

Saggio relativo alla parte monografica del programma per gli studenti
di Scienze dell'educazione e della formazione.
Studiare da pag. 1 a 59.

Nicola S. Barbieri

Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia

Lineamenti storici, fondamenti pedagogici,
modalità operative

con la collaborazione di Roberta Campagnolo

cleup

Le parti 1.6.2. *L'intervento della Regione Veneto per gli asili nido e i servizi educativi della prima infanzia: la legge n. 32 del 1990*; 1.9. *La situazione degli asili nido e dei servizi educativi per la prima infanzia alla fine degli anni Novanta: alcuni dati quantitativi*; 2.2. *Il modello socio psicopedagogico*; 2.3. *Un nido a misura di bambino*; 2.4. *La scansione funzionale e pedagogica della vita al nido* sono state scritte da Roberta Campagnolo.

Prima edizione: ottobre 2015

ISBN 978 88 6787 469 9

© 2015 CLEUP sc

“Coop. Libreria Editrice Università di Padova”

via Belzoni 118/3 – Padova (tel. 049 8753496)

www.cleup.it - www.facebook.com/cleup

Tutti i diritti di traduzione, riproduzione e adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (comprese le copie fotostatiche e i microfilm) sono riservati.

Indice

| | |
|---|----|
| <i>Introduzione</i> | 9 |
| 1. LINEAMENTI STORICI E ASPETTI LEGISLATIVI | 11 |
| 1.1. Le prime esperienze italiane di asilo nido tra Ottocento e primo Novecento | 12 |
| 1.1.1. L'esperienza di Ferrante Aporti | 12 |
| 1.1.2. La nascita dei "presepi" | 13 |
| 1.1.3. La nascita dell'asilo nido "aziendale": l'esperienza di Alessandro Rossi a Schio | 15 |
| 1.1.4. Un modello sanitario di asilo nido: l'esperienza di Ernesto Soncini a Mantova | 16 |
| 1.1.5. Conclusione | 17 |
| 1.2. Il fascismo e la risposta ai bisogni sociali come costruzione del consenso: il ruolo dell'Opera Nazionale Maternità e Infanzia | 17 |
| 1.3. Il dibattito sull'asilo nido come servizio sociale nel secondo dopoguerra | 21 |
| 1.4. L'asilo nido come istituzione pubblica: la legge 1044 del 1971 | 22 |
| 1.5. Panoramica della legislazione regionale dal 1972 al 1975 | 28 |
| 1.5.1. Introduzione | 28 |
| 1.5.2. Le Regioni del Nord: Piemonte, Lombardia, Veneto | 30 |
| 1.5.3. Le Regioni del Centro: Emilia-Romagna, Toscana, Lazio | 33 |
| 1.5.4. Le Regioni del Sud: Campania e Puglia | 36 |
| 1.5.5. Conclusione: uno sviluppo a macchia di leopardo | 37 |
| 1.6. Interventi delle Regioni negli anni Ottanta e Novanta | 38 |

| | |
|---|----|
| 1.6.1. Emilia Romagna: alcune esperienze innovative a Reggio Emilia | 38 |
| 1.6.2. L'intervento della Regione Veneto per gli asili nido e i servizi educativi della prima infanzia: la legge n. 32 del 1990 (a cura di Roberta Campagnolo) | 40 |
| 1.7. I nuovi servizi per la prima infanzia: la legge 285 del 1997 | 44 |
| 1.8. Gli sviluppi legislativi all'inizio del Duemila: l'asilo nido sul luogo di lavoro | 49 |
| 1.9. La situazione degli asili nido e dei servizi educativi per la prima infanzia alla fine degli anni Novanta: alcuni dati quantitativi (a cura di Roberta Campagnolo) | 52 |
| 1.9.1. I dati nazionali | 52 |
| 1.9.2. I dati della Regione Veneto | 54 |
| 1.9.3. Un caso particolare: il Vicentino occidentale | 55 |
| 1.10. Conclusioni: il nido come avventura pedagogica sempre a rischio | 58 |
| | |
| 2. LE MODALITÀ OPERATIVE | 61 |
| 2.1. La progettazione di un servizio educativo per la prima infanzia: finalità e obiettivi | 61 |
| 2.1.1. Introduzione | 61 |
| 2.1.2. Assistenza e cura | 63 |
| 2.1.3. Socializzazione | 65 |
| 2.1.4. Educazione | 66 |
| 2.1.5. Rapporto con le famiglie | 68 |
| 2.1.6. Servizio innovativo aperto alla comunità | 70 |
| 2.2. Il modello sociopsicopedagogico (a cura di Roberta Campagnolo) | 71 |
| 2.2.1. Fondamenti epistemologici | 71 |
| 2.2.2. Il bambino e il nido | 74 |
| 2.2.3. La progettazione | 75 |
| 2.3. Un nido a misura di bambino (a cura di Roberta Campagnolo) | 78 |
| 2.4. La scansione funzionale e pedagogica della vita al nido (a cura di Roberta Campagnolo) | 83 |

| | |
|--|-----|
| 2.5. Criteri di verifica della qualità del servizio | 87 |
| 2.5.1. Introduzione | 87 |
| 2.5.2. Assistenza e cura | 89 |
| 2.5.3. Socializzazione | 89 |
| 2.5.4. Educazione | 90 |
| 2.5.5. Rapporto con le famiglie | 91 |
| 2.5.6. Servizio innovativo aperto alla comunità | 92 |
| 2.6. Conclusioni: il nido come presidio di qualità sempre da difendere | 92 |
| | |
| 3. L'EDUCATORE DELL'ASILO NIDO COME OPERATORE PEDAGOGICO TRA PROGRAMMAZIONE E SPERIMENTAZIONE | 93 |
| 3.1. Il significato della programmazione | 93 |
| 3.2. Osservazione, programmazione, verifica | 95 |
| 3.2.1. Osservazione | 95 |
| 3.2.2. Programmazione | 97 |
| 3.2.3. Verifica | 99 |
| 3.3. Per una nuova professionalità educativa | 101 |
| 3.3.1. Introduzione | 101 |
| 3.3.2. Sapere | 102 |
| 3.3.3. Saper essere e saper interagire | 103 |
| 3.3.4. Saper fare | 105 |
| 3.4. Il ruolo dell'educatore di asilo nido | 105 |
| 3.5. Conclusioni: l'educatore di nido come operatore pedagogico | 111 |
| | |
| Conclusioni | 113 |
| | |
| Bibliografia | 115 |
| I. Testi | 115 |
| II. Documenti relativi alla situazione italiana (in ordine cronologico) | 116 |
| III. Documenti relativi alla situazione del Veneto (in ordine cronologico) | 117 |



*Questo testo è dedicato
tutti i bambini e a tutte le bambine
a cui, per mille motivi,
è stata rubata l'infanzia:
a chi annega durante un tentativo
di emigrazione "clandestina",
a chi è costretto ad assistere
al taglio della gola
di qualche "infedele",
a chi è costretto a combattere guerre
delle quali neanche gli adulti
comprendono il significato,
a chi è perennemente parcheggiato,
a tutti e a tutte, davvero...*



Introduzione

Questo volume ha lo scopo di avviare allo studio, da un punto di vista storico, della nascita, della diffusione, della crisi e della riscossa dell'asilo nido, una peculiare istituzione per la prima infanzia che, nata per scopi custodialistici e assistenziali, in Italia ha cominciato a essere pensata come educativa solo dagli anni Settanta.

Il testo seleziona alcuni temi ritenuti importanti di questa storia, nonché alcuni spunti di riflessione pedagogica sulla natura dell'asilo nido e degli educatori che vi operano.

Destinatari di questo testo sono principalmente studenti e studentesse dei Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione, visto che uno sbocco professionale importante dopo la laurea è proprio l'agire educativo negli asili nido, siano essi pubblici (prevalentemente comunali), cooperativi o privati (aziendali, parrocchiali, autogestiti), o in tutti quei servizi innovativi che sono proliferati a partire dalla metà degli anni Novanta (centri infanzia, spazi famiglia, spazi bambini e altre variopinte denominazioni).

Noi riteniamo che la formazione dell'educatore che si vuole occupare di bambini e bambine dai 3 ai 36 mesi non possa prescindere da una minima formazione di carattere storico-pedagogico, affiancando a un tradizionale insegnamento di Storia dell'educazione un insegnamento di approfondimento quale ad esempio quello di Storia e Legislazione delle Istituzioni Educative per la Prima Infanzia, presente nel curriculum

del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, dall'anno accademico 2011-2012

Un educatore che abbia qualche strumento in più di carattere storico-pedagogico per decifrare la realtà educativa della quale farà parte è secondo noi un educatore migliore perché più forte, e più forte perché meno soggetto a imposizioni direttive da parte di coordinatori, dirigenti e presidenti, magari prive di motivazione pedagogica. Sapere come sono andate le cose impedisce di essere più facilmente vittime di irretimento ideologico: di questi tempi, poi, è necessario stare attenti, visto che spesso “un” pensiero, per quanto estemporaneo e ballerino, tende spesso a essere presentato da chi esercita un potere come “il” pensiero.

La storia dell'asilo nido in Italia è invece una storia complessa, una storia plurale di “pensieri”, che seguito percorsi non lineari, e che continua a essere un mondo difficilmente riconducibile a fittizie omogeneità.

Io spero pertanto che questo mio intento sia condiviso dai destinatari e che il testo sia un aiuto sia per lo studio sia per un futuro lavoro guidato dalla capacità pedagogica di lettura degli eventi educativi acquisita durante lo studio.

Ringrazio la collega Roberta Campagnolo, già mia brillante laureata all'Università degli Studi di Padova, per avere redatto le parti sulla realtà degli asili nido in Veneto e alcune parti sulle modalità operative dell'asilo nido oggi.

Reggio Emilia, 5 settembre 2015

1. Lineamenti storici e aspetti legislativi

Il percorso storico e culturale che ha portato gli asili nido in Italia da enti custodialistici e assistenziali verso un'idea di servizio a carattere educativo è non è stato facile, ma al contrario piuttosto tortuoso e non sempre graduale e progressivo nel tempo. Se la situazione legislativa si è chiarita solo a partire dagli anni Settanta, per poi conoscere lunghi periodi di stallo, è sempre convissuta una variegata tipologia di servizi, solo in parte frutto di ricerca e sperimentazione di sempre maggiori e diversificati contenuti pedagogici.

A differenza di altri servizi per l'infanzia nati subito come "educativi" (forse perché immediatamente e più facilmente collegati all'istruzione), ad esempio le scuole materne (ora scuole dell'infanzia), la nascita dell'asilo nido non ha motivazioni pedagogiche, ma sociali: ad un certo momento della storia, si sente la necessità di un luogo di custodia e di assistenza soprattutto, come si vedrà, per l'infanzia al di sotto dei 3 anni, la prole delle madri lavoratrici.

Questa dualità assistenza/educazione ha caratterizzato (e ancora caratterizza) sia la materialità delle agenzie esistenti, sia il dibattito pedagogico che alimentano e dalle quali ricevono una giustificazione.

1.1. Le prime esperienze italiane di asilo nido tra Ottocento e primo Novecento

1.1.1. *L'esperienza di Ferrante Aporti*

La maternità, specialmente quella in difficoltà, e la conseguente situazione infantile di rischio e di degrado cominciarono ad essere prese in considerazione in Europa all'inizio dell'Ottocento, nella paradossale convivenza del decollo della prima rivoluzione industriale e del modello politico della Restaurazione. Furono gli intellettuali italiani di estrazione cattolica, più sensibili alle tematiche sociali, a rendere possibile le prime esperienze di "asili", intesi quasi nel senso etimologico del termine (*a-sylon*: assenza di pericolo), strutture che, all'insegna della carità "privata", potessero accudire le madri delle famiglie povere, supportandole nella cura e nell'allevamento dei figli più piccoli. Il problema era maggiormente sentito in aree geografiche quali il Piemonte e la Lombardia, nelle quali lo sviluppo sia della moderna agricoltura intensiva, sia delle attività manifatturiere e industriali (specialmente nel settore tessile) da una parte, e il crescente lavoro a domicilio (per integrare i magri salari acquisiti al di fuori della cerchia familiare) dall'altra, impegnavano contingenti sempre più numerosi di manodopera femminile.¹

Il termine "asilo" cominciò a essere utilizzato in Italia intorno agli anni Trenta, per indicare però un'istituzione assistenziale ed educativa pensata per la cosiddetta "seconda infanzia", il periodo evolutivo tra i 3 e i 6 anni. Il primo "asilo di carità per l'infanzia" fu infatti aperto a Cremona nel 1829 dal sacerdote cremonese Ferrante Aporti.² Gli asili aportiani erano finalizzati prima di tutto a evitare il fenomeno

¹ F. DELLA PERUTA, *Alle origini dell'assistenza alla prima infanzia in Italia*, in L. SALA LA GUARDIA, E. LUCCHINI (a cura di), *Asili nido in Italia: il bambino da 0 a 3 anni*, vol. 1, Marzorati, Milano, 1980, pp. 14-15.

² Ferrante Aporti (1791-1858), sacerdote, avviò una serie di istituzioni educative per l'infanzia in età prescolare (3-5 anni) nelle aree rurali del Mantovano e poi soprattutto a Cremona. Negli anni Sessanta del Novecento, le "scuola materne" (ora scuola dell'infanzia) a Cremona erano ancora popolarmente chiamate "asili infantili".

dell'accattonaggio e del vagabondaggio (frequente sia nelle zone urbane sia in quelle rurali), e in secondo luogo a preparare bambini e bambine per l'istruzione elementare, curandone lo sviluppo fisico, intellettuale e morale, Queste strutture concedevano poco spazio al gioco e alla creatività, elementi enfatizzati in altre agenzie educative coeve o immediatamente successive, come i *Kindergarten* di Friedrich Froebel: secondo la visione del fondatore, il loro valore aggiunto era di tipo prevalentemente religioso. Organizzativamente parlando, gli asili aportiani erano, come già accennato, vere e proprie "scuole", con i bambini e le bambine seduti nei banchi e con i banchi disposti su gradinate per poterne contenere il più possibile nel poco spazio a disposizione: se prioritarie erano le tradizionali attività dell'insegnare e dell'imparare, il momento del gioco era sostituito dalle attività artigianali per i maschi e dall'economia domestica per le femmine, con una realistica prefigurazione di quello che sarebbe stato il loro destino. Quella che è stata anacronisticamente bollata come una precocizzazione dell'infanzia, in realtà, in Aporti è lungimiranza politico-pedagogica: sapendo che molti dei suoi piccoli non sarebbero mai ascesi nemmeno ai primi livelli dell'istruzione, Aporti si preoccupava di dare loro tutto il possibile, prima della loro vera preconizzazione sociale, quando sarebbero andati a infoltire i ranghi del lavoro minorile.

1.1.2. La nascita dei "presepi"

Le prime vere e proprie iniziative di assistenza per i bambini e le bambine più piccoli, la fascia comunemente indicato dagli 0 ai 3 anni si ebbero in Italia solo a partire dal decennio 1840-1850. Nel 1844, a Parigi, l'avvocato e filantropo Jean Firmin Marbeau³ mise in cantiere un'istituzione diurna di accoglimento del bambino delle classi povere, che fu denominata *crèches* (letteralmente "greppia"), parola emblematica e carica di significati religiosi, visto che rimanda al luogo della nascita e del primo accadimento di Gesù. Cinque anni più tardi, nel

³Jean Firmin Marbeau è stato un filantropo e uomo politico francese.

1849, anche a Vienna apparvero “asili”, sull’esempio di quanto accaduto a Parigi.⁴ Sono questi i primi tentativi per offrire servizi finalizzati principalmente ad alleviare la vita quotidiana delle famiglie povere e a prevenire la prassi dell’esposizione degli infanti, allora ancora molto frequente.

In Italia, fu l’educatore milanese Giuseppe Sacchi⁵ che, dopo avere contribuito alla fondazione di scuole d’infanzia, avviò il progetto del “Pio ricovero per bambini lattanti”, aperto a Milano nel 1850,⁶ anno che può essere a pieno titolo considerato la vera e propria data di inizio delle istituzioni assistenziali per la prima infanzia in Italia. Tali “ricoveri” erano strutture destinate principalmente alla custodia della prole delle operaie impiegate stabilmente in manifatture e fabbriche della città

La nuova istituzione di Sacchi fu avviata in collaborazione con Laura Solera Mantegazza,⁷ la quale svolse la funzione di ispettrice nel primo “asilo nido” milanese e ne fu la vera anima.⁸ La Solera Mantegazza aveva una personalità molto forte: non solo curò l’organizzazione della vita dell’istituto, coordinando il personale di custodia e i rapporti con l’esterno per eventuali visite ed accertamenti sanitari, ma si preoccupò che diventasse un’istituzione davvero “cittadina”, e non solo limitata alla sfera privata di chi la finanziava. L’impostazione della cura e le metodiche di accudimento dei bambini erano allineate al meglio delle conoscenze igieniche ed educative del tempo: per esempio, furono abolite le fasciature, ancora molto in voga, e si diede notevole attenzione alla dieta, al fine di permettere a tutti i bambini di mangiare in quantità sufficiente. Il “ricovero”, finanziato con il solo concorso dei privati

⁴ F. DELLA PERUTA, *Alle origini dell’assistenza alla prima infanzia in Italia*, in L. SALA LA GUARDIA, E. LUCCHINI (a cura di), *op. cit.*, 1980, p. 35.

⁵ Giuseppe Sacchi, già collaboratore di Ferrante Aporti, è stata una figura chiave per la nascita di istituzioni educative per l’infanzia a Milano e in Lombardia.

⁶ A. SAVELLI, *L’assistenza alla prima infanzia in Italia dalle origini (metà del secolo XIX) alla legge n. 1044/1971*, in A. M. MARCUCCINI *et al.*, *L’educatore nell’asilo nido. Manuale per la preparazione ai concorsi e all’aggiornamento professionale*, Rimini, Maggioli Editore, 2000 p. 41.

⁷ Laura Solera Mantegazza, nobildonna milanese, si occupò di opere di carità per le classi sociali meno abbienti nella Milano della metà dell’Ottocento.

⁸ Ivi, p. 26.

(limite che compromise la continuità dell'esperienza), era articolato in due sezioni, quella dei lattanti e quella degli slattati, le due tipiche categorie dei bambini e delle bambine in questa fascia di età.

Seguendo il modello sacchiano, i presepi si diffusero a macchia d'olio per tutta la seconda metà dell'Ottocento, soprattutto nelle città dell'Italia settentrionale (Torino, Genova, Como, Venezia, Genova),⁹ incontrando subito notevoli difficoltà, legate in parte agli alti costi del servizio (più piccoli sono i bambini, più personale occorre impiegare) e in parte alla altissima discontinuità di presenza dei bambini. Le principali utenti dei "presepi" erano il ceto urbano delle lavoratrici a domicilio (filatrici di seta, domestiche, sartine) e le salariate giornaliere occupate in maniera saltuaria e non, come ci si potrebbe aspettare, le operaie delle nascenti grandi fabbriche, che incontravano grandi difficoltà nel potersi assentare tre o quattro volte al giorno dal luogo di lavoro per raggiungere il luogo in cui poter allattare. Tutto sommato, peraltro, l'esperienza fu socialmente positiva, visto che contribuì anche a ridurre, anche se di poco, la mortalità infantile in generale, e nello specifico quella dei bambini ospitati.¹⁰

1.1.3. *La nascita dell'asilo nido "aziendale": l'esperienza di Alessandro Rossi a Schio*

Proprio per risolvere il problema delle assenze delle madri lavoratrici per l'allattamento, contemporaneamente ai presepi, che avevano un carattere territoriale, si ebbe una certa diffusione degli "asili aziendali", cioè strutture organizzate all'interno delle fabbriche, al fine di custodire i bambini delle dipendenti e per consentire l'allattamento con il minor dispendio di tempo. L'asilo aziendale nasceva quindi non con finalità pedagogiche, ma nell'interesse economico dell'azienda.

⁹ A. SAVELLI, *L'assistenza alla prima infanzia in Italia dalle origini (metà del secolo XIX) alla legge n. 1044/1971*, in A. M. MARCUCCINI, *et al.*, *op. cit.*, 2000, p. 44.

¹⁰ F. DELLA PERUTA, *Alle origini dell'assistenza alla prima infanzia in Italia*, in L. SALA LA GUARDIA, E. LUCCHINI (a cura di), *op. cit.*, 1980, p. 28.

Uno dei casi emblematici di asilo aziendale è quello dell'industriale e senatore Alessandro Rossi,¹¹ che impiantò un lanificio a Schio, in provincia di Vicenza, che ben presto divenne uno dei centri nevralgici dell'industria vicentina. Rossi si impegnò in diverse opere sociali, in particolare nel campo dell'istruzione, tutte rivolte ai lavoratori e alle lavoratrici del suo lanificio. Nel 1867 organizzò all'interno della fabbrica un asilo infantile, sul modello apertiano, che poteva ospitare 150 posti per i figli degli operai e che provvedeva gratuitamente alla loro istruzione e alla loro educazione fisica, intellettuale, morale e religiosa.¹² Per i bambini più piccoli, quelli fino ai 3 anni di età, Rossi aveva invece istituito la cosiddetta "scuola di maternità" o "asilo di maternità", specificatamente dedicata alla cura della prima infanzia: a tale struttura, che prevedeva 24 posti (6 per i lattanti e 18 per i "divezzi"), si era ammessi gratuitamente e la madre aveva l'obbligo di effettuare due allattamenti al giorno.¹³

1.1.4. *Un modello sanitario di asilo nido: l'esperienza di Ernesto Soncini a Mantova*

Un'altra istituzione importante per la storia dell'asilo nido è la nascita del cosiddetto "Istituto pro lattanti", sorto a Mantova nel 1905, per opera di Ernesto Soncini.¹⁴ Soncini impostò l'istituto all'insegna di una rigorosa puericoltura: una delle sue opere più famose è il *Memoriale del neonato*, pubblicato nel 1908, che costituì il primo modello di libretto

¹¹ Alessandro Rossi (1819-1898) guidò il noto lanificio che per decenni, attraverso due secoli, caratterizzò la vita economica del Vicentino. Per esempio, negli anni Sessanta, l'azienda sponsorizzava la società calcistica Lanerossi Vicenza, l'una squadra di serie A chiamata con il nome dello sponsor.

¹² A. MESSINA, *Alessandro Rossi sulla pubblica istruzione*, tesi di laurea in Storia Economica, Università degli Studi di Salerno, anno accademico 1993-94, pp. 30-34; la tesi è visionabile presso l'Archivio della Biblioteca Civica di Schio.

¹³ Ivi, pp. 33-34.

¹⁴ Ernesto Soncini fu medico condotto e uno dei primi pediatri: nel suo operato, l'acudimento della prima infanzia è strettamente legato a questioni di carattere igienico e sanitario.

sanitario della storia della pediatria italiana.¹⁵ A partire da tale data, nacque una cultura dell'asilo nido come presidio territoriale di base per i servizi socio-assistenziali per la maternità e l'infanzia, un luogo ideale per la diffusione di conoscenze igienico-sanitarie aggiornate. Tra il 1905 e il 1924, infatti, vi sarà un consolidamento e un'espansione di tali iniziative: i nidi sul modello sonciniano si diffusero presso molti ospedali, cliniche pediatriche e scuole di puericultura, con lo scopo principale di superare i problemi legati alle malattie infantili e alla mortalità.

1.1.5. *Conclusioni*

Come si è visto in queste brevi note storico-educative, le istituzioni educative per bambini al di sotto dei tre anni sono nate per fini assistenziali e legate al problema dell'allattamento, senza alcuna preoccupazione di tipo educativo. Usufruire di un presepe o di un nido aziendale è un stigma sociale, un indicatore di provenienza da una bassa estrazione sociale: la madre e il bambino in essi accuditi sono trattati come un problema demografico e sanitario. In queste istituzioni che svolgevano un ruolo "surrogato" per le madri lavoratrici a basso reddito, non era richiesta alcuna preparazione professionale specifica al personale femminile facente funzioni della madre.

1.2. **Il fascismo e la risposta ai bisogni sociali come costruzione del consenso: il ruolo dell'Opera Nazionale Maternità e Infanzia**

Gli asili nido ebbero un grosso impulso (certamente quantitativo, non sempre qualitativo) con la nascita dell'Opera Nazionale Maternità e Infanzia (ONMI), un'organizzazione istituita con la legge n. 2277 del 10 dicembre 1925,¹⁶ avente finalità di sostegno alle madri lavoratrici

¹⁵ A. SAVELLI, *L'assistenza alla prima infanzia in Italia dalle origini (metà del secolo XIX) alla legge n. 1044/1971*, in A. M. MARCUCCINI *et al.*, *op. cit.*, 2000, p. 45.

