il tema dell'educazione per la prima infanzia come pratica democratica – o almeno come possibilità che questo accada.

Innanzitutto, elevare la democrazia come un valore fondamentale all'interno delle istituzioni per la prima infanzia è, a mio avviso, incompatibile con la concezione di tali organizzazioni come dei luoghi in cui viene adottato un approccio di mercato per lo sviluppo di un servizio. Le attività imprenditoriali, siano esse individuali o aziendali, possono naturalmente prestare ascolto alle esigenze dei loro 'clienti' e prendere in considerazione il loro punto di vista; possono persino porre in essere qualche forma di responsabilità sociale, ma non possono permettere che la pratica della democrazia sia quella principale, in quanto la loro responsabilità primaria è nei confronti dei proprietari o degli azionisti. Le decisioni economiche non possono essere prese in maniera democratica.

Similmente, un sistema di servizi per la prima infanzia che si basa su scelte compiute da consumatori individuali si troverà in difficoltà nei confronti di un sistema in cui le decisioni vengono prese collettivamente dai cittadini. Il *Power Inquiry* ne delinea chiaramente la distinzione: "Le decisioni individuali prese per conto dell'individuo e

della sua famiglia non possono sostituire la deliberazione collettiva in pubblico – che è un processo cruciale in una società democratica e aperta" (Power Inquiry, 2006).

Secondariamente, la democrazia è rischiosa. Può rappresentare un pericolo non solo per i potenti ma anche per i deboli. Le persone si avvicinano al processo democratico non solo con differenti prospettive, ma anche con interessi e poteri eterogenei. Il conflitto è molto probabile e il debole probabilmente ne uscirebbe sconfitto, aumentando quindi l'inuguaglianza invece che ridurla. Uno spunto contro la decentralizzazione, che potrebbe essere utilizzato in difesa di un approccio altamente centralizzato e prescrittivo, è quello secondo cui la regolazione centralizzata dell'educazione della prima infanzia è necessaria per garantire un trattamento eguale a tutti i bambini; in caso contrario, si spianerebbe la strada alla disparità, rischiando che alcuni di loro ottengano un servizio molto peggiore rispetto ad altri – e con quelli provenienti dai contesti più poveri esposti a un maggiore rischio. Esiste una parte di verità in questo, soprattutto in determinate condizioni: l'ipotesi di una minore centralizzazione a favore della pratica democratica si rivela meno adatta in una società diseguale in cui l'educazione per la prima infanzia e la sua forza lavoro

sono meno sviluppate e soffrono, da tempo, di mancanza di investimenti e di interesse da parte del pubblico.

Tuttavia, non esiste una risposta definitiva a questo dilemma. Il rapporto molto teso tra unità e decentralizzazione, standardizzazione e diversità, è antico e in estrema sintesi irrisolvibile – è una dialettica eterna, una relazione di flusso costante e una questione politica sempre contestabile. Come già detto, tale relazione va considerata in funzione delle condizioni attuali – ma anche nell’ottica degli obiettivi che ci si pone. Anche se la situazione presente richiede una forte centralizzazione, si potrebbe decidere che questa non sia la strada che si vuole intraprendere a lungo termine. Allora, la questione che ci si deve porre è legata alle condizioni necessarie per avanzare verso una maggiore decentralizzazione e una maggiore democrazia. Questo processo di transizione dalla centralizzazione alla decentralizzazione può essere osservato nella storia delle istituzioni per la prima infanzia in Svezia, che è passata da un approccio centralizzato e standardizzato a uno che, a oggi, è definibile fortemente decentralizzato. Anche in questi casi, la dinamica deve sempre essere mantenuta sotto attenta osservazione. Come funziona concretamente la decentralizzazione? Chi ne riceve un beneficio e chi un danno? Come si possono aggiungere tutele per un trattamento equo nella pratica democratica con lo scopo di renderla più equilibrata?

