Ministero dell'Istruzione

Commissione nazionale
per il Sistema integrato di educazione e di istruzione
(art. 10 decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65)

Documento base

LINEE PEDAGOGICHE PER IL SISTEMA INTEGRATO "ZEROSEI"

La Commissione nazionale che ha elaborato le presenti Linee pedagogiche è composta da:
Giancarlo Cerini (Presidente), Ilaria Antonini, Stefania Bigi, Anna Maria Bondioli, Paola Cagliari, Lorenzo Campioni, Cristina Casaschi, Giovanni Faedi, Maria Antonella Galanti, Gianluca Lombardo, Susanna Mantovani, Sara Mele, Tullia Musatti, Gino Passarini, Miriam Pompilia Pepe, Maria Rosa Silvestro

Hanno inoltre collaborato alla stesura Valter Chiani, Laura Donà, Alfredo Ferrante, Angela Fuzzi, Donatella Gertosio, Claudia Giudici, Jessica Magrini, Monica Mancini, Daniela Marrocchi, Arianna Pucci, Donatella Savio, Rosa Seccia, Lara Vannini, Francesca Zaninelli

La presente bozza è stata sottoposta ad un primo referee esterno.

Indice

Premessa p.4

Parte I – I diritti dell'infanzia

1. Il punto di riferimento sicuro p.5
2. Gli orientamenti della Commissione europea p.6
3. Nasce il sistema integrato 0-6 p.7
4. Articolazione del nuovo sistema (decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65) p.7
5. Un sistema pubblico-privato accreditato e paritario p.8
6. Politiche per i diritti dell'infanzia p.9

Parte II – Un ecosistema formativo

1. Una società in movimento: le sfide del presente p.11
   - *Disuguaglianze e povertà*
   - *Famiglie senza "reti" e pluralità di modi di essere famiglia*
   - *La dimensione interculturale e multilingue*
   - *I* media *e la cultura digitale*
   - *I cambiamenti del mercato del lavoro*
2. Le ecologie delle relazioni p.13
3. Famiglie come partner di un'alleanza educativa p.14
4. La continuità del percorso educativo e di istruzione p.14
5. I valori fondativi: accoglienza, democrazia e partecipazione p.15

Parte III – La centralità dei bambini

1. La riscoperta dell'infanzia p.17
2. I bambini e le loro potenzialità p.17
3. L'intreccio di educazione e cura p.18
4. Le relazioni tra bambini p.18
5. La scelta dell'inclusione p.18
6. L'apprendimento come elaborazione di significati p.19
7. L'importanza del gioco p.19

Parte IV – Curricolo e progettualità: le scelte organizzative

1. L'educazione nello 0-6: gli scopi e i processi p.21
2. L'idea di curricolo p.21
3. Progettualità e intenzionalità pedagogica p.22
4. I sistemi simbolico-culturali e i campi di esperienza p.22

5. Il curricolo del quotidiano p.22

6. L'ambiente: il terzo educatore p.23
   - *Spazi, strutture e arredi*
   - *Progettare lo spazio*
   - *Materiali e tecnologie*

7. Il tempo: variabile pedagogica p.25

8. Socialità e gruppi p.25

Parte V – Coordinate della professionalità

1. Il gruppo di lavoro e la continuità p.27

2. Osservazione e documentazione p.27
   - *Osservazione*
   - *Documentazione*

3. Valutazione formativa e di contesto p.28
   - *Valutazione formativa*
   - *Autovalutazione e valutazione di contesto*

4. Dimensioni della professionalità p.29
   - *Un adulto accogliente*
   - *Un adulto incoraggiante*
   - *Un adulto "regista"*
   - *Un adulto responsabile*
   - *Un adulto partecipe*

Parte VI – Le garanzie della governance

1. Le competenze nel sistema integrato 0-6 p.32

2. La dimensione nazionale della *governance* p.32

3. Il sistema integrato a livello regionale p.33

4. L'integrazione a livello locale p.34

5. Interventi strategici per la realizzazione del sistema integrato 0-6 p.35
   - *Il coordinatore pedagogico e il coordinamento pedagogico territoriale*
   - *La formazione continua in servizio del personale*
   - *Le sezioni primavera*
   - *I Poli per l'infanzia*

Uno sguardo positivo al futuro p.40

PREMESSA

Il documento che viene sottoposto all'attenzione dei lettori si qualifica come bozza di Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei" e risponde a quanto stabilito dal decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, che ne affida l'elaborazione alla Commissione Nazionale prevista dallo stesso decreto all'articolo 10.

Il testo non sostituisce gli attuali documenti programmatici vigenti per la scuola dell'infanzia (le Indicazioni per il curricolo del primo ciclo, 2012, aggiornate con i Nuovi scenari del 2018), né anticipa i contenuti degli Orientamenti educativi nazionali per lo 0-3 che saranno oggetto di un successivo intervento. Rappresenta una cornice di riferimento pedagogico e il quadro istituzionale e organizzativo in cui si colloca il sistema educativo integrato dalla nascita fino ai sei anni, per favorirne lo sviluppo e il consolidamento.

Le Linee guida intendono raccogliere gli apporti delle scienze dell'educazione, i contributi delle migliori pratiche educative, le indicazioni della normativa europea e nazionale più recente, per offrire stimoli culturali e piste di lavoro a chi opera nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia e a tutti coloro che hanno responsabilità nella costruzione del nuovo progetto: decisori politici e amministratori, personale educativo e docente, genitori e la società nel suo insieme, perché l'investimento sull'infanzia coinvolge tutti i cittadini, nessuno escluso.

La Commissione ha intenzionalmente scelto di non fare riferimenti espliciti a singole teorie socio-psico-pedagogiche, né citazioni di autori. Il testo non si propone quale manuale di pedagogia sullo sviluppo infantile, né quale curricolo operativo per il progetto 0-6, ma offre un inquadramento generale nel quale vanno inseriti gli specifici documenti programmatici nazionali riferibili all'uno o all'altro segmento di cui si compone il sistema integrato, nel rispetto degli ordinamenti nazionali e regionali.

La situazione che si è determinata a seguito della pandemia, non solo nel nostro Paese, ha reso tutti più consapevoli dell'importanza di assicurare alle bambine e ai bambini opportunità di crescita, di socialità, di gioco e di apprendimento in contesti educativi sicuri e di qualità. Il documento si innesta su una situazione che oggi sembra mettere in discussione convinzioni pedagogiche diffuse (di scuola aperta, di relazioni sociali intense, di vicinanza e accoglienza), ma intende riconfermarle e rilanciarle con uno sguardo positivo verso un futuro più sostenibile, anche perché a misura di bambino.

PARTE I – I DIRITTI DELL'INFANZIA

Il decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 ha istituito il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni con la finalità di garantire a tutte le bambine e a tutti i bambini[1] pari opportunità di sviluppo delle proprie potenzialità sociali, cognitive, emotive, affettive, relazionali in un ambiente professionalmente qualificato, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, sociali e culturali. Per realizzare tali obiettivi il sistema integrato propone una visione unitaria per un percorso educativo storicamente distinto in due segmenti: lo 0-3, che comprende i servizi educativi, e il 3-6, che corrisponde alle scuole dell'infanzia.

1 - Il punto di riferimento sicuro

Il rispetto dei diritti dei bambini, così come sanciti dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 20 novembre 1989, è il principio base che deve guidare qualsiasi scelta in campo formativo. Tutti conoscono quanto critiche e allarmanti siano le condizioni di vita dell'infanzia, anche in alcune realtà del nostro Paese, ed è evidente come il rispetto dei diritti dei bambini non si risolva in una semplice dichiarazione formale: è necessario che essi vengano tradotti in scelte legislative e amministrative, in coerenti prassi organizzative, educative e di cura che offrano una concreta garanzia del loro perseguimento. Tale compito spetta alla Repubblica nelle sue diverse articolazioni, dallo Stato alle Regioni agli Enti locali, in stretta e continuativa collaborazione tra loro. Si tratta di progettare insieme, nel rispetto delle competenze istituzionali, condizioni di apprendimento e di socializzazione che garantiscano ad ogni bambino il diritto soggettivo all'educazione e consentano a ciascuno di sentirsi riconosciuto e accolto nella propria unicità e diversità. Il bambino non è solo un piccolo che sta crescendo, destinatario di interventi e cure, ma è un soggetto di diritto a tutti gli effetti che, all'interno della famiglia, della società e delle istituzioni educative, deve poter esercitare le prime forme di cittadinanza attiva. Dare valore e sostenere una rete di servizi educativi e scuole dell'infanzia per tutti, capaci di innovarsi, di rispondere a nuovi bisogni, di essere luoghi di benessere, di promozione di uguaglianza educativa, di integrazione culturale e sociale, rappresenta un contributo importante all'attuazione degli articoli 2, 3 e 31 della Costituzione[2].

In questi ultimi decenni i documenti europei e le leggi nazionali e regionali hanno sviluppato e declinato ulteriormente i diritti dell'infanzia, in particolare il diritto all'educazione e alla cura fin dalla nascita, anche grazie alle esperienze e prassi educative maturate nei nidi e nelle scuole dell'infanzia con la partecipazione attiva di educatori, insegnanti e ricercatori. Questa collaborazione ha permesso di passare, in pochi decenni, ad un livello di riflessione e consapevolezza tale da creare un orizzonte educativo 0-6 dalle solide fondamenta e di sviluppare le premesse per la creazione di un vero sistema integrato.

---

[1] Per non appesantire il testo si utilizzano i termini "bambino/i" per indicare sia le bambine sia i bambini e i termini "educatore/insegnante/personale educativo" per indicare le figure con compiti educativi all'interno dei servizi 0-3 e delle scuole dell'infanzia di entrambi i generi.

[2] Art. 2. La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale.

Art. 3. Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà` e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Art. 31. La Repubblica agevola con misure economiche e altre provvidenze la formazione della famiglia e l'adempimento dei compiti relativi, con particolare riguardo alle famiglie numerose. Protegge la maternità, l'infanzia e la gioventù, favorendo gli istituti necessari a tale scopo.

2 - Gli orientamenti della Commissione europea

La Commissione europea, recependo la Convenzione ONU, nella *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea* del 7 dicembre 2000 prevede il diritto individuale all'istruzione e alla formazione. I documenti europei, in particolare quelli promulgati dal 2011 in poi, sono frutto di un confronto allargato, al quale hanno contribuito numerosi esperti anche italiani e presentano, in un crescendo culturale, scenari attuativi dei diritti dei bambini da realizzare anche all'interno di servizi educativi e di scuole dell'infanzia di elevata qualità, caratterizzati da accessibilità, sostenibilità, inclusività, professionalità del personale, accurata ed equilibrata progettazione del curricolo, sistemi efficaci di monitoraggio e valutazione, finanziamenti adeguati[3].

Le politiche rivolte all'infanzia sono indicate come la strada maestra per creare comunità solidali, giuste ed eque, attente all'educazione dell'infanzia, impegnate a promuovere il dialogo e la coesione sociale.

Nei documenti europei viene ribadita più volte la centralità del bambino nel rispetto delle sue esigenze di crescita: il bambino ha diritto ad essere coinvolto nelle scelte che lo riguardano, ad affrontare esperienze ricche e diversificate, a socializzare con coetanei e adulti diversi dalle figure parentali. Si riconosce che i bambini sono disponibili alla relazione, all'incontro con l'altro e all'apprendimento attraverso codici e linguaggi diversi, in grado di costruire propri ed originali percorsi di conoscenza. Questa "scoperta" interpella non solo decisori politici e tecnici ma l'intera società, per stabilire insieme come intendano promuovere i diritti dei bambini in ogni territorio.

La condizione base di un impegno verso l'infanzia, unitamente a politiche sociali e sanitarie, è l'offerta di servizi educativi e scuole dell'infanzia di alto profilo educativo, inclusivi e con costi sostenibili, migliorando così l'accesso alla cura educativa come attenzione mirata e formativa per il bambino. *«L'offerta educativa è concepita al meglio quando si basa sul presupposto fondamentale che l'educazione e la cura sono inseparabili»* [4].

A tale intreccio fanno riferimento le cinque dimensioni del quadro di qualità per politiche proattive per l'infanzia e prassi educative coerenti[5]: l'*accesso*, grazie a una diffusione capillare sul territorio nazionale; la piena *professionalità* degli operatori, supportati nelle scelte educative e didattiche, nei progetti di ricerca, negli scambi con realtà diverse, nella riflessione collegiale sul proprio agire educativo; il *curricolo* per il benessere, fondato sul riconoscimento delle differenze personali e che agevoli le transizioni; il *monitoraggio* e la *valutazione* basati sull'auto ed etero valutazione; *norme* nazionali e regionali per garantire la qualità dell'offerta, i diritti dei bambini, del personale e dei genitori; *finanziamenti* strutturali adeguati per consolidare l'esistente, incrementarlo e qualificarne l'offerta[6].

L'approccio europeo, dunque, è sistemico, olistico e inclusivo, per cogliere la globalità dello sviluppo della persona, in grado di rispondere all'evoluzione dei bisogni e dei contesti sociali, culturali ed economici. Si tratta di realizzare un sistema competente di servizi educativi e di scuole dell'infanzia caratterizzato da elevata professionalità, dall'offerta di ambienti gradevoli e stimolanti, ove le relazioni e gli apprendimenti sono costruiti insieme dal gruppo dei bambini e dagli adulti.

[3] Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia

[4] Raccomandazione, cit.

[5] Quality framework for ECEC, 2014

[6] Comunicazione 17 febbraio 2011, COM (2011) 66 definitivo; Raccomandazione 20 febbraio 2013, (2013/112/UE); Pilastro europeo dei diritti sociali, capo III, n. 11, 2017; Raccomandazione 22 maggio 2019 (2019/C 189/02)

3 - Nasce il sistema integrato 0-6

Nidi e scuole dell'infanzia, nel nostro Paese, hanno consolidato nel tempo una loro specifica identità educativa. Sono istituzioni che nascono nell'alveo di una cultura assistenziale e conciliativa: la scuola dell'infanzia sorge fin dall'ottocento nel mondo privato, ha una lunga storia ricca di pensiero pedagogico, ma solo nel 1968 viene assunta, con la legge 444, come impegno prioritario dello Stato; il nido d'infanzia, capofila dei servizi educativi da zero a tre anni, viene ottenuto, dopo anni di impegno e lotte, dall'associazionismo laico, cattolico e sindacale come servizio assistenziale pubblico comunale con la legge 1044/1971.

Ben presto, grazie al lavoro di educatori, ricercatori, coordinatori pedagogici e amministratori locali sensibili, il nido evolverà dalla sua matrice assistenziale a quella educativa attraverso molte leggi regionali, prima di essere definitivamente iscritto nel sistema educativo con la legge 107/2015. È grazie ai servizi educativi, in una ricerca continua, che viene enucleata, approfondita e promossa in Italia una nuova cultura dell'infanzia che comprende anche i piccolissimi.

La scuola dell'infanzia fa parte di questo percorso integrato con le sue peculiarità, evidenziate anche dai documenti programmatici che si sono succeduti negli anni: dagli Orientamenti delle scuole materne statali del 1991 alle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012. La scuola dell'infanzia italiana è partecipe di un progetto che la vede all'interno del settore di educazione della prima infanzia e, contemporaneamente, la proietta verso il primo ciclo di istruzione con il quale condivide le finalità generali. Questa funzione di ponte strategico è ben delineata nelle sue finalità di promozione dell'identità, dell'autonomia e delle competenze del bambino, impegnato in un processo attivo di interazione con i pari, gli adulti, l'ambiente e la cultura.

Queste due storie hanno vissuto in parallelo e ora, grazie al decreto legislativo 65/2017, si incontrano, dialogano e si potenziano vicendevolmente con reciproci vantaggi per il rispetto dovuto al bambino, grazie alla condivisione di principi, valori e pratiche.

La formazione iniziale per le diverse figure professionali che operano nel sistema educativo zerosei è oggi assai disomogenea. Tuttavia, una formazione maggiormente integrata, attività non episodiche di progettazione, formazione in servizio e pratica riflessiva, nonché occasioni di impegno comune, possono guidare i due segmenti nella costruzione di un percorso unitario e coerente, grazie anche agli indirizzi nazionali dello Stato (art. 5, comma 1, lett. *a*), al lavoro di rete, ai coordinamenti pedagogici territoriali e all'impegno di tutti gli operatori.