¹⁶ Modifiche alla legge furono apportate subito dopo dal Regio Decreto n. 1904 del 21 ottobre 1926. Tutte queste norme furono successivamente unificate nel Regio Decreto

di classe povera. Il compito dell'ONMI non era solo quello di aprire e gestire degli asili nido: l'ONMI fu infatti il primo grande organismo parastatale con lo scopo di promuovere iniziative assistenziali e dare risposte "politiche" per la protezione e l'assistenza della maternità e dell'infanzia, sempre visti come binomio inscindibile. Per esempio, era tra gli scopi prioritari dell'ONMI la diffusione sia nelle famiglie sia negli istituti "delle norme e dei metodi scientifici e d'igiene prenatale e infantile [...] anche mediante l'istituzione di ambulatori per la sorveglianza e la cura delle donne gestanti specialmente in riguardo alla sifilide", la lotta alla tubercolosi e la vigilanza su tutte le istituzioni pubbliche e private per l'assistenza e protezione della maternità e dell'infanzia.

La legge attribuiva inoltre, esplicitamente all'ONMI, il compito di "provvedere alla protezione ed assistenza delle gestanti e delle madri bisognose o abbandonate, dei bambini, lattanti e divezzi fino al quinto anno di età, appartenenti a famiglie bisognose che non possono prestar loro tutte le necessarie cure per un razionale allevamento, dei fanciulli fisicamente o psichicamente anormali e dei minori materialmente o moralmente abbandonati", oltre che di quelli travati o delinquenti fino all'età di diciotto anni compiuti. Come si può vedere dalla formulazione di questo articolo, la prima infanzia è equiparata, come problema sociale, alla disabilità e alla criminalità minorile, nel quadro di un generale contenimento sanitario.

Altri scopi dell'ONMI erano la promozione di scuole teorico-pratiche di puericultura, l'organizzazione, a livello provinciale, della profilassi antitubercolare dell'infanzia (fondazione di consorzi antitubercolari, formazione degli ufficiali sanitari, sensibilizzazione delle autorità scolastiche), e infine la vigilanza sull'applicazione di ogni disposizione legislativa e/o regolamentare in vigore per la protezione della maternità e dell'infanzia.

Nel 1926 fu approvato il Regolamento d'esecuzione della legge, comprendente ben 238 articoli, testo normativo che rimase immutato

n. 2316 del 1934, noto come *Testo unico delle leggi sulla protezione ed assistenza della maternità e dell'infanzia*.

per tutta la durata dell'ONMI.¹⁷ Al suo interno, in particolare agli artt. 4 e 6,¹⁸ era in qualche modo sancita e ufficializzata la continuità tra i compiti della nuova organizzazione e tutto ciò che era stato fatto sino al 1924 per la maternità e l'infanzia, dai presepi ai consultori familiari, dai nidi aziendali ai dispensari.

Come abbiamo detto, parlare di ONMI vuol dire parlare di un complesso sistema di strutture destinate alla prima infanzia:¹⁹ il *consultorio per lattanti e divezzi* o consultorio pediatrico (art. 132 del Regolamento del 1926); il *dispensario* per la distribuzione del latte (art. 200); l'*asilo per lattanti e divezzi* che ospitava i bambini a tempo pieno (art. 136); l'*asilo-nido per lattanti e divezzi sino a tre anni* che fu istituito in ogni stabilimento dove lavoravano almeno 50 donne di età superiore ai 15 anni (art. 137); l'*asilo-nido o presepe*, la struttura maggiormente corrisponde all'attuale asilo-nido.

Insieme ai consultori materno-infantili, i servizi per l'infanzia dell'ONMI furono ispirati dal principio di garantire prima di tutto la salute della donna incinta e puerpera in difficoltà, al fine di incoraggiarla ed educarla all'assunzione delle responsabilità materne. Questa concezione "premiata" permetteva di accedere ai servizi solo alle madri "meritevoli", cioè quelle che, oltre ad essere ben disposte ad allattare, si sottomettevano docilmente al controllo dei propri comportamenti quotidiani e della propria moralità.

L'art. 11 del Regolamento dell'ONMI così recitava:

l'asilo nido è un servizio della comunità per i figli dei lavoratori o per bambini di famiglie gravemente impediti di attendere alla loro cura.

La funzione custodialistica di tali asili era specificata anche nell'art. 23 delle *Norme sul funzionamento delle istituzioni dell'ONMI*, (edizione 1941):

¹⁷ M. RIZZINI, *Asilo nido e sviluppo sociale dal primo "presepe" all'ONMI*, in L. SALA LA GUARDIA, E. LUCCHINI (a cura di), *op. cit.*, 1980, pp. 108-109.

¹⁸ A. SAVELLI, *L'assistenza alla prima infanzia in Italia dalle origini (metà del secolo XIX) alla legge n. 1044/1971*, in A. M. MARCUCCINI *et al*, *op. cit.*, 2000, pp. 52-54.

¹⁹ Ivi, pp. 55-57.

Negli asili per lattanti e divezzi sono ammessi i bambini fino al terzo anno di vita, esenti da malattie trasmissibili e vaccinati contro il vaiuolo e la difterite, la cui madre sia occupata fuori di casa e non possa, quindi, accudirvi.

In questi nidi era quindi prevalente l'aspetto igienico-sanitario. Gli orari erano rigidi sin dal primo giorno di entrata e i "non addetti ai lavori" erano esclusi dall'ingresso, compresi i genitori:

durante il soggiorno dei bambini è proibito l'accesso nei locali dell'asilo a chiunque non sia addetto al suo funzionamento.²⁰

Dal momento che il bambino entrava nel nido, questi diventava quasi di esclusiva proprietà del nido stesso e della sua organizzazione funzionale.

La stessa struttura edilizia dei nidi dell'ONMI prevedeva una rigida distribuzione degli spazi in tre ambienti "classici": il dormitorio, con i lettini metallici ben allineati e ordinati; il refettorio, con i tavolini piccoli e bianchi; il salone per la ricreazione, un immenso spazio nel quale i bambini giocavano e correvano spesso con un rumore assordante, ma senza la possibilità di organizzare attività educative nel vero senso della parola.²¹ Questi tre locali, ampi e impersonali, nei quali operava personale tutto vestito di bianco, richiamavano maggiormente l'immagine del reparto di un ospedale infantile più che l'ambiente familiare della casa.²² Si era pertanto vicini ad un modello più di tipo infermieristico, e non certo educativo, e nemmeno ludico-ricreativo: del resto, le stesse scuole per puericultrici erano annesse agli ospedali, e non si pensava nessuna continuità con gli "asili infantili" o le scuole materne.

L'attenzione degli "educatori", obbligatoriamente rivolta alle diete e all'igiene del corpo, era figlia di un'epoca nella quale la prima infanzia non era pensata come necessitante di una crescita armonica nella sua

²⁰ Ivi, p. 57 (art. 23 delle *Norme sul funzionamento delle istituzioni dell'ONMI*).

²¹ M. RIZZINI, *Asilo nido e sviluppo sociale dal primo "presepe" all'ONMI*, in L. SALA LA GUARDIA, E. LUCCHINI (a cura di), *op. cit.*, 1980, p. 125.

²² Ivi, p. 117.

globalità, ma come uno stato di minorità (accomunata ad altre minorità) da accudire e custodire. La vasta gamma dei bisogni infantili (sviluppo psicomotorio, affettività, intelligenza, linguaggio) era limitata alle funzioni psicofisiologiche di base, per le quali non era prevista alcuna formazione specifica. L'effetto finale era quello di una gestione routinizzata e spersonalizzante dei bambini e delle bambine: una gestione diversa, più tollerante e rispettosa delle esigenze individuali, era affidata alla buona volontà e alla sensibilità dei singoli.

1.3. Il dibattito sull'asilo nido come servizio sociale nel secondo dopoguerra

Caduto il fascismo, non caddero però molte delle istituzioni, soprattutto quelle assistenziali, che il fascismo aveva implementato: i nidi ora "ex ONMI" proseguirono la loro attività, affiancati da una nuova ondata di "nidi aziendali", nel quadro della legge 860 del 1950, denominata *Tutela fisica ed economica delle lavoratrici madri*, che disciplinò l'obbligo dei datori di lavoro di istituire sia "camere di allattamento", stanze nelle adiacenze dei locali di lavoro, destinate alla custodia dei soli lattanti, nelle quale le madri si recavano due volte al giorno per allattare, sia "asili nido", spazi minimamente strutturati, sempre adiacenti ai locali di lavoro, destinati alla custodia giornaliera, che prevedeva, oltre all'allattamento per i bambini più piccoli, anche qualche forma di ricreazione ludica e il pasto. Come si vede, rispetto all'Ottocento non sembrava essere cambiato quasi niente: gli spazi erano funzionali al soddisfacimento dei minimi bisogni fisiologici, nell'ottica di un risparmio del tempo della lavoratrice madre.

L'esperienza degli asili ONMI (poi ex ONMI) e degli asili aziendali, nonostante il tentativo positivo di provvedere all'assistenza dei bambini piccoli, presentava dei limiti strutturali, per risolvere i quali occorreva una piccola "rivoluzione culturale", non facile da attuarsi. Prima di tutto, un limite evidente era di tipo geografico: la loro diffusione era del tutto disomogenea, con le strutture concentrate nelle grandi città industriali del Nord e l'assenza del servizio nelle aree rurali e/o del Meri-

dione. In secondo luogo, le iniziative erano del tutto scollegate da quelle politiche sociali di ampio respiro che, rivolte alla famiglia e all'infanzia, cominciavano a essere messe in atto a livello locale (prevalentemente comunale). In terzo luogo, mancava del tutto una visione pedagogica del problema, visione che fosse capace di far superare l'originaria dimensione prevalentemente assistenziale e custodialistica dei nidi (di qualsiasi tipo essi fossero). Infine, come corollario di quest'ultimo aspetto evidenziato, il personale "educativo" impiegato nelle strutture non aveva mai goduto di una formazione di qualità.

Con la finalità di superare gli evidenti limiti culturali della normativa vigente e delle istituzioni da essa generate, nel 1960 l'Unione Donne Italiane (UDI) presentò una pionieristica proposta di legge per il passaggio delle competenze dall'ONMI alle amministrazioni locali. Nel 1965 venne addirittura promossa una proposta di legge di iniziativa popolare per l'istituzione di un servizio nazionale di asili nido.²³ Nel 1968, le tre maggiori organizzazioni sindacali dei lavoratori (CGIL, CISL e UIL) presentarono una formale richiesta unitaria per l'istituzione di strutture che favorissero la madre lavoratrice, all'interno di un quadro più ampio di riforme sociali.

Era percepito come urgente, da parte delle forze sociali e politiche progressiste, emanare una legge nazionale, che potesse dare uniformità alle iniziative e qualificarle come educative a pieno titolo. Si riuscì a raggiungere questo scopo con la legge 1044 del 1971, che verrà analizzata nel paragrafo successivo.

1.4. L'asilo nido come istituzione pubblica: la legge 1044 del 1971

Nell'ambito di un'esperienza ormai ultra-quarantennale degli asili ONMI (poi ex ONMI) e di quelli aziendali, si giunse assai lentamente alla legge 1044 del 1971, che rappresentava però la prima legge importante nel campo delle politiche sociali italiane per l'infanzia, in quanto

²³ E. LUCCHINI, *Nasce l'asilo nido di tipo nuovo: dalla 1044 alle prime leggi di attuazione regionale*, in L. SALA LA GUARDIA, E. LUCCHINI (a cura di), *op. cit.*, 1980, p. 193.

riconosceva a tutti i bambini e le bambine il diritto di accedere all'asilo nido, che diventava così un servizio pubblico.

Il clima in cui nasceva questa cultura del nido come servizio pubblico rivolto ai minori era lo stesso che stava generando il principio dello stato sociale, del decentramento dei poteri (dallo Stato agli enti locali (Regioni, Province, Comuni) e del riconoscimento degli stessi diritti/doveri tra uomo e donna. Effetto di questa cultura fu anche l'idea di de-istituzionalizzare i minori, offrendo all'infanzia degli anni Settanta una nuova e peculiare attenzione pedagogica. L'aumento dell'occupazione femminile, l'esistenza di un movimento femminista molto attivo e lo sviluppo di una cultura dell'infanzia attenta ai bisogni relazionali ed educativi fin dai primi anni di vita diedero luogo pertanto a una riflessione sul ruolo e sull'organizzazione dei nidi.

A concorrere all'affermazione e alla nascita dell'asilo nido così concepito furono più soggetti sociali e politici. In primo luogo le donne, che tramite le loro organizzazioni difendevano il lavoro extradomestico come momento di emancipazione, rivendicando l'istituzione di servizi sociali che rendessero questa istanza una realtà. In secondo luogo i sindacati confederali, in quel periodo assai sensibili nel collegare funzionalmente, in politiche sociali di ampio respiro, il tema dell'occupazione con quelli dell'emancipazione femminile, da cui la necessità di attuare riforme per implementare servizi allora non ancora esistenti. In terzo luogo i partiti della sinistra (Partito Comunista e Partito Socialista) e alcuni settori del cattolicesimo sociale e della sinistra democristiana, impegnati sul tema dell'uguaglianza sociale, all'interno di una più ampia visione di crescita collettiva. Infine, gli enti locali, soprattutto le amministrazioni comunali di centrosinistra, che intendevano attivare rapporti più snelli e immediati tra pubblici poteri e cittadini.²⁴ Il dibattito che portò alla definizione della legge 1044 si imperniò quindi attorno ai temi della maternità come valore sociale, dell'educazione come diritto

²⁴ R. CHIESA *et al.*, Regione del Veneto-Assessorato ai servizi sociali-Commissione Regionale di coordinamento per i Servizi all'infanzia, *Orientamenti socio-psico-pedagogici per gli Asili Nido e i Servizi innovativi*, Venezia, dicembre 1994, pp. 1-2.

sin dai primi anni di vita e della percezione del bambino come soggetto autonomo portatore di bisogni propri.

La legge 1044²⁵ riconosceva finalmente a bambini e bambine il diritto all'educazione e all'assistenza, trasformandoli in "cittadini" e non più trattandoli come semplici membri di una famiglia o, come spesso capitava, pensandoli solo in simbiosi con la figura materna. In secondo luogo, affermava il principio del carico sociale dei costi, superando l'idea che il nido fosse o una faccenda privata dell'azienda che impiegava madri lavoratrici, e quindi finanziato dai datori di lavoro, o un'istituzione assistenziale, e quindi finanziata dallo Stato ma come "emergenza sociosanitaria: la nuova legge stabiliva invece il principio del finanziamento pubblico di queste istituzioni, mediante l'istituzione di un fondo speciale fondo.

La legge 1044 fu denominata *Piano quinquennale per l'istituzione degli asili-nido comunali con il concorso dello Stato* e fu collegata alla legge 1204 sulle lavoratrici madri, anch'essa del 1971, chiamata *Tutela delle lavoratrici madri*. Gli asili nido in essa prefigurati non erano più direttamente collegati a uno specifico luogo di lavoro, ma a un "territorio", e pertanto riconosciuti ufficialmente come *servizi sociali pubblici* (art. 1), rivolti quindi a tutte le famiglie, indipendentemente dalle loro condizioni economiche e/o dal fatto che la madre lavorasse o non lavorasse. Era una legge quindi che riconosceva le pari opportunità alle donne, attenta a garantire e valorizzare la partecipazione dei genitori e delle forze sociali presenti nel territorio alla gestione dei nidi.

Un altro carattere innovativo della legge riguarda il ruolo degli enti locali: la legge prevedeva, infatti, il passaggio di tutti gli asili nido finanziati pubblicamente dallo Stato (ex ONMI) sotto il controllo delle amministrazioni locali, nella fattispecie Regioni e Comuni, assicurando nel contempo il finanziamento delle iniziative. La gestione del nuovo modello di asilo nido era così prefigurata: allo Stato competeva il finanziamento; alle Regioni il coordinamento, mediante l'emanazione di un'apposita normativa regionale, e ai Comuni la gestione. Gli articoli 5 e

²⁵ Il testo completo della legge si trova nell'appendice normativa posta a fine testo.

6 della legge 1044 fissava esplicitamente il ruolo di *programmazione* e di *indirizzo generale* delle Regioni e il ruolo di *gestione diretta* dei Comuni.

Se questo aspetto era un indicatore di modernità e di lungimiranza politica, mancava però del tutto nella legge un benché minimo riferimento programmatico che specificasse i termini di una qualità educativa del servizio. L'unico riferimento in proposito, che rimandava ad un successivo intervento legislativo delle Regioni, era contenuto nell'art. 6, in cui si prevede che gli asili nido

devono essere dotati di personale qualificato sufficiente ed idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psico-pedagogica del bambino.

La legge 1044 demandava pertanto alle Regioni ampi spazi di intervento legislativo e, in effetti, sulla base delle disposizioni previste agli art. 5 e 6, molte Regioni cercarono successivamente di affermare la natura educativa dell'asilo nido, rispetto alla componente "sanitaria", caratterizzando in tale direzione le linee di indirizzo gestionale e le scelte edilizie di loro competenza, nonché sviluppando per quanto possibile politiche specifiche di formazione e aggiornamento del personale.²⁶

Come si è visto rispetto al già citato art. 6, in questa legge era presente una concezione mista di una funzione dell'asilo, assistenzialistica ed educativa, e questa concezione, pur con le sue ambiguità di fondo, si evince chiaramente fin dall'art. 1:

Gli asili-nido hanno lo scopo di provvedere alla temporanea custodia dei bambini per assicurare un'adeguata assistenza alla famiglia e anche per facilitare l'accesso della donna al lavoro nel quadro di un completo sistema di sicurezza sociale".

Il concetto di "temporanea custodia", anche se positivo per la volontà sul piano politico di consentire alla donna l'inserimento nel mondo del lavoro, appare ancora inadeguato sul piano pedagogico. Si fa notare che nel primo articolo della legge non compare affatto un

²⁶ Si veda a questo proposito il successivo paragrafo 1.5.

termine che rimandi alla dimensione educativa, ma le parole chiave sono “custodia”, “assistenza” e “sicurezza sociale”.

La legge si poneva l'ambizioso obiettivo di arrivare nei cinque anni successivi, dal 1972 al 1976, ad avere inseriti in un nido almeno il 5% dei bambini e delle bambine al di sotto i tre anni, implementando la costruzione e/o l'attivazione di 3800 nidi su tutto il territorio nazionale. Tale obiettivo rimase però sulla carta, e fu raggiunto solo vent'anni dopo, all'inizio degli anni Novanta, con fortissime differenze nell'offerta di servizi pubblici tra Regioni e Comuni del Nord e del Centro-Sud, e in un periodo nel quale la tipologia di nido identificata cominciava a mostrare la sua obsolescenza.

Nella legge 1004 si possono individuare certamente molti degli aspetti positivi, legati soprattutto all'avvio di un lento superamento della versione custodialistico-assistenziale, mentre altri aspetti rimangono negativi, anche se più legati a un'inefficace applicazione della legge che non alla sua intima natura giuridica.²⁷

Tra gli aspetti positivi si segnala prima di tutto il fatto che la legge riconosca l'infanzia come presenza “storica”, e provveda in qualche modo a difenderla sia come parte della famiglia, sia come figura “debole” della società di massa. In secondo luogo, la legge assicura pari opportunità formative a tutta l'infanzia, negando di diritto che l'accesso ai servizi sia determinato dalle differenze sociali. Terzo, la legge, nonostante qualche ambiguità terminologica di fondo, si lascia alle spalle l'assistenzialismo degli Enti di carità e lo spirito dei nidi ex ONMI per intraprendere con decisione un cammino di “educazione” dell'infanzia nella fascia 0-3 anni. Un quarto elemento certamente positivo è il fatto di affidare coordinamento e gestione non a un ennesimo ente parastatale (come era stato per l'ONMI), ma si prefigurasse già il decentramento amministrativo agli enti locali, ben 4 anni prima della legge istitutiva delle Regioni. Infine, l'architettura strutturale della legge ha fatto sì che la successiva legislazione regionale delineasse un'idea di nido tutto

²⁷ F. FRABBONI (a cura di), *Il pianeta nido: per una pedagogia e un curriculum del nido*, Firenze, La Nuova Italia, 1985, pp. 17-20.

sommato unitaria e omogenea per quanto riguarda le finalità formative e l'assetto istituzionale.

Tra gli aspetti negativi (che, ripetiamo, sono principalmente legati alla successiva applicazione, o alla non applicazione) si deve ricordare prima di tutto il fatto che, a cinque anni dall'entrata in vigore della legge, erano stati attivati solo il 10% dei nidi preventivati. In secondo luogo, è meglio rimarcare che si è assistito, anche in questo caso, a una divaricazione tra il Nord e il Sud del Paese: nelle regioni meridionali, a fronte di una debole domanda (non sempre frutto di "libera" scelta), gli Enti locali hanno fatto ben poco per sensibilizzare e far prendere coscienza le famiglie dei loro diritti. Un terzo elemento, che diventerà cruciale nell'immediato futuro, l'asilo nido pubblico aveva alti costi di gestione, ai quali non si riusciva a fare fronte, anche a causa di un immediato disinvestimento statale rispetto al problema. Infine, spesso si è assistito a una burocratizzazione del modello strutturale (orari di entrata/uscita rigidi, presenza dei genitori eccessivamente regolamentata se non limitata, modalità del pasto standardizzate), che ha irrigidito il modello formativo originario che, proprio per la sua intrinseca "vaghezza", poteva forse lasciare spazio a soluzioni più creative e realmente modellate sulle necessità territoriali.

Già dopo alcuni anni, sorgeva imperiosa la necessità di un modello più elastico e flessibile, marcatamente qualificato come educativo, che riuscisse a essere al tempo stesso efficiente (soprattutto dal punto di vista dei costi) ed efficace, rispondendo meglio alle nuove esigenze delle famiglie degli anni Ottanta e Novanta.²⁸

Nel successivo paragrafo sarà presentata una panoramica della legislazione regionale: alcuni dei testi sintetizzati sono presentati per esteso in appendice.

²⁸ Si veda il paragrafo 1.6.

1.5. Panoramica della legislazione regionale dal 1972 al 1975

1.5.1. Introduzione

Come già detto, in seguito alla legge 1044/71,²⁹ ogni Regione aveva l'obbligo di emanare in piena autonomia una propria legge, che fungesse da schema interpretativo e operativo della normativa nazionale e che delineasse un modello di asilo nido legato alle realtà del territorio regionale.

La comparsa di 21 leggi regionali, tra il 1972 e il 1974, avvenne in un periodo di transizione, caratterizzato dalla presenza ancora attiva di tutte le strutture nate con l'ONMI: la legge di scioglimento e trasferimento delle funzioni dell'ONMI ai Comuni è datata 23 dicembre 1976, e fino a quel momento (e anche oltre), le vecchie strutture continuarono ad operare come se niente fosse successo.³⁰

Per comprendere l'importanza e la carica innovativa di queste leggi, devono essere tenuti in considerazione sia alcuni mutamenti nella famiglia come primo nucleo della vita associata, sia una nuova sensibilità culturale e pedagogica.

Per quanto riguarda la famiglia, già a partire dalla metà degli anni Settanta le dinamiche intrafamiliari cominciarono a modificarsi, soprattutto perché la donna era sempre meno propensa ad assumere un'identità di genere nella quale la maternità fosse un valido motivo per rinunciare all'attività professionale. Inoltre, si inaugurò un trend che proseguì per tutti gli anni Ottanta e che ancora oggi perdura: un persistente processo di frammentazione dei nuclei familiari, inteso sia come restrizione del numero dei membri sia come isolamento interfamiliare, in parte dovuto anche a una nuova e più accentuata mobilità territoriale.

Per quanto riguarda invece il secondo punto, proprio a partire dagli anni Settanta decollò una nuova immagine di "bambino/a" (per esempio con una diversa attenzione alla differenziazione di genere), fondata su

²⁹ Legge 1044/71, art. 6, nel quale si fa esplicito riferimento all'attuazione di un "decentramento regionale e comunale".