La *terza osservazione* riguarda la questione del paradigma di riferimento. Si è già sottolineato precedentemente come il paradigma del riconoscimento del diverso sia molto importante per la pratica democratica, ma tale processo è oggi ancora raro. Invece, il mondo della prima infanzia affronta una questione profondamente turbante ma scar-

samente discussa: la separazione paradigmatica tra la maggioranza (siano essi i legislatori, i praticanti o i ricercatori) che sono situati in un paradigma positivista o modernista e la minoranza, che si colloca all’interno di un paradigma descritto come postmoderno, postpositivista o postfondazionista. La prima sposa “la concezione moderna di verità come riflesso di natura... [e crede] che il conflitto delle interpretazioni possa essere risolto o mediato in modo da fornire una singola teoria coerente che corrisponde al modo in cui le cose sono realmente” (Babich, Bergoffen and Glynn, 1995). La seconda adotta “interrogativi postmoderni di interpretazione, valutazione e prospettivismo... [e] una realtà infinitamente analizzabile in cui le interpretazioni sono numerose, divergenti, complementari, contraddittorie e si contestano a vicenda” (Babich, Bergoffen and Glynn, 1995). Per la prima, l’educazione della prima infanzia sta inesorabilmente avanzando verso la sua apoteosi, grazie alla crescente capacità della scienza moderna di fornire conferme indiscutibili di ciò che funziona davvero. Per la seconda, l’educazione della prima infanzia offre infinite possibilità, informate da molteplici prospettive, conoscenze locali e verità provvisorie.

Ciascuna parte ha poco da spartire con l’altra: ognuna ha le proprie letture (libri e riviste differenti) e i propri eventi a cui partecipare (conferenze), mentre la documentazione burocratica, tipicamente, ignora la pluralità di paradigmi e ne riconosce solo uno, quello positivista o modernista. La comunicazione è limitata perché i modernisti non riconoscono questo altro paradigma e danno per scontato che le loro assunzioni e i loro valori vadano presi per buoni a priori. Al contrario, i postmodernisti riconoscono il paradigma ma scorgono ben poco valore in quello modernista o, perlomeno, hanno scelto di non

posizionarsi al suo interno. Il primo gruppo, quindi, non vede alcuna scelta, mentre il secondo l'ha già compiuta, collocandosi oltre la modernità. Le comunicazioni emesse da un campo sono scartate dall'altro perché ritenute non valide, non intelleggibili, non interessanti o addirittura non credibili.

Questo tipo di relazione distante e non comunicativa è davvero importante? Non è forse compito dei post-fondazionisti sviluppare discorsi alternativi e pensiero critico, piuttosto che fraternizzare con coloro con cui non sembrano avere nulla in comune? E i modernisti non dovrebbero concentrarsi su ciò in cui credono, ovvero la produzione di vera conoscenza? Io penso che sia importante. L'assenza di dialogo e dibattito impoverisce la prima infanzia e indebolisce le politiche democratiche. Le pratiche e le prassi 'comuni' rimangono isolate da una fonte importante di pensieri nuovi e differenti, perché i legislatori hanno una conoscenza scarsa o del tutto assente di questo movimento crescente che mette in discussione molto di ciò che solitamente viene preso (o viene detto di esser preso) per vero. Viene concesso troppo spazio acritico al discorso dominante e questo erode gradualmente le fondamenta della democrazia attraverso il processo di depoliticizzazione a cui si è accennato prima (per esempio, offre risposte tecniche a questioni intrinsecamente politiche). Questo discorso, invece di venire considerato come una prospettiva che privilegia determinati interessi, viene recepito come l'unica vera realtà e le sole domande rimaste si limitano ai metodi di implementazione più rapidi. In una situazione di questo tipo, le decisioni legislative e pragmatiche si riducono a rigide e impoverite domande di natura tecnica del tipo 'cosa funziona?' (per un approfondimento di questo importante argomento, vedere Moss, 2007).