4 - Articolazione del nuovo sistema (decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65)

I servizi educativi e le scuole dell'infanzia, definiti all'art. 2 del decreto legislativo 65/2017, costituiscono il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni e riguardano servizi di comunità, in cui vi è la presenza di più bambini. Il sistema 0-6 viene indirizzato, programmato e coordinato dallo Stato e si articola in una pluralità di strutture educative.

I servizi che accolgono i bambini sotto i tre anni sono denominati *servizi educativi per l'infanzia*. Esistono numerose tipologie di servizi per l'infanzia che, nel quadro di un'ampia diversificazione organizzativa e di funzionamento, offrono differenti modalità di esperienze ai bambini e intendono rispondere anche a esigenze dei genitori diverse sul piano organizzativo o per sensibilità culturali. La precisa definizione delle tipologie di servizi e delle loro caratteristiche organizzative e funzionali costituisce un essenziale strumento contro la diffusione di servizi di mera "custodia". Questo fenomeno è tuttora presente in molti territori e rappresenta un elemento di forte preoccupazione per la qualità dell'esperienza educativa per i più piccoli.

Il decreto legislativo 65/2017 distingue due categorie principali di servizio educativo per l'infanzia.

La prima categoria comprende il *nido* (o *micronido*), che accoglie bambini dai 3 ai 36 mesi di età, e la *sezione primavera* per bambini tra i 24 e i 36 mesi. Nidi e sezioni primavera vogliono garantire ai bambini un'esperienza di vita quotidiana improntata al benessere fisico e psicologico, ricca di

occasioni di socialità e apprendimento, calibrata in relazione alle diverse età, in continuità con il successivo percorso scolastico. Offrono ai genitori un importante sostegno e anche la possibilità di confrontarsi tra di loro e con professionisti dell'educazione. Le sezioni primavera possono offrire una risposta pertinente alle esigenze di affidamento extradomestico dei bambini nel terzo anno di vita e mirano a contrastare il fenomeno improprio dell'ingresso anticipato nella scuola dell'infanzia.
La seconda categoria raccoglie i *servizi integrativi* che, con diverse formule organizzative e progettuali, arricchiscono l'offerta educativa sui territori:
- gli *spazi gi*oco, che integrano la cura e l'educazione realizzate all'interno delle famiglie offrendo ai bambini nel secondo e terzo anno di vita occasioni di socialità con altri bambini, gioco e apprendimento per un tempo più ridotto nella giornata e nella settimana;
- i *centri per bambini e famiglie*, che accolgono bambini dai primissimi mesi di vita insieme ad un familiare, per proporre ai bambini momenti di socialità e apprendimento e agli adulti che li accompagnano possibilità di incontro e confronto sui temi dell'educazione e della genitorialità;
- i *servizi educativi in contesto domiciliare*, comunque denominati (nidi in famiglia, nidi famiglia, Tagesmütter, tate…), nei quali uno o più educatori accolgono in modo continuativo un gruppo ridotto di bambini tra i 3 e i 36 mesi in un ambiente domestico adeguato per offrire esperienze di socialità e di apprendimento e ai genitori modalità di fruizione più flessibili.
I bambini tra i 3 e i 6 anni sono accolti nelle *scuole dell'infanzia*. Le scuole dell'infanzia propongono a partire dai tre anni un'esperienza organizzata di "vita, relazione e apprendimento" che si svolge in continuità con i servizi educativi per l'infanzia e sollecita ulteriori processi di conoscenza dei bambini e di incontro con i diversi linguaggi, proiettandosi anche verso il successivo primo ciclo di istruzione.
Il decreto 65/2017 considera obiettivi strategici sia l'estensione dei servizi educativi per l'infanzia sia la generalizzazione quantitativa e qualitativa della scuola dell'infanzia.
La continuità dell'esperienza dei bambini e dei loro genitori durante il percorso educativo 0-6 richiede una programmazione integrata dell'offerta, così come un coordinamento pedagogico territoriale unitario per i due segmenti del percorso educativo. Essa trova nell'istituzione dei *poli per l'infanzia* un ulteriore importante elemento di consolidamento strutturale e progettuale. I poli accolgono in un unico plesso, o in edifici vicini, servizi educativi di diversa tipologia e sezioni di scuola per l'infanzia, nel quadro di un progetto educativo coerente e articolato in considerazione dell'età e delle specifiche finalità di ciascuna istituzione. Essi, perciò, non solo possono favorire una maggiore flessibilità nella pianificazione dell'offerta educativa per le diverse età e un miglior utilizzo delle risorse, materiali, ambientali e professionali, ma sollecitano anche nuove riflessioni sui percorsi educativi da zero a sei anni.

5 - Un sistema pubblico-privato accreditato e paritario

Il quadro anzi descritto delinea un disegno istituzionale complesso che esige coordinamento, integrazione, sinergie tra Stato, Regioni, Enti locali, soggetti pubblici e privati per l'attuazione dei diritti e il benessere delle nuove generazioni. È la prima volta che nel settore infanzia vengono definiti funzioni e compiti istituzionali con così attenta puntualità, in modo da facilitare il confronto e il rapporto con i responsabili politici e amministrativi da parte di ogni cittadino, del personale direttamente coinvolto e dei gestori di servizi educativi e di scuole dell'infanzia.
Il sistema integrato pubblico-privato rappresenta il quadro di riferimento delle politiche educative, in quanto l'espansione quantitativa dei servizi 0-6 è stato determinato negli anni non solo dalla presenza di strutture a titolarità comunale e statale, ma anche, e in alcuni casi soprattutto, dall'apertura di servizi riconducibili al protagonismo del privato. Questo processo di integrazione tra titolarità e gestioni diverse ha rappresentato un valore aggiunto anche in termini di qualificazione dell'intera rete. Il confronto attivo tra la pluralità di soggetti impegnati nell'educazione dei bambini

ha consentito l'avvio di azioni di miglioramento continuo della qualità e di rinnovamento delle pratiche educative.
Il potenziamento delle politiche educative per l'infanzia deve essere sostenuto da una solida *governance*, dove la responsabilità e la regia delle istituzioni pubbliche garantiscono le migliori condizioni e determinano la tenuta del sistema, attraverso i diversi livelli di coordinamento che integrano aspetti normativi, educativi, organizzativi, gestionali e di monitoraggio costante.[7]
Non meno importante è l'aspetto della sostenibilità finanziaria, che poggia sulla fiscalità generale per i servizi educativi pubblici e le scuole statali e comunali, con eventuali contributi delle famiglie, nonché sulle rette degli utenti e sull'investimento dei privati per quanto riguarda le scuole paritarie dell'infanzia e i servizi educativi per l'infanzia a titolarità privata. Questa complessa materia richiede di essere regolata nel più ampio quadro delle politiche a sostegno dell'infanzia.
Proprio in questa fase delicata della vita nazionale in cui molti parametri indicano che le disuguaglianze sono in aumento è necessario l'impegno di tutti i livelli istituzionali, come previsto dal decreto legislativo 65/2017, per sostenere e ampliare un sistema integrato 0-6 competente e vigile nel cogliere il cambiamento dei bisogni, qualificandosi come complesso di servizi di prossimità, riconosciuti come tali dai genitori e dalla comunità locale.

6 - Politiche per i diritti dell'infanzia

Affinché sia effettivamente riconosciuto il diritto all'educazione fin dalla nascita è necessario che siano diffusi in maniera omogenea su tutto il territorio nazionale i servizi educativi 0-3 con una copertura almeno al 33% di servizi a tempo pieno (nidi, micronidi e sezioni primavera), come già fissato nel 2002 negli obiettivi di Barcellona[8]. In quest'ottica i servizi integrativi (spazi gioco, centri per bambini e famiglie e servizi educativi in contesto domiciliare), sono da considerare, come nell'intenzione dichiarata dalla loro stessa denominazione, un elemento complementare, integrativo appunto, dell'offerta.
Oltre alla diffusione quantitativa, occorre investire sull'accessibilità, quale condizione essenziale perché i servizi educativi dell'infanzia svolgano appieno il loro ruolo. Per favorire un accesso più ampio è necessario che si completi il percorso tracciato dal decreto legislativo 65/2017, di fuoriuscita del nido dai servizi a domanda individuale. Dalla piena inclusione del nido nel sistema di educazione e istruzione dovrebbe conseguire una consistente riduzione delle rette contributive, che sono attualmente un elemento di discriminazione nell'accesso al servizio. Misure di contenimento delle rette possono favorire l'accessibilità alle molteplici tipologie di servizio da 0 a 3 anni riconosciute nel decreto che rispondono alla richiesta di flessibilità dell'offerta e di attenzione alle differenti scelte educative dei genitori.
I dati sugli anticipi di frequenza nella scuola dell'infanzia e la loro diversa distribuzione, con alte percentuali nelle Regioni dove sono meno presenti i servizi educativi 0-3, evidenziano una domanda di educazione rispetto alla quale l'ampliamento della rete dei nidi, la generalizzazione delle sezioni primavera, l'adozione di sostegni finanziari alla frequenza consentono risposte più qualificate.
Per la scuola dell'infanzia è già stato raggiunto dal 2010 l'obiettivo europeo fissato per l'educazione prescolastica a Barcellona, è quindi necessario che rimanga consolidato il livello di frequenza[9] e che

[7] Senato della Repubblica, Zero/Sei. Obiettivi, monitoraggio e valutazione. Documento di valutazione n. 9, Ufficio Valutazione Impatto, Luglio 2018

[8] I dati Istat 2020 relativi all'anno educativo 2017/18 registrano un dato di copertura della rete dei servizi educativi (nidi e servizi integrativi) sul territorio nazionale del 24,7%. Cfr. Dipartimento per le politiche della famiglia, Istat, Università Ca' Foscari, MIPA, "Nidi e servizi educativi per l'infanzia. Stato dell'arte, criticità e sviluppi del sistema educativo integrato 0-6", giugno 2020. Vedi anche: Report ISTAT, Offerta di asili nido e servizi integrativi per la prima infanzia. A.s. 2017/18, Roma, 12 dicembre 2019

[9] Il tasso di frequenza scolastica complessivo dei bambini dai 3 ai 5 anni (comprensivo della scuola d'infanzia e degli anticipi nella scuola primaria) risulta del 94,4% della popolazione residente per la fascia d'età. Il citato rapporto Istat 2020 riporta questi dati relativi alle scuole dell'infanzia per l'anno scolastico 2017/2018: il tasso di frequenza scolastica per singolo anno di età (numero di iscritti alla

si mettano in atto, al fine di una effettiva generalizzazione, misure e piani di investimento per la qualificazione delle strutture esistenti e la progettazione di nuove costruzioni, in dialogo tra pedagogia e architettura.
Su tutto il territorio nazionale le famiglie dovrebbero poter scegliere tra una molteplicità di servizi educativi e scolastici che, indipendentemente dal soggetto titolare e gestore (statale, comunale, paritario, privato, ecc.), offrano condizioni di qualità quali, fra l'altro, la continuità e stabilità delle relazioni, la compresenza di più adulti, il possesso dei titoli di studio richiesti e di una formazione specifica e di elevato livello, percorsi di formazione in servizio, la presenza di un coordinamento pedagogico. Per favorire l'accessibilità è inoltre importante il raccordo tra i diversi soggetti gestori che operano nel medesimo ambito territoriale, relativamente ai criteri per l'accesso, alle eventuali rette contributive, alla programmazione dell'offerta.
Le politiche per i diritti dell'infanzia, in sostanza, concretizzano l'idea che la presenza di una rete di servizi educativi e di scuole dell'infanzia di qualità rende una città e un territorio più a misura umana, più accoglienti e inclusivi, in piena sintonia con l'art. 3 della Costituzione italiana.

scuola d'infanzia rapportato ai bambini della stessa età) è pari al 90,1% per i bambini di 3 anni, sale al 92,4% per i 4-enni, mentre si riduce all'87% per i bambini di 5 anni. In questo caso, però, bisogna considerare che il 7,4% dei 5-enni è iscritto in anticipo alla scuola primaria nell'anno scolastico di riferimento; ne consegue che il 94,4% dei bambini di 5 anni frequenta una struttura educativa (scuola d'infanzia o scuola primaria).

Parte II – UN ECOSISTEMA FORMATIVO

I bambini vivono oggi in un ecosistema nel quale le molteplici influenze culturali si incontrano ma non sempre si riconoscono. Non sono "culture" legate solo all'origine dei genitori, ma anche culture educative, scelte familiari che riguardano i valori, i regimi di vita dei bambini, la salute, l'alimentazione, le regole e lo stile delle relazioni, i linguaggi e i rapporti con i diversi *media.*

1- Una società in movimento: le sfide del presente

La rinnovata attenzione all'educazione dell'infanzia si colloca in una realtà sociale in continuo movimento, che propone scenari inaspettati fino a qualche decennio fa, che fa emergere anche complessità e contraddizioni con evidenti importanti ricadute sul riconoscimento dei diritti dei bambini, sulle scelte dei genitori, sulle prospettive di futuro, sulla qualità di vita.
Sono sfide che la comunità internazionale tiene in alta considerazione nell'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (ONU, 2017), proponendo obiettivi strategici per la salvaguardia del pianeta e dell'ambiente, ma anche per il rispetto della persona umana attraverso l'impegno a sconfiggere la povertà, a promuovere la coesione sociale, la parità di genere e un'istruzione di qualità.
L'inatteso fenomeno della pandemia ha reso ancora più stringenti tali obiettivi, per l'acuta percezione di una umanità più fragile e indifesa, e ha fatto emergere il bisogno di nuove scelte e di una nuova solidarietà tra generazioni.

Disuguaglianze e povertà

Si assiste ad un ampliamento delle disuguaglianze (secondo i dati OCSE in Italia il gap tra il decile più ricco e quello più povero è il più alto degli ultimi 30 anni), della povertà e del disagio sociale che, come confermano le ricerche, hanno un'alta probabilità di essere trasmessi da generazione a generazione[10].
Molti studi[11] hanno dimostrato che la partecipazione a programmi pre-scolastici di alta qualità da parte di bambini provenienti da famiglie svantaggiate porta al conseguimento di competenze cognitive migliori e influisce in modo considerevole e a lungo termine sulle capacità socio-emozionali, fattori ai quali sono da attribuire gli effetti positivi nel percorso sociale e lavorativo da adulti. I benefici dell'investimento nei programmi educativi per la prima infanzia sono assai più efficaci e meno costosi degli interventi successivi mirati al contrasto dell'abbandono scolastico[12].
Disporre di un insieme qualificato di servizi educativi e scolastici è una risposta al diritto a una buona vita individuale e di comunità.

Famiglie senza "reti" e pluralità dei modi di essere famiglia

Il cambiamento dei comportamenti procreativi innestatosi alla fine degli anni '60 ha prodotto situazioni più ampie di solitudine delle famiglie, per la costituzione sempre più frequente di nuclei ristretti, caratterizzati dall'assenza di fratelli, zii e nonni. Gli adulti, anche a causa dell'allungamento della vita lavorativa e/o della lontananza fisica, talvolta sono impossibilitati ad occuparsi con continuità della cura dei bambini.
In questi ultimi anni si sono moltiplicati e differenziati i modi di fare ed essere famiglia, con un aumento di nuclei diversamente configurati. Oggi le famiglie sono sempre più plurali nei modi di costruire relazioni e portano differenze legate a scelte culturali, etiche, personali che chiedono rispetto e attenzione.

[10] Fonti: Rapporto Istat 2020, Cap. 3 Mobilità sociale, disuguaglianze e lavoro
[11] Programma High Scope/Perry Preschool (PPP) svoltosi a Chicago e Progetto Abecedarian (ABC) nella Carolina del Nord
[12] James Heckman e Dimitri V. Masterov, 'The productivity argument for investing in young children', Review of Agricultural Economics, 2007

Tra queste, in particolare, le famiglie che hanno origini in altri Paesi si aspettano accoglienza, ascolto, un'idea non stereotipata di appartenenza culturale, la libertà di scegliere radici, sradicamenti, nuovi radicamenti.
L'insieme di servizi educativi e scuole dell'infanzia, con la loro cultura del riconoscimento e del valore della differenza, propone possibilità di dialogo, incontro, conoscenza per i genitori e i bambini. Le relazioni di aiuto, la solidarietà, le amicizie spesso durature favoriscono anche il senso di appartenenza ad una comune cittadinanza, promuovendo dinamiche di coesione sociale. In un quartiere, un nido, un centro per bambini e famiglie o una scuola dell'infanzia sono punti di riferimento per sentirsi meno soli.
I servizi educativi e le scuole dell'infanzia costituiscono anche un sostegno alla conciliazione dei tempi di vita e lavoro dei genitori.