³⁰ A. SAVELLI, *L'assistenza alla prima infanzia in Italia dalle origini (metà del secolo XIX) alla legge n. 1044/1971*, in A. M. MARCUCCINI *et al.*, *op. cit.*, 2000, p. 51.

acquisizioni sociopsicopedagogiche d'avanguardia o che riprendevano e dettagliavano meglio intuizioni già del primo Novecento, per esempio deweyane e montessoriane. L'infanzia, da momento della vita in cui si dipende dagli altri in tutto e per tutto e in cui si è considerati eminentemente "passivi", era vista invece come una fase della vita in cui il bambino e la bambina, per quanto "piccoli", sono già soggetti attivi, e da considerarsi quindi soggetti "competenti", dotati di caratteristiche comportamentali che li predispongono al rapporto sociale (e non all'isolamento, come spesso accade nel caso dell'accudimento familiare, in qualsiasi classe sociale questo avvenga) e di capacità cognitive specifiche. La pedagogia manifestava quindi una nuova attenzione alle istituzioni pre-scolastiche, e in particolare a quelle per la prima infanzia, e al modo peculiare col quale i comportamenti cognitivi, affettivi e sociali dei bambini e delle bambine della fascia 0-3 anni potevano essere corroborati anche al di fuori della famiglia, ma in sintonia con essa. La concezione e l'elaborazione di un simile programma costituiva certamente una rottura con le pratiche del passato: non era sufficiente infatti occuparsi di quei pochi bambini che, identificati come "bisognosi", necessitavano al massimo di qualche intervento caritatevole (questa era la filosofia anche degli asili ONMI, per quanto laicizzata), ma occorreva interessarsi di tutti i bambini e di tutte le bambine in quanto tali: l'educazione dell'infanzia superava quindi, verso la fascia di età più bassa, i confini della scuola materna (che già qualcuno cominciava a chiamare "dell'infanzia"), perché il sostegno al processo di crescita, per essere efficace, deve essere attivato in modo intenzionale e sistematico sin dai primi mesi di vita e durante ogni momento della giornata, nell'ottica di un modello di "socializzazione globale".

Dopo una prima fase "custodialistica", quindi, il nido andava trasformando progressivamente in un luogo di incontro non solo tra i bambini le bambine, ma anche tra genitori ed educatori e tra le famiglie, in un continuo e proficuo confronto sull'educazione della prima infanzia. In particolare, l'incontro tra famiglie tendeva ad essere funzionale al superamento del concetto di assistenzialistico di "custodia temporanea" ancora presente nella legge 1044: essendo nella legge completamente assente qualsiasi indicazione programmatica, la presenza di un asilo nido

“interclassista” fungeva (almeno nelle aspettative dei più lungimiranti) da catalizzatore di nuove energie e di nuove dinamiche.

Per far fronte a queste problematiche, le Regioni cercarono di implementare servizi che incorporassero alcuni elementi di innovazione: in particolare, divennero aspetti caratterizzanti l’attenzione alla residenzialità del servizio, la gestione sociale, la qualificazione del personale e le tipologie edilizie e organizzative. Emerse certamente una differenziazione oggettiva degli asili nido in Italia e l’impossibilità di avvalersi di un unico modello, ma questo rappresentava anche la possibilità per ogni Regione di rispondere alle domande sociali secondo la propria realtà economica e culturale.

Nel paragrafo successivo sarà offerta una panoramica generale sulla legislazione regionale successiva alla legge 1044/71, scegliendo otto leggi di attuazione regionale (Piemonte, Lombardia, Veneto, Emilia Romagna, Toscana, Lazio, Campania, Puglia) che possano fungere da campione rappresentativo delle tre aree geografiche del Paese: Nord, Centro e Sud.³¹ Si ritiene che questa scelta possa costituire un approccio sufficiente alla definizione del problema, scegliendo le Regioni più innovative e significative, sia nel meglio sia – purtroppo – nel peggio.³²

1.5.2. *Le Regioni del Nord: Piemonte, Lombardia, Veneto*

La legge n. 3 del 15 gennaio 1973 della Regione **Piemonte** presenta un’incertezza di fondo per quanto riguarda la scelta di campo sulla natura dell’asilo nido, dal momento che in essa permangono alcune tracce

³¹ Le ventuno leggi di attuazione regionale sono analizzate in modo comparato da E. LUCCHINI, *Nasce l’asilo nido di tipo nuovo: dalla 1044 alle prime leggi di attuazione regionale*, in L. SALA LA GUARDIA, E. LUCCHINI (a cura di), *op. cit.*, 1980, pp. 191-270.

³² A partire da queste prime leggi degli anni Settanta, ogni Regione ha emanato poi tutta una serie di norme, aggiuntive rispetto alle esistenti, e periodicamente qualche testo di riordino di norme diventate obsolete con gli anni. Questa produzione legislativa, per quanto interessante da studiare in un’ottica squisitamente storico-educativa, è peraltro assai difficile da catalogare (e proprio per questo è stata poco studiata), e in ogni caso il suo esame esula dalle intenzioni “propedeutiche” di questo testo. Pertanto, l’esame si è concentrato solo ed esclusivamente sui primi testi emanati.

del vecchio modello degli asili nido, come per esempio l'individuazione di un numero massimo di 75 bambini per struttura, numero certamente troppo elevato che ricorda il salone del nido ONMI. A questo passato che non passa mai si contrappone però l'idea di sviluppare l'attività "psicopedagogica sulla base di piccoli gruppi", prefigurando la nascita di sezioni più piccole e, all'interno della sezione, di gruppi di lavoro ancora più piccoli. L'asilo nido alla piemontese, ben collegato con gli altri servizi sociali ed educativi per l'infanzia definita "prescolare",³³ è una struttura della quale sono opportunamente indicati gli spazi funzionali, oltre che per l'alimentazione e il riposo, anche per

le attività di sviluppo del linguaggio, dell'imitazione, di conoscenza della natura e per altre occupazioni libere ed organizzate.

Questa manifesta e meritoria attenzione pedagogica alle attività del nido (per quanto sintomi di una certa confusione epistemologica)³⁴ cozza però sostanzialmente con una visione assai retrograda del personale che dovrebbe implementare queste attività educative. L'inquadramento del personale sostanzialmente e nominalmente conserva le strutture mutate dai nidi ex ONMI: permangono infatti le figure della *responsabile della direzione* e delle *puericultrici*, ancora una volta sintomo un approccio custodialistico e igienico-sanitario.

La legge n. 39 del 22 dicembre 1972 della Regione **Lombardia** è stata la prima ad essere approvata e, con quella dell'Emilia-Romagna (relativamente tardiva) ha costituito un punto di riferimento per molte altre Regioni d'Italia, che a volte ne hanno ripreso gli articoli e i passi più significativi quasi parola per parola. I legislatori regionali lombardi manifestano una meritoria attenzione al tema dell'inserimento e dell'integrazione dei soggetti portatori di handicap, già a partire dall'asilo nido, come si evince da contenuto dell'art. 13:

³³ Ivi, pp. 206-209.

³⁴ Le quattro attività elencate appaiono priva di un ordine logico e in esse sono confusi obiettivi educativi (sviluppo del linguaggio, conoscenza della natura), metodi didattici (l'imitazione) e momenti della giornata (occupazioni).

L'asilo nido è aperto ai bambini di età fino ai tre anni, residenti nell'area di utenza. Eventuali menomazioni fisico-psichiche non possono costituire causa di esclusione dei bambini dagli asili nido".³⁵

Il numero dei bambini è fissato dai 30 ai 60 posti e tale sarà lo standard prevalente a livello nazionale. Vengono poi individuate e dettagliate in modo deciso la composizione e le competenze del "comitato di gestione", a cui è affidata la gestione dell'asilo nido: al primo posto si ha l'elaborazione degli indirizzi pedagogico-assistenziali e organizzativi nonché la vigilanza sulla loro applicazione. È molto importante che la "progettazione" sia affidata ai singoli asili nido, manifestando un'idea di autonomia e competenza dell'ultimo livello gestionale, gli educatori e i genitori riuniti nel comitato, singolare prefigurazione, al livello educativo più "basso", della gestione sociale della scuola sancita con i cosiddetti "decreti delegati" del 1974. Rispetto al personale, la legge lombarda distingue, finalmente, gli addetti all'assistenza e gli addetti ai servizi, primo passo per riconoscere la presenza di personale che svolge un ruolo educativo, da formare mediante appositi corsi di formazione, che la Regione organizzò negli anni immediatamente successivi.

La legge n. 3 del 25 gennaio 1973 della Regione **Veneto** richiama per certi versi quella lombarda, pur aprendosi anche a nuove e peculiari suggestioni. È certamente una legge che dedica significativa attenzione agli spazi in cui svolgere l'attività, come si evince chiaramente dall'art. 16:

I locali adibiti ad asilo nido devono essere collocati in posizione soleggiata, lontani da fonti di inquinamento e di rumori, devono disporre di uno spazio esterno attrezzato e devono essere collocati di preferenza in prossimità di zone a verde pubblico. Gli spazi da prevedersi sono quelli per il soggiorno e per le attività di movimento, per l'alimentazione, per il riposo e per adeguati servizi generali. Le tipologie, le forme architettoniche, i materiali, i colori e l'arredo interno ed esterno dovranno essere progettati a misura e nel rispetto delle esigenze evolutive dell'età infantile.³⁶

³⁵ Ivi, pp. 209-211.

³⁶ Ivi, pp. 213-219.

Si fa notare che l'unico cenno a qualcosa di "educativo" riguarda "le attività di movimento", anche se la necessità dichiarata di spazi esterni attrezzati (un giardino) e l'enumerazione puntigliosa di ciò che deve essere "progettato" (come i materiali e l'arredo) sono certamente indicatori di una significativa sensibilità pedagogica. La Regione Veneto è attenta alla selezione del personale, che deve avvenire non secondo criteri di arbitraria preferenzialità (come spesso era nelle strutture aziendali), ma in base ad apposite valutazioni in sede di concorso. Agli inizi del 1975, la Regione Veneto avviava appositi corsi di aggiornamento non più per un generico "personale di assistenza" dell'asilo nido, ma per le "educatrici", superando finalmente l'infelice espressione legata al permanere di un retaggio assistenzialistico. Vi sono in questa legge anche indicazioni circa gli interventi di medicina preventiva rispetto al disadattamento e alle patologie della prima infanzia. Nell'art. 24 viene infatti richiesto

con la necessaria periodicità, un servizio di *dépistage* medico, psicologico e pedagogico, avvalendosi di équipes specialistiche.

In conclusione, districandosi tra vecchio e nuovo, in queste tre regioni l'asilo nido di nuovo modello divenne ben presto una realtà.

1.5.3. *Le Regioni del Centro: Emilia-Romagna, Toscana, Lazio*

Anche se la legge n. 15 del 7 marzo 1973 della Regione **Emilia Romagna** fa una comparsa piuttosto tardiva rispetto ad altri casi, questa è la realtà che si è mossa nel modo più efficace, trasformando ben presto sul piano operativo tutto quello che era stato messo per iscritto nel testo normativo. Ricordiamo, a questo proposito, che a Reggio Emilia, ad opera di Loris Malaguzzi e del suo team di collaboratori, l'amministrazione comunale varò il primo asilo nido (chiamato "Genoveffa Cervi"³⁷ in onore della madre dei sette fratelli) addirittura

³⁷ La moglie di Alcide Cervi si chiamava in realtà Genoeffa Cocconi.

alcuni giorni prima dell'approvazione della legge 1044.³⁸ Già dall'art. 1 si intravede l'esemplarità di questa legge, dal momento che viene demandata all'autonomia dei Comuni o dei Consorzi ogni iniziativa riguardante l'istituzione, la gestione e il controllo degli asili nido, evitando intermediazioni politiche "lontane" dalla realtà che territoriale che esprime il bisogno socioeducativo.³⁹ Viene quindi enfatizzato il ruolo degli Enti Locali, a cui spetta anche la formulazione del regolamento, come minimo comun denominatore delle singole istituzioni. L'attenzione all'elemento pedagogico traspare nel rapporto minimo che viene fissato tra personale educativo e bambini, stato stabilito in uno a cinque. È il più basso del Paese e, pur essendo certamente molto efficace dal punto di vista dell'attenzione allo sviluppo individuale, comportò ben presto insormontabili problemi economici, per cui fu progressivamente alzato, perché ingestibile rispetto alle risorse disponibili.⁴⁰ Il personale ha avuto comunque da questa legge tre importanti riconoscimenti, che hanno poi rappresentato un punto di non ritorno: innanzitutto viene riconosciuto di ordine "educativo" e non più assistenziale; in secondo luogo è costituito da soggetti "di ambo i sessi", con la proclamata esigenza anche della figura maschile; infine, deve essere fornito di diploma di scuola secondaria di II grado (diploma magistrale quadriennale o diploma di vigilatrice d'infanzia).

Nella legge n. 16 del 24 marzo 1973, della Regione **Toscana**, la delimitazione dell'asilo nido come istituzione aperta a tutti i bambini fino al terzo anno di età è sostenuta da una forte ed insolita dichiarazione "politica", secondo la quale

³⁸ A. HOYHEULOS PLANILLO, *Loris Malaguzzi, Biografia Pedagogica*, Edizioni Junior, Bergamo, 2004.

³⁹ E. LUCCHINI, *Nasce l'asilo nido di tipo nuovo: dalla 1044 alle prime leggi di attuazione regionale*, in L. SALA LA GUARDIA, E. LUCCHINI (a cura di), *op. cit.*, 1980,, pp. 223-228.

⁴⁰ Nel 1995-1997 chi scrive fu presidente del nido autogestito "Agorà", convenzionato con il Comune di Reggio Emilia dal 1991, e il rapporto educatori-bambini a cui si doveva attenere l'associazione che lo gestiva, per ottenere il rinnovo della convenzione, era di 1 a 7 (sezione di 14 bambini con due educatori sempre compresenti, a parte nel momento della prima accoglienza e della conclusione della giornata).

nessuna motivazione può costituire motivo di discriminazione sociale o di esclusione.⁴¹

È certamente una presa di distanza dalla vecchia idea che l'asilo nido fosse un ghetto per bambini poveri e/o svantaggiati dal fatto che la loro madre dovesse lavorare. Tra i criteri di ammissione al servizio, la legge indica esplicitamente la presenza di eventuali problemi di ordine medico o psicologico all'interno della famiglia, dal momento che il nido non è più solo una custodia, per quanto "temporanea", ma anche e soprattutto una struttura sociale che collettivamente si fa carico delle questioni dell'infanzia. Particolare attenzione viene rivolta alla distribuzione degli spazi interni, ai quali si richiede carattere di "flessibilità", in relazione "al variare dell'ampiezza delle classi di età della popolazione infantile assistita", oltre che all'introduzione di "nuovi metodi educativi", il cui dettaglio viene poi affidato ai team di educatori delle singole strutture.

Anche se la legge n. 5 del 5 marzo 1973 emanata dalla Regione **Lazio** presenta un'impostazione d'avanguardia, nelle città laziali, che crescevano in modo molto veloce, si fece sentire lo iato tra la domanda di servizi e la scarsità numerica di asili nido offerti, con limiti anche di tipo qualitativo. La situazione di Roma in particolare è stata amaramente definita "una storia tra il dramma e la farsa".⁴² La legge in sé era una delle interpretazioni più efficaci e confortanti della legge 1044: era pienamente affermata la collaborazione con la famiglia, in una continuità educativa per il pieno sviluppo della personalità dei bambini; le attività del nido erano di tipo cognitivo e sociale, e non più solo ricreativo; era posta grande attenzione all'assistenza psicopedagogica preventiva. Addirittura, il problema della lavoratrice madre era posposto al problema della crescita del bambino collocato per ultimo, e apprezzabile era anche il rilievo dato alla partecipazione dei genitori.

In conclusioni, mano a mano che ci si sposta verso Sud i problemi rimangono, anche a fronte di elaborazioni legislative d'avanguardia.

⁴¹ Ivi, pp. 228-234. La ripetizione motivazione-motivo è presente nel testo originale.

⁴² Ivi, pp. 240-246.

1.5.4. *Le Regioni del Sud: Campania e Puglia*

La legge n. 48 del 4 settembre 1974 della Regione **Campania** è una delle ultime a essere emanata. Venne data grande importanza alle condizioni igienico-sanitarie (la città di Napoli aveva conosciuto pochi anni prima una delle ultime epidemie di colera) e il servizio da implementare venne descritto in ogni dettaglio, sia nelle sua strutture esterne sia in quelle interne, con l'indicazione analitica di vari strumenti operativi. Con uno sforzo ideale che cercava di immaginare una nuova realtà, il nuovo servizio avrebbe dovuto godere della positività del contesto sociale e dello stimolo di un panorama urbanistico in via di riqualificazione, dove l'ambiente

sarà caricato di un significato funzionale preciso, cioè di collaborazione educativa.

Tutto questo risulta paradossale, se si pensa che la Campania, fatta la legge, non attivò mai alcun asilo nido: in questa Regione, come del resto in Abruzzo, Molise, Calabria, Sicilia e Sardegna, a cinque anni dalla promulgazione della legge 1044, cioè agli inizi del 1977, nessun nido risultava funzionante.⁴³ In realtà nelle quali si viveva più drammaticamente una situazione di richiesta di servizi sociali, soprattutto per l'infanzia, le buone intenzioni manifestate nelle leggi regionali rimasero lettera morta.

Qualcosa di più riuscì a fare la Regione **Puglia**, con la legge n. 3 del 3 marzo 1973: l'impellente urgenza di implementare comunque qualche struttura fece passare in secondo piano il valore pedagogico del nido, pertanto. Prioritario risultò il principio quantitativo dell'attivazione di strutture efficienti e numericamente corrispondenti alle esigenze della popolazione. Vi era solo qualche accenno alle tipologie architettoniche e alle dotazioni degli arredi, per favorire

⁴³ Ivi, p. 252.

l'armonico sviluppo psico-motorio e conoscitivo del bambino.⁴⁴

Nonostante questa dichiarazione, rimaneva chiara l'impronta del nido ex ONMI, permanendo nel personale una distinzione gerarchica tra i ruoli direttivi e i ruoli di assistenza, senza accenni alla formazione psicopedagogica degli operatori.

1.5.5. Conclusione: uno sviluppo a macchia di leopardo

Come si può ricavare da questa breve rassegna di alcune delle leggi regionali, la legge 1044, pur proponendosi di dare unità e uniformità al nuovo servizio, finì per produrre qualche confusione e molte disuguaglianze. Prima di tutto, la mancanza di un preciso contenuto pedagogico della legge, anche solo sotto forma di indicazioni generali, fece sì che alcune Regioni finissero per replicare i modelli ex ONMI, e solo alcune si incamminassero sicure verso qualcosa di nuovo e di maggiormente adatto alle situazioni.

In secondo luogo, uno degli aspetti che comportò maggiori difficoltà per l'attuazione del Piano previsto dalla 1044 fu sicuramente l'inadeguatezza del finanziamento e il modo in cui i fondi furono erogati.⁴⁵ Dove vi fu una volontà politica più forte, come in Emilia-Romagna e Toscana, per esempio, Regioni e Comuni sostennero un onere finanziario molto rilevante per consentire la realizzazione di almeno una parte dei nidi programmati, e per offrire anche un servizio realmente "educativo" (anche questo difficilmente ottenibile a costo zero). Dove invece questa volontà mancò, non solo non furono implementati nidi, come nelle Regioni meridionali prima elencate, ma si verificarono anche problemi per la mala gestione di alcuni finanziamenti comunque ottenuti.

Una legge che doveva rappresentare un collante per le politiche sociali dell'Italia che usciva dal boom economico ebbe invece l'effetto,

⁴⁴ Ivi, pp. 256-258.

⁴⁵ E. LUCCHINI, *Nasce l'asilo nido di tipo nuovo: dalla 1044 alle prime leggi di attuazione regionale*, in L. SALA LA GUARDIA, E. LUCCHINI (a cura di), *op. cit.*, 1980, p. 281.

anche a causa della sua mala applicazione, di ribadire – se non in alcuni casi di accentuare – il divario tra il Nord e il Sud del Paese.

1.6. Interventi delle Regioni negli anni Ottanta e Novanta

Nella legge finanziaria del 1983, il nido, da servizio pubblico, diventò un servizio a domanda individuale: per questo tipo di servizio, era previsto che gli utenti (le famiglie dei bambini e delle bambine) pagassero non meno del 30% del costo reale.

I costi a carico della collettività dei nidi erano diventati difficilmente sostenibili, e per questo si mutò la natura dei nidi: da un certo punto di vista, questo rappresentava certamente un arretramento sul piano dello sviluppo dei diritti; dall'altro, il rischio sarebbe stato la chiusura di un servizio dai costi troppo elevati.

1.6.1. Emilia Romagna: alcune esperienze innovative a Reggio Emilia

Dalla metà degli anni Ottanta, la richiesta di servizi educativi per la prima infanzia a Reggio Emilia anche da parte di classi sociali tradizionalmente non avvezze all'affidamento a un'istituzione esterna la cura della propria prole rese in breve tempo insufficiente l'offerta messa in campo dai Comuni. Da qui nacquero alcune proposte alternative.

Nel 1986-1987, il Comune di Reggio Emilia fu il primo a chiedere l'aiuto delle cooperative per offrire un servizio di asilo nido che avesse tutte le caratteristiche del servizio pubblico, pur essendo non direttamente gestito dal Comune: la Cooperativa Helios (ora Coopselios), di area laica, e la cooperativa SILA, di area cattolica, iniziarono a offrire un servizio di asilo nido, all'interno di un quadro normativo stabilito dal Comune mediante una gara d'appalto. Nacquero così i cosiddetti "nidi cooperativi", che accoglievano i bambini delle liste di attesa, le cui famiglie pagavano la retta in base ai criteri progressivi stabiliti dal Comune.

Nel 1991, un gruppo di genitori i cui figli erano rimasti esclusi dai nidi comunali, avendo saputo dell'esistenza di una sezione di nido comunale completamente attrezzata ma inutilizzata causa mancanza di personale, si costituì nell'associazione Agorà (Associazione per la Gestione e l'Organizzazione di un Asilo) e stipulò con il Comune di Reggio Emilia una convenzione, secondo la quale il Comune forniva locali, utenze, attrezzature e pasti, mentre l'associazione si impegnava a stipendiare due educatrici tempo pieno e un'ausiliaria part time, per l'allestimento di una sezione di 14 bambini. L'associazione, in base al suo statuto, era "autogestita" dalle famiglie, mediante il Presidente e poi, con il crescere dell'associazione, da un Consiglio. Agorà infatti aprì, negli anni Duemila, due sezioni di scuola dell'infanzia, mentre dal 2013 fu costretta a chiudere la storica sezione di nido, a causa del calo demografico. Agorà accettava bambini e bambine indipendentemente dalle eventuali liste di attesa del Comune, e la retta era comparabile con la fascia massima dei nidi comunali. Il modello Agorà suscitò interesse e suoi cloni nacquero in situazioni particolari, per esempio a Mezzago Brianza, dove il Comune si pose a capofila di un servizio di asilo che coprisse un bacino d'utenza di circa 1000 km.

Nel 1997, Reggio Children, dopo un corso di formazione per giovani laureate disoccupate che volessero diventare "imprenditrici" nel settore educativo, aiutò un gruppo di corsiste a costituire la cooperativa "Panta Rei" (secondo la fortunata metafora della "incubazione di impresa"), che iniziò così a gestire il nido "Choreia". In questo caso di nido cooperativo, l'aspetto interessante è il modo in cui la cooperativa è nata e si è sviluppata.

Nel 1999, un gruppo di donne con esperienza nel settore educativo decise di costituire, con l'aiuto delle organizzazioni delle piccole e medie imprese, "Totem", originariamente una società a responsabilità limitata, che offrì servizi educativi alla fascia di età 3-13 anni. Successivamente, la richiesta di servizi di asilo nido orientò verso l'allestimento di un servizio che coprisse i vuoti lasciati dai servizi comunali, la cui struttura rigida non si confaceva sempre con l'organizzazione del lavoro delle famiglie (turni, trasferte ecc.). Nacque quindi un nido aperto prima e dopo gli orari canonici (prima delle 7.30 e dopo le 18), anche il sabato

e nei mesi estivi (seconda metà di luglio e agosto), e soprattutto che permettesse una fruizione elastica sia durante il giorno sia durante la settimana. Le famiglie acquistavano quindi un pacchetto orario, che poi utilizzavano come meglio credevano durante il giorno e durante la settimana.⁴⁶ In una fase successiva, Totem ha costituito una cooperativa, per avere accesso alle gare di appalto del Comune di Reggio Emilia e di altri Comuni (Milano, Bolzano, Barcellona), e affiancando nidi cooperativi all'originario servizio "privato".

Queste quattro realtà organizzative e gestionali sopravvivono ancora oggi (anno scolastico 2015.2016), con alterne fortune.

1.6.2. L'intervento della Regione Veneto per gli asili nido e i servizi educativi della prima infanzia: la legge n. 32 del 1990 (a cura di Roberta Campagnolo)

La Regione Veneto fu una delle Regioni italiane che più promosse un lavoro di studio e di innovazione rispetto alla gestione degli asili nido: come in altre parti d'Italia, dopo le leggi che si sono susseguite alla legge nazionale 1044/71 negli anni tra il 1972 e il 1976, si giunse, dopo 20 anni di nido, a riordinare le norme che riguardavano i servizi della prima infanzia con una legge più vicina alle esigenze delle famiglie degli anni Novanta, visto anche il rapido modificarsi dei nuclei familiari e delle loro aspettative rispetto ai servizi sociali.