Infine, intendo menzionare un ulteriore livello di governo in cui la pratica democratica è necessaria, oltre a quello nazionale, regionale, locale e istituzionale: quello Europeo. L'Unione Europea (UE), che oggi conta ventotto Stati membri, è un'organizzazione unica, un'entità politica sovranazionale con poteri legislativi e amministrativi. Questi Stati sono parte di un livello di governo a cui ognuno di loro ha ceduto parte della propria sovranità, nella convinzione che alcune necessità possano essere soddisfatte in maniera migliore se affrontate attraverso processi decisionali e di implementazione collettivi.

L'Unione Europea vanta lunghi trascorsi di coinvolgimento nelle politiche della prima infanzia, anche se ha sempre teso a parlare in maniera molto rigida di 'servizi per l'infanzia', dal momento che il suo interesse nasceva prevalentemente dagli obiettivi prefissati per il mercato del lavoro. Negli anni Ottanta, la UE (allora CEE) raccomandava la fornitura di maggiori servizi per l'infanzia con lo scopo di sviluppare l'uguaglianza di genere attraverso maggiori opportunità lavorative per le donne. Nel 1992, i Governi degli allora dodici Stati membri adottarono una Raccomandazione sui Servizi per la Prima Infanzia. Riconoscendo che "è essenziale promuovere il benessere dei bambini e delle famiglie, assicurandosi che vengano soddisfatte le loro necessità", tale Raccomandazione proponeva dei principi guida per lo sviluppo dei servizi: costi sostenibili, accesso garantito in tutte le aree (urbane e rurali) e ai bambini con esigenze particolari, combinazione di sicurezza e tutela con pratiche pedagogiche efficaci, rapporti stretti tra i vari servizi, i genitori e le comunità locali, diversità e flessibilità, maggiori possibilità di scelta per le famiglie e coerenza tra i servizi offerti.

Dieci anni dopo, nel 2002, i governi della UE convennero, durante un incontro a Bar-

cellona, che “gli Stati membri [dovrebbero tentare] di fornire entro il 2010 servizi per la prima infanzia ad almeno il 90% dei bambini tra i tre anni e l’età scolare e ad almeno il 33% di quelli sotto i tre anni”. Questo obiettivo puramente quantitativo non dice però nulla riguardo l’organizzazione o la sostanza di tali istituzioni; non viene fatto alcun riferimento, per esempio, ai principi adottati nella Raccomandazione del Consiglio sui Servizi per la Prima Infanzia, anzi i Paesi sono liberi di perseguire gli obiettivi di Barcellona “secondo i modelli di somministrazione [nazionali]”.

Nell’Aprile del 2006, la cosiddetta Direttiva Bolkestein – o Direttiva dei Servizi, per citare il suo nome corretto – venne modificata sostanzialmente dal Consiglio e dal Parlamento Europeo, che abbandonarono il principio del Paese di origine ed esclusero i settori della salute e del sociale (compresa la prima infanzia). Senza tali modifiche, questa proposta legislativa comunitaria a opera della Commissione Europea, mirata a promuovere la concorrenza nella fornitura dei servizi tra i Paesi membri, avrebbe permesso ai privati di creare centri per la prima infanzia in altri Stati applicando gli standard vigenti nel proprio, rischiando quindi di innescare un processo di riduzione degli standard al minimo comune denominatore (Szoc, 2006).

Nel Luglio 2006, la Commissione Europea emise una Comunicazione riguardante una strategia della UE per la tutela dei diritti del bambino, in cui proponeva di “delineare una strategia comunitaria per promuovere e salvaguardare in maniera efficace i diritti del bambino nelle politiche interne ed esterne dell’Unione Europea”. La buona notizia fu che l’Unione riconobbe effettivamente come proprio dovere il rispetto dei diritti

dell’infanzia; quella cattiva fu che tale Comunicazione produsse pochissimi impegni concreti e non disse nulla riguardo ai suddetti diritti nel contesto delle politiche europee di ‘servizi per l’infanzia’, politiche che erano state delineate a Barcellona e che fino a oggi sono state orientate principalmente da obiettivi inerenti all’occupazione e alle pari opportunità.