La dimensione interculturale e multilingue
La dimensione interculturale si manifesta quotidianamente e da molti anni, come in tutti i Paesi del mondo, quando, nei servizi educativi e nella scuola dell'infanzia, si incontrano bambini e famiglie che hanno origini e storie diverse, parlano lingue materne diverse. I nuovi intrecci culturali non riguardano solo la provenienza geografica, ma anche le scelte e gli stili di vita quotidiana. Per i bambini cogliere ciò che tutti abbiamo in comune e ciò che ci rende unici è una prima esperienza della grande varietà della famiglia umana. Se ciascuno impara a evitare definizioni classificatorie dell'identità dell'altro, questa varietà può essere esplorata, conosciuta, suscita domande e promuove il confronto e la scoperta di diversi punti di vista.
La complessità culturale e il plurilinguismo sono una "ricchezza difficile" che richiede nuove competenze e muove forme di incontro e di scambio tra figure professionali e genitori, tra genitori, tra bambini, sollecita la conoscenza del mondo, apre orizzonti, pone nuove sfide alla vita democratica e assicura la capacità di adattarsi ai cambiamenti.
Avere attenzione per la lingua parlata nel contesto familiare costituisce la base per l'apprendimento della lingua italiana. Su questo aspetto è importante raccordarsi con le famiglie valorizzando le lingue di comunicazione condivisibili.
Attirare l'attenzione sulle lingue, creare contesti nei quali si possono usare più lingue consente di riconoscere il patrimonio culturale di ogni bambino, di sviluppare abilità comunicative diversificate, di sollecitare curiosità ed esplorazioni di lingue diverse.
L'esposizione a una pluralità di lingue negli anni durante i quali si costruisce il linguaggio apre alla comparazione e al transfer cognitivo, attiva i processi metalinguistici che sono strumento importante per il consolidamento strutturale della lingua materna ed un'opportunità per mettere le basi di un atteggiamento linguistico positivo e aperto agli apprendimenti futuri, nonché l'acquisizione della lingua o delle lingue utilizzate nel Paese in cui si vive.

I media *e la cultura digitale*
Lo sviluppo tecnologico, velocissimo e pervasivo, introduce continui cambiamenti nei modi di apprendere, relazionarsi, fare esperienza di adulti e bambini. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, oggi disponibili in formato *mobile*, portano in tempo reale il mondo e suoi accadimenti nella quotidianità di adulti e bambini; i *social media* stanno incrementando il flusso degli scambi interpersonali e danno vita a nuove dinamiche di gruppo; le piattaforme web stanno modificando i modi, i tempi, i luoghi del lavoro. Tali mutamenti possono creare, soprattutto nei genitori e negli educatori/insegnanti, diffidenza e preoccupazione, pur nella consapevolezza che l'educazione non può rimanere estranea a questi temi.
Nel periodo del *lockdown* le tecnologie digitali in rete sono state preziose alleate perché il distanziamento fisico non diventasse distanziamento sociale. Hanno consentito di non interrompere

relazioni, legami educativi e processi di apprendimento; individuare tempi, strategie e contenuti ha richiesto a tutti, insegnanti, genitori, bambini, su versanti differenti, impegno e disponibilità. Un cambiamento non facile ma necessario di "interpretare in una luce diversa il senso dell'esperienza dei bambini nei nidi e nelle scuole dell'infanzia" come la Commissione ha scritto nel documento *Orientamenti pedagogici sui LEAD: legami educativi a distanza - un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia*[13], e che ha avuto l'intenzione di "costruire un progetto orientato al futuro e basato sulla fiducia anziché sulla paura che, inevitabilmente, ha caratterizzato le prime settimane di isolamento sociale".
Questa esperienza ha aperto nuove possibilità di dialogo con i genitori e i bambini, su cui è necessario continuare a riflettere. È importante che anche nello 0-6, utilizzando la ricchezza delle relazioni che si costruiscono in presenza, si continuino a sviluppare occasioni che consentano ai bambini e agli adulti di scoprire le possibilità e le dinamiche che sono rese possibili da questi ambienti di scambio online. Un apprendimento necessario per il presente e per il futuro.

I cambiamenti del mercato del lavoro
Assistiamo ad una trasformazione del mercato del lavoro che si è sempre più precarizzato e deregolamentato, imponendo orari e tempi di lavoro non sempre prevedibili, diversamente collocati nelle ventiquattro ore della giornata e nei sette giorni della settimana. La precarizzazione dei contratti rende sempre meno esigibili i diritti di paternità e maternità da parte di molti giovani lavoratori. Le condizioni della donna lavoratrice, non essendo stata raggiunta una effettiva parità di genere, sono più difficili e portano spesso al licenziamento, anche volontario, dopo la nascita dei figli. La crisi economica e occupazionale collegata alla pandemia ha ricadute soprattutto sulle madri, rendendo ancora più evidente questa situazione di disparità. Non è pensabile che siano i servizi educativi da soli a far fronte a questi problemi, con improprie richieste di tempi troppo estesi di funzionamento, ma questi possono essere un tassello importante di politiche del lavoro che riconoscano i diritti dei bambini e dei genitori, costruendo una alleanza che coinvolge più soggetti, a partire dalle parti sociali.
Questi cambiamenti sono concause dell'importante calo della natalità che registriamo nel nostro Paese come in altri Paesi occidentali. Investire sull'educazione può essere una risposta anche a questo problema.

2- Le ecologie delle relazioni
La crescita di un bambino non è solo una questione privata, della famiglia, ma deve essere considerata al contempo anche una sfida che impegna tutta la società, in un intreccio che coniuga le responsabilità dei genitori con le responsabilità della comunità, affinché ciascun bambino, a prescindere dal contesto sociale e culturale di origine e dalle proprie caratteristiche, possa beneficiare delle migliori condizioni di vita.
Il benessere dei bambini, in quanto esseri sociali, è assicurato in primo luogo dalla qualità delle relazioni che essi sperimentano con gli adulti e con gli altri bambini. La condizione di benessere, interpretata come accoglienza e rispetto della persona umana nelle sue differenze sociali, culturali e personali, promuove l'apprendimento, l'autonomia, la fiducia nei propri mezzi.
I genitori e tutto il sistema di relazioni che ruota intorno al bambino si devono impegnare ad attuare i diritti fondamentali legati a una crescita sana e all'ampliamento delle potenzialità individuali di ciascuno, dando luogo ad un vero e proprio ecosistema formativo.

[13] Ministero dell'Istruzione, Commissione per il sistema integrato, Orientamenti pedagogici sui LEAD: legami educativi a distanza. Un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia, Roma, 6 maggio 2020
https://www.miur.gov.it/web/guest/orientamenti-pedagogici-sui-legami-educativi-a-distanza-per-nido-e-infanzia-lead-

Una visione ecologica dello sviluppo umano riguarda tutto l'arco della vita e concorre al benessere della persona, oltre che delle società.
Secondo questa prospettiva il bambino, competente e ricco di potenzialità, varca la soglia del nido/della scuola portando il suo mondo, i suoi linguaggi e incontra un altro mondo che, a sua volta, è parte di storie più ampie, che lo invitano ad aprirsi a nuovi lessici da condividere.
La qualità e intensità delle relazioni tra i microsistemi famiglia e servizi educativi, con il sistema socio-culturale più ampio, in cui le persone sono riconosciute nel diritto e nella competenza a essere parte attiva, sono elementi determinanti dell'esperienza di apprendimento e crescita del bambino.

3 - Famiglie come partner di un'alleanza educativa

I documenti della Commissione europea mettono in risalto la funzione occupazionale, conciliativa e di sostegno alla parità di genere svolta dal progetto educativo 0-6, che rappresenta una grande opportunità culturale, partecipativa e educativa per i genitori stessi. Servizi educativi e scuole dell'infanzia segnano l'ingresso del bambino in una comunità educante ma anche una nuova partnership con i genitori, fondata "sulla fiducia e sul rispetto reciproco"[14], ben al di là della semplice partecipazione agli organismi di rappresentanza, che necessitano certamente di un ripensamento e di una riorganizzazione per rilanciare un sapere condiviso sull'agire educativo.
Famiglia e istituzioni educative 0-6 osservano e "vivono" lo stesso bambino in contesti diversi; i rispettivi punti di vista vanno integrati e considerati una risorsa per entrambi. Educatori, insegnanti e genitori sono chiamati a confrontarsi con atteggiamento collaborativo e di rispetto reciproco, perché solo dalla coerenza educativa tra tutte le figure adulte che circondano il bambino può scaturire un percorso formativo che ne prenda in carico tutti gli aspetti: emotivi, cognitivi, relazionali, affettivi, morali, sociali.
D'altra parte il nido e la scuola dell'infanzia rappresentano il primo contesto sociale allargato in cui il bambino si confronta con pari e adulti diversi, con regole e valori che possono non coincidere perfettamente con quelli già sperimentati: la conoscenza reciproca tra genitori e personale educativo, il dialogo aperto e improntato all'ascolto e all'accoglienza, la co-progettazione degli ambienti e dei percorsi educativi sono momenti concreti di una alleanza educativa, che sa rispettare le reciproche responsabilità.
In questa dimensione sociale, che coinvolge bambini e adulti, i servizi educativi e le scuole dell'infanzia contribuiscono all'affermazione di una rinnovata idea di infanzia e dei suoi diritti, costruita con i soggetti protagonisti della relazione educativa, danno vita a reti sociali che adempiono a un'importante funzione di coesione e inclusione, proponendosi come punto di riferimento per il territorio di cui sono parte.

4 - La continuità del percorso educativo e di istruzione

L'accoglienza della persona nella sua interezza richiede di sviluppare in modo più pieno l'idea di unitarietà del percorso educativo e di istruzione, anche attraverso la pratica del curricolo verticale.
Le storie diverse che hanno avuto i servizi educativi e le scuole dell'infanzia nel nostro Paese hanno portato a differenze nei riferimenti teorici, nelle pratiche educative, nelle organizzazioni, nei percorsi di formazione iniziale del personale e nei modelli gestionali.
La prospettiva 0-6 prefigura la costruzione di un *continuum* inteso come condivisione di riferimenti teorici, coerenza del progetto educativo e scolastico, intenzionalità di scelte condivise. Un punto fermo per la elaborazione di un curricolo verticale che si estenda anche al primo ciclo di istruzione è fondato sull'idea che i bambini sono immersi fin dalla nascita nei sistemi simbolico-culturali e agiscono attraverso molteplici linguaggi, di cui sono biologicamente dotati, che afferiscono alle

[14] Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2019

dimensioni dell'esperienza umana. I linguaggi si offrono come spazi di ricerca e di dialogo tra adulti e bambini nella costruzione di percorsi evolutivi pertinenti alle differenti età.
Contemporaneamente, il curricolo verticale dovrà valorizzare la piena responsabilità di ogni segmento nello sviluppare al massimo e con compiutezza di significato i percorsi conoscitivi in relazione alle potenzialità e ai modi di apprendere peculiari di ogni fascia di età. In questa ottica, la scuola dell'infanzia può assumere una funzione di cerniera, favorendo il dialogo e il collegamento tra lo zerosei e il primo ciclo.
Un curricolo verticale così vissuto costruisce un'identità narrabile del percorso educativo e di istruzione che si realizza in tante esperienze diverse ma coerenti tra di loro.
La continuità non è da intendersi solo in senso verticale, ma anche orizzontale, laddove servizi educativi e scuole dell'infanzia sono chiamati a confrontarsi con una più ampia comunità costituita da altre istituzioni e agenzie educative formali e informali.
La progettazione di percorsi che facciano conoscere e avvicinino i genitori alle risorse del territorio (es. biblioteche, ludoteche, musei, mostre, associazionismo, servizi alla persona…) rende il nido e la scuola un punto di riferimento importante per le famiglie, specialmente quelle alla prima esperienza genitoriale o provenienti da altre realtà territoriali.
Anche il curricolo deve tener conto del contesto sociale e territoriale per avvicinare i bambini alle prime esperienze di cittadinanza, come previsto anche dalle recenti Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica[15].

5 - I valori fondativi: accoglienza, democrazia e partecipazione
I servizi educativi e le scuole dell'infanzia, in quanto istituzioni educative che svolgono una funzione pubblica, al di là della natura del soggetto titolare e gestore, accolgono i bambini e i genitori valorizzandone le potenzialità e le differenze in una dinamica che parte dal singolo per costruire una comunità che sa dialogare, offrendo a ognuno occasioni per aumentare e approfondire le proprie relazioni e le proprie conoscenze.

Il percorso 0-6 è costituito da contesti accoglienti per le diverse famiglie che oggi, con le loro storie e provenienze, abitano le nostre comunità; accoglie la differenza dei percorsi di vita, delle identità, dei tempi di crescita, delle modalità relazionali, delle concezioni di educazione, come condizioni da cui partire per costruire una base comune di convivenza per il gruppo dei bambini e degli adulti. Questi percorsi hanno un alto valore per la costruzione della cittadinanza, perché chiedono di imparare a rispettare e a convivere con le differenze, a negoziare i propri desideri, attese, opinioni, punti di vista, a superare le barriere del pregiudizio per assumere uno sguardo più largo.
I servizi educativi e le scuole sono comunità nelle quali ciascun membro (adulto o bambino) porta la propria originale individualità e, al contempo, accetta regole che promuovono un maggior benessere per tutti, anche se non corrispondono esattamente al proprio "sentire". Le occasioni di incontro e di conoscenza e la condivisione di vissuti abbattono le barriere dei pregiudizi e dell'isolamento e contribuiscono a consolidare le competenze genitoriali.

La democrazia, con i suoi valori di rispetto, libertà, responsabilità, si declina nei processi di apprendimento dei bambini, improntati alla valorizzazione della soggettività e della molteplicità dei punti di vista, e nella professionalità degli educatori/insegnanti, che trova la sua piena realizzazione nell'ascolto pro-attivo con i bambini, con i colleghi, con i genitori e con il contesto sociale di riferimento. Le famiglie sono riconosciute come interlocutori importanti e competenti, nella loro pluralità, nel dibattito sull'educazione e nel confronto sugli stili educativi.

[15] D.M. 22 giugno 2020, n. 35

La presenza di genitori provenienti da altri Paesi favorisce l'ampliamento della visione educativa quando le differenze entrano in contatto in un'ottica di apertura e di rispetto reciproci. Diventa possibile la creazione di un lessico comune all'interno di un quadro culturale che non rinuncia a promuovere valori quali la parità di genere, l'accoglienza, la pace, la democrazia, il dialogo interreligioso, valori costituzionali non negoziabili.
In questo modo i servizi educativi e le scuole dell'infanzia si caratterizzano come un importante fattore di inclusione e coesione sociale e di promozione di cittadinanza democratica. Gli stessi bambini percepiscono la continuità tra casa e scuola e sentono che il loro presente e futuro sono argomenti di grande interesse nei discorsi di adulti per loro importanti (genitori e insegnanti).

Parte III – LA CENTRALITÀ DEI BAMBINI

L'infanzia è un periodo della vita con dignità propria, da vivere in modo rispettoso delle caratteristiche, delle opportunità, dei vincoli che connotano ciascuna fase dell'esistenza umana. Tale fase non è da intendersi in alcun modo, né concettualmente né operativamente, come preparatoria alle successive tappe. Ciascuna età va vissuta con compiutezza, distensione e rispetto per i tempi personali. Le accelerazioni, le anticipazioni, i "salti" non aiutano i bambini nel percorso di crescita individuale, ma li inducono a rincorrere mete individuate per loro dagli adulti.

1 - La riscoperta dell'infanzia

L'educazione dalla nascita ai sei anni si rivolge all'integralità di ogni bambino, costituita dal suo essere persona umana, dalle relazioni che vive, dalle sue potenzialità, dalle peculiarità del suo sviluppo e dai suoi bisogni e diritti. Ogni bambino è unico e irripetibile e deve essere rispettato in quanto persona e in virtù della sua unicità.