La Regione Veneto emanò pertanto la legge 32 del 1990, chiamata *Disciplina degli interventi regionali per i servizi educativi alla prima infanzia: asili nido e servizi innovativi*.⁴⁷ La legge è articolata in due parti fondamentali: le nuove disposizioni che regolano il servizio di asilo nido e, parte completamente nuova, i servizi innovativi. La legge ribadiva il concetto di asilo nido come servizio di interesse pubblico, rivolto alla

⁴⁶ Mentre in un nido tradizionale, se il bambino si ammala la famiglia, tenendolo a casa, non usufruisce del servizio (continuando però a pagarlo) e ha inoltre un costo aggiuntivo, umano o monetario (una nonna, una baby sitter), in questo caso almeno non si paga il servizio perso.

⁴⁷ Il testo completo della legge è nell'appendice normativa.

prima infanzia, con finalità di assistenza, socializzazione ed educazione, nell'ottica di una politica di tutela dei diritti della prima infanzia.

La promozione e il sostegno dell'attività educativa-assistenziale degli asili nido si proponeva di concorrere a realizzare il pieno sviluppo psicofisico relazionale dei bambini fino ai tre anni di età (art. 1) e assicurare alle famiglie un sostegno adeguato, che consentisse e agevolasse anche l'accesso della donna al lavoro, nel quadro di un sistema complessivo di sicurezza sociale.

La Regione Veneto si proponeva, nella declaratoria propedeutica, di creare uno sviluppo equilibrato del servizio nelle varie aree della Regione; di realizzare un coordinamento con gli altri servizi e interventi rivolti all'infanzia e alla famiglia in campo sociale, educativo, didattico e sanitario (l'ottica custodialistica e sanitaria era stata ormai obliata); valorizzare la professionalità degli operatori impegnati nelle attività del nido; sollecitare la collaborazione tra enti pubblici e privati, ai fini di una migliore sinergia delle risorse.

L'art. 3 stabiliva la possibilità di istituire una Commissione regionale di esperti, chiamata *Commissione regionale di Coordinamento per i servizi all'infanzia*, con il compito di dare indicazione e coordinare i programmi e le attività di tutti i servizi per la prima infanzia, compresi gli asili nido. Il legislatore riteneva opportuno infatti sostituire la programmazione e la formulazione della strategia educativa realizzata fino ad allora dai Comuni, con l'intervento di una Commissione regionale che omogeneizzasse la strategia del sistema educativo per la prima infanzia. In tale contesto vennero definiti i criteri di ricettività del nido (non inferiore a 30 posti e non superiore a 60), le condizioni di attivazione e il funzionamento dello stesso.

Nel dare alcune indicazioni rispetto all'organizzazione dell'attività psicopedagogica (art. 11), si ipotizzò la possibilità di utilizzo sociale della struttura con l'apertura della stessa ai bambini non utenti del nido: condizione era che il familiare seguisse costantemente il bambino durante la permanenza e non interferisse con le normali attività del servizio. Era evidente la volontà di creare un legame significativo tra istituzione e territorio, ponendo il nido al servizio della Comunità.

Venne inoltre meglio regolamentata la partecipazione alla gestione del nido, che si concretizzava attraverso uno specifico organo, il *comitato di gestione* (artt. 12 e 13). All'interno del comitato di gestione si individua il numero dei componenti di ciascuna rappresentanza e i compiti fondamentali cui il comitato deve far fronte al fine di rendere l'organizzazione del servizio la più omogenea possibile.

La legge prestava poi finalmente la dovuta attenzione al personale operante nei nidi, che fino a quel momento era molto vario e spesso con poca professionalità (art. 15). Si ritenne opportuno specificare che il personale educativo fosse in possesso di un titolo di scuola media superiore specifico e non, come richiedeva la norma precedente, di un semplice titolo di studio di scuola media superiore. In particolare, l'art. 16 stabiliva che il personale potesse/dovesse partecipare a momenti di aggiornamento e di qualificazione.

La stessa legge, al fine di realizzare una più capillare estensione dei servizi per l'infanzia e per soddisfare la molteplicità dei bisogni del bambino e delle famiglie, prevedeva infine l'istituzione di *servizi innovativi*, diretti all'infanzia in età nido ma diversi rispetto all'asilo nido "tradizionale" (artt. 17 e 18): le tre soluzioni identificate erano il nido integrato, il nido famiglia e il centro infanzia.

Il **nido integrato** era un servizio strutturato in modo simile ad un "*asilo nido minimo*" (con un numero di utenti inferiori a 30): le caratteristiche del servizio erano infatti le stesse di quelle di un nido classico, compreso il regolamento. I locali dovevano essere idonei e il personale doveva avere i titoli previsti per gli operatori dei nidi. Al comma 2 dell'art. 17 era esplicitato l'aspetto innovativo:

esso svolge un'attività psicopedagogica mediante collegamenti integrativi con l'attività della scuola materna.

Il **nido famiglia** era invece un servizio finalizzato a

valorizzare il ruolo dei genitori all'intervento educativo prevedendone il diretto coinvolgimento nella conduzione e nella gestione del servizio.

Esso aveva principalmente la funzione di estendere capillarmente in presenza di grandi concentrazioni di popolazione (quartieri) o di lavoratrici (fabbriche) per le quali diventa difficoltoso e inopportuno spostarsi per portare il bambino al nido. In assenza di un servizio di nido classico, era possibile organizzare un micro-servizio di nido (destinato a non più di 12 bambini) in una struttura che, pur avendo tutte le caratteristiche e le idoneità previste dalla legge per un nido (personale, locali), utilizzava quali collaboratori dell'educatore i genitori stessi.

Il **centro infanzia** era infine un servizio destinato ai bambini e alle bambine di età compresa tra i 12 mesi e i 6 anni: esso era

organizzato sulla base di percorsi pedagogici flessibili in relazione al rapporto tra la maturità dei soggetti e i contenuti dell'intervento educativo.

Era un servizio in cui l'asilo nido e la scuola materna tendevano a fondersi, per cui l'integrazione tra i due momenti, diversi per strutture e metodologie operative, doveva essere massima (almeno nelle intenzioni del legislatore). Era un servizio che prefigurava quello che sarebbe stato chiamato, per esempio in Emilia-Romagna, "sezione primavera", uno spazio educativo per bambini e bambine in età a cavallo tra il nido e la scuola dell'infanzia.

L'art. 18 della legge individuava inoltre un'altra attività innovativa, l'**atelier**, considerato come un servizio destinato ai bambini di età compresa tra i 15 mesi e i 3 anni

che si svolge in orari limitati e per periodi di tempo determinati in cicli, su contenuti specifici quali l'animazione, la manipolazione, le attività artistiche ed espressive e la socializzazione.

Era quindi un'attività innovativa, più che un servizio in sé, integrata nei servizi educativi o che a essi si affiancava, e alla quale potevano partecipare anche bambini non utenti della struttura organizzatrice dell'atelier.⁴⁸

⁴⁸ È assai probabile che in questo punto la legge sia stata influenzata dall'esperienza dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali di Reggio Emilia, nei quali la figura dell'ate-

L'obiettivo dei servizi innovativi proposti era la creazione di una rete di servizi aperti fra loro, che coinvolgessero più soggetti educativi (famiglia, istituzioni educative comunali e del privato sociale, istituzioni scolastiche, strutture sanitarie). Emergeva da questa elaborazione normativa una cultura dell'infanzia che vedeva al centro il bambino e la sua famiglia, con una certa attenzione alla progettazione strutturale e organizzativa, al fine di creare condizioni ideali di formazione ed educazione alla prima infanzia.

Questa legge regionale ha comportato certamente una riorganizzazione dei servizi esistenti ed ha permesso l'attivazione di servizi nuovi (come per esempio l'atelier nel Comune di Vicenza),⁴⁹ che hanno preso denominazioni diverse ma hanno contribuito a offrire risposte più flessibili alle famiglie. La legge 285 del 1997, di cui si parlerà nel paragrafo successivo, cercò poi di definire in modo unitario tali servizi innovativi, al fine di distribuirne la possibile esistenza su tutto il territorio nazionale.

1.7. I nuovi servizi per la prima infanzia: la legge 285 del 1997

Nell'agosto del 1997 fu approvata la legge n. 285 denominata *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*, con relativo stanziamento per il triennio 1997-1999. La legge è anche ricordata come "legge Turco", perché promossa dall'on. Livia Turco, allora Ministro della Solidarietà Sociale.

La legge non era rivolta solo alla prima infanzia, ma anche all'adolescenza, con particolare attenzione ai soggetti in difficoltà. Il compito assai impegnativo che questa legge si proponeva riguardava la promozione, attraverso interventi innovativi, dei diritti di tutti i soggetti in età evolutiva: venne infatti programmata l'attivazione di servizi a vari livelli che potessero assicurare ai cittadini di minore età le opportunità indispensabili per un adeguato processo di sviluppo e di costruzione della personalità.

lierista e la presenza di un atelier erano stati implementati già dagli anni Sessanta, prima nelle "case di vacanza" (ex colonie estive) e poi nelle istituzioni educative cittadine.

⁴⁹ Assessorato all'Istruzione - Comune di Vicenza, *Il servizio di asilo nido nella città di Vicenza*, in <http://www.comune.vicenza.it/>.

La 285/97 prospettava un metodo di lavoro innovativo, dal momento che richiedeva una collaborazione tra le molte risorse esistenti sul territorio, e per tale motivo fu considerata dagli osservatori una vera e propria sfida per le amministrazioni locali e il mondo della politica: le istituzioni centrali dello Stato, gli Enti locali a diversi livelli, le risorse del privato sociale (associazionismo e cooperazione) e – forse con un eccesso di lungimiranza, i “cittadini” in quanto tali.

La legge, che rappresenta sicuramente il primo grande strumento di cambiamento nel sistema delle politiche sociali italiane, presenta all’attenzione quattro obiettivi principali.⁵⁰ Prima di tutto, sceglieva itinerari di crescita, della formazione e della socializzazione delle persone come luogo di prevenzione del disagio e di rafforzamento delle identità, di sviluppo del benessere e della cultura, di misura dell’efficacia politica ed amministrativa nella gestione degli spazi e dei tempi, In secondo luogo, concepiva le politiche per l’infanzia e per l’adolescenza non come un “sottosettore” di quelle assistenziali, ma come tratto distintivo delle politiche sociali,. Terzo, si richiedeva alle istituzioni, alla società civile e a tutte le organizzazioni non lucrative di elaborare i Piani di intervento e non solo di realizzare le attività. Infine, si auspicava l’intreccio tra solidarietà sociale e compatibilità ambientale.

Spettava alle Regioni definire ogni tre anni, nell’ambito della programmazione regionale, gli ambiti territoriali di intervento e annualmente la ripartizione economica delle risorse per assicurare l’efficienza e l’efficacia degli interventi e la partecipazione di tutti i soggetti coinvolti. Ogni amministrazione regionale aveva piena autonomia nel definire l’estensione e la caratterizzazione degli ambiti territoriali. Nell’ambito della legge, si potevano realizzare numerosi interventi per l’infanzia e l’adolescenza, anche se l’attenzione si concentrò spesso sui servizi per la prima infanzia, ripensati alla luce di alcune significative innovazioni.

L’art. 3 enumerava analiticamente tutta una serie di tipologie di intervento finanziate dalla legge: servizi di preparazione e di sostegno

⁵⁰ Centro Nazionale di Documentazione ed di Analisi sull’Infanzia e l’Adolescenza, *Infanzia e adolescenza. Diritti e opportunità. Orientamenti alla progettazione degli interventi previsti nella legge 285/97*, Istituto degli Innocenti, Firenze, aprile 1998, pp. 13-14.

alla relazione genitore-figli, di contrasto della povertà e della violenza, nonché di misure alternative al ricovero dei minori in istituti educativo- assistenziali, tenuto conto della condizione dei minori stranieri; servizi ricreativi ed educativi per il tempo libero, anche nei periodi di sospensione delle attività didattiche; azioni positive per la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, per l'esercizio dei diritti civili fondamentali, per il miglioramento della fruizione dell'ambiente urbano e naturale da parte dei minori, per lo sviluppo del benessere e della qualità della vita dei minori, per la valorizzazione, nel rispetto di ogni diversità, delle caratteristiche di genere, culturali ed etniche; azioni per il sostegno economico ovvero di servizi alle famiglie naturali o affidatarie che abbiano al loro interno uno o più minori con handicap al fine di migliorare la qualità del gruppo-famiglia ed evitare qualunque forma di emarginazione e di istituzionalizzazione; infine, innovazione e sperimentazione di servizi socio-educativi per la prima infanzia.

Entrando nello specifico delle innovazioni riguardanti i servizi per l'infanzia della fascia 0-3, l'art. 5 della legge 285 individuava due modalità per tale fascia di età: da una parte, l'avvio di

servizi con caratteristiche educative, ludiche, culturali e di aggregazione sociale per bambini da zero a tre anni, che prevedano la presenza di genitori, familiari o adulti che quotidianamente si occupano della loro cura, organizzati secondo criteri di flessibilità

dall'altra, l'avvio di

servizi con caratteristiche educative e ludiche per l'assistenza a bambini da diciotto mesi a tre anni per un tempo giornaliero non superiore alle cinque ore, privi di servizi di mensa e di riposo pomeridiano.

Venne definito inoltre che tali servizi non dovessero essere considerati come sostitutivi degli asili nido previsti dalla legge 1044 del 1971, di competenza dei Comuni, ma potessero essere tuttavia anche "*autorizzati dalle famiglie, dalle associazioni e dai gruppi*". L'idea di creare delle strutture innovative per la prima infanzia partiva dall'analisi della complessità della situazione presente in Italia, situazione caratterizzata

dalla carenza di strutture rivolte alla prima infanzia (in quel periodo, l'accesso agli asili nido sia consentito a poco più del 6% della popolazione 0-3 anni), dalla marcata differenza tra le diverse realtà territoriali (vedi par. 1.7), dalla complicazione sociale crescente all'interno dei sistemi familiari, a causa dell'aumento delle donne al mercato del lavoro, della crescita delle famiglie monoparentali e delle conseguenti esigenze di maggiore flessibilità nei servizi per l'organizzazione del lavoro.

L'obiettivo di tali servizi riguardava quindi la creazione di *“uno spazio e un tempo nuovi per i bambini e le loro famiglie”*,⁵¹ che già in molte realtà italiane dai primi anni Novanta, soprattutto nell'Italia centrosetentrionale, erano nati con modalità e denominazioni diverse (Centri-gioco, Centri per bambini e genitori, Tempi per le famiglie, Aree Bambini e altre),⁵² grazie anche ad alcune leggi regionali attente a questo problema, quali la legge 32/90 della Regione Veneto precedentemente esaminata. La legge 285 tentava pertanto di unificare nelle modalità, nell'organizzazione e nella gestione questi servizi innovativi, che si configuravano come luoghi di cura ed educazione dei bambini con orari più ridotti rispetto ai servizi più tradizionali; di socializzazione, di gioco e di autonomia per i bambini stessi; di aggregazione sociale e di confronto per le famiglie e per le altre figure che stanno attorno al bambino; di sostegno alla genitorialità dove condividere ed elaborare risposte comuni ai problemi che interessano l'esperienza di essere genitori.

Si prefiguravano esperienze che richiedevano il coinvolgimento attivo dei genitori e della famiglia, con orari e modalità di incontro flessibili: lo sviluppo di competenze cognitive e sociali del bambino erano garantite all'interno di un tempo condiviso con l'adulto (non solo la “madre”), il quale aveva così la possibilità di conoscere e comunicare con altri genitori esperienze, dubbi, difficoltà e soluzioni educative.

Rispetto all'organizzazione e alla strutturazione dei servizi si devono individuare alcuni aspetti importanti.⁵³ Il primo era il fattore tempo: i

⁵¹ Ivi, p. 95.

⁵² *Ibidem.*

⁵³ Ivi, p. 98.

servizi dovevano essere organizzati su tempi medio- lunghi, non inferiori all'anno scolastico, con frequenze di due o tre volte alla settimana e con notevole flessibilità di orari nell'arco della giornata e della settimana per rispondere ai diversi bisogni sociali. Il secondo era lo spazio: ogni servizio avrebbe dovuto disporre di ambienti accoglienti e attrezzati per i bambini e per gli adulti che li accompagnavano, con arredi a misura di entrambi, con materiale di gioco adeguato nella quantità e nella varietà all'età e al numero dei frequentanti prevedendo la possibilità di sviluppo di più esperienze di scoperta e di gioco. Il terzo fattore era il personale e la sua formazione, vista la necessità di costruire percorsi appropriati per i bambini, ma anche creare delle relazioni significative con i genitori. Determinante sarebbe stata dunque la cura della formazione in itinere degli educatori, che potevano avvalersi di figure di sostegno tecnico a cui affidare compiti di coordinamento e di supervisione.

All'interno di questa cornice, denominata dalla legge *Centri per i bambini e per le famiglie*,⁵⁴ erano individuate tre tipologie di servizi, denominate spazio-famiglia, spazio bambini-bambine, centro per le famiglie.

Lo **spazio-famiglia** era organizzato per i genitori, che potevano stare con il proprio bambino, lontani dalla quotidianità. Si proponevano come servizi ad orari flessibili, in cui vi è una situazione ricca di interazioni sociali e di possibili condivisioni con altri adulti e bambini. Si richiedeva una programmazione molto attenta degli spazi per i bambini e per gli adulti e delle attività proposte: gli operatori, infatti, sarebbero stati immersi in una situazione di grande intensità relazionale e per tale motivo andavano formati, sostenuti e supervisionati.

Lo **spazio bambine-bambini** è un servizio in cui il bambino stesso era il protagonista; i suoi obiettivi erano lo stimolo e il sostegno ai processi evolutivi, in modo da favorire l'autonomia propria dell'età e del livello di sviluppo. Avrebbe dovuto accogliere bambini dai 18 ai 36 mesi, affidati agli educatori per periodi limitati di tempo nell'arco della giornata. Sarebbero state create occasioni di attività, di gioco, di interazione e di condivisione con i pari, in un quadro organizzato di

⁵⁴ Ivi, p. 99.

spazi, tempi e ritualità che permettessero a questi bambini, che non frequentano l'asilo nido, di ricevere gli stimoli propri di un ambiente educativo e di socializzazione: in ultima istanza, avere la possibilità di far maturare competenze infantili quali l'arricchimento del lessico, la capacità di negoziazione, l'interiorizzazione delle regole, la capacità di autonomia della figura allevante. Era inoltre un'occasione positiva di prima separazione sia per i genitori sia per i bambini. Il progetto educativo all'interno di tali servizi, anche se più contenuto per le diverse modalità di accesso del bambino al servizio, rispecchiava comunque quello dell'asilo nido.

Il **centro per le famiglie** aveva come obiettivo l'impegno a sostenere le esperienze di genitorialità e la vita quotidiana delle famiglie: al centro dell'intervento erano i genitori, e non i bambini, al fine di dare una risposta a problemi comuni con altri genitori, trovando insieme soluzioni e indicazioni utili, in un clima di reciproca solidarietà.

La legge 285/97 avviò sul territorio italiano numerosi nuovi servizi che, dal 1997 a tutto il 1999 (periodo di copertura del finanziamento), contribuirono a dare risposta ad alcuni bisogni sociali particolarmente urgenti. Dal momento che i progetti avviati sul territorio furono ben accolti, emerse la necessità di rifinanziare la legge per un'altra triennalità (2000-2003), permettendo la continuazione di molti servizi avviati. Tra questi, vi era il progetto Tempo per il bambino e la sua famiglia, avviato anche nell'ambito dell'Ulss n. 5 Ovest Vicentino (si veda il paragrafo 1.9.3) soprattutto per quanto riguarda gli obiettivi di promozione di una cultura dell'infanzia e di attivazione di interventi rivolti ad offrire ai genitori un supporto nella relazione adulto/bambino.⁵⁵

1.8. Gli sviluppi legislativi all'inizio del Duemila: l'asilo nido sul luogo di lavoro

Il 23 novembre 2001 è stato presentato il nuovo disegno di legge quadro sugli asili nido che individua tra le altre cose la possibilità di

⁵⁵ Unità Locale Socio Sanitaria n. 5 Ovest Vicentino, *Piano territoriale attuativo 2000-2002 della legge 285/97*, in <http://ulss5.goldnet.it/>

permettere a tutti gli Enti pubblici, Ministeri compresi, e alle imprese private di istituire asili nido all'interno delle proprie sedi⁵⁶.

Il punto di partenza della nuova legge prende in considerazione il fatto che sul territorio nazionale si è sviluppato negli ultimi anni un sistema di servizi molto eterogeneo con livelli di qualità elevati in alcune Regioni e una totale assenza di servizi in altre, in particolare al Sud del paese. Dalla legge 1044/71 non vi sono stati grossi finanziamenti per gli asili nido pubblici, se si esclude la legge 285/97 per i servizi innovativi. La realizzazione dei servizi è avvenuta infatti grazie all'investimento di risorse e di energie delle Regioni e degli Enti locali. Proprio per rispondere alle nuove esigenze e per garantire un livello omogeneo nell'intervento ai servizi per la prima infanzia, si è presentato il progetto di legge divenuto poi disegno di legge n. 2020, denominato *Piano nazionale degli asili nido*. Riteniamo importanti due articoli del disegno di legge che introducono delle novità, tralasciando in appendice l'intero testo, riportiamo di seguito i passi più significativi.

L'art. 2 dice che

l'asilo nido deve garantire” [non solo] “l’offerta alle bambine e ai bambini di una sede di cura, di formazione e di socializzazione e di ricreazione al fine di favorire il loro benessere psico-fisico e la promozione delle loro potenzialità cognitive e affettive” [ma anche] “il sostegno alle famiglie, con particolare riguardo a quelle monoparentali, nella cura dei figli, anche allo scopo di facilitare l’accesso delle donne al lavoro.

Si stabilisce in particolare sempre in questo articolo la possibilità di conciliare le

esigenze professionali e familiari dei genitori lavoratori mediante l’eventuale istituzione di micro-nidi nei luoghi di lavoro.

Più in dettaglio l’art. 6 cita le funzioni dei privati stabilendo che

⁵⁶ Camera dei Deputati, Progetto di legge n. 2020 presentato il 23 novembre 2001 dagli onorevoli Maroni, Prestigiacomo, La Loggia, Scajola, Tremonti, *Piano nazionale degli asili nido*, in <http://www.camera.it/>.

i privati, ivi comprese le famiglie, in forma individuale o associata, possono presentare ai Comuni progetti per la organizzazione e la gestione di servizi inerenti gli asili nido, anche sostitutivi integralmente di quelli pubblici, chiedendone il finanziamento totale o parziale.

L'elemento essenziale, base portante del disegno di legge, è rappresentato quindi dalla previsione del doppio binario pubblico/privato e il pieno rispetto del principio di sussidiarietà nella gestione dei servizi; le attività inerenti i servizi degli asilo nido possono essere affidati anche dai Comuni all'autonoma iniziativa dei cittadini e delle imprese.

Lo Stato ha il compito di definire con le Regioni e gli Enti locali i criteri generali per la realizzazione e lo sviluppo degli asili nido, i requisiti minimi per autorizzare il funzionamento degli asili nido e dei micro-nidi, gli orientamenti nazionali in materia e la ripartizione delle risorse. Le Regioni stesse programmano lo sviluppo degli asili nido, incentivando i Comuni, definiscono i criteri per l'autorizzazione, stabiliscono i profili professionali, promuovono anche mediante eventuali sostegni finanziari, interventi per la creazione di micro-nidi nei luoghi di lavoro. I Comuni costituiscono la base operativa per la gestione dei servizi; in particolare ricevono le proposte dai soggetti privati, provvedono alla gestione diretta dei servizi e definiscono le modalità gestionali ed organizzative degli asili nido.

Se da un lato questa legge rappresenta una grossa novità nella legislazione nazionale, c'è anche il rischio che si compia un ennesimo passo indietro che penalizzi i nidi già funzionanti a scapito della novità di incentivare i nuovi "nidi aziendali". Si è ribadito più volte come il nido non deve essere concepito esclusivamente in funzione delle madri che lavorano e non deve essere considerato come un servizio a domanda individuale.

Il nido non è solo un luogo di cura del bambino ma luogo ideale per la sua crescita, formazione e socializzazione. Nonostante si ponga l'attenzione ad adeguare le strutture chiamate micro-nidi ai requisiti tecnici, strutturali e di personale validi per tutti gli altri servizi per la prima infanzia, rimane il fatto che liberalizzare l'istituzione di tali servizi con maggior facilità, produca nuove confusioni sulle tipologie esistenti sul territorio.