Nonostante la presenza di alcune onorevoli eccezioni, la comunità dei servizi alla prima infanzia in Europa non è riuscita a interagire proficuamente con questa e con altre iniziative. Non è stata creata una politica europea della prima infanzia, né uno ‘spazio democratico’ per discutere le iniziative prese dalla UE e idearne a propria volta per proporle a livello comunitario. Non si ritiene che sia possibile avere un approccio uniforme a tutti gli aspetti delle politiche per la prima infanzia a livello europeo e nemmeno ci si augura che questo avvenga, ma dal mio punto di vista è tanto fattibile quanto desiderabile lavorare, democraticamente, per identificare un insieme di valori, principi e obiettivi condivisi per i servizi della prima infanzia. In breve, si tratta di sviluppare un approccio, una politica europea all’educazione prescolare.

A riprova di quanto detto, vorrei ricordare gli “Obiettivi qualitativi nei servizi per la prima infanzia”, un rapporto realizzato da un gruppo di lavoro composto da personaggi provenienti dai dodici Paesi membri attraverso un processo democratico di consultazione, discussione e negoziazione (EC Childcare Network, 1996). Il documento delinea quaranta obiettivi comuni da raggiungere in tutta Europa entro dieci anni, con lo scopo di implementare i principi e i traguardi concordati dai Paesi firmatari della Raccomandazione sui servizi per

l'infanzia del 1992. Di recente, rivedendo il documento, sono rimasto colpito da quanto sia invecchiato bene, ma anche da quanto sappia fare emergere il potenziale della pratica democratica nella definizione di una cornice di lavoro Europea per l'educazione della prima infanzia, dal momento che il rapporto è il prodotto di molti anni di dialogo e negoziazione tra individui di diversi Paesi, sia appartenenti al *Childcare Network*⁸ e sia tra membri del *Network* e cittadini europei.

Recentemente, la rivista *Bambini in Europa*⁹, ha realizzato un documento di discussione, "I bambini e i servizi per loro", sviluppando un approccio europeo. Il testo si spende a favore dell'adozione di una prospettiva comunitaria per la gestione dei servizi per la prima infanzia che si spinga oltre gli obiettivi di Barcellona. Inoltre propone valori e principi condivisi che potrebbero formare la base per tale approccio. Questi spunti includono:

- Accessibilità: garantita a tutti i bambini
- Economicità: un servizio gratuito
- Approccio pedagogico: partecipazione olistica e polivalente
- Coerenza: una cornice a supporto di un approccio comune
- Diversità e scelta: condizioni per la democrazia
- Valutazione: partecipativa, democratica e trasparente

- Valorizzazione del lavoro: una professione "zero-sei"
- Servizi per i bambini e la scuola dell'obbligo: una collaborazione solida ed equa
- Partnership internazionali: apprendere insieme agli altri Paesi.

Per la preparazione di questo documento, inclusi i punti di cui sopra, *Bambini in Europa* si è avvalsa di documenti europei, quali la Raccomandazione del 1992 e gli Obiettivi di qualità, così come dei preziosissimi rapporti della OCSE Starting Strong (OCSE 2001, 2006).

Concludiamo

L'obiettivo di questo "peper" è quello di stimolare un dialogo democratico riguardo le politiche europee e la necessità di un approccio comunitario ai servizi per la prima infanzia. Lo consideriamo un contributo alle politiche per il bambino, che si manifesta in uno 'spazio democratico' a livello europeo. Spero che tanti altri – individui e organizzazioni – parteciperanno a questo processo e riconosceranno che alcuni vi si sono già impegnati¹⁰. Attraverso questo iter democratico, spero che verrà dimostrata la possibilità di portare la politica europea nelle istituzioni per la prima infanzia e viceversa, in modo che si combini la cornice di valori e aspettative comunitari con il sostegno alla diversità locale e alla sperimentazione.