Nei primi sei anni di vita i bambini crescono in modo particolarmente dinamico, sia sul piano corporeo, sia su quello sociale, cognitivo e linguistico. Le potenzialità evolutive che manifestano vanno sostenute e promosse, tenendo conto che il percorso di sviluppo in questa fascia di età non segue un andamento lineare, è fortemente influenzato dal contesto (familiare, ambientale) e si caratterizza per accelerazioni, pause, talora regressioni. Il tempo della crescita non è uguale per tutti i bambini e l'educazione infantile non deve fondarsi su un'idea generica di bambino, ma, al contrario, deve aver presente ogni bambino con le sue potenzialità, le sue risorse e le sue difficoltà, proponendosi come un aiuto competente alla sua crescita complessiva.

Vanno, tuttavia, considerati alcuni tratti che accomunano i bambini in questa fascia d'età per impostare percorsi educativi in una prospettiva di unitarietà e di continuità.

2 - I bambini e le loro potenzialità

I bambini conoscono il mondo attraverso la percezione, la relazione e l'azione; la corporeità e la sensorialità sono per loro un importante veicolo di comunicazione e di conoscenza. Sono acutamente interessati al mondo naturale, fisico e sociale, pensano, si pongono domande e cercano risposte in modo attivo, sono cioè fin dalla nascita dotati di capacità d'iniziativa e di espressione del loro punto di vista nell'interazione con l'ambiente.

Il loro modo di vedere e rapportarsi al mondo è fortemente colorato dai vissuti emotivi e da tensioni che si avviano a padroneggiare: l'adulto ha un ruolo importante nell'aiutarli a riconoscere le emozioni al fine di modularle e sostenerne l'autoregolazione.

I bambini manifestano un'intensa attività fantastica connessa alla rappresentazione del mondo, dei propri desideri e sentimenti: occorre dare ampio spazio all'immaginazione, al possibile, al pensiero divergente, lasciando anche il tempo per la noia, generatrice di idee creative.

Stanno costruendo una propria identità intrecciando e sperimentando rapporti col mondo interiore, fisico e sociale, perciò vanno accolti nei loro tentativi di esprimere la propria individualità, i propri desideri e bisogni, di relazionarsi con chi li circonda.

Il gioco è il loro modo fondamentale di espressione, scoperta, conoscenza ed elaborazione delle esperienze, apprendimento.

I bambini hanno un forte interesse per gli altri bambini e sono in grado, anche precocemente, di instaurare con loro rapporti affettivi, cooperativi e di scambio che costituiscono una leva importante per lo sviluppo della socialità e degli apprendimenti.

I bambini sono attori competenti della loro crescita, co-costruttori di significati insieme agli adulti e agli altri bambini, pertanto va preso in considerazione il loro punto di vista e vanno coinvolti nei processi decisionali che li riguardano.

3 - L'intreccio di educazione e cura

La relazione educativa è sempre accompagnata da un atteggiamento di cura, nella consapevolezza che:

- in questa fascia di età educazione, cura, socialità, emozioni, apprendimento sono dimensioni strettamente intrecciate, che implicano un'attenzione simultanea;
- la cura va intesa come atteggiamento relazionale che comunica all'altro fiducia e valore ("tu per me sei importante") ed in questo risiede la sua valenza formativa;
- gli aspetti relativi al benessere del bambino, l'attenzione per il legame affettivo, il riguardo per l'esperienza corporea, che solitamente vengono etichettati come "cura", sono aspetti fondamentali di ciò che viene chiamata educazione;
- alla cura del corpo del bambino va attribuita un particolare valore educativo per le sue implicazioni relative allo sviluppo psicofisico e alla promozione delle autonomie; l'intreccio tra cura e educazione permette pertanto di riconoscere pari dignità educativa a tutti i momenti della quotidianità vissuti all'interno dei servizi educativi e scolastici;
- l'atteggiamento di cura richiama la necessità di dare voce al bambino permettendogli di esprimersi e di partecipare attivamente ai suoi percorsi di crescita.

4 - Le relazioni tra bambini

Le relazioni tra bambini sono fondamentali per la crescita dal punto di vista sociale e da quello degli apprendimenti, rappresentano per tutti una fondamentale opportunità sul piano senso-motorio, sociale, cognitivo, linguistico e affettivo in quanto, sulla base delle peculiarità, delle competenze e degli interessi di ognuno, permettono il sostegno reciproco al dispiegarsi delle potenzialità individuali.

I servizi educativi e la scuola dell'infanzia sono luoghi di vita nei quali i bambini incontrano altri bambini con i quali giocare, dialogare, condividere esperienze, sviluppare amicizie e rapporti di aiuto reciproco. In questi contesti sociali imparano ad apprendere con gli altri, percepiscono di appartenere a un gruppo, interiorizzano gradualmente le regole di comunità (nelle routine, nel gioco, nella conversazione) cogliendone il significato e imparano a negoziare e gestire i conflitti.

Nelle istituzioni educative le relazioni tra bambini hanno la possibilità di svilupparsi con continuità e stabilità, consentendo il formarsi di "culture", cioè di significati condivisi tra i bambini in forma di rituali, giochi, scambi linguistici ecc., che esprimono e rafforzano l'iniziativa infantile, intesa come capacità di manifestare il proprio punto di vista.

5 - La scelta dell'inclusione

Tra i principi e le finalità del sistema integrato zerosei sono esplicitamente citati la riduzione degli svantaggi culturali, sociali e relazionali e la promozione dell'inclusione di tutti i bambini. Alcuni bambini presentano disabilità o bisogni educativi speciali. Accoglierli con priorità nei servizi educativi e nelle scuole per l'infanzia vuol dire riconoscere il loro diritto all'educazione, il bisogno che hanno come tutti i bambini di essere accompagnati nel proprio percorso di crescita.

L'inclusione dei bambini con disabilità o bisogni educativi speciali nella scuola di tutti richiede una particolare attenzione. Occorre innanzitutto riconoscere l'impegno richiesto a questi bambini nel confrontarsi con il nuovo contesto e sostenerli nell'affrontarlo, ma deve essere anche valorizzata l'importante funzione abilitativa e riabilitativa dell'esperienza di apprendimento e socialità realizzata all'interno del gruppo di coetanei e in un ambiente sicuro, accogliente e stimolante. A sua volta la presenza di bambini diversi per comportamenti o per competenze costituisce un'importante esperienza formativa per tutti i bambini, che imparano a conoscere e accettare le eventuali difficoltà di un compagno e a sviluppare sentimenti e azioni di solidarietà e aiuto.

Bisogni specifici e disabilità si manifestano in molti casi durante le prime esperienze nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia. Il loro riconoscimento è spesso difficile per i genitori, che vanno accompagnati con delicatezza nell'accertare e nell'accettare la difficoltà. In questi casi sta alla sensibilità, responsabilità e competenza degli educatori/insegnanti avviare con i genitori un dialogo costruttivo e improntato a una visione positiva della crescita del bambino. A fronte di un problema accertato è essenziale costruire rapporti di scambio e confronto con gli operatori sanitari, da portare avanti in maniera continuativa e nel quadro di un comune progetto di intervento. Questa collaborazione permette a educatori/insegnanti di comprendere meglio la condizione del bambino e le raccomandazioni dei sanitari e a questi di riconoscere l'importante contributo all'individuazione delle potenzialità del bambino apportato dagli educatori/insegnanti che lo osservano nella quotidianità della vita di gruppo.

6 - L'apprendimento come elaborazione di significati

L'apprendimento si fonda sulla naturale curiosità dei bambini nei confronti dell'ambiente circostante, da scoprire e da conoscere nelle sue tipicità e variazioni, regolarità e cambiamenti. Questo mondo comprende fenomeni fisici, oggetti materiali e le loro proprietà e relazioni, le altre persone, nelle loro diverse individualità e nelle loro relazioni reciproche, i diversi eventi sociali e i significati e simboli che si producono. In questo viaggio di scoperta i bambini mostrano un impegno cognitivo, emotivo e sociale che mobilita corpo e mente e si evidenzia nell'osservazione, nell'azione e nella riflessione, si accompagna a modalità espressive diverse, di piacere e gioia, disappunto e sconcerto, si esercita nell'esplorazione, nel gioco, nella interazione e nella comunicazione con gli altri.

Il "motore" dell'apprendimento sta nel bambino stesso, ma promuoverlo e sostenerlo è il grande compito che spetta all'adulto. Si tratta, innanzitutto, di riconoscere l'impegno dei bambini e di individuare l'oggetto del loro interesse anche quando, soprattutto nei primissimi anni, si esprime secondo modalità e forme a volte molto diverse da quelle dei bambini più grandi. Occorre anche accompagnare l'emozione che manifestano i bambini nel conoscere, accogliendone e comprendendone le diverse espressioni. Risulta importante, nelle situazioni promosse dall'adulto, sostenere l'iniziativa e il protagonismo dei bambini favorendo la costruzione condivisa di significati. Ambienti ben progettati, attrezzati, sicuri e stimolanti completano e potenziano l'intervento dell'educatore, orientano e arricchiscono gli interessi e i vissuti dei bambini, rendendo concretamente visibili il percorso compiuto e le conquiste fatte.

L'acquisizione di capacità rappresentative costituisce una trasformazione che segna in profondità la modalità di conoscere dei bambini in questi anni. Avviene secondo un lento processo e ha importanti conseguenze sull'organizzazione del pensiero e sulla comunicazione dei bambini, che viene prima trasformata dallo sviluppo del linguaggio poi da un suo uso sempre più elaborato nel dialogo con gli adulti e con gli altri bambini.

È evidente, soprattutto, l'impatto di queste trasformazioni nel pensiero dei bambini nella loro capacità di accedere e utilizzare i sistemi simbolici che connotano il mondo culturale e sociale in cui vivono, e l'importanza dell'intervento educativo nel proporre e mediare questo accesso.

7 - L'importanza del gioco

Il gioco si riconosce per la sua natura di condotta spontanea, scelta e sviluppata liberamente (non si può imporre a qualcuno di giocare), finalizzata solo a se stessa (si gioca per giocare) e caratterizzata da un vissuto di piacere impegnato.

Giocando, i bambini hanno occasione di esprimere ed elaborare i propri vissuti affettivi, di costruire la propria identità corporea e psichica, di strutturare un'immagine di sé positiva, di accedere all'intelligenza rappresentativa e simbolica, e quindi al mondo dei significati, di esplorare, conoscere

il mondo fisico (limiti, potenzialità caratteristiche degli oggetti) e sociale (ruoli, regole, ecc.) costruendo un proprio sapere, di dare significato alle esperienze vissute.
Il gioco promuove uno stato di benessere e la possibilità di essere pienamente in contatto con se stessi, configurandosi come espressione della gioia di vivere, una sorta di "cura di sé", che consente l'elaborazione dei propri vissuti; al tempo stesso si presenta come "voce" dei bambini, attraverso la quale essi hanno modo di esprimere ciò che li interessa, li incuriosisce, li preoccupa, ma anche il proprio punto di vista sul mondo.
Riconoscere la centralità del gioco, nei contesti 0-6, significa predisporre spazi adeguati e concedere tempi dilatati a quest'attività, arricchirla attraverso proposte di esperienze educative finalizzate ad espanderne i contenuti e le trame (mediante letture, conversazioni, costruzione di materiali-allestimenti, visite, ecc.), partecipare al gioco dei bambini secondo una strategia delicata e interattiva, che consente non solo di arricchire i loro giochi, ma anche di ampliare le loro conoscenze.

Parte IV – CURRICOLO E PROGETTUALITÀ: LE SCELTE ORGANIZZATIVE

Il termine "curricolo" proposto alle scuole dell'infanzia dalle Indicazioni Nazionali è inusuale e assai dibattuto per i servizi 0-3, dove più frequentemente si usa il termine "progetto pedagogico". L'idea di un curricolo unitario, d'altra parte, è una prospettiva che può favorire la costruzione della continuità 0-6, la comunicazione ai genitori, la valutazione e la rendicontazione della qualità del servizio.

1 - L'educazione nello 0-6: gli scopi e i processi

L'educazione nei servizi per l'infanzia 0-6 ha come scopo primario quello di promuovere la crescita dei bambini favorendo un equilibrato intreccio tra le dimensioni fisica-emotiva-affettiva-sociale-cognitiva-spirituale senza trascurarne alcuna. Le principali finalità dell'educazione riferite al bambino in questa fascia prendono in considerazione:

- la crescita armonica e il benessere psicofisico;
- la costruzione dell'autostima e di un sé di valore;
- la elaborazione di una identità di genere, libera da stereotipi;
- la progressiva conquista di autonomia non solo nel senso di essere in grado di fare da solo, ma come capacità di autodirezione, iniziativa, cura di sé;
- l'evoluzione delle relazioni sociali secondo modalità amicali, partecipative e cooperative;
- lo sviluppo della capacità di collaborare con gli altri per un obiettivo comune, quale primo e fondamentale passo di un'educazione alla cittadinanza;
- lo sviluppo delle competenze comunicative e linguistiche e delle molteplici forme espressive e rappresentative;
- l'avvio del pensiero critico, attraverso l'estensione dei processi cognitivi, riflessivi e metacognitivi.

Le finalità educative vengono promosse e sostenute attraverso esperienze che tengano conto delle peculiarità, caratteristiche e potenzialità di ciascun bambino, prestino attenzione alle dimensioni affettive, sociali, cognitive, senza considerarle separatamente, ma assumendo un approccio olistico che le promuova in un'ottica unitaria, si basino sul dialogo verbale e non verbale con una funzione di facilitazione, sostegno e incoraggiamento, prevedano una presenza dell'adulto propositiva ma anche discreta e rispettosa dell'iniziativa infantile.

2 - L'idea di curricolo

Il curricolo si propone come una cornice di riferimenti e di traiettorie condivise, che danno coerenza al percorso 0-6, trovando nelle progettualità di ogni nido e scuola dell'infanzia interpretazioni adeguate alla specificità di ogni gruppo.

Secondo le Raccomandazioni dell'Unione Europea (2019), i curricoli 0-6 devono:

- rispondere agli interessi dei bambini, favorire il loro benessere e soddisfare i bisogni e il potenziale unico di ciascun bambino, compresi quelli con bisogni educativi speciali, quelli che si trovano in una situazione di vulnerabilità o che provengono da contesti svantaggiati;
- promuovere la partecipazione, l'iniziativa, l'autonomia, la capacità di risoluzione dei problemi, la creatività, l'attitudine a ragionare, analizzare e collaborare, l'empatia e il rispetto reciproco, attraverso approcci a sostegno di un apprendimento olistico;
- riconoscere l'importanza del gioco, del contatto con la realtà, in primo luogo con la natura, del ruolo dell'attività motoria, dell'arte, della scienza e della scoperta del mondo, garantendo un equilibrio tra maturazione socio-emotiva e processi cognitivi e valorizzando le risorse dei bambini.

3 - Progettualità e intenzionalità pedagogica

Per progettualità pedagogica si intende, in generale, la definizione di un percorso che, partendo da scelte valoriali e dall'identificazione di finalità educative esplicite, tiene conto dei destinatari (i bambini) e dell'ambiente socio-culturale. Questo percorso si realizza attraverso strategie, metodologie e strumenti, che vanno anch'essi dichiarati, finalizzati a sviluppare e ad arricchire le esperienze, le conoscenze, le abilità e le competenze dei soggetti che vi partecipano.

La progettazione è centrata sui momenti di cura, accoglienza, esperienze di gioco, attività proposte e orientate dall'adulto; si caratterizza per la centralità assegnata al processo di crescita dei bambini all'interno di un percorso formativo unitario e continuo.

Nella costruzione del curricolo e della progettazione è importante che educatori/insegnanti abbiano in mente le direzioni di sviluppo da perseguire durante il percorso, nella consapevolezza che gli apprendimenti non si sviluppano in modo frammentario né lineare, ma in un continuum in cui ciascuna conquista genera nuove situazioni di apprendimento, in una dinamica evolutiva costruttiva e ricorsiva.

In questo senso il curricolo del segmento 0-6 si configura in continuità con il successivo percorso scolastico, nel quale ciascun progresso deve poggiare su basi solide che si costruiscono proprio nei primi anni di vita del bambino.