Se è vero che c'è la necessità di avere dei servizi più *aperti e flessibili*⁵⁷ non si deve intendere a mio parere un'apertura e una flessibilità solo istituzionale, tralasciando invece l'approccio più strettamente pedagogico (la "programmazione" e il "programma")⁵⁸ al singolo educatore. Come verrà evidenziato nel capitolo successivo, per poter arrivare a costituire degli asili nido aperti e sperimentali, sono necessarie delle linee pedagogiche che difficilmente finora il legislatore ha potuto fornirci, linee che l'educatore di asilo nido dovrà tenere conto nella sua formazione.

1.9. La situazione degli asili nido e dei servizi educativi per la prima infanzia alla fine degli anni Novanta: alcuni dati quantitativi (a cura di Roberta Campagnolo)

1.9.1. I dati nazionali

La situazione nazionale e regionale della presenza di strutture educative per la prima infanzia è molto varia territorialmente, con discrepanze notevoli da regione a regione e spesso ancora molto in ritardo. L'obiettivo di più tentativi legislativi sia nazionali sia regionali è sempre stato quello di procedere per un incremento delle strutture presenti ma anche cercare di contenere il più possibile i costi.

Se l'asilo nido ha permesso di diffondere una specifica cultura dell'infanzia, è anche vero che è frequentato dal 6% dei bambini a livello nazionale, con punte più alte nelle aree urbane dell'Italia settentrionale e centrale (si veda la tabella di seguito)⁵⁹.

⁵⁷ B.Q. BORGHI, L. GUERRA, *Manuale di didattica per l'asilo nido*, Roma, Bari, Laterza, 1992, pp. 31-34.

⁵⁸ Ivi, pp. 43-45.

⁵⁹ Dati ricavati e modificati da *Rapporto sulla condizione dei minori in Italia 1996*, in Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento Affari Sociali, Centro Nazionale di Documentazione e Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza, *Pubblicazioni sull'Infanzia e l'Adolescenza 1996/1998*, Istituto degli Innocenti, 1998 (cd-rom). La tabella completa di tutti i dati per ogni singola regione si trova in appendice.

| | | | |
|--------------------|-------|-------|-------|
| Italia | 1983 | 1991 | 1992 |
| Asili nido | 1.862 | 2.133 | 2.180 |
| Tasso di frequenza | 5,0 | 5,5 | 6,0 |

| | | | |
|--------------------|------|------|------|
| Nord ovest | 1983 | 1991 | 1992 |
| Asili nido | 725 | 747 | 763 |
| Tasso di frequenza | 9,3 | 10,2 | 10,0 |

| | | | |
|--------------------|------|------|------|
| Nord est | 1983 | 1991 | 1992 |
| Asili nido | 451 | 532 | 559 |
| Tasso di frequenza | 9,3 | 10,2 | 10,3 |

| | | | |
|--------------------|------|------|------|
| Centro | 1983 | 1991 | 1992 |
| Asili nido | 431 | 490 | 491 |
| Tasso di frequenza | 6,5 | 7,2 | 7,5 |

| | | | |
|--------------------|------|------|------|
| Sud | 1983 | 1991 | 1992 |
| Asili nido | 255 | 364 | 367 |
| Tasso di frequenza | 1,5 | 2,0 | 2,1 |

Come si può ricavare dalla tabella più della metà dei posti disponibili si trovano nelle regioni del Nord e la copertura teorica scende mano a mano che si passa al Centro e soprattutto al Sud.

Gli ultimi dati del 2000⁶⁰ indicano la presenza nel territorio nazionale di 3008 asili nido e “servizi integrativi”; pur crescendo dal 1992 di due punti in percentuale, in realtà offrono spazio ancora a una bassissima percentuale della popolazione infantile, l’8,6% dell’utenza potenziale.

Il problema si complica se si pensa che è cresciuta la domanda delle famiglie. Sempre più si è assistito ad un ampio divario tra la domanda potenziale e l’offerta; ciò ha contribuito a limitarne l’accesso e spesso a subordinarlo non solo alla condizione di madre lavoratrice, ma ad altre

⁶⁰ Fonte: Centro nazionale di Documentazione e Analisi sull’Infanzia e sull’Adolescenza, Istituto degli Innocenti di Firenze.

condizioni di bisogno: i figli delle madri nubili, dei genitori separati e/o delle famiglie povere o particolarmente numerose hanno di solito la precedenza sugli altri.

Negli ultimi anni in molte città del Centro-Nord si sta tentando di diversificare l'offerta di servizi per l'infanzia per i bambini al di sotto dei 3 anni e il grosso impulso è stato dato dalla legge 285 del 1997 che ha finanziato l'incentivazione di servizi innovativi (attivazione di *Centro per i bambini e per le famiglie*⁶¹).

1.9.2. I dati della Regione Veneto

Nella Regione Veneto nel 1992 la situazione presentava 136 asili nido, per un totale di 6328 posti.⁶² All'inizio del 2000, il Veneto aveva in attivazione 322 nidi. Si è assistito quindi ad un incremento dei servizi, anche se ancora notevolmente insufficiente rispetto alla domanda, ma si è avuto anche un notevole incremento dell'iniziativa privata. D'altra parte, come in molte parti d'Italia, la tradizione storica e culturale del Veneto ha privilegiato nel tempo gli interventi diffusi sul territorio al di fuori di una logica programmatica, delegando la politica per l'infanzia dai poteri pubblici ai soggetti privati, in modo particolare alle associazioni religiose e alle parrocchie. Se da un lato questa delega del pubblico al privato religioso ha garantito risposte sociali diffuse nel territorio, ha dall'altro prodotto una scarsa qualità dell'offerta, una grande carenza di innovazione, soprattutto una gestione privatistica delegata dal controllo pubblico sulla qualità dei servizi stessi.

⁶¹ Centro Nazionale di Documentazione ed di Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza, *Infanzia e adolescenza. Diritti e opportunità. Orientamenti alla progettazione degli interventi previsti nella legge 285/97*, Istituto degli Innocenti, Firenze, aprile 1998, p. 99.

⁶² Dati ricavati e rielaborati da Presidenza del Consiglio dei Ministri- Dipartimento Affari Sociali, Centro Nazionale di Documentazione e Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza, *Pubblicazioni sull'Infanzia e l'Adolescenza 1996/1998*, Istituto degli Innocenti, 1998 (cd-rom).

La politica della Regione Veneto presenta ritardi, carenze e distorsioni su vari fronti.⁶³ Prima di tutto, occorre dire che, con l'applicazione della legge regionale 32/1990, la percentuale di bambini che frequenta il nido è rimasta attorno agli standard nazionali, e questo è un dato certamente positivo, ma esiste un forte squilibrio territoriale, per cui i servizi sono concentrati quasi esclusivamente nei comuni capoluoghi di provincia della pianura e nei comuni più grandi. Alcune province, per esempio Treviso e Belluno, hanno una frequenza media pari al 2%, mentre in vaste zone montane non esiste alcuna struttura.

A quel tempo, il fenomeno dell'allungamento delle liste di attesa creava grandi disagi alle famiglie e denunciava la carenza di risposte adeguate. Le liste di attesa più lunghe si avevano a Verona, Vicenza e Rovigo, paradossalmente nelle tre aree nelle quali la rete dei nidi era anche la più estesa. Questo è un dato che non deve stupire, perché è proprio la presenza di un'offerta formativa ampia (meglio se di qualità) che induce una maggiore domanda di servizi.

Infine, la rigidità del servizio dei nidi tradizionali (indotto dalla stessa legislazione nazionale e regionale), in ordine agli orari e alle tipologie, non si adatta nel territorio veneto, vista la diversificazione della domanda e gli alti costi di gestione, che ricadono sugli utenti sotto forma di rette sempre più alte.

1.9.3. Un caso particolare: il Vicentino occidentale

Nell'ambiente del territorio vicentino occidentale, la legge 285 per il triennio 1997-2000 ha permesso di aumentare l'accesso a servizi innovativi per la prima infanzia da parte di un consistente numero di bambini sotto i tre anni (si vedrà più avanti un esempio di tale servizio) con un'attenzione molto particolare rispetto alla formazione del personale e alle sue competenze.

⁶³ Regione del Veneto, Consiglio Regionale, Progetto di legge n. 449 presentato il 26 giugno 1998 dai consiglieri Paolucci, Vanni, Armano, Campion *et al.*, *Piano d'azione regionale per i diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, in <http://www.consiglio.regione.veneto.it/>

Ci si auspica che con il rifinanziamento della legge 285 per il triennio 2000-2003 si incrementino non solo i posti disponibili per l'utenza ma che sia resa più funzionale e flessibile anche la domanda, senza pensare di creare ulteriori "parcheggi" per il bambino ma lavorando per il suo sviluppo psico-motorio ed educativo.

A livello locale la situazione all'interno dell'Ulss n. 5 Ovest vicentino, e in particolare il distretto Nord, dove risiedo, è la seguente:⁶⁴

Dati demografici sui minori residenti comuni ULSS 5 (Distretto Nord): fascia d'età 0-5 anni

| COMUNE | MASCHI | FEMMINE | TOTALE |
|----------------|--------|---------|--------|
| Brogliano | 92 | 99 | 191 |
| Castelgomberto | 183 | 177 | 360 |
| Cornedo Vic.no | 356 | 315 | 671 |
| Recoaro Terme | 211 | 211 | 422 |
| Trissino | 255 | 213 | 468 |
| Valdagno | 714 | 685 | 1399 |
| TOTALE | | | 10.711 |

Per rispondere ai bisogni di tale utenza, si sono attivati nuovi servizi distribuiti su tutto il territorio finanziati con la legge 285 del 1997. In particolare a favore di tale fascia d'età sono sorti 3 Centri educativi per minori nei comuni di Castelgomberto, Recoaro e Valdagno. Dal momento che le cifre non sono così poco numerose e visto che anche qui sono presenti posti limitati all'interno degli asili nido, questi tre Comuni hanno avviato una collaborazione con il privato sociale, e in particolare con la Società Cooperativa Sociale "Itaca", allo scopo di operare a livello territoriale con modalità più flessibili nell'ambito dei servizi all'infanzia e dei minori. Il progetto più in specifico rispetto a queste realtà sarà esposto più avanti essendo questa la sede presso cui ho prestato il tirocinio universitario.

⁶⁴ Dati ricavati da Unità Locale Socio Sanitaria n. 5 Ovest Vicentino, *Piano territoriale attuativo 2000-2002 della legge 285/97*, in <http://ulss5.goldnet.it/>

Riferendosi in modo particolare alla situazione del Comune di Valdagno, negli ultimi anni ci troviamo in questa situazione demografica⁶⁵ per quanto riguarda la fascia di età compresa tra 0-3 anni:

| ANNO | RESIDENTI |
|------|-----------|
| 1996 | 241 |
| 1997 | 230 |
| 1998 | 235 |
| 1999 | 231 |

Il Comune è caratterizzato da un alto tasso di occupazione femminile che trova impiego sia nelle industrie e nei laboratori del territorio comunale, che in comuni limitrofi (Cornedo, Castelgomberto, Trissino, Arzignano, Montecchio, Recoaro e Schio). Sul territorio sono presenti 9 scuole materne (5 pubbliche e 4 private) e 1 solo asilo nido⁶⁶. La differenza rispetto all'offerta è in questo caso estremamente evidente.

Il solo asilo nido presente nel territorio ha una ricettività di 75 posti e si configura come un asilo aziendale aperto anche ai bambini non figli di dipendenti delle Manifatture Marzotto, limitatamente ai posti disponibili. La retta per i figli dei dipendenti della Marzotto è a carico dell'Azienda e ciò comporta un inevitabile aumento della domanda e una conseguente saturazione dei posti. L'accesso agli esterni è regolamentato da una convenzione tra Comune di Valdagno e Fondazione Marzotto. Gli esterni ammessi alla struttura nell'anno 1998-99 sono 17-18. Il loro numero è variabile e dipende dalla richiesta dei dipendenti Marzotto, che hanno un criterio preferenziale per l'accesso dei figli al nido.⁶⁷

Dal 1999 al 2002 è cresciuto in maniera considerevole il numero delle domande di inserimento che non hanno trovato accoglienza nella struttura della Fondazione Marzotto. Al 31 marzo 2000 erano pervenute

⁶⁵ Dati ricavati dal Comune di Valdagno: il numero si riferisce ai residenti alla data del 28 marzo 1999.

⁶⁶ Cooperativa Itaca, Documento di progetto, *Progetto per l'asilo nido nel comune di Valdagno*, 1998, pp. 4-5.

⁶⁷ Ivi, p. 4.

105 nuove domande, delle quali solo 31 furono accolte dal 1° settembre 2000 ed altre 10 dal 1° gennaio 2001. A gennaio 2001 rimasero quindi in lista d'attesa, senza poter essere accolti nel nido della Fondazione Marzotto 64 bambini. La Cooperativa Itaca, inoltre, dal febbraio 1999 gestisce il progetto "Tempo per il bambino e la sua famiglia" con uno spazio-bambino di mezza giornata per un massimo di 14 bambini da 0 a 3 anni. Per l'anno scolastico 2000-2001, le domande a tale servizio furono notevolmente aumentate fino a raggiungere circa 50 bambini.⁶⁸ Se si aggiunge a tale quota il numero di domande pervenute al nido aziendale, che anche quell'anno aggirava sui 100 bambini, si può chiaramente evidenziare come la domanda fosse doppia rispetto all'offerta.

L'amministrazione comunale di Valdagno pertanto decise e deliberò l'attivazione di un nuovo asilo nido, da affidare in convenzione ad una Cooperativa sociale, destinando al nuovo servizio uno stabile di proprietà comunale adatto allo scopo per la copertura di circa altri 40 posti. Il progetto è partito nel novembre 2001.

1.10. Conclusioni: il nido come avventura pedagogica sempre a rischio

Come si è visto, la nascita dell'asilo nido in Italia è dovuta a ragioni socio-economiche più che educative, e il passaggio dall'idea di custodia all'idea di educazione, per la fascia di età 0-3, è stato lungo e faticoso.

E anche adesso che il modello di asilo nido sembra ormai consolidato, anche se necessitante di qualche ritocco normativo, l'idea che a questa fascia di età si possa offrire "qualsiasi cosa" è sempre dietro l'angolo. A questo proposito, è interessante notare il dibattito sulle cosiddette *Tagesmutter*, le "madri di giorno", un modello educativo di accudimento della prole tipico dei Paesi nordici,⁶⁹ che in quel contesto ha un significato storico e pedagogico molto importante. Il modello è stato spesso esportato, con estrema disinvoltura, travestendo la necessità di risparmiare a tutti i costi con motivazioni educative di

⁶⁸ Dati forniti personalmente dai Responsabili della Cooperativa Sociale Itaca.

⁶⁹ In Italia è diffuso "endemicamente" nelle zone dell'Alto Adige.

seconda mano, visto che un conto è pensare a un sistema di accudimento collettivo in un piccolo paese di montagna, messo in atto da vere madri, e un altro pensare che mettere 4 bambini con un'educatrice (solo metaforicamente "madre") in un appartamento della periferia di una grande città risolva in modo efficace la domanda di servizi "educativi".

L'asilo nido in Italia, quindi, è sempre un'avventura (nel senso etimologico: qualcosa che deve venire, che rimanda sempre a una dimensione futura) a rischio, visto che la sua educatività non è sempre associata, e la cialtroneria travestita da pedagogia e sempre dietro l'angolo.



2. Le modalità operative

2.1. La progettazione di un servizio educativo per la prima infanzia: finalità e obiettivi

2.1.1. Introduzione

Nella progettazione di un asilo nido si deve tenere conto di alcuni aspetti che caratterizzano un servizio che è rivolto a una particolare fascia di età, 0-3 anni, e che rappresentano dei passaggi obbligati per una migliore qualità ed efficienza del servizio stesso. In questo capitolo si tenterà di presentare in modo organico il percorso che conduce a progettare un nido “aperto” e “flessibile”¹ alla luce delle conoscenze pedagogiche e metodologiche proposte oggi. L’educatore in questo percorso viene ad essere un attore protagonista e non uno spettatore delle vicende legislative e pedagogiche; si ritornerà più avanti in questo capitolo a sottolineare l’importanza di una nuova professionalità al nido in cui lo strumento principale diviene la “programmazione educativa” e “didattica”².

¹ B.Q. BORGHI, L. GUERRA, *Manuale di didattica per l’asilo nido*, Roma, Bari Laterza, 1992, pp. 31-34.

² Ivi, pp. 56-57.

Il progetto di asilo nido deve innanzitutto prendere in considerazione i bisogni della comunità e del territorio; l'erogazione di tali servizi privilegerà la qualità dell'intervento con il bambino e la sua famiglia. Quando si parla di inserire un bambino all'asilo nido, non si può lasciare da parte la famiglia e il contesto in cui vive il bambino; all'interno della struttura sarà quindi fondamentale mantenere e conservare per il bambino stesso un'organizzazione, una gestione e un clima familiare, caratteristico dell'ambiente da cui proviene.

Contemporaneamente alla nascita degli asili nido negli anni Settanta, si ebbe la necessità di fornire questi servizi di una propria "*identità pedagogica*"³, utilizzando un metodo di ricerca basato sull'osservazione; solo collocandosi come punto di osservazione delle trasformazioni familiari e dei cambiamenti dei modelli pedagogici e degli stili di vita familiari, l'asilo nido può diventare un servizio che si fa carico delle esigenze di crescita e di apprendimento dei bambini piccoli e del bisogno di sostegno culturale delle famiglie. Come scrive Torricelli,

Il modello pedagogico del nido, e quindi il suo progetto, si è posto fin dai primi momenti in termini problematici, rendendo complessa l'elaborazione di percorsi pedagogico-didattici originali. Il nido propone esperienze cognitive ed affettive che sollecitano i bambini e le bambine ad esercitare le proprie competenze, a verificare le proprie possibilità di conquistare maggiori sicurezze⁴.

Proprio per la necessità di darsi un'identità pedagogica, l'asilo nido deve rispondere a finalità ed obiettivi specifici: si deve considerare come sia di primaria importanza l'intento di rispondere ai bisogni di assistenza, socializzazione ed educazione dei bambini da 0 a 3 anni, offrendosi contemporaneamente ai genitori come luogo privilegiato di crescita per i loro figli.

³ L. TORRICELLI, *Dai servizi per la prima infanzia la sfida dei più piccoli?*, in P. BERTOLINI (a cura di), *Nido e dintorni. Verso orientamenti educativi per le istituzioni della prima infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1997, p. 65.

⁴ Ivi, p. 66.

Le finalità che si possono individuare sono le seguenti⁵: assistenza, socializzazione, educazione, rapporto con i genitori, servizio innovativo aperto alla comunità.

Le prime tre finalità (assistenza, socializzazione ed educazione) sono state promosse in questi ultimi dieci anni dal legislatore (si veda per esempio la legge 32/90 della Regione Veneto); le altre due (rapporto con i genitori e servizio innovativo aperto alla comunità) sono di più recente definizione all'interno della legislazione nazionale (legge 285/97).

Ora verrà ampliata e specificata nei suoi contenuti ognuna di queste finalità: verranno inoltre individuati gli obiettivi specifici che si dovrebbero raggiungere in un servizio tipo e le azioni da intraprendere per il conseguimento di questi obiettivi.

2.1.2. Assistenza e cura

L'asilo nido fin dalla sua storia ha avuto la priorità di assistere i bambini piccoli, e come si è visto dalla carrellata legislativa del capitolo precedente, si è dovuto fare molta strada per togliere l'unicità di questo fine al servizio di prima infanzia. A rimuovere l'appellativo al bambino di un essere bisognoso esclusivamente di cure fisiologiche sono state molte ricerche in campo psicologico, di cui si parlerà in questo capitolo, che hanno messo in luce l'interazione madre-bambino e la capacità del bambino di attuare degli scambi comunicativi particolari con gli adulti in mancanza ancora di adeguati strumenti linguistici.

L'asilo nido ha comunque al suo interno una notevole importanza nell'assistenza al bambino, che deve essere tutelato e soddisfatto nei suoi bisogni primari di cura, igiene, alimentazione, riposo, protezione e sicurezza. L'obiettivo di cura ed assistenza non ha in sé sempre un carattere negativo: tener presente le esigenze del bambino è notevolmente e profondamente pedagogico.

⁵ Cooperativa Itaca, Documento di progetto, *Progetto per l'asilo nido nel comune di Valdagno*, 1998, pp. 7-9.

La soddisfazione dei bisogni primari deve prendere in considerazione ogni singolo bambino e la sua personalità e quindi l'educatore si trova impegnato a dover corrispondere nel modo più individuale possibile al bambino che si trova di fronte. L'educatore deve imparare a comprenderlo nella sua specificità e lo dovrà avvicinare in maniera soggettiva, suscitando in lui il senso della sicurezza.

Le cure del corpo nella giornata al nido rappresentano sicuramente i momenti più ampi ed evidenti e attraverso queste attività quotidiane di alimentazione, sonno, cambio, pulizia delle mani, il bambino comincia a comprendere che il corpo è il mezzo del nostro comunicare. Per questo motivo tanta è l'attenzione da portare per la forte comunicatività di questa relazione intima tra educatore e bambino. L'educatore inoltre nell'occuparsi dell'alimentazione, del sonno e dell'igiene dei bambini deve fare in modo che il piccolo acquisisca adeguate capacità di padronanza e di autonomia in queste attività, ma al punto che per il bambino diventino delle esperienze piacevoli.

Gli obiettivi possono essere il favorire l'autonomia nel bambino garantendo la sicurezza dell'ambiente che lo ospita; il favorire l'autonomia nel bambino garantendo un adeguato rapporto tra educatori e bambini; il garantire i ritmi fisiologici di sonno, veglia, alimentazione, igiene nel rispetto dei ritmi personali; il favorire nel bambino un approccio sereno e curioso al cibo, al sonno e al controllo sfinterico.⁶

Azioni per la realizzazione di tali obiettivi prevedono dei dispositivi di sicurezza come la scelta di materiali non pericolosi durante l'attività; l'uso di menù personalizzati in cui sia garantita una varietà dei cibi e rispetto dei ritmi individuali; l'uso di prodotti e materiali per l'igiene del bambino adatti all'infanzia; l'utilizzo di una particolare gestualità per costruire una relazione interattiva con il bambino (rivolgere parole e gesti, la voce e le mani dell'educatore interrogano il bambino che deve dare una risposta).

⁶ Ivi, p. 10.

2.1.3. Socializzazione

Nella ricerca psicologica sulla prima infanzia si evidenzia spesso la capacità dei bambini, anche piccoli, di essere fornito di competenze sociali e la possibilità di socializzazione precoce con il gruppo dei pari.

All'interno dell'asilo nido il bambino ha la possibilità di mettersi in relazione con uno o più "compagni di viaggio" sviluppando così dei processi di socializzazione. Quando un bambino entra all'asilo nido si deve tener conto del delicato passaggio dal rapporto duale madre-figlio al rapporto con i coetanei. Il periodo dell'inserimento o dell'ambientazione al nido è un momento fondamentale nella vita del bambino. La coppia madre-bambino non è costituita da individui separati ma da individui in fase di progressiva separazione. Dovrà essere pertanto posta molta attenzione al vissuto, sia della madre, che inconsapevolmente comunica al bambino le proprie emozioni, sentimenti, ambivalenze, sia al vissuto del bimbo. Compito dell'educatore sarà limitare l'ansia e l'angoscia del bambino, che si possono manifestare per la separazione dalla madre e accoglierlo nel modo migliore possibile cercando un buon contenimento. L'inserimento in un gruppo di coetanei può essere per il bambino molto positivo, perché può diventare un'occasione per allargare le sue capacità di esplorazione, di curiosità e di conoscenza. In questo modo vengono create delle possibilità di comunicazione dinamiche sia dal punto di vista motorio che relazionale in cui l'educatore ha un ruolo di facilitatore.

È la possibilità di "essere-con-gli-altri"⁷, di essere in "relazione con" che permette al bambino di conoscersi:

Egli scopre il suo sé in quanto diverso dall'altro, sia esso oggetto o persona. L'oggetto con cui egli si confronta e gioca diventa strumento della relazione che fornisce al bambino stimoli, gratificazioni, frustrazioni, stupore e curiosità. L'oggetto di confronto può essere rappresentato ora da oggetti

⁷ V. IORI, *Essere per l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, pp. 129-133.

veri e propri (materiali diversificati, colori, strumenti...), ora da persone (coetanei, adulti, nonni...)⁸.

Un servizio per la prima infanzia attiva per questo, durante il tempo della frequenza del bambino nella struttura, attività socializzanti in cui i bambini imparano a poter esprimere le proprie esigenze affettive e cognitive sia attraverso l'uso del gioco, sia attraverso l'instaurarsi di tutta una rete di relazioni che si stabiliscono con le educatrici e con i bambini coetanei.

Obiettivi in questo caso sono il favorire le relazioni tra bambini e bambini e tra bambini ed educatori, nonché tra età diverse.⁹

Azioni funzionali al raggiungimento degli obiettivi sono le attività con gruppi misti e flessibili, che favoriscano la formazione del gruppo ed il rapporto del singolo con gli altri bambini.