⁸ Un gruppo di esperti da tutti i dodici Stati membri che fa capo alla Commissione Europea e che si è fatto carico di un gran numero di progetti tra il 1986 e il 1996

⁹ Come editore di *Bambini in Europa*, vorrei palesare il sostegno finanziario che la rivista riceve dalla Bernard van Leer Foundation.

¹⁰ Per esempio, *Eurochild*, una rete di organizzazioni e individui che lavora in Europa per migliorare la qualità della vita dei bambini e dei giovani, finanziata dalla Commissione Europea nel contesto del Programma di Azione Comunitario per la Lotta alla Povertà e all'Emarginazione.

Riferimenti bibliografici

- Associació de Mestres Rosa Sensat (2005) trad. it.: 'Per una nuova educazione pubblica', in *Bambini in Europa*, VII, 1, febbraio, pp. 12-15
- Babich, B., Bergoffen, D., Glynn, S. (1995) 'On the idea of continental and postmodern perspectives in the philosophy of science', in: B. Babich, D. Bergoffen, S. Glynn (a cura di) *Continental and post-modern perspectives in the philosophy of science*. Aldershot: Avebury, pp. 1-7
- Beck, U. (1998) *Democracy without Enemies*. Cambridge: Polity Press
- Bentley, T. (2005) *Everyday Democracy: Why we get the politicians we deserve*. London: Demos
- Cagliari, P., Barozzi, A., Giudici, C. (2004) 'Pensieri, teorie, esperienze per un progetto educativo partecipato', in *Bambini in Europa*, IV, febbraio, pp. 28-30
- Clark, A. (2005) 'Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives', in: A. Clark, A.T. Kjørholt, P. Moss (a cura di) *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: Policy Press, pp. 29-50
- Clark, A., Moss, P. (2005) *Spaces to Play: More Listening to Young Children using the Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau
- Clarke, J. (1998) 'Thriving on chaos? Managerialisation and the welfare state', in: J. Carter (a cura di) *Postmodernity and the Fragmentation of Welfare*. London: Routledge, pp. 171-186
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2006) *Oltre la qualità dell'educazione e cura della prima infanzia*. Reggio Emilia: Reggio Children Editore
- Dahlberg, G., Moss, P. (2005) *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge Falmer
- EC Childcare Network (1996) trad. it. '40 obiettivi di qualità nei servizi per la prima infanzia', in *Bambini in Europa*, IV, 3, novembre, pp. 14-17
- English Department for Education and Skills/Department for Work and Pensions (2006b) *The Early Years Foundation Stage: Consultation on a Single Quality Framework for Services to Children from Birth to Five*. London: Department for Education and Skills
- Hansen, N.C. (2002) 'Danimarca. Ruoli e "poteri" dei genitori', in *Bambini in Europa*, II, 2, ottobre, pp. 22-25.
- Hardt, M., Negri, A. (2006) *Multitude*. London: Penguin Books
- Hoyuelos, A. (2004) 'Una trasgressione estetica', in *Bambini in Europa*, IV, 1, febbraio, pp. 6-7
- Icelandic Ministry of Education, Science and Culture (2003) *National Curriculum*