4 - I sistemi simbolico-culturali e i campi di esperienza

La progettualità pedagogica mette al centro l'iniziativa dei bambini e si esplica in ambiti culturali, promossi dall'adulto per arricchire e far evolvere l'esperienza infantile. Tali ambiti, convenzionalmente definiti "campi di esperienza", fanno riferimento ai diversi aspetti dell'intelligenza umana e ai sistemi simbolico-culturali con cui entrano in contatto. Dalla loro interazione emerge una matrice curricolare in cui possono essere promossi e sviluppati:

- lo star bene con il proprio corpo inteso come unità integrata e strumento per entrare in contatto con l'altro da sé;
- la capacità di ascoltare, di comunicare, verbalmente e non, in modo da farsi capire e dialogare con gli altri;
- l'abilità di rappresentare il mondo e socializzare le proprie esperienze attraverso l'utilizzo di linguaggi corporei, espressivi, verbali, matematici, artistici, musicali…;
- la capacità di osservare il mondo naturale e la realtà sociale, di porsi domande, rilevare problemi, fare ipotesi, tentare risposte;
- l'acquisizione di competenze sociali e relazionali come negoziare tenendo conto del punto di vista altrui, collaborare nell'esecuzione di un compito, condividere, allacciare relazioni amicali, ricomporre piccoli conflitti, proporre idee e soluzioni ecc.

I sistemi simbolico-culturali vanno considerati come quadri culturali a disposizione degli educatori/insegnanti, per interpretare e amplificare le esperienze dei bambini. I campi di esperienza consentono di favorire l'espressione, la scoperta e acquisizione di conoscenze, lo scambio sociale e l'avvio di una prima competenza riflessiva.

5 - Il curricolo del quotidiano

L'organizzazione degli spazi, dei tempi e dei gruppi di apprendimento rappresenta la "trama visibile" del curricolo di ogni istituzione educativa, agevola il buon funzionamento della vita quotidiana e il benessere dei bambini, consente di dare ordine e prevedibilità alle esperienze e contribuisce a promuovere il consolidamento dell'identità, la progressiva autonomia, la conquista delle competenze.

Per progettare/ri-progettare gli spazi, i tempi, l'organizzazione in modo coerente con i valori culturali ed educativi sono necessari il coinvolgimento di tutti i soggetti interessati e una forte e regolare collegialità. L'organizzazione di ogni struttura educativa si definisce attraverso le coordinate del tempo e dello spazio ed è influenzata dalla cultura organizzativa delle persone che vi lavorano, dalla storia e natura dell'unità stessa, dai vissuti degli operatori, dei bambini e delle famiglie che la frequentano.
Le routine, quali l'ingresso, il pasto, la cura del corpo, il riposo, ecc., svolgono una funzione regolativa dei ritmi della giornata e si offrono come base sicura per nuove esperienze. Esse hanno un significato educativo pregnante e vanno progettate in modo da costituirsi come occasioni di arricchimento conoscitivo, di maturazione dell'autonomia, di acquisizione di padronanza di sé e di scambio con gli altri. Le routine sono occasione di cura e di intimità, di scambi, di conversazioni e contribuiscono all'acquisizione progressiva di autonomia e regole di comunità.
L'organizzazione dell'ambiente e della giornata educativa rende esplicite le scelte che il gruppo di lavoro degli adulti condivide ed è guidato da criteri di trasparenza e leggibilità. I bambini che abitano e vivono spazi, tempi e organizzazione, gli educatori/insegnanti che in essi operano e i genitori vengono orientati dagli spazi, dalla scansione dei tempi e dall'organizzazione della giornata a cogliere un disegno visibile, dinamico, nel quale si sentono riconosciuti e valorizzati.

6 - L'ambiente educativo: il terzo educatore

Spazi, strutture e arredi
Gli spazi interni e all'aperto, gli arredi, la scelta e la disposizione dei materiali orientano adulti e bambini e rendono possibili l'acquisizione di comportamenti sociali/civici positivi, l'esplorazione, la scoperta, il gioco, le attività collaborative, la concentrazione, l'intimità. L'ambiente fisico va consapevolmente progettato e utilizzato per le ricadute educative che ha sulle condotte infantili in considerazione della sua configurazione (ampiezza, rapporto con altri spazi, apertura-chiusura), per il significato sociale in esso incorporato (attività prevalenti, accessibilità, regole di comportamento ammesse...), per le molteplici tipologie di esperienze che vengono rese possibili (gioco, gioco simbolico, narrazione…) e per le qualità culturali che lo contrassegnano.
Lo spazio parla: la disposizione degli arredi, la scelta dei colori, la pulizia, l'ordine, l'attenzione ai particolari, l'accessibilità di oggetti e materiali raccontano a chi vi entra una realtà contraddistinta da attenzione, impegno, considerazione verso chi quello spazio vive tutti i giorni per tante ore.
Lo spazio esterno, oggi più che mai, riveste un'enorme importanza per l'organizzazione della giornata educativa/scolastica: esso dovrebbe essere curato, ben progettato per essere utilizzato dai bambini sia per attività libere di gioco e movimento, sia per attività più strutturate. Spazio interno e spazio esterno dovrebbero dialogare, svilupparsi in continuità, dando ai bambini possibilità di libertà e autonomia di movimento. All'aperto, attraverso l'osservazione e la scoperta, sarà possibile per i bambini incontrare ed esplorare il mondo della natura e dei viventi.
La progettazione e/o l'organizzazione dovrebbero consentire una strutturazione polifunzionale degli spazi interni ed esterni dei servizi, per poter essere adeguati a nuove situazioni/bisogni -ad esempio l'allestimento di una sezione primavera, la trasformazione di un nido e di una scuola in un polo formativo 0-6, la realizzazione di esperienze che coinvolgano bambini, genitori, comunità ecc.[16]

[16] Indicazioni utili per la riprogettazione degli spazi dedicati a servizi educativi e scuole dell'infanzia sono reperibili nel "Manuale dei servizi educativi per l'infanzia. Programmare, progettare e gestire per la qualità del sistema integrato e dello 0-6", curato da Istituto degli Innocenti e Dipartimento per le politiche della famiglia, 2019

Progettare lo spazio[17]

La progettazione (o ri-progettazione) degli spazi terrà conto di alcuni criteri guida da contestualizzare nelle diverse strutture:

- Sicurezza e accessibilità per i bambini, affinché possano fruirne in modo autonomo ed autoregolato. La sicurezza, ancor prima che vincolo e limite, è un valore educativo che consente ad adulti e bambini di vivere in serenità l'esperienza quotidiana e di essere compartecipi di tutte le attività di prevenzione del rischio.
- Inclusività: gli ambienti dovrebbero essere caratterizzati dall'assenza di barriere e dalla presenza di elementi che accolgano e orientino, siano rassicuranti e stimolanti anche per bambini con impedimenti motori o sensoriali e adattabili alle esigenze di gioco, di movimento e di cura di tutte le età.
- Riconoscibilità: le funzioni e destinazioni d'uso devono essere facilmente identificabili da parte dei bambini, facilitandone l'appropriazione concreta, simbolica ed emotiva.
- Differenziazione funzionale: la configurazione degli ambienti e degli arredi deve essere coerente con il progetto educativo. In ciascun ambiente dovrebbero essere presenti e ben differenziati spazi fruibili dai diversi gruppi dei bambini e spazi dedicati alla cura personale, all'intimità (es. armadietto, scatola degli oggetti).
- Flessibilità: arredi e pareti mobili o scaffali devono poter consentire modifiche organizzative funzionali all'attività da svolgere.
- Gradevolezza degli spazi e degli arredi per l'igiene, il riposo, la convivialità per promuovere il benessere fisico e sollecitare nei bambini l'acquisizione di buone abitudini personali e di responsabilità verso l'ambiente. Spazi esterni ben curati consentiranno ai bambini di fare esperienza della biodiversità e di sviluppare una prima sensibilità ecologica e di rispetto dell'ambiente naturale.
- Progettazione accurata di spazi per gli adulti (incontri del gruppo di lavoro, incontri con i genitori, documentazione) per favorire il benessere, il dialogo, il lavoro comune, il relax.
- Infrastrutturazione tecnologica per l'attività didattica, per la formazione e per i contatti con i genitori.

La sobrietà dei colori, il design coerente, la specificità/identità della struttura/unità educativa, la cura per il dettaglio, attraverso arredi funzionali, scelti con sguardo ecologico, mantenuti in buono stato, diffondono l'idea del bello e dell'armonia dell'ambiente.

Materiali e tecnologie

La scelta dei diversi tipi di materiali, la disposizione e l'accessibilità diretta per i bambini o mediata dagli adulti a seconda delle età, la loro manutenzione e riparazione fanno parte della progettazione educativa e hanno la finalità di orientare i bambini alla scelta non casuale, all'uso attento, alla responsabilità del riordino.

Verranno scelti con particole attenzione alla sostenibilità (materiali di recupero, "poveri" e naturali), attraverso un'attenta valutazione individuale e collegiale privilegiando materiali che stimolino l'esplorazione e la fantasia, strutturati e non, giocattoli, libri, oggetti che orientino alla collaborazione. A disposizione dei bambini dovrebbero sempre esserci materiali per attività

[17] Le indicazioni e i criteri generali qui delineati sono da interpretare, per quanto riguarda gli spazi, a seconda che si tratti di:
- creazione/progettazione di *nuovi spazi/edifici*;
- *ristrutturazione/ampliamento di spazi esistenti* e nuove destinazioni d'uso (ad esempio Poli per l'infanzia);
- *definizione/ridefinizione dell'organizzazione e uso* degli spazi (interni e all'aperto) in modo coerente con il progetto pedagogico.

In ogni caso la progettazione degli spazi sarà caratterizzata dalla *collaborazione tra tutti i soggetti coinvolti* (enti promotori, tecnici, coordinamento pedagogico territoriale, coordinatori interni, insegnanti, educatori…).

individuali e di gruppo, per la motricità, per l'educazione alla musica, per l'arricchimento linguistico, per il gioco esplorativo e simbolico, per l'uso all'aperto, per le attività espressive, per bambini con bisogni speciali, ecc.
Un'attenzione specifica deve essere riservata alla scelta dei sussidi tecnologici (tablet, robot, macchine fotografiche, videocamere ecc.) il cui uso sarà in primo luogo familiare agli adulti e in seguito ben calibrato nella disponibilità ai bambini. Una educazione equilibrata all'uso delle tecnologie, anche attraverso il confronto con i genitori, è oggi una responsabilità non differibile per le istituzioni educative per l'infanzia. Si rimanda, a tal fine, anche al già citato documento sui "Legami educativi a distanza" elaborato dalla Commissione per il sistema integrato.

7 - Il tempo: variabile pedagogica

I tempi sono elementi chiave per il benessere del bambino, per incoraggiarlo ad esplorare, a interagire con gli altri, ad apprendere: tempi distesi consentono ai bambini (e agli adulti) di vivere esperienze umanamente ricche e di stabilire relazioni significative. I singoli momenti della giornata e le ritualità che li accompagnano aiutano i bambini a orientarsi nel tempo, ad organizzare le attività, ad affrontare le novità e gli imprevisti.
Ripetizione e ricorsività, variazione e novità sono elementi essenziali per i processi di apprendimento e per la costruzione della conoscenza: le prime offrono sicurezza e fiducia, le seconde stimoli e suggerimenti. La struttura della giornata riconoscibile, scandita da momenti condivisi, consente ai bambini di prevedere e di orientarsi agendo con pertinenza nei contesti e disponendo del tempo per esplorare, concentrarsi, riflettere e impegnarsi nelle attività; l'organizzazione della giornata dovrebbe essere anche sufficientemente flessibile da consentire soste, confronti e decisioni che possono modificare le abitudini quotidiane.
Transizioni fluide e graduali tra i vari momenti della giornata predispongono i bambini al cambiamento e ai nuovi compiti, alle continuità e alle discontinuità, evitando frettolosità e tempi vuoti, creando aspettative positive, segnando i ritmi e i tempi di attesa (durante il pranzo, prima delle uscite, aspettando i genitori) come momenti di tranquillità e conversazione. I bambini imparano così a vivere il tempo in modo autoregolato e senza ansia.
L'organizzazione del tempo quotidiano comporta una ricerca di equilibrio dei bisogni e degli interessi del singolo con le esigenze istituzionali e organizzative.
Da un lato occorre tenere conto del bisogno dei bambini di riconoscibilità, di prevedibilità e di riferimenti temporali stabili al fine di favorire un'appropriazione sempre più consapevole del contesto e un agire in esso in maniera sempre più attiva e autonoma; dall'altro la definizione di un'organizzazione intenzionale e collegiale del tempo educativo non va lasciata all'abitudine e al caso e neppure pensata esclusivamente in relazione ai turni di lavoro del personale.
Una riflessione importante merita il valore della compresenza del personale che opera in sezione, che consente momenti di attenzione ravvicinata e personalizzata alle esigenze affettive, sociali e cognitive dei bambini. Nella progettazione vanno considerati i tempi degli adulti, i passaggi di consegne, i saluti ai bambini e quelli necessari per le attività di osservazione, progettazione, documentazione e valutazione, gli incontri individuali e di gruppo con i genitori.
Il rapporto tra il tempo e il benessere di bambini, operatori e genitori richiede un pensiero e una progettazione improntata alla conciliazione educativa che tenga conto dei tempi di permanenza dei bambini nella scuola e nei servizi, dei tempi delle famiglie e dei tempi degli educatori/insegnanti.

8 - Socialità e gruppi

Le istituzioni educative per l'infanzia sono luoghi di socialità diffusa dove i bambini vivono e apprendono le prime regole di una comunità extra-familiare.

Le possibili articolazioni dei gruppi per le routine, il gioco, le attività proposte dall'adulto nei diversi momenti della giornata, dipendono dalle caratteristiche dell'istituzione educativa: numero ed età dei bambini, tempi di permanenza nella struttura, numero degli adulti, spazi a disposizione. La loro progettazione è un elemento fondamentale del lavoro educativo, richiede coerenza con gli obiettivi, collegialità, flessibilità, valutazione attenta e sedimentata delle scelte, analisi dei contesti.
Gli adulti si propongono in prima persona come esempio favorendo l'instaurarsi nel gruppo di lavoro di un'atmosfera incentrata sulla cooperazione e il rispetto reciproco, la promozione di dinamiche sociali improntate al decentramento, alla crescita etico-morale e dunque allo scambio democratico.
Una socialità positiva si promuove attraverso:

- modalità relazionali degli adulti con i bambini caratterizzate da un atteggiamento di cura verso il singolo e il gruppo;
- la funzione mediatrice dell'adulto tesa a promuovere le competenze dei bambini, in una relazione dialogica che ne privilegi l'agire autonomo;
- il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze e le specificità dei singoli;
- la valorizzazione della dimensione del gruppo che favorisce la cooperazione tra bambini e tra adulti e bambini, con una progettazione e gestione delle attività di piccolo, medio e grande gruppo, anche autorganizzate.

L'articolazione dei gruppi dipende dagli obiettivi e dalle caratteristiche del contesto educativo.
L'organizzazione per gruppi omogenei o eterogenei per età, entrambi legittimi, risponde a diversi criteri che riguardano la continuità e la qualità delle relazioni tra i bambini e la progettazione e la gestione delle attività da parte dell'equipe educativa.
Il gruppo omogeneo può consentire di apprezzare la specificità di bisogni legati all'età, di adeguare ad essi l'organizzazione degli spazi e della giornata, di predisporre mirate situazioni di apprendimento, di favorire la stabilità delle relazioni.
Il gruppo eterogeneo, seguendo diversi criteri quali età, genere, interessi, livello di competenza raggiunto in specifici ambiti, si caratterizza come una comunità che perdura e continua nel tempo, in cui vi sono bambini che entrano ed escono, diventando partecipi di una storia che vede via via i principianti diventare "grandi" e fungere da tutor ai nuovi arrivati.
Le esperienze che coinvolgono bambini di età diversa favoriscono l'osservazione reciproca, l'invenzione e l'imitazione delle strategie di soluzioni di problemi, forme differenziate di gioco e apprendimento e l'assunzione di una pluralità di ruoli e di responsabilità. La compresenza di età diverse, se non è solo il frutto di contingenze organizzative, può sollecitare l'attivazione di abilità sociali, cognitive, emotive complesse e rende possibile superare i limiti della rigida distinzione per età che caratterizza la scuola italiana.
Riorganizzare la giornata educativa (proposte, routine, transizioni tra diverse attività) e i gruppi porta con sé non solo la ridefinizione di spazi e tempi, ma anche un riposizionamento dell'adulto nel suo stare ed essere con i bambini. Una nuova articolazione dei gruppi sia nella sezione, sia tra sezioni, sia tra servizi e scuola, richiede la disponibilità e l'impegno convinto e meditato nella ri-progettazione da parte di tutte le figure professionali coinvolte[18].