2.1.4. Educazione

L'educazione è un modo per designare processi complessi che non possono essere scomposti nei minimi termini...

...L'educazione è una rappresentazione delle modificazioni modali che coinvolgono singoli individui o aggregati umani: tali rappresentazioni sono, storicamente, mutevoli¹⁰.

Da queste parole di Duccio Demetrio si può considerare come l'educazione del bambino non sta in sé stessa ma nelle azioni che permettono di educare e negli effetti che ne scaturiscono, cioè i "cambiamenti". Il cambiamento è un qualcosa di visibile, che si può percepire con le proprie emozioni e che deve essere anche misurabile quantitativamente. L'atto educativo si pone sempre di fronte a un problema di cambia-

⁸ Cooperativa Itaca, Documento di progetto, *Progetto per l'asilo nido nel comune di Valdarno*, 1998, p. 7.

⁹ Ivi, p. 11.

¹⁰ D. DEMETRIO, *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 25-27.

mento; l'attesa del genitore/educatore, infatti, ha in sé un progetto ambizioso che è quello di rilevare nel bambino un cambiamento, inteso come incremento di sviluppo, nel modo di essere, nel modo di comportarsi, di agire, di decidere, di gestire, di divertirsi, di amare, di credere. Il bambino, in quanto persona, ha già intrinsecamente in sé la caratteristica di “*essere per l'educazione*”,¹¹ che è una potenzialità insita che richiede attenzione ed aiuto perché possa essere espressa.

Non si può parlare di educazione senza far riferimento alla forte relazione intercorrente tra chi educa e chi è educato. Spetta all'adulto il compito di fornire tutti gli strumenti, i mezzi e le conoscenze e di creare le opportunità affinché il bambino sia aiutato ad esprimere questa sua capacità di “*essere per l'educazione*” portandolo ad un incremento dello sviluppo.

Nel documento di progetto di una cooperativa veneta, i cui concetti sono certamente condivisi da altre realtà educative, si legge:

“Educare, quindi, non è imposizione di regole, ma stimolo e avvio al cambiamento. Secondo questi presupposti l'asilo nido non è e non vuole essere un parcheggio di bambini e neppure una scuola con programmi rigidi, ma uno spazio e un tempo di crescita. Il bambino è curioso di conoscere ed esplorare: guarda, tocca, mette in bocca; i suoi giochi gli permettono di esprimersi, di costruire, di identificarsi. La presenza di materiali predisposti nelle stanze assolve in parte le esigenze del bambino, che però, non inventando molto da solo, ha l'esigenza di essere aiutato, stimolato, incoraggiato nella esplorazione verso gli oggetti e i materiali, verso se stesso, l'adulto e gli altri bambini. Si ritiene pertanto fondamentale il ruolo dell'educatrice, che si introduce nel gioco del bambino proponendo nuovi stimoli che influiscono sulla crescita stessa del bambino”¹².

Gli obiettivi in questo caso possono essere il favorire il naturale processo di conoscenza e curiosità nel bambino; il promuovere lo svi-

¹¹ V. IORI, *op. cit.*, 1988, p. 132.

¹² Cooperativa Itaca, Documento di progetto, *Progetto per l'asilo nido nel comune di Valdagno*, 1998, p. 8.

luppo del bambino favorendo i processi di cambiamento; il favorire i processi imitativi.¹³

Azioni consequenziali sono il predisporre spazi e materiali che possano aiutare a far esplorare il bambino e ad avere nuove conoscenze ed esperienze; il predisporre spazi e materiali per il gioco simbolico, in cui il bambino “si finge” in una situazione o in un determinato ruolo; il creare delle attività di educazione al cambiamento (ad es. la teatralità) in cui il bambino può avere anche la conferma del proprio io e la sua fortificazione.

2.1.5. *Rapporti con le famiglie*

I rapporti con le famiglie e con i genitori non sono affatto un aspetto accessorio dell'attività al nido, anzi costituiscono spesso dei problemi difficili da analizzare e da risolvere, comportando tutta una serie di problematiche psicologiche, culturali e organizzative. Ogni genitore porta con sé nell'approccio al nido propri modelli culturali e propri atteggiamenti collegati strettamente con la sua storia e al coinvolgimento con il proprio figlio. È necessario quindi un rapporto “personalizzato” con i genitori. Il nido dovrebbe proporsi oggi ai genitori come una struttura che permette loro di confrontarsi e di avere delle informazioni sui possibili strumenti per affrontare al meglio la crescita del loro figlio.

Questo rapporto con il genitore è importante soprattutto in tre momenti: l'inserimento, il periodo di frequenza al nido e il termine della permanenza quando vi sarà il passaggio alla scuola materna.

L'inserimento del bambino è un momento delicato per la famiglia, che modifica la relazione del bambino con il proprio genitore ed è affrontato spesso con paura di fronte a questa importante novità. Inizia con l'inserimento la relazione fra genitori ed educatori, “entrambi preoccupati di assolvere i bisogni e le richieste del bambino piccolo,

¹³ Ivi, p. 11.

dipendente e bisognoso di mediazione nella soddisfazione delle proprie esigenze”.¹⁴ Il nido dovrà pertanto attivarsi per assicurare non solo il bambino, ma anche la famiglia di fronte all’allontanamento del figlio.

Durante il periodo di frequenza dell’asilo, invece, il nido si dovrà proporre alla famiglia come struttura aperta, permettendo in alcuni momenti la possibilità ai genitori di vivere dei momenti insieme con gli educatori e il gruppo dei bambini. Questa dovrebbe diventare infatti l’interazione educativa ottimale con il bambino “in quanto consente ai tre interlocutori di vedersi, confrontarsi ed aiutarsi scambiandosi reciprocamente le loro idee e vissuti”,¹⁵ permettendo una visione più ricca ed oggettiva di una stessa situazione. Nell’ultimo anno di permanenza del bambino al nido, il personale educativo ha il compito di aiutare la famiglia e il bambino “ad attrezzarsi degli strumenti utili per un ulteriore cambiamento sereno”.¹⁶

Il rapporto genitori/nido implica la necessità di andare verso una direzione comune, di integrazione, di reciprocità, di scambio comunicativo in modo tale che l’obiettivo sia quello di mettere in comune il progetto educativo sul bambino.

Obiettivi in questo caso saranno il promuovere la collaborazione dei genitori affinché siano attivi e propositivi; il favorire lo stabilirsi di rapporti positivi tra gli adulti all’interno del servizio; l’attivare dei percorsi formativi per i genitori; infine, il promuovere momenti di confronto tra adulti dove condividere ed elaborare risposte comuni ai problemi che interessano l’esperienza dell’essere genitori.¹⁷

Azioni possibili sono l’organizzare incontri di formazione con degli specialisti; il creare occasioni di incontri/colloqui individuali; l’organizzare assemblee per le proposte dei genitori; l’organizzare incontri per la verifica e la progettazione del servizio con i genitori.

¹⁴ Ivi, p. 8.

¹⁵ Ivi, p. 8.

¹⁶ Ivi, p. 8.

¹⁷ Ivi, p. 12.

2.1.6. Servizio innovativo aperto alla comunità

Oggi diventa sempre più importante dover considerare il nido all'interno di una comunità sociale, che lo gestisce e lo sostiene; solo attraverso una “*reale appropriazione del nido da parte della comunità locale*”¹⁸ è possibile che anche la famiglia e i genitori vivano il nido come un'istituzione sociale ed educativa importante e valida. Tutti i cittadini dovrebbero sentirsi responsabili della gestione dei servizi locali alla prima infanzia, e come tali possono rendersi consapevoli di poter fornire delle soluzioni sul piano pedagogico e socio- culturale sui problemi che incontrano i genitori.

Come dice la legge della Regione Veneto 32/90 all'art. 11 (vedi cap. precedente), l'asilo nido si deve proporre come una struttura aperta al territorio per rispondere ai bisogni delle famiglie con i bambini della prima infanzia. Si ritiene pertanto utile che nella progettazione di un servizio alla prima infanzia, si debba tener conto di proporre l'apertura di spazi all'interno del nido per bambini non iscritti accompagnati dai loro familiari.

Obiettivi in questo caso saranno organizzare attività che diano la possibilità di arricchire, articolare, approfondire le proposte del nido; promuovere momenti di incontro e confronto con altre agenzie che nel territorio operano con i minori; promuovere dei momenti di incontro rivolti alla popolazione del Comune sul tema della prima infanzia.

Azioni conseguenti possono essere identificate nelle aperture pomeridiane estese a bambini esterni accompagnati dai loro genitori; nelle aperture serali (per ipotesi dalle 19.30 alle 22.00 circa) per accogliere i bambini e offrire ai genitori la possibilità di dedicare del tempo a loro stessi, condividendo dei momenti con altri genitori per confrontarsi e raccontare le proprie esperienze educative con i figli; nell'organizzazione di momenti specifici per i genitori, in cui essi possano essere i protagonisti dell'attività e del dialogo proposti, in modo tale da poter

¹⁸P. BERTOLINI *et al.*, *Le ragioni del nido*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, p. 66.

aiutare la famiglia a superare la solitudine educativa in cui a volte si trova.¹⁹

2.2. Il modello socio-psico-pedagogico (a cura di Roberta Campagnolo)

2.2.1. Fondamenti epistemologici

Quanto prima un bambino arriva all'interno di un servizio per la prima infanzia, tanto più importante sarà conoscere quale ruolo cruciale ha l'interazione con l'adulto nello sviluppo personale del bambino. Il bambino inferiore ad un anno non può essere considerato come passivo e quindi totalmente plasmato dall'adulto. Grazie ad alcuni studi in ambito psicologico e neurologico, si è potuto passare da una concezione del neonato che si sviluppa solo grazie ad una maturazione delle strutture messe a disposizione geneticamente, a una visione dello sviluppo del bambino come trasformazione di capacità, di competenze che richiede un'**interazione** tra l'organismo e l'ambiente. Si osserva che il neonato sa rispondere agli stimoli che gli vengono proposti (per esempio di fronte alla coccola regola il proprio pianto); si osserva anche che sin dalle prime settimane di vita i bambini sanno discriminare percettivamente forme diverse e in particolare preferiscono il volto umano all'interno dell'esplorazione visiva dell'ambiente.

Il neonato da questi studi risulta essere un soggetto che sa mettersi in contatto con l'ambiente in modo selettivo e da questo riesce ad acquisire delle capacità di rapporto, di comprensione e di conoscenza di se stesso, degli altri, del mondo.

Nel progettare un servizio di asilo nido quindi, si deve partire da un presupposto teorico fondamentale: il bambino non deve e non può essere considerato una *tabula rasa* che "genitori ed educatori devono riempire, ma è una persona con caratteristiche proprie che attraverso la **relazione** con l'altro e gli altri riesce ad esprimere le sue potenzialità e

¹⁹ Cooperativa Itaca, Documento di progetto, *Progetto per l'asilo nido nel comune di Valdagno*, 1998, p. 9.

caratteristiche. Compito dell'educatore quindi non è quello di "insegnare" al bambino delle cose, ma quello di accompagnarlo ed educarlo²⁰.

Prendendo in considerazione varie correnti psicologiche che hanno portato avanti altri studi sul bambino piccolo, si possono mutuare alcune idee portanti.

La corrente psicoanalitica R. Spitz e l'approccio etologico di J. Bowlby²¹ hanno sostenuto la rilevanza prioritaria dell'essere umano al legame di attaccamento sin dai bambini neonati: a differenza degli animali il bambino piccolo non ha la capacità di crescere autonomamente sia dal punto di vista fisico, sia psicologico, sia affettivo. Diventa fondamentale soprattutto l'attaccamento con la madre; questa esperienza serve al bambino come nutrimento psicologico di base per esistere. I piccoli tendono a restare accanto alla figura materna o a tornarvi se si allontanano e lo fanno soprattutto perché rappresenta una figura di protezione e di difesa. Anche se in prospettiva più biologica e meno relazionale, queste riflessioni sono di particolare importanza per il mondo del nido, che deve tenere conto

del significato delle relazioni materne, ma anche della consapevolezza che la relazione educativa che si vive nei nidi con dei bambini così piccoli necessita di emozioni forti e della capacità di stare dentro emozionalmente con il bambino". [L'attaccamento] "è dunque considerato una necessità sia fisiologica che psicologica, per cui sono indispensabili i gesti affettivi che lo caratterizzano quali l'essere tenuti vicini, l'essere tenuti in braccio, l'essere accarezzati, coccolati, il ricevere e attendere sorrisi, l'essere chiamati per nome, vezzeggiati; in sintesi avere delle garanzie di continuità nella relazione adulto/bambino²².

La prospettiva interattivo-cognitivista, emersa a partire dalla seconda metà degli anni Settanta, ha permesso di considerare come le prime interazioni sociali siano la radice dello sviluppo cognitivo del bambino.

²⁰ Cooperativa Itaca, Documento di progetto, *Progetto per l'asilo nido nel comune di Valdagno*, 1998, p. 13.

²¹ Un agile riassunto di queste prospettive psicopedagogiche si trova in R. CHIESA *et al.*, *op. cit.*, 1994, pp. 13-17.

²² *Ivi*, pp. 15-16.

Il legame madre/bambino permette al piccolo di entrare in un rapporto cooperativo con gli altri membri della propria specie e questo permette di sviluppare in modo più adeguato e precoce il linguaggio e le altre capacità cognitive. È un indirizzo che supera la concezione dell'attaccamento di Bowlby dal momento che vengono considerate maggiormente le proprietà individuali del bambino. La corrente cognitivista ci ha dato pertanto degli strumenti di lettura delle modalità di apprendimento; la conoscenza delle possibilità di apprendimento del bambino, anche di quello piccolo che è inserito al nido, può favorire lo sviluppo armonico del bambino stesso.

La prospettiva sistemica, che deriva dalla teoria generale dei sistemi, ha cominciato a studiare le relazioni madre/bambino all'interno di un sistema aperto, che sa correggersi da solo rispetto agli scopi prefissati e sa scambiare le informazioni sia al proprio interno che all'esterno. Le ricerche si sono indirizzate ad allargare il campo di osservazione fino a comprendere l'intera famiglia e non più la diade madre/figlio. Il concetto di sistema prevede la ricerca dei possibili elementi costitutivi che fanno parte di un complesso di cose e che sono tra loro organicamente costituiti. Si studiano quindi le relazioni e la loro flessibilità all'interno di un contesto specifico. Ogni evento educativo è in quest'ottica un'esperienza sistemica complessa in quanto "*sistema di sistemi*"²³, in cui entrano in gioco vari fattori tra loro in reciproca relazione. Vi è l'educando, l'educatore, i contenuti culturali e gli strumenti e i mezzi con cui si realizza l'azione educativa. La corrente sistemica ci ha permesso quindi di vedere il bambino nella sua rete di relazioni, nella sua interazione con il mondo esterno²⁴. L'approccio sistemico studia il sistema nella sua globalità e complessità. Il nido pertanto è *un luogo di relazioni* che sono lo strumento attraverso cui il bambino si sviluppa e che quindi devono presentarsi come buone e non contraddittorie.

²³ P. BERTOLINI *et al.*, *op. cit.*, 1988, p. 43.

²⁴ R. CHIESA *et al.*, *op. cit.*, 1994, pp. 5-8.

2.2.2. *Il bambino e il nido*

Nella quotidianità del lavoro con i bambini le teorie presentate sopra possono diventare degli ottimi strumenti operativi, come già in parte evidenziato con alcuni esempi di applicazione all'ambiente del nido.

Ma si deve tener presente un altro principio teorico che è rappresentato dalla visione di un bambino unitario; il bambino non può essere settorializzato e suddiviso nei suoi aspetti motorio, linguistico, prassico, affettivo, ma deve essere visto nella sua interezza e globalità dal momento che le singole competenze motorie, linguistiche, cognitive, affettive devono essere considerate nelle loro reciproche relazioni. I filoni di ricerca psicologica precedentemente analizzati hanno messo in luce come le competenze sociali e gli aspetti relazionali/affettivi incidano sui processi percettivi e di pensiero: questo ribadisce l'unitarietà della vita psichica infantile. Si deve superare la visione delle tappe di sviluppo da raggiungersi in un determinato tempo, proposte per molto tempo anche dai medici, in favore invece di un bambino accolto nella sua singolarità ed originalità nel rispetto dei suoi ritmi. Questo non significa perdere di vista i traguardi che avvengono nel corso dei primi tre anni, ma a considerarli sempre in relazione alle variazioni proprie di ciascun ambiente sociale e considerare che essi vengono raggiunti sempre secondo ritmi e modalità individuali spesso anche molto diversificati tra loro.

All'interno del nido l'educatore dovrà pertanto tenere conto che davanti a sé c'è un bambino ricco nei suoi contenuti affettivi, cognitivi e relazionali che sono originali e strettamente connessi l'uno all'altro. Acquisisce un valore importante all'interno del nido, per esempio, il rapporto tra il bisogno di esplorazione del bambino e la sicurezza affettiva oppure i processi di costruzione della realtà con le competenze sociali.

Se la famiglia trasmette ai figli i valori etici e morali che le sono propri, l'educatore però ha il compito di trasmettere dei principi fondamentali di libertà, solidarietà, autonomia, condivisione, accettazione dell'altro e valorizzazione della diversità. L'educatore per raggiungere l'obiettivo di una crescita equilibrata dovrà tener conto più aspetti:²⁵

²⁵ Cooperativa Itaca, Documento di progetto, *Progetto per l'asilo nido nel comune di Valdagno*, 1998, p. 15.

- il bambino ha il diritto di essere felice, di provarsi nelle sue potenzialità, di stare insieme con gli altri, di accettarsi con le proprie difficoltà; l'educatore ha il compito di trasmettere al bambino con tutte le modalità possibili la bellezza del provarsi e dello scoprire e/o scoprirsi, la tranquillità di essere accettato con i propri tempi e le proprie modalità, la possibilità di cambiamento;
- nella relazione educativa il bambino va considerato nella sua "originalità", va incoraggiato nella sua creatività e invitato all'autonomia nel rispetto dell'ambiente e degli altri. Il suo "essere unico" diventa una risorsa e può essere promosso attraverso la relazione affettiva, linguaggi verbali e non verbali, l'attività di gioco, la progettazione;
- l'educatore dovrà verificare la coerenza tra obiettivi proposti e l'ambiente, gli strumenti, l'organizzazione;
- il lavoro dell'educatore dovrà essere quindi continuamente ripensato per poter essere riformulato sulla base delle esperienze, dovrà porre attenzione continua in un lavoro di ricerca e sperimentazione nel rapporto con i bambini.

Il modello pedagogico che si propone è senza dubbio un modello complesso in cui sono in gioco molteplici fattori tra loro in relazione. La visione d'infanzia da tener presente è una visione "*integrata*"²⁶ dello sviluppo del bambino; ciò significa porre attenzione alle competenze cognitive la cui radice sta nell'interazione del bambino con gli altri, con gli adulti significativi e con i coetanei:

Il complesso delle emozioni e degli affetti, dei sentimenti quindi,..." è "strettamente connesso ed interrelato ai processi cognitivi (pensiero, memoria, intelligenza, ecc.): essi rappresentano un continuum[...]”²⁷.

2.2.3. *La progettazione*

Il ruolo dell'educatore di asilo nido ha risentito per molto tempo di pregiudizi connessi al modello ideologico basato sullo slancio affettivo,

²⁶ P. BERTOLINI *et. al.*, *op. cit.*, 1988, p. 53.

²⁷ *Ivi*, p. 53.

sulla vocazione, sulla capacità di provare amore per i bambini, cioè su un “*modello di forte richiamo domestico legato ad una immagine di donna naturalmente dotata di istinto materno*”²⁸ (vedi la legge 1044/71). La ricerca psico-pedagogica più avanzata vorrebbe orientare il nido verso una dimensione metodologica in grado di offrire precise indicazioni agli educatori che quotidianamente devono operare scelte in base a stili e strumenti educativi. Il rinnovamento professionale dell’educatore passa attraverso l’acquisizione della “*metodologia della programmazione*”²⁹. La prassi della programmazione impegna l’educatore a costruire un “*percorso formativo*”,

... quindi a formulare un’ipotesi; ad individuare in seguito delle strategie che gli consentano di dare un senso ai vari interventi educativi, dunque a sperimentare; a controllare l’adeguatezza dell’azione educativa, dunque a verificare³⁰.

La prospettiva della programmazione può rappresentare il “*perno metodologico*”³¹ su cui impostare la realizzazione concreta del nido.

Molti autori, fra cui il più importante Franco Frabboni, sostengono l’assoluta importanza di dotare il nido di uno strumento doppio irrinunciabile che gli permette di diventare un luogo di apprendimento sperimentale: questo doppio strumento o “*binario*”³² viene chiamato il **programma** e la **programmazione**.

L’abito del programma chiede all’asilo nido di disporre di contenuti e metodi didattici equilibrati, culturalmente significativi. Frabboni individua tre mondi di esperienza dell’infanzia: la *comunicazione*, la *logica*, la *corporeità*. Sono per lui tre mondi che riproducono le idee che si hanno nella tradizione pedagogica della materna: *il bambino sociale* della comunicazione delle sorelle Agazzi; *il bambino esploratore* della logica di Maria Montessori; *il bambino ludico* della corporeità di

²⁸ R. CHIESA, *et al.*, *op. cit.*, 1994, pp. 29-40.

²⁹ *Ivi*, p. 36.

³⁰ *Ivi*, p. 36.

³¹ P. BERTOLINI *et al.*, *op. cit.*, 1988, p. 45.

³² F. FRABBONI (a cura di), *op. cit.*, 1985, pp. 21-30.

Friedrich Froebel. Nel programma didattico dell'asilo nido si deve pertanto avviare questi processi di *alfabetizzazione motoria, linguistica e logica* per il bambino della prima infanzia.

L'abito della programmazione chiede l'organizzazione di percorsi formativi che muovano da un bambino reale e concreto e che tengano conto dei processi di apprendimento. La programmazione si schiera contro pratiche didattiche spontaneiste.

Secondo Frabboni la programmazione prevede due tempi: la *programmazione educativa* e la *programmazione didattica*. Nella programmazione educativa, oggetti di interesse specifico sono tempi, materiali, rituali, strumenti di osservazione, modi di coinvolgimento delle famiglie e delle altre componenti sociali del servizio, finalità educative e obiettivi generali. Temporalmente tale programmazione si colloca all'inizio dell'anno scolastico e precede quella didattica. Nella programmazione didattica, invece, gli aspetti di cui ci si occupa in questo caso sono l'apprendimento e lo sviluppo cognitivo del bambino. In questa programmazione le attività proposte diventano obiettivi cognitivi; il bambino verrà invitato a sperimentarsi in un mondo fisico attraverso le diverse modalità corporee, sensoriali, emotive, linguistiche tenendo sempre presente l'integrazione tra i vari aspetti.

Se la programmazione educativa “è *chiamata a progettare le linee pedagogiche*”, la programmazione didattica

è chiamata a progettare le linee curriculari delle tre aree formative della corporeità, della comunicazione, della logica³³.

E ancora

La programmazione educativa non è dunque un ricettario, uno schema rigido, valido in tutte le situazioni, non un elenco di attività, ma bensì è un metodo di lavoro per dare rigore, significato e sistematicità al percorso educativo³⁴.

³³ Ivi, p. 27.

³⁴ S. ANDREOLI, N. BULGARELLI, “La programmazione al nido e la formazione professionale”, in P. BERTOLINI, (a cura di), *Dove va l'asilo nido?*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, pp. 136-137.

Ovviamente la programmazione ha in sé la caratteristica del cambiamento, in relazione alle esperienze che possono arricchire il bambino e in quanto tale diventa fortemente educativa.

Insistere sulla programmazione significa richiamare l'importanza e l'obbligo per l'educatore di pensare l'azione educativa senza situazioni rigide e costrittive. L'educatore sarà impegnato ad operare con rigore scientifico ma anche con una libertà di scelta e di decisione in rapporto ai contesti specifici in cui si trova ad operare.