- Guide for Pre-schools* (english translation). Reykjavik: Ministry of Education, Science and Culture
- Kinney, L. (2005) 'Small voices... powerful messages', in: A. Clark, A.T. Kjörholt, P. Moss (a cura di) *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: Policy Press, pp. 111-128
- Langsted, O. (1994) 'Looking at quality from the child's perspective', in: P. Moss, A. Pence (a cura di) *Valuing Quality in Early Childhood Services*. London: Paul Chapman Publishing, pp. 28-42
- Luke, A. (2005) 'Curriculum, Ethics, Meta-narrative: Teaching and learning beyond the nation', in: Y. Nozaki, R. Openshaw, A. Luke (a cura di) *Struggles over Difference: Curriculum, Texts, and Pedagogy in the Asia-Pacific*. Albany: State University of New York Press, pp. 11-25
- Moss, P. (2007) 'Meetings across the paradigmatic divide', in *Educational Philosophy and Theory*, 59 (3), pp. 229-240
- Oberhuemer, P. (2005) 'Conceptualising the early childhood pedagogue: policy approaches and issues of professionalism', in *European Early Childhood Education Research Journal*, 13 (1), pp. 5-16
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2001) *Starting Strong*. Paris: OECD
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2004) *Early Childhood Education and care Policy in the Federal Republic of Germany: OECD Country Note*. Disponibile dal 21 febbraio 2007 sul sito www.oecd.org/dataoecd/42/1/33978768.pdf
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2006) *Starting Strong II*. Paris: OECD
- Power Inquiry (2006) *The Report of Power: an Independent Inquiry into Britain's Democracy*. London: The Power Inquiry
- QCA (Qualifications and Curriculum Authority) (2000) *Curriculum Guidance for the Foundation Stage*. London: Qualifications and Curriculum Authority
- Rinaldi, C. (2005) *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare, apprendere*. Reggio Emilia: Reggio Children Editore
- Rose, N. (1999) *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press
- Santos, B. de S. (1995) *Towards a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. London: Routledge
- Santos, B. de S. (2004) 'Interview with Boaventura de Sousa Santos', in *Globalisation, Societies and Education*, 2, 2, pp. 147-160
- Swedish Ministry of Education and Science (1998) *Curriculum for Preschool* (english translation). Stockholm: Swedish Ministry of Education and Science
- Szoc, E. (2006) 'Dalla direttiva Bolkenstein ai servizi sociali di interesse comune', in *Bambini in Europa*, VI, 4, ottobre, pp. 6-7
- UNICEF, United Nations Committee on the Rights of the Child and Bernard van Leer Foundation (2006) *A Guide to General Comment 7: Implementing child rights in early childhood*. The Hague: Bernard van Leer Foundation
- Wagner, J.T. (2006) 'An outsider's perspective: Childhoods and early education in the Nordic countries', in: J. Einarsdottir, J.T. Wagner (a cura di) *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing
- Yeatman, A. (1994) *Postmodern Revisions of the Political*. London: Routledge.



Peter Moss è professore di gestione dei servizi per la prima infanzia presso l'Institute of Education University a Londra. Inoltre, è stato direttore di "Bambini in Europa", rivista legata ai temi dei servizi per la prima infanzia per le famiglie; co-coordinatore della rete internazionale per le politiche di congedo e la ricerca; co-editore, insieme a Gunilla Dahlberg, di una collana di testi intitolati *Contesting early childhood* (pubblicati da Routledge). I suoi interessi includono i servizi per la prima infanzia, il gruppo educativo che li abita, la relazione tra cura, genere e lavoro (incluso il ruolo delle politiche di congedo), la partecipazione dei bambini e l'approccio critico alla ricerca e alla pratica educativa in contesti di prima infanzia. La maggior parte dei suoi lavori, negli ultimi venti anni, è di carattere internazionale, principalmente in Europa.

Una versione precedente di questa relazione è stata estrapolata dalla relazione tenuta alla sedicesima conferenza annuale della Europea Early Childhood Education Research Association, che si è tenuta nell'Agosto 2006. Una versione ridotta è stata pubblicata in Moss P., 2007, "Portare le politiche nelle scuole dell'infanzia: L'educazione nella prima infanzia come pratica di democrazia", European Early Childhood Education Research Journal, 15 (1), pp. 5-20.

I quaderni del
Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia

9



Segreteria: Via S. Isaia, 90, 40123 Bologna - C.F. 91020970355
c/o Istituzione G. F. Minguzzi
segreteria@grupponidiinfanzia.it
www.grupponidiinfanzia.it