[18] Si è ben consapevoli che i protocolli di sicurezza elaborati in occasione della pandemia (DM 8 agosto 2020) sconsigliano vivamente attività a gruppi aperti e di intersezione e suggeriscono la stabilità dei gruppi di bambini e degli adulti di riferimento. Qui si esprime la fiducia che le restrizioni imposte dall'emergenza potranno essere superate per riassegnare ai servizi educativi e alle scuole dell'infanzia le loro funzioni di ambienti ricchi di scambi, relazioni, vicinanza e condivisione di esperienze.

Parte V – COORDINATE DELLA PROFESSIONALITÀ

La progettazione e l'organizzazione educativa dei nidi e delle scuole dell'infanzia si fondano sull'attività collegiale del gruppo di lavoro. La collaborazione all'interno del gruppo rappresenta quindi uno dei tratti peculiari della professionalità degli educatori/insegnanti e del personale ausiliario.

1 - Il gruppo di lavoro e la continuità

Una visione e una progettazione condivise tra coloro che operano quotidianamente all'interno delle strutture che accolgono bambini da 0 a 6 anni garantiscono la loro connotazione educativa e si esprimono attraverso una trama di rapporti veri e cordiali che informa l'ambiente e ne caratterizza il clima.

Presupposto e significato del progettare è che la crescita e gli apprendimenti dei bambini avvengono in un continuo processo di interazione, per cui le loro competenze si sviluppano attraverso relazioni sociali articolate e di scambio reciproco. Il contesto e il bambino sono le due coordinate di cui l'educatore/insegnante deve tenere conto per creare opportunità educative in un clima di positività.

I bambini crescono e apprendono con equilibrio, motivazione e piacere quando partecipano attivamente alla definizione di contesti caratterizzati da valori, norme, regole, linguaggi, pratiche, elementi che devono essere tra loro coerenti, chiari, univoci e duraturi nel tempo.

La collaborazione tra educatori/insegnanti e personale ausiliario è essenziale per dare coerenza alla progettazione educativa degli ambienti, dell'organizzazione della giornata e delle diverse attività che vi si svolgono.

La collaborazione tra professionisti dell'educazione acquista un ruolo decisivo anche all'interno della continuità 0-6. A livello del gruppo degli educatori/insegnanti progettare in continuità significa costruire e pensare pratiche che siano innovative e congruenti con l'idea di una traiettoria coerente, progressiva e graduale di socialità e di apprendimenti. La continuità non coincide con la stabilità e la ripetizione delle esperienze, ma con il cambiamento e l'arricchimento di situazioni: nuovi incontri, nuove attività, nuovi apprendimenti in un clima di partecipazione e di connessione.

Per realizzarla è indispensabile creare un incontro tra professionisti che provengono da esperienze diverse ed il primo passo è la conoscenza reciproca e il reciproco riconoscimento. L'incontro implica momenti di formazione comune tra operatori dei due segmenti, per condividere un linguaggio e una visione comuni sui bambini, i contesti, gli apprendimenti.

La co-progettazione di percorsi comuni prevede esperienze tra bambini di età diverse, con la compresenza di educatori e insegnanti, osservazioni reciproche, passaggi di informazioni descrittive delle autonomie e delle competenze acquisite e in via di acquisizione. La partecipazione e la collaborazione con i genitori sono essenziali per condividere consapevolezza e stabilire un patto di corresponsabilità educativa.

La conoscenza diretta e reciproca dei diversi contesti (dei servizi educativi e delle scuole), motivata da progetti da realizzare insieme, accelera il processo di confronto e di riconoscimento delle rispettive competenze professionali.

2 - Osservazione e documentazione

Osservazione, documentazione e valutazione, in circolarità, sono strumenti di professionalità che caratterizzano la pedagogia dell'infanzia del nostro Paese e hanno contribuito alla costruzione e al riconoscimento della sua qualità.

Osservazione
L'osservazione, nelle sue varie forme, più o meno orientate e strutturate, consente non solo di fermare momenti e di raccogliere materiali per comprendere i processi evolutivi del gruppo e dei singoli, ma è anche una postura, un atteggiamento che rende possibile il distanziamento equilibrato e la riflessione, orienta l'intervento professionale. L'osservazione è ascolto che viene registrato in varie forme e, per divenire criterio per l'azione, richiede una rilettura collegiale e un confronto all'interno del gruppo di lavoro per interpretarne i significati.
L'osservazione nelle sue diverse modalità, l'analisi e l'interpretazione dei materiali raccolti sono la base per la definizione dei progetti, delle proposte, dei profili dei bambini e al tempo stesso per la valutazione dei percorsi attuati e dei risultati raggiunti, in un movimento ricorsivo tra progettazione, azione, riflessione in cui ciascun momento è strettamente legato all'altro. Un'osservazione condivisa, che parla e fa emergere il singolo bambino e il gruppo nel suo complesso, è uno strumento fondamentale per comunicare con i bambini, i genitori e tra colleghi.

Documentazione
La documentazione è parte dell'esperienza educativa di bambini e adulti nel percorso 0-6.
Per i bambini la rielaborazione/documentazione delle proprie esperienze (attraverso verbalizzazioni, produzione di immagini, costruzione di plastici, rielaborazione di sequenze ed eventi) è una potente forma di apprendimento che permette di rendere visibili e comunicabili le proprie conquiste conoscitive.
Gli adulti, attraverso la documentazione, raccolgono materiali e tracce che consentono di narrare il percorso compiuto, i traguardi raggiunti, il tratto di strada ancora da affrontare, il confronto tra ciò che era prima e ciò che è ora.
La documentazione realizzata in itinere viene rivista, ricostruita, risignificata, valutata e interpretata nel confronto e con il contributo di diversi punti di vista per progettare nuovi contesti che evolvono nelle zone di sviluppo potenziali emerse dall'osservazione.
I documenti raccolti, nella loro analisi e discussione collegiale, diventano materiali per l'aggiornamento degli insegnanti e la progettazione della didattica, strumenti di lavoro con i bambini (per ripercorrere insieme i loro percorsi di elaborazione, per lasciarne memorie nello spazio), oggetto dello scambio comunicativo con i genitori.

3 - Valutazione formativa e di contesto

Valutazione formativa
La valutazione del percorso realizzato ha lo scopo di rendere evidenti agli occhi dei singoli bambini, del gruppo, dei genitori il percorso compiuto fino a quel momento e le tappe raggiunte, nella consapevolezza che i ritmi di crescita sono individuali e non procedono in modo lineare, ma a spirale, e sono caratterizzati da slanci in avanti e momenti di pausa.
L'approccio dovrebbe essere contestuale, narrativo e descrittivo dei progressi e delle conquiste del singolo e del gruppo, escludendo qualsiasi forma di classificazione ed "etichettamento" in relazione a standard definiti a priori. In questa fascia d'età i progressi sono molto diversi da bambino a bambino e sono influenzati da innumerevoli fattori tra i quali anche l'ambiente socio-economico-culturale di provenienza, le esperienze familiari ed extrascolastiche compiute prima dell'ingresso al nido/alla scuola e durante la frequenza, la continuità della frequenza stessa, la qualità delle proposte educative, fattori individuali biologici e cognitivi.
La valutazione dovrebbe avere l'obiettivo di individuare l'area potenziale di ogni bambino e di ciascun gruppo in modo da agire entro quest'area per sostenerne la crescita. La valutazione del percorso dei bambini va realizzata per riorientare le pratiche educative in un'ottica riflessiva,

secondo modalità a prevalenza qualitativa (documentazioni narrative, verbalizzazioni, osservazioni, diari di bordo, ecc.).
La valutazione degli apprendimenti dei bambini deve basarsi su una molteplicità di punti di vista: il team, i genitori, il singolo educatore/insegnante, il personale ausiliario, i compagni vedono del bambino aspetti diversi che vanno integrati e composti in una visione unitaria della persona in fase evolutiva, con la consapevolezza che ogni giorno ci saranno progressi e conquiste e, pertanto, ogni giudizio dev'essere sospeso per privilegiare un atteggiamento di attesa, apertura, possibilità.
La valutazione formativa è narrativa, aperta agli sviluppi successivi, sempre espressa in termini positivi (descrive ciò che il bambino sa/fa, non ciò che ancora non sa/non fa), di valorizzazione, di incoraggiamento.

Autovalutazione e valutazione di contesto
La valutazione del contesto educativo, inteso come l'insieme delle risorse materiali, umane e simboliche messe in atto da una realtà educativa per sostenere e promuovere la crescita dei bambini e di tutti coloro che se ne prendono cura, è un processo essenziale per riflettere sull'offerta formativa e sulle pratiche adottate allo scopo di individuare aspetti problematici e risorse per realizzare innovazioni meditate e consapevoli. Tale valutazione va effettuata periodicamente, in corso d'opera, e deve essere seguita da progetti volti a ridurre le criticità individuate e/o a migliorare la qualità dell'offerta formativa, secondo un ciclo continuo di progettazione, realizzazione, riflessione e miglioramento.
La valutazione, così intesa, richiede una modalità partecipata, deve coinvolgere l'intero gruppo di educatori/insegnanti e collaboratori e, secondo modalità da regolare, anche altri soggetti quali: genitori, coordinatori, amministratori, ecc. Lo svolgimento in gruppo del lavoro di valutazione porta a rilevare e a individuare in maniera condivisa gli aspetti sia di criticità sia di qualità della propria realtà educativa, da cui possono scaturire assunzioni di responsabilità e azioni sinergiche nel realizzare cambiamenti migliorativi.
Deve quindi avere un carattere riflessivo, di attenta considerazione dei processi attivati, degli esiti di quanto progettato e realizzato, e basarsi essenzialmente sul dialogo tra i partecipanti e sul confronto con indicatori/descrittori, in modo da far emergere criteri e punti di vista da ricomporre poi in una visione di insieme che consenta innovazioni e riprogettazioni consapevoli.
Le modalità di realizzazione possono essere diverse: i servizi educativi in genere partecipano a progetti di autovalutazione e valutazione nell'ambito di iniziative promosse da Regioni, Enti locali e altri soggetti, mentre le scuole dell'infanzia statali e paritarie fanno riferimento al Sistema Nazionale di Valutazione, nel cui ambito sono stati avviati dal Ministero dell'istruzione e da INVALSI progetti sperimentali per il segmento 3-6, con la proposta di uno specifico RAV (Rapporto di Autovalutazione) per la scuola dell'infanzia.

4 - Dimensioni della professionalità
La professionalità degli educatori/insegnanti è stata oggetto di numerose riflessioni: dagli studi psicologici ed etologici sugli stili relazionali, alle ricerche sulla comunicazione nella relazione di cura, agli studi conversazionali e relativi alla conduzione didattica.
Queste prospettive, condivise attraverso la formazione e la divulgazione e ormai parte della cultura dell'infanzia, hanno contribuito a indirizzare le figure professionali e hanno in comune alcuni aspetti importanti: uno stile, un tratto, una modalità di intervento con il bambino e con il gruppo basata sull'osservazione e sull'ascolto attivo ed empatico, sulla personalizzazione, sull'accurata progettazione. Le diverse "posture" sono state sintetizzate in alcuni immagine evocative.

Un adulto accogliente

L'accoglienza è un riferimento culturale che attraversa l'educazione 0-6: il lavoro degli adulti, la qualità degli spazi e dell'organizzazione, le relazioni con i genitori.

Va collocato in questa cornice l'ambientamento, cioè il processo in cui si struttura la relazione tra i soggetti e il nuovo ambiente, in una dinamica che produce in tutti cambiamenti e adattamenti reciproci. La delicatezza del primo ambientamento dei bambini (cioè del primo periodo di frequenza) chiede una progettualità attenta e specifica dei tempi, degli spazi, dei materiali, condivisa nel gruppo di lavoro e con i genitori al fine di mettere in campo tutte le risorse disponibili. L'accoglienza, che è prima di tutto una postura professionale, trova pienezza nella predisposizione di condizioni coerenti che la rendono obiettivo comune del gruppo di lavoro.

Un adulto incoraggiante

Un approccio rispettoso, emotivamente positivo, gioioso, aperto e attento alle sollecitazioni e alle richieste esplicite e implicite del contesto caratterizza le figure educative che si occupano dell'infanzia.

L'adulto tiene conto dell'ampia variabilità nei tempi e negli stili di apprendimento, mantiene una sintonia emotiva e intellettuale con i bambini, sia con i singoli sia con il gruppo, promuove un ambiente educativo che sia inclusivo, democratico e partecipativo, che ascolti e dia voce a tutti i bambini.[19]

Svolge funzioni di esempio, accompagnamento, facilitazione e mediazione, valorizza e prende spunto dal gioco e dalle iniziative dei bambini per articolare le proposte, fa propria la ricerca dei bambini e li aiuta a esplorare, ampliare, comunicare le proprie scoperte e a riflettere su di esse.

Garantisce e promuove la continuità delle esperienze in modo che esse possano integrarsi tra loro e costituire un tutt'uno significativo.

Un adulto "regista"

Si è spesso parlato di professionisti riflessivi, di educatori/insegnanti progettisti, di interventi "non intrusivi". Il concetto di "regia educativa" ben rappresenta una didattica prevalentemente indiretta nella quale, a fianco della proposta meditata e calibrata sulla base dell'osservazione del singolo bambino e del gruppo, hanno un grande spazio le riprese, i rilanci, gli sviluppi progettati a partire dai comportamenti, dalle esplorazioni, dalle ipotesi, dalle domande, dalle discussioni dei bambini.

Questi aspetti si declinano diversamente nelle diverse età man mano che si passa dalla conquista delle prime autonomie e del primo controllo delle emozioni allo sviluppo del linguaggio, alla formulazione di teorie e ipotesi, alla capacità di concentrarsi e impegnarsi nella soluzione di problemi.

Un adulto responsabile

A educatori e insegnanti viene chiesto di portare progressivamente i bambini ad acquisire autonomia, capacità di temperare e di esprimere le emozioni intense dei primi anni, e progressiva tolleranza alle frustrazioni inevitabili nella vita di gruppo. Le modalità di proporre e gestire le regole nella vita quotidiana emergono con evidenza nelle situazioni ad alta intensità emotiva (richiesta di attenzione, opposizione, pianto, competizione, litigi e necessità di rispetto di turni, discussione e confronto di opinioni, valutazioni, ecc.). Si tratta di uno degli aspetti più importanti dello stile educativo, spesso diverso e complementare ai modelli familiari, che si manifesta in varie forme a seconda dell'età dei bambini e della loro personalità, che deve però seguire una traiettoria coerente,

[19] Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2019 (relative ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia 2019/C 189/02)

condivisa nel gruppo di lavoro e comunicata con serenità ai genitori in modo che ne comprendano il significato di scelta intenzionale mirata alla crescita dei bambini.

Un adulto partecipe

Un ulteriore tratto di professionalità è la capacità di relazione e comunicazione tra educatori/insegnanti e genitori.

Una buona comunicazione con i genitori - accogliente, calibrata, coerente, professionale - è decisiva per stabilire e mantenere il patto educativo. I genitori hanno il diritto di sentirsi ascoltati, interpellati, riconosciuti quali protagonisti dell'educazione dei loro bambini; hanno idee, valori che devono essere presi in considerazione e portano una varietà di voci e di posizioni che devono essere ricondotte ad unitarietà, affinché tutti i bambini sentano la sintonia tra la famiglia e la scuola/il nido, pur nella necessaria distinzione delle responsabilità.

La corresponsabilità con la famiglia viene alimentata da gesti concreti: particolare attenzione viene dedicata alle occasioni di incontro formali (es. assemblee, colloqui, ecc.) ed informali (es. laboratori, feste, ecc.), e ai momenti quotidiani di accoglienza e ricongiungimento.