2.3. Un nido a misura di bambino (a cura di Roberta Campagnolo)

I rapporti con la famiglia, il territorio, gli altri bambini e gli operatori all'interno dell'asilo sono tra loro integrati e costituiscono il contesto educativo del bambino. Il momento in cui viene posta particolare attenzione a tutto il mondo del bambino è quello dell'inserimento quando il suo contesto educativo cambia e si amplia. Già in precedenza si è parlato dell'importanza della fase di ingresso del bambino all'interno di un servizio: l'inserimento è un'esperienza in cui sono presenti forti valenze emotive e affettive che possono anche non far accettare il nuovo ambiente al bambino. Una buona gestione dell'inserimento dovrebbe partire dallo stabilire rapporti significativi con i genitori prima dell'ingresso vero e proprio del bambino al nido: questi possono essere costituiti da colloqui o da assemblee per la conoscenza reciproca. Si dovrà poi stabilire insieme l'organizzazione del vero e proprio inserimento:

L'inserimento verrà proposto in modo graduale: la presenza del genitore aiuterà il bambino a conoscere i nuovi ambiti (ambiente, bambino, personale educativo) mantenendo quelli conosciuti³⁵

grazie alla figura genitoriale. Si è detto anche dell'importanza di considerare non l'inserimento singolo del bambino ma l'inserimento della

³⁵ Cooperativa Itaca, Documento di progetto, *Progetto per l'asilo nido nel comune di Valdagno*, 1998, p. 18.

coppia genitore/figlio, pertanto si chiede la partecipazione del genitore che nello stesso tempo promuove anche il proprio inserimento:

L'accoglienza non è riferita al bambino e/o al genitore ma alla relazione genitore/figlio sulla quale il personale si attiverà prima per conoscerla, poi per favorirne il distacco attraverso rassicurazione, fiducia nei confronti del nuovo ambiente, dei bambini e del personale. Nell'inserimento il bambino ha di fronte a sé molte cose nuove che possono essere invitanti e curiose, che si identificano con materiali e spazi per quanto riguarda l'aspetto ambientale e con bambini e personale nell'aspetto relazionale. L'iniziale presenza del genitore facilita il contatto con tutto ciò; in seguito il clima accogliente e rassicurante verrà mantenuto attraverso un'adeguata organizzazione degli spazi, delle attività socializzanti, di momenti speciali ed importanti tra educatore e bambino³⁶.

Il problema dell'inserimento si deve spostare sull'utilizzo di adeguate procedure di qualità dell'intervento da parte dell'educatore: si deve porre attenzione alla discrezione, alla giusta vicinanza e lontananza creando così una modalità relazionale in cui si sa ascoltare ed aspettare utilizzando pertinenti capacità di negoziazione.

Se il nido si deve configurare a misura del bambino, altrettanto dovrà configurarsi pertanto a misura della famiglia e soprattutto dei genitori³⁷. L'educatore che accoglie il bambino al nido accoglie contemporaneamente anche la sua famiglia, con i suoi vissuti diversi di serenità, di ansia e di fiducia. Ci saranno genitori che vorranno essere informati su tutto quello che accade, genitori che si interesseranno prevalentemente di come è stato il figlio nel corso della giornata e genitori frettolosi che scapperanno via il più presto possibile. L'educatore dovrà porre attenzione in particolare all'accoglienza e all'uscita, dal momento che questi sono i momenti in cui si inserisce nel rapporto genitore/bambino, con l'attenzione di favorire in questa coppia il benessere nell'affrontare il cambiamento senza sostituirsi al genitore stesso.

³⁶ Ivi, p. 18.

³⁷ Ivi, p. 21.

Affinché l'asilo nido si configuri come “*a misura di bambino*” particolare attenzione dovrà essere posta agli spazi e a come questi vengano percepiti dal bambino; muoversi in uno spazio significa entrare in una relazione con esso, in una comunicazione non verbale che permette però opportunità di scambio e di trasformazione. Lo spazio al nido dovrebbe essere caratterizzato da mutevolezza e mobilità, così che il bambino possa sviluppare capacità di esplorazione spaziale ma anche di orientamento:

La struttura dell'asilo dovrà essere caratterizzata dalla presenza di spazi aperti e chiusi per creare nel bambino sensazioni di accoglienza, ma anche di privacy. Le dimensioni degli spazi saranno a misura di bambino per ovviare ad una sensazione di vuoto qualora fossero troppo grandi e a quella di soffocamento e restrizione qualora fossero troppo piccoli,³⁸

Se all'interno dell'asilo vi è un grande salone, sarà necessario suddividere in più angoli lo spazio (per es. angolo lettura, casetta, travestimenti, colore) con dei materiali a vista. Gli angoli e i materiali dovranno essere definiti con chiarezza affinché il bambino possa avvicinarsi, toccare, scegliere, scoprire e quindi non avere paura e provare a giocare. Si deve prevedere anche uno spazio in cui egli possa rifugiarsi da solo quando ne ha la necessità.

Questo significa prevedere la possibilità di creare sia situazioni e oggetti che possano essere rassicuranti e riconosciuti (come può essere l'angolo morbido in cui il bambino può sentirsi protetto), sia situazioni e oggetti per l'esplorazione e la scoperta, in cui il bambino diventa curioso e prende conoscenza.

Tale strutturazione di spazi sembra la più adeguata per favorire l'integrazione dei bambini e per dare al personale la possibilità di proporre e stimolare attività socializzanti e di gruppo:

Condividendo quotidianamente tempi e spazi, l'educatore svolge la funzione di cura; proporre dei gesti con ritualità permette non di eseguire

³⁸ Ivi, p. 18.

semplicemente delle azioni, ma comunicare al bambino la possibilità di esprimersi e l'essere contenuto, trovando risposte ai propri bisogni.³⁹

Questi gesti di ritualità vengono chiamati *routines* e si riferiscono a tutte le attività quotidiane effettuate in sequenza fissa: si possono riferire ai momenti di entrata/uscita, ai momenti della cura personale come l'igiene, l'alimentazione e il riposo e a tutti quei momenti della gestione degli spazi, dei materiali e dell'uso di giochi ricorrenti. Questi momenti di *routines* dovrebbero avere in sé la caratteristica di "*uso educativo alla quotidianità*"⁴⁰.

L'interazione tra educatore e bambino avviene all'interno di questi episodi quotidiani che per la loro ripetitività permettono al bambino di percepire, riconoscere e ricordare l'alternarsi delle sequenze in cui si attua l'azione. Si crea così uno scambio comunicativo tra educando ed educatore che non deve risultare troppo rigido e strutturato: al bambino è permesso di entrare in un momento conosciuto, in cui possono modificarsi le relazioni con l'adulto. Spetta all'educatore all'interno di questa quotidianità saper leggere e decodificare i comportamenti e gli stati d'animo del bambino addentrandosi nel suo mondo fatto di segni ed espressioni:

Già nel momento dell'accoglienza l'educatore dovrà differenziare le modalità relazionali valutando il bisogno che presenta il bambino; ci sarà il bambino che vuole subito entrare nel gioco con gli altri compagni, così come ci sarà il bambino che avrà difficoltà a staccarsi dal genitore, oppure il bambino che ricerca un gioco affezionato o che ricerca un rapporto preferenziale con l'educatore. Accogliere il bambino vuol dire riconoscere i suoi bisogni, favorire l'inserimento nella struttura e invitarlo a scoprire l'ambiente che lo circonda.⁴¹

³⁹ Ivi, p. 19.

⁴⁰ P. BERTOLINI *et. al.*, *op. cit.*, 1988, p. 73.

⁴¹ Cooperativa Itaca, Documento di progetto, *Progetto per l'asilo nido nel comune di Valdarno*, 1998, p. 19.

Quando i bambini saranno tutti assieme si favorirà la relazione tra tutto il gruppo e l'educatore avrà il ruolo di stimolare, contenere e rispondere ai bisogni primari. Nel momento in cui si inizieranno le attività, in base ad obiettivi didattici programmati, l'educatore sarà "propositivo" e nello stesso tempo diventerà un "contenitore" dei messaggi che si trasmettono ai bambini.

Nei gesti della quotidianità, come già anticipato, diventano di primaria importanza i momenti dedicati alla cura del corpo del bambino e in particolare l'alimentazione, il cambio, il sonno.

Per quanto riguarda il momento del **pasto**, è chiaro che il nutrimento ha un valore essenziale e in quanto tale sarà indispensabile creare un clima di tranquillità prima e durante il pasto stesso e lasciare che il bambino stabilisca i suoi tempi. Si devono creare le condizioni affinché il bambino scopra il cibo con i suoi odori, i suoi sapori, la sua forma, la sua consistenza. Il pasto diventa un momento importante nella relazione educatore/bambino ma anche nella relazione educatore/genitore. Nel nido dovrà essere posta attenzione al tipo di dieta da seguire e dovranno essere tenute in considerazione le indicazioni di tipo medico e nutrizionale. Il cibo diventa anche un momento comunicativo: il bambino accettando o non il cibo che gli viene offerto invia un messaggio a cui l'educatore dovrà rispondere con una risposta adeguata.

Per quanto riguarda il momento del **cambio**, questo si caratterizza per la sua grande intimità, in cui l'educatore dovrà avere un atteggiamento rassicurante e rispettoso dei ritmi personali di ciascun bambino. Attenzione si dovrà porre alla qualità e alla coerenza delle cure fisiche offerte dal momento che si crea un legame privilegiato con l'adulto. Nel cambio vi è la conoscenza del bambino del suo corpo, delle sensazioni che questo gli può dare e del controllo che il bambino può avere sulle sue funzioni. In questo momento l'educatore avrà un rapporto privilegiato con il bambino che verrà avviato ad una autonomia sempre maggiore, e dovrà riservare tutta l'intimità di cui ha bisogno il bambino; dovrà essere spogliato senza fretta, con coccole e con un continuo dialogo con l'adulto.

Per quanto riguarda infine il momento del **sonno**, si tratta di un altro momento molto intimo che ha un ruolo importante per la salute

e l'accrescimento del bambino. Importante sarà quindi creare un ambiente tranquillo, accogliente e intimo. Qui l'educatore faciliterà il bambino nell'abbandonarsi al sonno individuando strategie che lo aiutino a rilassarsi, utilizzando per esempio massaggi o ninna nanne.

Ciascuno di questi momenti è finalizzato alla crescita globale e unitaria del piccolo e pertanto l'educatore e tutti gli operatori coinvolti devono curare le modalità e i luoghi della realizzazione affinché il nido diventi veramente in questo senso a misura di bambino.

2.4. La scansione funzionale e pedagogica della vita al nido (a cura di Roberta Campagnolo)

Durante la frequenza-permanenza del bambino al nido, in una prospettiva di sequenzialità (l'uso educativo della quotidianità visto in precedenza) e nel rispetto delle sue esigenze, viene strutturata la "*giornata al Nido*"⁴². Attenzione privilegiata verrà dunque offerta ai momenti di *routines*, che nella loro scansione e ripetitività costituiscono per il bambino la possibilità di costruire il concetto di tempo ed acquisire un grado minimo di autonomia (es. per attività come lavarsi le mani, togliere e mettere le scarpe, mangiare da solo).

I momenti di attività, strutturati o non, sono invece occasioni diversificate dove il bambino può manifestare i propri interessi, sperimentare le proprie capacità, instaurare nuovi rapporti con le persone e le cose. Il ruolo dell'adulto è qui quello di agevolare, promuovere, orientare le esperienze del bambino in spazi diversificati e flessibili in sintonia con il bambino e il gruppo.

La proposta della giornata tipo non è da ritenersi ovviamente rigida nei tempi e negli spazi dal momento che, se vogliamo che il nido diventi un luogo di apprendimento, si deve dare un senso alle azioni quotidiane offrendo sì delle opportunità formative ma rispettando sempre l'autonomia, i ritmi, gli stili cognitivi e l'affettività di ciascun bambino.

⁴²R. CHIESA, *et al.*, *op. cit.*, 1994, pp. 43-47.

Una giornata tipo può essere esemplificata con la seguente tabella⁴³:

| | |
|---------------------------------|--|
| Accoglienza 7.30/9.00 | Il bambino viene accolto e l'educatore dà risposta ai suoi bisogni primari nel rispetto dei suoi ritmi. |
| Merenda 9.00/9.30 | Durante la merenda il personale propone racconti, stimola i bambini al dialogo per favorirne l'incontro. |
| Attività 9.30/10.45 | Gli educatori si organizzano negli spazi e nella formazione dei gruppi in base alla programmazione. La possibilità di spazio è varia, in base all'angolo di lavoro scelto. |
| Cambio e pranzo 10.45/11.30 | Prima di mangiare c'è il momento del cambio. Poi si pranza. L'educatore dovrà creare un clima accogliente, caloroso e sereno. |
| Relax 11.30/12.00 | Dopo il pranzo i bambini si muovono prima di prepararsi al momento del riposo. Ognuno sceglierà liberamente il suo gioco. |
| Cambio e sonno 12.00/14.30 | Il cambio che precede il riposo è un momento in cui l'educatore riserva al bambino la massima cura, tempo, tranquillità in un rapporto privilegiato. |
| Risveglio e merenda 14.30/15.00 | Mano a mano che i bambini si svegliano, si alzano e mangiano qualcosa. |
| Saluti ed uscita 15.00/15.30 | L'educatore accompagna il bambino nel gioco libero fino a che non arriva il genitore. Attenzione dovrà essere posta al momento del saluto. |
| Prolungamento 15.30/18.30 | Il personale continua a garantire la sicurezza e la tutela del bambino che rimane. Il nido qui si può aprire anche ad accogliere i bambini esterni. |

L'istituzione nido o servizio per la prima infanzia deve creare la possibilità al bambino di espandersi in modo "armonico" ed equilibrato. Importante sarà quindi l'elaborazione del progetto pedagogico: l'educatore si deve fare promotore di modalità e strategie di intervento

⁴³ Ivi, pp. 23-24.

tenendo conto degli obiettivi didattici programmati e finalizzati al raggiungimento di questi.

Le attività possono essere proposte in base all'età dei bambini. Secondo una programmazione da parte degli operatori le attività si possono alternare fra attività di psicomotricità, laboratori di espressione, laboratori di manipolazione, la drammatizzazione, la lettura di storie, i giochi di libero movimento, i giochi simbolici, di ruolo e di socializzazione.

I "laboratori ludici" sono costruiti per poter offrire ai bambini la possibilità di esprimere tutta la loro creatività suscitando grande interesse; ciò è importante perché è all'interno dell'ambiente nido che il bambino inizia il processo per la costruzione delle rappresentazioni mentali.

Considerando alcuni autori che si sono occupati di didattica dell'asilo nido,⁴⁴ i laboratori da garantire possono essere raggruppabili in psicomotorio, linguistico e della comunicazione, espressivo e sensoriale.

Il **laboratorio psicomotorio** rappresenta tutte quelle attività che consentono al bambino di sperimentare il proprio corpo in relazione a sé, inserito in uno spazio, collocato nel tempo e in interazione con altre persone. L'educazione motoria e sensorio-percettiva è fondamentale per acquisire gli elementi per muoversi negli spazi. Attraverso l'utilizzo di percorsi strutturati il bambino impara a saltare, dondolare, strisciare e correre. L'attività in genere è molto sentita dai bambini e si dovrà prevedere pertanto anche un momento di esperienza a cui consegue la rielaborazione dei vissuti, il loro ascolto e l'accoglienza.

Il **laboratorio linguistico o della comunicazione** permette di programmare varie e molteplici attività che interessano la comunicazione. Rientrano qui tutte le attività che fanno uso di un linguaggio verbale e non: rumori, suoni, parole vengono veicolati con il corpo del bambino dall'ambiente esterno. Si deve favorire pertanto la scoperta e l'impiego delle parole e non attraverso codici sonori, mimico-gestuali, musicali e con la lingua scritta. Questo si può attuare con modalità e strumenti

⁴⁴ F. FRABONI (a cura di), *op. cit.*, 1985; B.Q. BORGHI, L. GUERRA, *op. cit.*, 1992.

diversificati. Alcuni esempi possono essere⁴⁵: “l’*ascolto*” di suoni, voci, parole; “il ricrearli con la *fantasia*” attraverso il proprio corpo, la voce, i movimenti, le mani, la mimica del volto; “la *magia*” di inventarne e scoprirne di nuovi; “il *viaggio nelle parole*”: da dove vengono, dove sono, dove vanno, come posso dare corpo ad esse; “la costruzione di *libri*”: il libro dei fili, dei segni, dei colori, delle macchie, dei bottoni, delle stoffe, dei cibi.

Il **laboratorio espressivo** riguarda tutte le attività che permettono la libera espressione del vissuto del bambino. Il gioco simbolico per esempio si ha nel momento in cui nel bambino appare un’attività rappresentativa; un oggetto può assumere una funzione di simbolo, può evocare o rappresentare qualche altro oggetto non presente in quel momento. L’attività rappresentativa che permette di evocare idee o immagini formatesi nel passato può essere un valido contributo a far sì che il bambino esprima quello che sente dentro di sé. In questo laboratorio si possono delineare principalmente tre fili conduttori.⁴⁶ Il primo è la “*Sperimentazione, scoperta, uso del colore*; le magie dei colori prendono vita attraverso le mani, le dita, le polveri, le stoffe, l’acqua e qualsiasi altra cosa che il bambino scopre e con cui va a contatto”. Il secondo potrebbe essere denominato “*Con le mani costruisco, tocco, guardo, scompongo, ricostruisco, immagino*”. L’educatore accompagnerà il bambino nella scoperta ed utilizzo delle mani, lo aiuterà a provare piacere delle sensazioni vissute e a darne un nome. Con le mani si prevedono attività di costruzione e manipolazione. Ciò che si costruisce farà parte di un contesto immaginativo che verrà evidenziato attraverso il rapporto educatore bambino. Il terzo filo conduttore, infine, è “*Con il corpo dico*: il bambino comunica le proprie emozioni attraverso il corpo, nei suoi movimenti, colori, sapori e odori. Con un pezzo di stoffa mi travesto e posso diventare altro da me (travestimenti); con la mia ombra sono dentro un film in bianco e nero ed il mio corpo è una forma più che un colore (le ombre cinesi); non solo mi travesto,

⁴⁵ Cooperativa Itaca, Documento di progetto, *Progetto per l’asilo nido nel comune di Valdagno*, 1998, p. 29-30.

⁴⁶ Ivi, p. 30.

ma parlo, guardo, mi muovo, canto. Sono in teatro e con altri bambini comunico in un altro mondo”.

Il **laboratorio sensoriale** riguarda tutte le attività di scoperta del mondo dei sensi; “metto in bocca, tocco, guardo, annuso, ascolto. Il bambino fa questo viaggio sensoriale attraverso emozioni, sensazioni di benessere o malessere che il suo corpo percepisce”⁴⁷.

2.5. Criteri di verifica della qualità del servizio

2.5.1. Introduzione

Parlare di qualità e di verifica di un servizio alla prima infanzia, significa parlare di parametri concreti di riferimento rispetto agli obiettivi del servizio, alle esigenze dei bambini, alle richieste/bisogni espressi dalle famiglie, alla professionalità degli educatori e rispetto anche al controllo costi/benefici.

Oggi è ampio l’interesse a valutare la qualità di un servizio educativo per la prima infanzia e la sua qualità e vi sono nuove esperienze e ricerche sia in Italia che in Europa.

Il concetto di verifica e qualità non è astratto ma dovrebbe diventare sempre più una modalità concreta di lavoro in senso professionale in relazione agli *aspetti individuali*, agli *aspetti generali del programma educativo*, e al *contesto sociale* in cui questi e il servizio si collocano⁴⁸.

Uno strumento utile di osservazione analitica per la valutazione di un asilo nido può essere rappresentato dalla Scala SVANI⁴⁹, che analizza in particolar modo la qualità pedagogica e proviene da una valutazione americana chiamata ITERS. È uno strumento costituito da 37 items suddivisi in 7 aree di interesse:

⁴⁷ Ivi, p. 30.

⁴⁸ R. CHIESA, *et al.*, *op. cit.*, 1994, pp. 77-82.

⁴⁹ T. HARMS - D. CRYER - R. CLIFFORD, *Scala per la Valutazione dell’Asilo Nido* (adattamento italiano a cura di M. FERRARI e P. LIVRAGHI), Milano, Franco Angeli, 1992.

1. Arredi e materiali a disposizione dei bambini; vengono analizzati gli arredi per le cure di *routine* e per le attività di apprendimento, gli spazi di relax e gli ambienti confortevoli, la disposizione delle sezioni e i materiali;
2. Cure di *routine*; riguardano i momenti di saluto, quelli dei pasti e delle merende, del riposo, dei cambi, della pulizia e igiene personale, le norme igieniche, la gestione della sicurezza e le regole;
3. Ascoltare e parlare; riguarda la comunicazione con i bambini, i libri e le illustrazioni a disposizione;
4. Attività di apprendimento; si analizzano i materiali che permettono lo sviluppo della coordinazione oculo-manuale, i giochi di libero movimento, le attività artistiche, musicali e ritmiche, i giochi di costruzione, con la sabbia e con l'acqua: inoltre si valuta anche la consapevolezza delle specificità culturali;
5. Interazione; vengono analizzate le relazioni fra bambini e adulti e viceversa, i metodi educativi, le modalità e i tempi di inserimento;
6. Organizzazione delle attività quotidiane; viene valutato l'orario delle attività, la qualità della cooperazione tra gli educatori e le disposizioni per i bambini con particolari problemi familiari o con handicap;
7. Bisogni degli adulti: vengono considerati i bisogni degli adulti in relazione a spazi e arredamento, le opportunità di crescita professionale, la zona per gli incontri tra adulti e le iniziative per coinvolgere i genitori.

Per ogni finalità precedentemente descritta (capitolo 2, paragrafo, si possono individuare dei fattori di qualità che il servizio deve perseguire, e su cui viene valutato; in questo modo si può misurare con parametri più oggettivi il livello di qualità del servizio.

Si è tentato di individuare allora per ogni finalità alcuni elementi di valutazione (ricavati in parte dalla Scala SVANI) che vengono ora riportati: se questi elementi coesistono tutti si può certamente parlare di un servizio di buon livello e qualità.

2.5.2. Assistenza

Alimentazione (pasti e merende)

orario dei pasti (se incontra o meno le necessità dei bambini);
il cibo è servito o meno secondo le condizioni igieniche previste;
utilizzo o no di una dieta adeguata all'età;
se si utilizza il momento del pasto come apprendimento (se si ripetono i nomi dei cibi, se i bambini vengono incoraggiati a parlare...).

Cambio e igiene del bambino

rispetto delle condizioni igieniche di base per evitare la diffusione di germi (se ad es. si disinfetta il fasciatolo e si cambiano le coperture dopo ogni uso, oppure se si puliscono i vaterini dopo ogni uso);
se si controllano e si cambiano i pannolini secondo le necessità;
se il momento del cambio viene usato per dialogare con i bambini e per sollecitare l'autonomia nella pulizia;
se si presta attenzione alla pulizia e all'ordine personale del bambino (ad es. lavarsi le mani, cambiare gli indumenti sporchi).

Riposo

il momento e il luogo per il riposo sono adatti oppure no (se troppo presto o troppo tardi, se l'ambiente è affollato, sporco o poco ventilato);
se il momento del riposo è personalizzato attraverso l'uso di gesti familiari e attraverso delle attività di rilassamento.

Gestione della sicurezza

se l'ambiente è progettato oppure no a non avere problemi di sicurezza (attrezzature esterne a misura di bambino, protezioni davanti alle prese elettriche, medicinali chiusi a chiave...);
se vengono trasmessi ai genitori tutte le informazioni che riguardano la sicurezza (opuscoli sulla sicurezza del trasporto,...).

2.5.3. Socializzazione

Interazioni fra bambini

se viene data la possibilità ai bambini di potersi muovere potendosi quindi riunire in gruppi spontanei e avere così delle libere interazioni con i pari;

se gli educatori aiutano i bambini a prendere atto di forme di partecipazione, di alternarsi a turni e di consolarsi l'uno con l'altro;

se gli educatori costruiscono delle attività socializzanti in cui più bambini possano interagire tra loro, anche con gruppi di età diverse e flessibili al loro interno;

Interazioni adulto-bambino

se gli educatori modificano oppure no lo stile della loro relazione con il bambino per venire incontro ai suoi bisogni (per es. più calmi con un bambino timido oppure più attivi con un bambino estroverso);

se gli educatori sono sensibili ai sentimenti e alle reazioni dei bambini dimostrando calore nei loro confronti e ponendosi come figura di riferimento;

se viene creata una relazione significativa con il singolo bambino e con un piccolo gruppo di bambini;

se viene rivolta attenzione particolare al momento dell'inserimento che viene organizzato nei particolari assieme al genitore.

Interazione tra adulti

se gli operatori si scambiano le informazioni sui bambini e se programmano le attività in equipe;

se viene promossa una buona interazione tra gli operatori organizzando anche incontri per la crescita professionale e incoraggiando la presenza.

2.5.4. Educazione

Progetto educativo

se si favoriscono le capacità del bambino di autorganizzarsi in attività individuali o con altri bambini;

se vengono favorite le capacità comunicative, simboliche e linguistiche attraverso un'adeguata disponibilità e uso dei libri e delle illustrazioni o organizzando giochi del far finta;

se si favoriscono le capacità motorie e di orientamento organizzando in modo adeguato spazi e materiali che stimolino varie attività di libero movimento (andare a carponi, camminare, stare in equilibrio, arrampicarsi, giocare a palla);

se si favoriscono attività artistiche e di manipolazione con varietà di materiale adatti ad ogni età;

se vengono documentate continuamente le attività svolte e costruita una memoria individuale delle esperienze del bambino attraverso l'uso di schede.