Contatti individuali, di gruppo e comunicazione in situazioni più ampie come negli organi collegiali richiedono disponibilità e professionalità; nella predisposizione dei momenti di incontro si terrà conto dei tempi e della vita delle famiglie, delle possibilità offerte dalle tecnologie e sperimentate nel periodo di confinamento, della necessaria convergenza di intenti.

La conoscenza del territorio e la capacità di confrontarsi con altri servizi e altre figure professionali sono uno strumento professionale essenziale sia per creare una rete coerente e una comunicazione efficace tra servizi educativi/scuole/servizi sociosanitari, sia per conoscere gli ambienti di vita dai quali provengono genitori e bambini, sia, infine, per sfruttare al meglio tutte le risorse del contesto sociale e culturale.

PARTE VI – LE GARANZIE DELLA GOVERNANCE

I servizi educativi e le scuole dell'infanzia sono beni fragili e le difficoltà derivanti dalla recente pandemia ne hanno dato una ulteriore conferma. La scuola e in particolare il sistema educativo 0-6 necessitano di attenzioni continue, investimenti economici e culturali, scelte politiche, amministrative e pedagogiche.

1 - Le competenze nel sistema integrato 0-6

Per realizzare un'offerta educativa 0-6 di alta qualità, a carattere universalistico e diffusa su tutto il territorio nazionale, è necessario iscriverla in un quadro istituzionale articolato e funzionale che, sebbene ispirato a regole comuni, non tradisca il carattere comunitario e di servizio di prossimità nelle sue plurali forme gestionali, sia sensibile alla configurazione culturale e socio-demografica di ogni realtà territoriale.

Il decreto legislativo 65/2017 delinea a tal fine un modello di *governance* multilivello prevedendo che il sistema integrato sia programmato, realizzato e qualificato con il concorso dei diversi livelli di governo, dallo Stato alla Regione all'Ente locale, ciascuno dei quali si vede affidate competenze specifiche, ma da svolgersi in sinergia e con spirito di collaborazione[20]. A tal fine, la Conferenza Stato-Regioni-Autonomie locali rappresenta la sede appropriata per comporre le diverse istanze partecipative e decisionali.

Nel nuovo sistema viene ribadita la competenza sovraordinata dello Stato, che svolge funzioni di indirizzo, coordinamento e promozione del sistema integrato, approntando dispositivi specifici, quali il Piano di azione nazionale e il relativo finanziamento, il Piano nazionale di formazione continua del personale, il sistema informativo dei servizi educativi e scuole dell'infanzia, i criteri per il monitoraggio e la valutazione. Viene attribuito alle Regioni un fondamentale ruolo di partenariato nella programmazione e nel monitoraggio e uno specifico protagonismo nell'attivazione del sistema sul proprio territorio, costruendo dei luoghi di concertazione politica e tecnica, di confronto tra le diverse istanze gestionali e partecipative coinvolte nell'educazione 0-6. Analogamente vengono richiamate le competenze degli Enti locali nella programmazione e gestione, così come nel monitoraggio e nella vigilanza, anche attraverso l'adozione di dispositivi specifici, quale il coordinamento pedagogico territoriale, in interazione sia con l'amministrazione regionale sia con l'autorità scolastica statale periferica.

La normazione della collaborazione tra i tre livelli di governo prevista dal decreto legislativo 65/2017 risulta essere un elemento fortemente innovativo perché rende obbligatorio ciò che precedentemente veniva realizzato per iniziativa autonoma dei diversi soggetti, prospettando un progetto sistemico per un'offerta educativa di qualità. È dunque importante presentare nel dettaglio sia le competenze dei diversi livelli di governo sia il loro intreccio nelle diverse aree di attività e le modalità con cui si realizza la collaborazione.

2 - La dimensione nazionale della *governance*

Il Piano di azione nazionale pluriennale è lo strumento principale di pianificazione del sistema integrato 0-6. È un atto del Governo, adottato su proposta del Ministro dell'Istruzione e concertato con i diversi livelli territoriali presenti nella Conferenza Unificata, che riunisce Stato, Regioni ed Enti

[20] Le politiche per l'infanzia e l'adolescenza sono oggetto di una rinnovata attenzione dell'opinione pubblica e dei decisori politici, nell'ambito delle scelte necessarie per un nuovo welfare che richiedono l'adozione di nuovi strumenti normativi e il concorso di più soggetti. Il D.L. 12 luglio 2018, n. 86 (convertito con modificazioni dalla L. 9 agosto 2018, n. 97), affida al Presidente del Consiglio funzioni di indirizzo e coordinamento di tali politiche, con il coinvolgimento dei diversi Ministeri (Famiglia, Istruzione, Politiche Sociale, ecc.). In materia di servizi educativi per l'infanzia. La norma citata richiama e conferma le competenze del Ministero dell'istruzione.

locali.[21] Nel Piano sono stabiliti gli obiettivi strategici ed è definita la destinazione delle risorse finanziarie per il consolidamento, l'ampliamento e la qualificazione del sistema, nonché per garantire effettive condizioni di accessibilità ai servizi educativi, anche attraverso un loro riequilibrio territoriale, con l'obiettivo tendenziale di raggiungere almeno il 33 % di copertura della popolazione sotto i tre anni di età a livello nazionale e il 75% di copertura dei Comuni, singoli o associati. Il Piano, pertanto, esprime l'impronta che il Paese intende dare al sistema 0-6 negli anni successivi e costituisce il necessario ponte tra la tipologia di interventi realizzabili e il raggiungimento degli obiettivi strategici, come sono individuati dal decreto legislativo 65/2017, art. 4. Il Piano declina la tipologia di interventi ammissibili e può anche orientare una quota delle risorse previste su una o più azioni specifiche ritenute maggiormente idonee alla realizzazione di uno o più obiettivi strategici, considerati prioritari, a valenza nazionale nell'arco temporale di riferimento e necessari per dare unitarietà al sistema. Già nelle ultime annualità sono state assegnate maggiori risorse alle Regioni dove la copertura percentuale di posti nei servizi educativi per l'infanzia è inferiore alla media nazionale. Per garantire continuità e stabilità alle scelte è opportuno che il Piano si sviluppi per un congruo numero di anni. È necessario che nel Piano siano forniti alle Regioni indirizzi utili a elaborare una programmazione chiara e comparabile sulla tipologia di interventi programmati, definendo al contempo un modello di monitoraggio quantitativo e qualitativo sull'impiego delle risorse.
Condizione fondamentale per il consolidamento, l'estensione e la qualificazione del sistema integrato è la costruzione di un sistema informativo coordinato con le Regioni, espressamente previsto dal decreto legislativo 65/2017. Si tratta di uno strumento essenziale per monitorare l'offerta educativa fornendo elementi utili alla programmazione e consentire l'analisi dell'efficacia degli interventi nella dimensione locale, regionale, nazionale. Trattandosi di un'infrastruttura nazionale e regionale, occorrerà individuare nuove e specifiche risorse finanziarie da destinare alla sua realizzazione.
La messa in campo da parte degli Uffici centrali del Ministero dell'istruzione, con il supporto degli Uffici scolastici regionali e in raccordo con le Regioni, di azioni di supporto alla programmazione e di accompagnamento nell'attuazione degli interventi finanziati può essere necessaria per garantire il buon funzionamento del sistema, in particolare nei territori che presentano una copertura dell'utenza dei servizi educativi inferiore alla media nazionale. Tali azioni sarebbero fortemente potenziate dall'istituzione di una apposita Unità di Missione presso il Ministero dell'Istruzione, che potrebbe avvalersi anche della collaborazione della Commissione nazionale per il sistema integrato.

3 - Il sistema integrato a livello regionale

Nella *governance* regionale del sistema integrato emerge uno specifico ruolo delle Regioni che, già titolari della programmazione e regolazione dell'offerta educativa per i bambini sotto i tre anni, oggi acquistano nuove responsabilità di promozione qualitativa per tutto il sistema integrato 0-6. Questa prospettiva richiede l'aggiornamento della relativa legislazione regionale.
Sulla base delle indicazioni del Piano d'azione nazionale, e d'intesa con gli Enti locali, le Regioni valutano l'adeguatezza dell'offerta educativa in termini quantitativi e qualitativi, programmando l'utilizzo delle risorse economiche del Piano di azione nazionale pluriennale e garantendone il cofinanziamento secondo la quota stabilita. Le Regioni, pur programmando la distribuzione delle risorse annualmente in ragione dell'annualità dei finanziamenti statali, possono definire dei programmi regionali di carattere pluriennale, per consentire continuità e stabilità degli interventi.
Per sostenere lo sviluppo dei bambini in un processo unitario e con un'offerta educativa coerente sul piano culturale e organizzativo, è necessario promuovere a livello regionale tavoli di confronto

[21] Il primo Piano triennale è stato adottato con la delibera del Consiglio dei ministri dell'11 dicembre 2017 (Gazzetta ufficiale n.20 del 25 gennaio 2018).

inter-istituzionale tra le Regioni, gli Uffici scolastici regionali e le rappresentanze degli Enti locali per l'analisi congiunta dell'offerta educativa per i bambini sotto i 3 anni e dai 3 ai 6 anni, con particolare attenzione alla possibile istituzione di Poli per l'infanzia e all'individuazione di percorsi di continuità organizzativa e formativa tra i servizi educativi per l'infanzia e la scuola dell'infanzia.
Il confronto istituzionale dà luogo alla definizione di interventi coordinati regolati da specifiche procedure (protocolli d'intesa e patti di cooperazione territoriale).
In particolare le Regioni promuovono i coordinamenti pedagogici territoriali, d'intesa con gli Uffici scolastici regionali e le rappresentanze degli Enti locali, valorizzando le risorse professionali presenti nel sistema integrato e attivandone di nuove. Un'intesa quadro nazionale per la promozione dei coordinamenti territoriali, ispirata alle principali caratteristiche e funzioni dell'organismo territoriale e adattabile ai singoli contesti regionali, potrebbe costituire un punto di riferimento per le misure da attuare nei territori.
Le Regioni hanno una precisa responsabilità nel definire interventi regionali di supporto professionale al personale educativo, anche proponendo specifici interventi formativi, in raccordo con il Piano nazionale di formazione, e valorizzando le competenze delle équipe educative delle diverse strutture educative, pubbliche e private.
In relazione ai servizi educativi per l'infanzia è specifico compito delle Regioni definire gli standard strutturali e organizzativi, nonché i requisiti necessari per l'autorizzazione al funzionamento e l'accreditamento, specificando i criteri di qualità tra cui, in particolare, la garanzia di tempo dedicato alla formazione in servizio del personale e la presenza di coordinatori pedagogici territoriali.
Le Regioni concorrono con lo Stato al monitoraggio e alla valutazione del sistema integrato a livello territoriale e a orientarne la programmazione e la definizione delle priorità di intervento.
Nell'ambito della formazione di educatori ed insegnanti, sarebbe auspicabile il coinvolgimento delle Regioni, degli Enti locali e degli USR nella valutazione del fabbisogno di posti per l'immatricolazione ai corsi di laurea in Scienze dell'educazione ad indirizzo specifico per la prima infanzia e in Scienze della formazione primaria, nonché per l'organizzazione dei tirocini formativi.
È inoltre auspicabile anche la promozione di iniziative di ricerca-azione-formazione in collaborazione con centri universitari e istituti di ricerca nazionali e locali, per sostenere l'innovazione nella progettazione, nelle pratiche e nelle strutture.

4 - L'integrazione a livello locale

La responsabilità della *governance* sul territorio è degli Enti locali, cui il decreto legislativo 65/2017 attribuisce compiti che vanno al di là della gestione diretta e indiretta di servizi educativi per l'infanzia e di eventuali scuole dell'infanzia comunali. I Comuni sono, infatti, tenuti a coordinare la programmazione dell'offerta educativa sul proprio territorio costruendo una rete integrata e unitaria di servizi e scuole. Per far questo è necessaria una continua interazione con le dirigenze scolastiche statali e paritarie operanti a livello locale, nonché con tutti i soggetti titolari dei servizi educativi per l'infanzia per la gestione di interventi tesi al consolidamento della rete, sempre nel quadro degli indirizzi definiti dallo Stato e articolati dalle Regioni.
La *governance* locale si sviluppa in aree provinciali o sub provinciali, a seconda degli specifici contesti, attraverso patti di zona concertati tra gli attori locali coinvolti (Provincia, Comuni, rappresentanze dei soggetti gestori) che definiscono le priorità degli interventi.
Come già accade in molte realtà, è di particolare importanza prevedere una programmazione articolata dell'offerta pubblica di servizi educativi per il segmento 0-3 (servizi comunali e servizi a gestione privata ma variamente cofinanziati dall'Ente locale), considerando la loro distribuzione geografica, i loro orari e calendari di funzionamento e armonizzando criteri e graduatorie di accesso, fatte salve scelte specifiche delle famiglie.

La collaborazione tra Comune e dirigenza scolastica per quanto riguarda il segmento 3-6 è essenziale non solo nella fase di programmazione dell'offerta educativa, ma anche nella gestione dell'accesso dei bambini alle scuole dell'infanzia pubbliche e paritarie private, prevedendo graduatorie possibilmente coordinate nelle diverse fasi (definizione dei criteri, orientamento dei genitori, gestione delle liste di attesa) per evitare il rischio che rimangano esclusi alcuni bambini, così tradendo l'obiettivo di generalizzare l'offerta educativa tra 3 e 6 anni. In ogni caso è fondamentale che l'Ente locale abbia una visione complessiva sul processo di accesso, sull'andamento della domanda e sulla capacità dell'offerta di soddisfarla.
La generalizzazione sotto il profilo qualitativo della scuola dell'infanzia, auspicata in più punti del decreto legislativo 65/2017, richiede di curare un'equilibrata distribuzione dell'offerta formativa. Per questo sono necessarie la collaborazione tra la dirigenza scolastica e l'Ente locale e la chiarezza degli impegni organizzativi reciproci, finalizzando a questo obiettivo i finanziamenti disponibili.
Gli squilibri territoriali sono assai evidenti in relazione all'offerta oraria della scuola dell'infanzia, spesso parziale e solo antimeridiana, in alcune aree del Paese. Un tempo di funzionamento completo e disteso fino al pomeriggio offre ai bambini un'esperienza quotidiana più ricca di occasioni di apprendimento e socialità, la garanzia di un'alimentazione più equilibrata, uno spazio sociale di maggiore autonomia. Contribuisce a contrastare gli svantaggi sociali e può favorire l'ingresso o il rientro dei genitori, in particolar modo delle madri, nel mercato del lavoro o la frequenza dei percorsi di riqualificazione e sostenere un miglior coinvolgimento sociale delle famiglie, soprattutto quelle di recente immigrazione.
Un ulteriore profilo in cui l'Ente locale esercita il proprio ruolo riguarda la messa a disposizione delle risorse culturali e educative del territorio, in una logica di sistema formativo integrato che concorre complessivamente alla formazione e all'educazione dei bambini.
Un altro intreccio importante tra livelli istituzionali è quello relativo al monitoraggio e alla vigilanza dell'offerta educativa a livello locale. I Comuni hanno la piena responsabilità di monitorare e verificare il funzionamento di tutti i servizi educativi per i bambini sotto i 3 anni presenti sul loro territorio e di autorizzarne il funzionamento se promossi da soggetti privati, o riconoscerne l'eventuale accreditamento, nel quadro normativo e regolamentale previsto a livello regionale. Nel caso, invece, delle scuole dell'infanzia, statali e non statali, la loro autorizzazione e vigilanza è affidata all'amministrazione scolastica dello Stato nel quadro delle norme sulla parità scolastica. La riflessione attorno a questo intreccio di competenze può offrire lo spunto per migliorare le forme di coordinamento.

5 - Interventi strategici per la realizzazione del sistema integrato 0-6

Il decreto legislativo 65/2017 ha individuato alcuni interventi strategici per la costruzione del sistema integrato, lanciando ponti organizzativi e funzionali tra le strutture, sostenendo la qualità di tutta l'offerta educativa e garantendo la capacità di rispondere dinamicamente ai cambiamenti demografici, sociali e culturali che inevitabilmente interessano il mondo dell'infanzia. Ci si riferisce in particolare al coordinamento pedagogico territoriale, alla formazione in servizio di tutto il personale, all'estensione dei Poli per l'infanzia, al consolidamento e potenziamento delle sezioni primavera. Nella loro realizzazione intervengono con competenze diverse e complementari tutti e tre i livelli di *governance*: Stato, Regioni ed Enti locali.

Il coordinatore pedagogico e il coordinamento pedagogico territoriale

Il coordinatore pedagogico è una figura professionale che ha il compito di curare il funzionamento dell'équipe educativa e svolge la funzione di indirizzo e sostegno professionale al lavoro individuale e di gruppo degli educatori/insegnanti e del personale ausiliario delle istituzioni educative a lui affidate, concorrendo all'arricchimento della loro professionalità e valorizzandone la motivazione

all'impegno educativo. Il coordinatore promuove la partecipazione sollecitando l'incontro tra gli educatori/insegnanti e i genitori dei bambini per confrontarsi sulla progettazione educativa e sulle prospettive dell'educazione dei bambini, inoltre cura il raccordo tra le strutture educative e i servizi sociali e sanitari.
Il coordinatore crea le condizioni organizzative affinché la riflessione professionale possa essere esercitata in modo collegiale proponendo riunioni periodiche di gruppo (di sezione e di struttura) e strumenti come le pratiche di osservazione e documentazione. Mediante l'osservazione sistematica, l'analisi e il monitoraggio delle attività e delle relazioni educative, dei bisogni dei bambini e delle loro famiglie, il coordinatore individua le esigenze formative degli educatori/insegnanti e del personale ausiliario e propone approfondimenti formativi qualificati.
Nelle scuole dell'infanzia statali l'azione di coordinamento è svolta dal dirigente scolastico al quale sono espressamente attribuite funzioni di leadership educativa e valorizzazione delle risorse professionali, così come tali compiti, nelle scuole paritarie, sono assolti dai responsabili delle strutture. Queste funzioni devono essere ulteriormente estese a figure stabili di coordinamento e referenti, individuate in relazione al possesso di specifiche competenze pedagogiche e organizzative. L'introduzione nella scuola statale di un organico potenziato può consentire alle istituzioni scolastiche singole e in rete di assegnare compiti organizzativi e di coordinamento ad insegnanti particolarmente qualificati, così come raccomandato dalle Indicazioni nazionali per il curricolo (2012).
Il coordinamento pedagogico territoriale è un organismo stabile nel tempo che comprende e riunisce i coordinatori dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia esistenti su un territorio (statali, comunali, privati, paritari) e costituisce un elemento indispensabile, dal punto di vista tecnico-pedagogico, della *governance* locale dei servizi svolgendo un ruolo fondamentale nell'espansione e qualificazione dello 0-6 attraverso il confronto professionale collegiale.
Il coordinamento agevola una progettualità coerente, insistendo sulla costruzione di percorsi di continuità verticale, tra servizi educativi e scuole dell'infanzia, anche con attenzione alla costituzione di Poli per l'infanzia, e tra scuole dell'infanzia e primo ciclo dell'istruzione, nonché percorsi di continuità orizzontale, tra servizi educativi e scuole di diversa tipologia e gestione, nonché tra servizi/scuole e territorio. In questa prospettiva il coordinamento organizza scambi e gemellaggi tra i diversi servizi educativi e tra questi e le scuole dell'infanzia, pubbliche e private.
Il coordinamento elabora una riflessione pedagogica centrata sul territorio che cerchi di rappresentarsi le condizioni di vita e i diritti all'educazione e di cittadinanza di tutti i bambini, anche di coloro che non frequentano alcun servizio educativo o scuola dell'infanzia, con il coinvolgimento delle famiglie non utenti di servizi. A partire dall'individuazione delle diverse esigenze e dei cambiamenti sociali, demografici e urbanistici propone i progetti per l'estensione e la diversificazione dell'offerta educativa sul proprio territorio di competenza, sviluppando altresì azioni di monitoraggio, valutazione e audit. Fornisce il proprio contributo tecnico, anche propositivo, nella definizione delle priorità di interventi che confluiscono nei piani di zona concertati tra gli attori locali.
Il coordinamento pedagogico territoriale è elencato tra gli obiettivi strategici che lo Stato intende raggiungere mediante il Piano d'azione pluriennale, il quale potrebbe anche destinare a detto obiettivo strategico una specifica quota di finanziamento. È, però, compito delle Regioni promuovere i coordinamenti pedagogici territoriali d'intesa con l'Ufficio scolastico regionale e le rappresentanze degli Enti locali. È, infine, responsabilità dei Comuni, anche in forma associata, attivare il coordinamento nell'ambito territoriale di loro competenza, in collaborazione con i gestori di tutte le strutture educative pubbliche e private, che assicurano la partecipazione dei rispettivi coordinatori pedagogici. La presenza delle figure di coordinamento delle strutture educative statali

contribuisce a consolidare la condivisione delle scelte progettuali e gestionali dell'offerta educativa sul territorio.
L'accresciuto numero e la maggior varietà di strutture coinvolte nel coordinamento pone in primo piano la questione della definizione dell'ambito territoriale di competenza del coordinamento, che può variare a seconda della configurazione dell'offerta educativa, dell'assetto amministrativo e della conformazione geografica, dando vita a diverse soluzioni (circoscrizioni, distretti, unioni di Comuni, ecc.). La Regione, a sua volta, d'intesa con gli USR potrà promuovere forme di coordinamento pedagogico a livello regionale e organizzare interventi formativi destinati ai coordinatori pedagogici, per favorire comuni strategie di intervento.

La formazione continua in servizio del personale
La formazione continua in servizio di tutto il personale costituisce uno degli obiettivi strategici riconosciuti dal decreto legislativo 65/2017 e viene definita dalla legge 107/2015 come "obbligatoria, permanente e strutturale".
Un'organizzazione educativa di qualità è in grado di cogliere i bisogni e le domande, di leggere e accompagnare il cambiamento, di apprendere dall'esperienza e modificarsi continuamente dimostrando flessibilità e progettualità. Questa capacità di innovazione meditata richiede necessariamente un'elevata professionalità di tutti gli operatori (educatori/insegnanti, dirigenti, coordinatori, ausiliari). Presuppone una solida formazione in ingresso garantita dagli specifici titoli d'accesso stabiliti dalla normativa per i diversi profili, che per gli educatori e gli insegnanti è comunque di livello universitario, che deve comprendere competenze organizzative, progettuali, gestionali, comunicative, relazionali e conoscenze approfondite sullo sviluppo infantile nelle sue diverse dimensioni e sui contesti educativi.
La formazione continua in servizio rappresenta lo strumento principale per sostenere e alimentare la professionalità educativa, intesa come padronanza e riflessione sugli strumenti di progettazione, documentazione, monitoraggio e valutazione dei percorsi educativi. La partecipazione alla formazione in servizio andrebbe inserita, attraverso gli opportuni accordi contrattuali, tra gli obblighi di servizio del personale prevedendo un monte ore minimo annuale e dovrebbe sempre essere riconosciuta, sollecitata e facilitata da parte dei gestori pubblici e privati.
Una formazione intesa come strumento di apprendimento organizzativo non può che avere una dimensione collegiale, deve cioè sollecitare il confronto tra tutti gli operatori della struttura educativa, affinché le scelte professionali siano comuni e condivise e ciascun operatore possa apportarvi il proprio contributo. In tal modo le competenze dei singoli si traducono in evoluzione e crescita di ogni servizio o scuola.
I percorsi formativi dovrebbero svolgersi in un'ottica di circolarità tra azione, riflessività e miglioramento. Sono da evitare, dunque, modalità di sola trasmissione di conoscenze teoriche o di ricette precostituite, mentre sono da privilegiare momenti di ricerca-azione, basati sull'osservazione e documentazione dell'esperienza dei bambini, anche nell'ottica di scambio e confronto tra servizi educativi e scuole. La condivisione, la documentazione, la messa a sistema di buone pratiche realizzate fanno sì che, successivamente, anche gli operatori di nuovo ingresso possano beneficiare delle conquiste raggiunte dal gruppo. Una particolare attenzione dovrà essere dedicata alla formazione dei coordinatori pedagogici, tanto più in questa fase di avvio dell'esperienza.
Il coordinamento pedagogico territoriale ha un ruolo particolare nella progettazione di iniziative di formazione in servizio per il personale che opera nell'ambito di competenza, favorendo un'offerta formativa coerente e un sentimento di appartenenza. Va ricordato, inoltre, il coinvolgimento del coordinamento pedagogico territoriale nell'organizzazione dei tirocini formativi nelle strutture dei corsi delle Lauree in Scienze dell'educazione indirizzo specifico e in Scienze della Formazione primaria, come previsto dal D.M. 378/2018.

La progettazione e la realizzazione di azioni mirate alla formazione in servizio di educatori, insegnanti, coordinatori e personale ausiliario richiedono interventi in coerenza e continuativi da parte di tutti i livelli di governo. Anche lo Stato destina apposite risorse finanziarie ad uno specifico Piano nazionale di formazione; analogamente le Regioni e gli Enti locali sono chiamati a promuovere specifiche iniziative formative. È necessario prevedere l'integrazione delle diverse risorse per la formazione del personale che opera nello 0-6, avvalendosi anche della collaborazione delle scuole polo statali, delle reti di scuole, di associazioni ed enti per una progettazione di ampio respiro.
Una buona formazione si basa sull'effettiva competenza professionale e capacità comunicativa dei formatori, da selezionare accuratamente, che dovrebbero poi accompagnare nel tempo le iniziative nella loro ricaduta nei concreti contesti operativi.

Le sezioni primavera
Le sezioni primavera costituiscono uno strumento efficace per l'estensione dell'offerta formativa per i bambini dai 24 ai 36 mesi e il contrasto al fenomeno dell'ingresso anticipato alla scuola dell'infanzia, anticipo cui molte famiglie ricorrono soprattutto nei territori più carenti di servizi educativi per l'infanzia. Le sezioni primavera, infatti, a differenza dell'iscrizione anticipata alla scuola dell'infanzia, offrono ai bambini di questa fascia d'età un progetto educativo ad hoc, un ambiente strutturato in relazione ai loro bisogni e alle loro autonomie, personale con formazione appropriata, l'inserimento in un gruppo ridotto nelle dimensioni. La loro collocazione ordinaria presso le scuole dell'infanzia rende questo servizio anche un importante laboratorio per favorire esperienze di continuità tra i due segmenti dell'offerta educativa 0-3 e 3-6. Il coinvolgimento diretto dell'amministrazione scolastica statale nella loro sperimentazione è stato un segno importante dell'impegno dello Stato in questo settore.
Il superamento della fase sperimentale, il consolidamento e il potenziamento del servizio previsti dal decreto legislativo 65/2017 richiedono una nuova messa a punto degli aspetti ordinamentali, la certezza delle risorse e specifici interventi di riqualificazione sul piano organizzativo e professionale. Sarà fondamentale favorire la compresenza di personale educativo e docente qualificato, rispettando rapporti numerici che assicurano un ambiente adeguato[22] alle esigenze di socialità, gioco e apprendimento dei bambini durante il periodo di sviluppo del terzo anno di vita e la transizione a nuove forme di apprendimento e conoscenza.
Le sezioni primavera possono diventare un ambiente educativo per consolidare il lavoro in collaborazione tra educatori, insegnanti, personale ausiliario, espressione delle diverse professionalità presenti nel sistema integrato. Sarà anche necessario riservare un'attenzione particolare all'inserimento delle sezioni primavera nella rete dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia operanti sul territorio, per permettere la razionalizzazione delle risorse e una maggiore flessibilità nel dare risposte alla domanda di estensione delle strutture educative per l'infanzia, per raggiungere i traguardi che ci vengono indicati nei documenti europei.

I Poli per l'infanzia
Il decreto legislativo 65/2017 ha dato avvio alla costituzione dei Poli per l'infanzia che accolgono strutture educative di diverso tipo, come servizi educativi di diversa tipologia e sezioni di scuola per l'infanzia in una stessa struttura edilizia o in aree vicine. In particolare, l'art. 3 del decreto ha previsto uno specifico finanziamento per favorire la costruzione di edifici da destinare all'istituzione di Poli per l'infanzia nel settore pubblico, d'intesa tra Regioni e Uffici scolastici regionali e su proposta degli Enti locali. Ulteriori finanziamenti possono sostenere la costituzione di nuovi Poli per l'infanzia,

[22]Accordo quadro per la realizzazione di un'offerta di servizi educativi a favore di bambini dai due ai tre anni, volta a migliorare i raccordi tra nido e scuola dell'infanzia e a concorrere allo sviluppo territoriale dei servizi socio-educativi 0-6 anni. Repertorio atti n. 83/CU del 13 agosto 2013

anche funzionalizzando aree e strutture già a disposizione dell'Ente locale. La vicinanza tra i diversi servizi e scuole favorisce una razionalizzazione di risorse economiche e organizzative, permettendo la comunanza di servizi generali, servizi di manutenzione, spazi all'aperto ed eventualmente spazi di gioco o laboratoriali Tuttavia l'importanza dei Poli per l'infanzia va al di là della semplice condivisione di uno spazio.

La stretta relazione tra strutture educative che danno risposte differenziate ai bambini sotto i tre anni, come ad esempio un nido e un centro per bambini e famiglie, o che accolgono bambini sotto i tre anni e una scuola dell'infanzia, permette di riprogettare con più facilità la tipologia di offerta educativa a fronte di cambiamenti sociali e demografici. Occorre, a tal fine, promuovere una accurata ricognizione delle esperienze di continuità già organizzate in forma di Polo.

La diffusione dei Poli per l'infanzia rinforza la conoscenza reciproca e la comunicazione tra il personale educativo e insegnante operante nel percorso 0-6, sollecita uno scambio continuativo di riflessioni ed esperienze e crea occasioni di attività di lavoro educativo e di formazione in comune. In particolare, l'integrazione di uno o più servizi educativi e sezioni di scuola dell'infanzia in un Polo per l'infanzia facilita l'impegno di educatori/insegnanti nella progettazione e realizzazione di percorsi educativi coerenti da 0 a 6 anni.

Non va trascurato l'impatto della presenza del Polo per l'infanzia come luogo di aggregazione sociale che favorisca la partecipazione delle famiglie all'esperienza formativa dei bambini, la costruzione di legami comunitari e costituisca punto di riferimento e sostegno importante per affrontare l'esperienza genitoriale. Il Polo per l'infanzia può diventare quindi un punto di aggregazione di servizi formativi, di momenti di incontro, eventi culturali, scambi e gemellaggi, sostegno alla genitorialità, caratterizzandosi come un vero e proprio "centro risorse" educative.

UNO SGUARDO POSITIVO AL FUTURO

Secondo il rapporto Eurydice "Cifre chiave sull'educazione e cura della prima infanzia in Europa" del 2019[23], l'educazione e cura dell'infanzia nella fase precedente all'istruzione primaria sono sempre più riconosciute dai Paesi europei come essenziali per fornire le basi per l'apprendimento permanente e lo sviluppo dei bambini. Se in passato l'aspetto della cura e della conciliazione volta a consentire ai genitori la possibilità di lavorare fuori casa era il fulcro delle politiche di welfare in molti Paesi, oggi sta diventando preminente l'attenzione agli aspetti educativi intenzionali. Le ricerche dimostrano che l'integrazione delle politiche offre migliori opportunità sia in termini di gestione delle risorse sia in termini di risultati educativi. I Paesi europei, tra cui l'Italia, stanno integrando sempre di più le scelte normative che riguardano le strutture educative zerosei, attraverso l'emanazione di linee guida nazionali per garantire elevati livelli di qualità educativa in tutto il sistema 0-6.

Le presenti Linee guida si inseriscono in questo processo di qualificazione del sistema e rappresentano un primo passo per un'integrazione che va costruita progressivamente con l'apporto di tutte le componenti coinvolte a partire dallo Stato, dalle Regioni e dagli Enti locali, dal sistema paritario e dai soggetti gestori, fino ad arrivare al personale di ogni singolo servizio educativo o scuola dell'infanzia.

Investire nell'educazione fin dai primi anni di vita rappresenta un "bene comune", in quanto mostra la vitalità di un Paese e costituisce un indicatore di successo scolastico che è una variabile strategica per incrementare i livelli culturali e di istruzione della popolazione.

[23] Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019. *Cifre chiave sull'educazione e cura della prima infanzia in Europa – Edizione 2019.* Rapporto Eurydice. Lussemburgo. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.