Benessere e sviluppo del bambino

se gli arredi e i materiali risultano essere a misura di bambino (sedie e tavoli alla loro altezza) per favorire un grado appropriato di autonomia;

se c'è una diversificazione degli spazi e garanzia di uno spazio per il relax separato da attività meno rilassanti;

se si attua una personalizzazione degli spazi in modo tale che il bambino possa riconoscersi all'interno in modo significativo.

2.5.5. *Rapporto con la famiglia*

Aiuto psicologico e pediatrico

se si organizzano incontri di formazione con degli specialisti con incontri a tema o si indirizzano i genitori da esperti per necessità particolari;

se vengono date da parte dell'educatore delle informazioni su come allevare il bambino fornendo per esempio del materiale su problemi educativi riguardanti il "mestiere di genitori".

Comunicazione personalizzata

se vengono date informazioni di carattere amministrativo ai genitori (ad es. sulle rette da pagare, sulle ore di servizio, sulle regole sanitarie da rispettare);

se si fa in modo di tenere i genitori costantemente informati con colloqui, incontri regolari, opuscoli, materiale di tipo sanitario;

se si rendono consapevoli i genitori dei modelli pedagogici pertinenti allo sviluppo psicologico e delle specifiche strategie messe in atto descrivendo ad esempio le attività che avvengono con il bambino.

Tempo di apertura

se vengono utilizzate fasce orarie di apertura flessibili andando incontro ai genitori lavoratori di quel particolare territorio locale.

Collaborazione

se vengono coinvolti i genitori nelle attività come la partecipazione a feste di compleanno, la possibilità di mangiare con i bambini o fare una merenda assieme;

se i papà e le mamme sono coinvolti nelle decisioni in maniera non formale e agiscono insieme agli educatori (ad es. alcuni rappresentanti dei genitori fanno parte del comitato di gestione).

2.5.6. Servizio innovativo aperto alla comunità

Comunicazioni con l'esterno

se si attuano delle attività di coordinamento pedagogico per promuovere il raccordo con altri servizi (ad es. scuole materne o Ulss);

se il nido apre la possibilità a utenti potenziali di visitare il servizio in giornate apposite o aprire il nido con orari diversi (pomeridiani o serali per la conoscenza delle attività anche ad altri bambini che non partecipano alla vita del nido);

se vi è attività di produzione di materiale informativo per far conoscere la realtà del nido anche all'esterno.

2.6. Conclusioni: il nido come presidio di qualità educativa sempre da difendere

Alla fine di questa disamina delle modalità operative dell'asilo nido al fine di garantire un servizio educativo pedagogicamente supervisionato, non possiamo non notare che la qualità dell'educazione del nido è una qualità diffusa in una serie di aspetti della realtà che non è data una volta per tutte e che soprattutto non può essere sempre e solo controllata con strumentazioni valutative di tipi burocratico, ma deve sempre essere confermata nel quotidiano, in una organicità sistemica.

3. L'educatore dell'asilo nido come operatore pedagogico tra programmazione e sperimentazione

3.1. Il significato della programmazione

In questo capitolo si vuole proporre un percorso metodologico, già evidenziato in parte nel capitolo precedente, che dovrebbe essere utilizzato all'interno di ogni asilo nido e di ogni servizio alla prima infanzia soprattutto per la qualificazione di questi servizi e per far superare l'immagine di luogo di assistenza in favore della funzione educativa.

La scelta pedagogica fondamentale dovrebbe essere quella di attuare “*modalità di intervento pedagogico intenzionali*”¹, predisponendo cioè delle esperienze significative che stimolino lo sviluppo del bambino. A tal fine si deve adottare una procedura metodologica, un percorso formativo determinato, come la programmazione, che abbia obiettivi ben precisi di tipo etico-sociale e affettivo, psicomotorio, linguistico, logico e creativo, per rafforzare le capacità del bambino da 0 a 3 anni. Se con la programmazione, cioè con la scelta di obiettivi, di strategie e di metodi e strumenti educativi, il servizio assume una connotazione rigorosa ed entra nella procedura scientifica, non si deve pensare a voler rendere scolastico il nido. Programmare significa “*progettare, da parte degli adulti, interventi educativi per mezzo dei quali gli educatori*

¹R. CHIESA, *op. cit.*, 1994, p. 48.

colgono l'opportunità di effettuare scelte, di individuare strategie, di fissare comportamenti, di organizzare fasi del lavoro"².

La programmazione si contrappone all'improvvisazione, al vivere alla giornata e permette l'elaborazione di un progetto educativo complesso e articolato grazie ad un continuo arricchimento con le esperienze.

Nella progettazione educativa un educatore può trovarsi di fronte a dei quesiti a cui fa fatica dare delle risposte³:

Quali sono i bisogni dei bambini, della scuola, del sociale?

Quali sono le finalità che si vorrebbero raggiungere nella relazione, nella socializzazione, nell'ambito cognitivo?

Quali esperienze educative si devono organizzare al fine di raggiungere le finalità previste?

Quale organizzazione concreta si deve attivare?

Come controllare se le finalità sono state effettivamente raggiunte?

In questo senso diventa prioritario la precisazione degli obiettivi formativi da perseguire, la necessità di conoscere la realtà con cui e in cui si opera e l'individuazione di strategie adeguate.

Frabboni individua cinque tappe in cui si dovrebbero articolare le risposte a questi quesiti:

individuazione/analisi dei bisogni; suppone una attenta attività di osservazione e si colloca come premessa;

definizione delle finalità principali che si vorrebbero raggiungere, legate ad "*aree di esperienze*";

organizzazione dei contenuti di esperienza; qui si è nella fase della realizzazione di "*progetti didattici*";

individuazione/organizzazione di esperienze cognitive definite; tale compito è proprio di quella che lui chiama "*unità didattica*", cioè una "*singola struttura cognitiva da ancorare ai percorsi dei progetti didattici*";

determinazione di ciò che si vorrà controllare e controllo vero e proprio dell'avvenuto raggiungimento degli obiettivi cognitivi.

² F. FRABBONI, (a cura di), *op. cit.*, 1985, p. 97.

³ Ivi, p. 98.

La programmazione educativa per essere rigorosa deve pertanto porre attenzione agli obiettivi posti ma anche al contesto reale in cui agisce il bambino; per questo vi è la necessità di derivare continuamente nuove conoscenze dal mondo infantile con cui l'educatore interagisce.

In sostanza tre devono essere le tappe che hanno il compito di articolare e organizzare, ma anche di qualificare e ottimizzare pedagogicamente, il lavoro all'asilo nido: esse sono l'**osservazione**, la **programmazione**, la **verifica**.

3.2. Osservazione, programmazione, verifica

3.2.1. Osservazione

L'osservazione del bambino all'asilo nido è indispensabile perché l'adulto comprenda ed approfondisca i diversi aspetti della vita del bambino, le diverse caratteristiche specifiche, le soluzioni da adottare per risolvere i problemi, le abilità acquisite in un determinato campo. Osservare il bambino nel suo interagire, nel giocare, nel fare e osservare anche il genitore, i suoi interventi, il modo di rapportarsi con gli altri soggetti è per l'operatore un prezioso materiale. Deve rappresentare uno strumento di lavoro costante per l'educatore, perché continuamente si possono ricavare delle informazioni utili per ripianificare la propria azione educativa; l'osservazione quotidiana del comportamento del bambino consente di capire il rapporto educativo e le esigenze didattiche in modo da confrontare le sue esperienze e le capacità nella sua crescita.

L'osservazione ha quindi una ricaduta fondamentale sull'agire educativo, *“nel senso di rendere l'educatore consapevole dell'importanza di assumere anche un atteggiamento di partecipazione attenta, ma non intrusiva, accanto al più consueto atteggiamento di guida e direzione dell'attività in corso”*⁴.

⁴D. DEMETRIO, *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 173.

Affinché l'intervento osservativo sia efficace si dovrà porre attenzione ai seguenti aspetti: la definizione e la precisazione di ciò che si vuole osservare seguita dalla registrazione di ciò che si è visto attraverso strumenti come diari, schede, griglie.

Esistono diversi modelli teorici e organizzativi di osservazione (ad esempio il modello etologico, il problem-solving, il modello clinico/sperimentale), che hanno un approccio diverso al problema della oggettività e soggettività dell'osservazione. Come dice Demetrio⁵, non esiste un metodo di osservazione valido in assoluto, ma esistono obiettivi di conoscenza diversi cui corrispondono di volta in volta dei metodi più o meno appropriati.

Lo stesso autore individua *“tre usi dell'osservazione che differiscono per oggetto, obiettivi e modalità e che comportano modi diversi di gestire la relazione educativa”*⁶:

“osservazione per definire l'altro”; si valutano le capacità del soggetto. L'osservatore fa riferimento a parametri fissi, considerando il bambino al di fuori del contesto relazionale in cui è inserito. La relazione educativa che ne consegue è strutturata su una considerazione parziale dell'altro, strumentale al conseguimento di una certa abilità.

“osservazione per riconoscere l'altro”; qui l'obiettivo è capire chi è l'altro. Si pone attenzione alla storia del soggetto e al suo modo di rapportarsi agli oggetti e alle persone. È un'osservazione che può verificare e orientare in modo più preciso l'intervento dell'educatore, ma richiede anche una certa distanza dal soggetto.

“osservare per riconoscersi nel rapporto con l'altro”; può essere definita come un'osservazione partecipata, in cui si è centrati sulla relazione perché deve includere nel suo oggetto anche l'educatore. Ciò che si osserva si allarga per cogliere la relazione educativa nel suo contesto istituzionale fatto di spazi, tempi, differenti modalità comunicative tra le persone del nido. Se l'educatore decide di condurre un tale tipo di osservazione può ricavarne delle indicazioni importanti: prima di tutto può chiarire come procede nella pratica educativa quotidiana la

⁵ Ivi, p. 173.

⁶ Ivi, pp. 176-178.

relazione intrattenuta con i diversi protagonisti della situazione e in secondo luogo si possono avere delle acquisizioni importanti rispetto ai tempi e agli spazi organizzati.

Quindi saper essere degli operatori-osservatori significa poter utilizzare adeguatamente delle informazioni sulla relazione educativa:

Attraverso l'osservazione della giornata al nido si interviene sull'organizzazione, sui ritmi, sulle sequenze di momenti collettivi, di piccolo gruppo e individuali, sulla possibilità di spazi per l'adulto.⁷

E ancora:

Per gli operatori tutto ciò significa acquisire un abito mentale più rigoroso e controllato sia per conoscere meglio lo sviluppo infantile sia per progettare in modo più corretto la funzione educativa del nido. Il saper vedere come si comportano i bambini e in quale assetto ambientale è di grande aiuto per l'impostazione della programmazione educativa, e nel saper veder i bambini del proprio gruppo sta la condizione preliminare per fare proposte che partano dal loro reale livello invece che intervenire dall'esterno in base a delle semplici presupposizioni⁸.

3.2.2. Programmazione

Già nel precedente capitolo si era parlato di questa fase centrale di elaborazione all'interno dell'asilo nido, suddividendo la programmazione in educativa e didattica. Qui si vuole enfatizzare il ruolo importante della programmazione connesso strettamente con la fase di osservazione e verifica: “*La programmazione serve per stabilire in anticipo l'ordine, le modalità e gli strumenti adatti ad ottenere un risultato prefissato*”⁹. Programmare significa studiare razionalmente e sistematicamente l'organizzazione del lavoro al nido in tutti i suoi aspetti, per condurre il

⁷ A. BONDIOLI, S. MANTOVANI (a cura di), *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano, Franco Angeli, 1993, p. 161.

⁸ Ivi, p. 181.

⁹ F. FRABBONI, *op. cit.*, 1985, p. 114.

lavoro educativo su di un piano o di un progetto. Programmare significa essere capaci di dare un senso alle varie occasioni e ai vari interventi educativi sulla base di precise scelte operative che non discendono dal caso.

Tale lavoro però non si deve fermare a priori: con l'osservazione, si è visto, si hanno degli strumenti di esplorazione del rapporto dei bambini con i materiali e degli spazi e dei tempi su cui si conducono le azioni. Su questi elementi l'educatore può riprogrammare il proprio intervento; la programmazione diventa una tappa indispensabile, da effettuarsi anche in itinere attraverso degli strumenti che possano raccogliere i feed-back, le risposte degli apprendimenti dei bambini e su di essi sapersi modificare come educatore.

Demetrio afferma che la programmazione in un contesto non prettamente scolastico, come può essere quello di un servizio alla prima infanzia, presenta punti di contatto con il modello curricolare classico, che è strutturato in base alla tipologia delle prestazioni attese, da verificare a medio e lungo termine¹⁰.

Le tappe logiche che si possono ritenere fondamentali per un adeguato curricolo scolastico, ma quindi anche per una adeguata programmazione educativa, sono le seguenti.¹¹

Prima di tutto, l'identificazione dei bisogni educativi: spesso tali bisogni sono individuati dalle istituzioni, ma compito dei servizi e degli educatori è quello di "*anticipare*" le aspettative latenti. L'educatore può essere un creatore di nuovi bisogni quindi "*si rende attore sociale e protagonista politico dei processi di cambiamento relativamente al modello di analisi di bisogno che si rivelano superati e insoddisfacenti*".

In secondo luogo, la definizione degli obiettivi: gli obiettivi possono essere predeterminati in base ai loro contenuti affettivi (saper partecipare, scegliere, accettare, coinvolgersi...), cognitivi (saper acquisire, ripetere, riprodurre, riconoscere...), psicomotori (saper imitare, manipolare, coordinare, usare strumenti...). Gli obiettivi pertanto si configurano come "*intenti dell'educatore definiti in ragione dei cambiamenti*

¹⁰ D. DEMETRIO, *op. cit.*, 1990, pp. 179-180.

¹¹ Ivi, pp. 180-187.

che ci si prefigge di veder realizzati da qualcuno". L'obiettivo è quindi un "indicatore di cambiamento", perché segnala che cosa si è imparato.

Terzo, la scelta dei contenuti: sono i dati che devono essere comunicati.

Quarto e ultimo, la scelta delle azioni.

Questo richiede che tutta l'équipe di educatori disponga di un atteggiamento di ricerca oltre che di strumenti adeguati, per poter verificare l'intervento educativo e i suoi obiettivi.

3.2.3. Verifica

La verifica è la fase di completamento della programmazione educativa ma nello stesso tempo è ciò che permette di prefigurare i presupposti della futura programmazione, prevedendo tempi, fini, oggetti e modalità diverse di realizzazione.

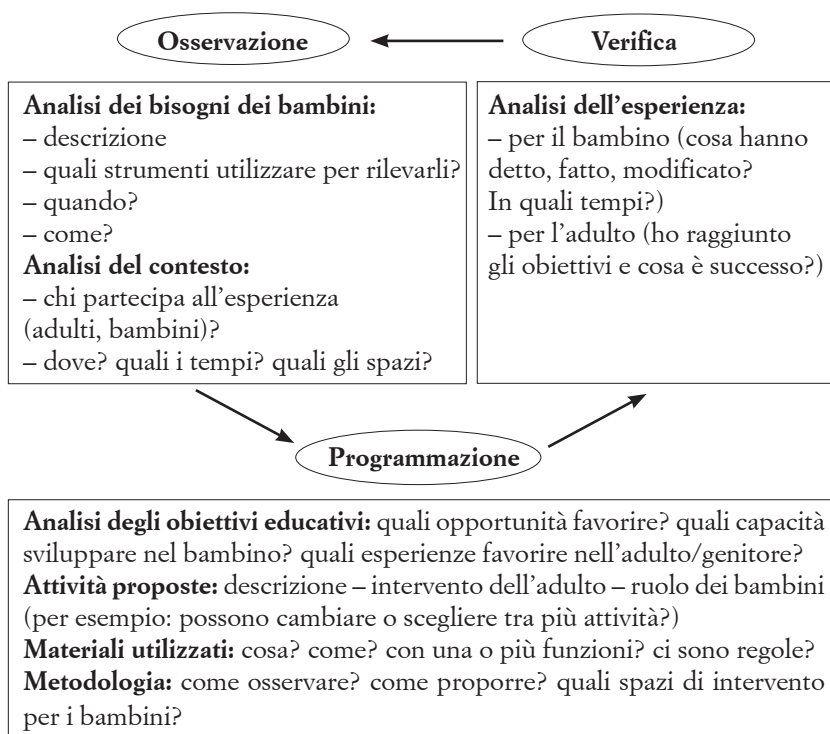
La verifica quindi diventa parte integrante della progettazione in quanto necessaria per modificare attività e/o stili relazionali e riprogettarli, ma diviene anche uno strumento per verificare la coerenza tra intenzionalità espressa e modalità di realizzazione. L'attenzione sarà quindi rivolta sia "verso il bambino" (È capace di...? Non è capace di...? Perché..?) dal momento che i suoi comportamenti sono indicatori dell'avvenuta acquisizione di determinati livelli cognitivi, di socializzazione, sia "verso la programmazione"¹² (L'obiettivo è stato raggiunto? Perché non lo è stato?) dal momento che i comportamenti del bambino sono indicatori di un approccio metodologico e contenutistico centrato o non.

Dall'analisi di queste tappe si dovrebbe evincere come il percorso formativo all'interno del nido debba tener conto della modalità progettuale di ricerca e sperimentazione. L'educatore quindi seguirà una modalità di programmazione non per contesti ma di tipo sistemico circolare in cui le fasi di osservazione, programmazione e verifica saranno il punto di partenza ma anche il punto di arrivo per un nuovo

¹²F. FRABBONI, *op. cit.*, 1985, p. 114.

intervento educativo. L'educatore costruirà un piano su un'ipotesi di partenza, metterà in atto strategie per dare un senso e coniugare gli interventi educativi che poi andrà a verificare.

Si propone di seguito uno schema di tale percorso, che si presenta come una vera e propria “riformulazione dell'esperienza”¹³:



¹³ Modificato da G. SALONIA *et al.*, Progetto “Goccia-Genera”. Proposta di un modello educativo per gli asili nido, in <http://www.ragusaonline.com/>.

3.3. Per una nuova professionalità educativa

3.3.1. Introduzione

La metodologia della programmazione a spirale, come sopra delineata, per la quale ciascun punto di arrivo costituisce un nuovo punto di partenza del discorso educativo, impegna l'educatore di asilo nido a una serie di operazioni: l'educatore deve costruire un piano, quindi formula un'ipotesi, deve individuare strategie che gli consentano di dare un senso ai vari interventi educativi, quindi sperimenta, deve controllare l'adeguatezza dell'azione educativa, quindi verifica¹⁴.

Per essere educatori di asilo nido non è richiesta oggi la capacità di stare con i bambini e quindi di essere dotati di un naturale istinto materno, ma è necessaria una specifica competenza pedagogica e una chiara consapevolezza del significato culturale del lavoro di educatori.

L'educatore deve possedere delle conoscenze di base (come la conoscenza dello sviluppo dei bambini e le relative caratteristiche di ogni fase) che rappresentano il *sapere*; gli atteggiamenti, il comportamento della persona che si mette in relazione rappresentano invece il *saper essere* e il *saper interagire*; sono inoltre richieste delle abilità metodologiche (come la capacità di progettare concretamente e con attenzione le attività educative) e delle competenze operative che rappresentano il suo *saper fare*.

Oggi si richiede che il nido sia dotato di strumenti precisi sia dal punto di vista pedagogico che sociale. La formazione di base dell'educatore non può essere sufficiente per ricavare tali competenze pertanto è necessario che si attui la modalità dell'*aggiornamento permanente*¹⁵, in cui è l'educatore stesso protagonista della ricerca (dalla formulazione di ipotesi, al dominio del metodo di indagine, all'elaborazione dei dati, alla definizione dei risultati).

¹⁴ R. CHIESA *et al.*, *op. cit.*, 1994, p. 36.

¹⁵ A. BONDIOLI, S. MANTOVANI (a cura di), *op. cit.*, 1994, p. 37.

3.3.2. *Sapere*

Il sapere riguarda essenzialmente la formazione di base, l'aggiornamento e la formazione permanente. La formazione iniziale, di base, rappresenta quel momento in cui l'educatore acquisisce le competenze professionali per mezzo delle discipline scolastiche. Non è da considerare un momento isolato perché la professionalità di educatore necessita di un processo di formazione permanente per poter far fronte alla complessità del mondo dell'infanzia. La scuola dovrebbe essere pronta ad integrare teoria e prassi; l'educatore deve essere in grado non solo di predisporre di adeguate conoscenze di base ma anche di utilizzare degli strumenti di ricerca scientifica applicati al processo educativo.

Come sottolineano Morsiani e Orsini

L'educatore d'infanzia deve avere la capacità di gestire il processo educativo in termini pedagogico-didattici e di organizzazione, deve facilitare la comunicazione, deve mediare la cultura con il vissuto del bambino. Inoltre deve saper effettuare rilevazioni di dati e condurre una riflessione su essi, deve giustificare teoricamente le esperienze fatte, deve saper elaborare ipotesi di intervento educativo didattico.¹⁶

Ogni momento dell'attività formativa dovrebbe pertanto tener conto di arricchire le conoscenze ma anche di facilitarne un'elaborazione attiva attraverso la riflessione individuale, verificare gli strumenti di lettura della realtà operativa e stimolare la progettazione di nuovi interventi. Questa è la formazione permanente che diventa la riflessione costante, in itinere, sul progetto educativo che si sta svolgendo e che è connessa all'ambiente di lavoro con l'obiettivo di migliorare la qualità del servizio. Richiede il coinvolgimento diretto con i gruppi di lavoro e i singoli individui.

¹⁶B. MORSIANI, B. ORSINI, *La professionalità dell'educatore di asilo nido*, in P. BERTOLINI (a cura di), *Nido e dintorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1997, p. 230.

La formazione permanente può essere suddivisa in quattro momenti nodali che non sono in scansione temporale.¹⁷ Vi è prima di tutto il momento dell'*informazione* in cui l'educatore arricchisce la conoscenza scientifica spesso attraverso anche l'aiuto di esperti del settore in incontri programmati (aggiornamento professionale). Ci si avvale poi della *discussione* per poter confrontare in gruppo i contenuti informativi proposti in sede di aggiornamento e precisare in gruppo anche gli obiettivi. Con la *documentazione* si mettono a punto gli strumenti di analisi e di verifica del lavoro educativo (metodologia dell'osservazione). Infine, con la *progettazione* si definisce un'ipotesi di sperimentazione di una nuova modalità organizzativa elaborata dal gruppo di lavoro.

Aggiornamento e formazione sono i due strumenti di cui deve disporre un educatore per porsi in modo problematico di fronte alla "*complessità della realtà educativa*";¹⁸ si richiede però che le conoscenze non vengano solo accumulate ma anche rielaborate e sistematizzate attraverso una "*memoria organizzatrice*".¹⁹

3.3.3. *Saper essere e saper interagire*

La figura dell'educatore di asilo nido si deve inquadrare all'interno di un'immagine di un soggetto e un professionista *in relazione* con gli altri. Spesso vi può essere in questo lavoro il rischio di subire interferenze e stress emotivo molto forte tra la sfera privata e quella pubblica; spetta all'operatore riuscire a trovare il giusto equilibrio tra il coinvolgimento e il distacco totale dalla situazione educativa. L'educatore potrà trovare sostegno da figure esterne (supervisor) o confrontarsi e scambiare il proprio vissuto con il gruppo di operatori. Si è già detto come il nido sia un sistema di relazioni complesso in cui interagiscono tra loro più soggetti; spesso l'educatore si trova all'interno di una triangolazione relazionale che lo pone di fronte alle due polarità del bambino da una

¹⁷ S. ANDREOLI, *La formazione professionale degli educatori*, in P. BERTOLINI (a cura di), *op. cit.*, 1987, p. 148.

¹⁸ P. BERTOLINI (a cura di), *op. cit.*, 1997, p. 232.

¹⁹ Ivi, p. 233.

parte e dei genitori dall'altra. La competenza dell'educatore e il suo saper interagire si esprimono nel rapporto con queste due polarità, oltre che con i colleghi stessi. In questa competenza si devono trovare alcune modalità di relazione peculiari.

La prima è la disponibilità all'ascolto: saper comunicare è anche saper ascoltare. L'ascolto attivo permette di focalizzare i bisogni e le richieste dell'interlocutore; a rendere faticoso questo processo è la necessità poi di intraprendere un'*autodiagnosi* e rendersi disponibili ad *autocorreggersi*²⁰. L'educatore dovrà essere capace di ascoltare sia in modo passivo sia attivo: passivo quando deve lasciar spazio e occasione affinché il bambino o il genitore si esprima; attivo quando si osservano e si interpretano i messaggi messi in campo:

L'osservazione-ascolto comunica uno stile educativo non invadente e traduce una volontà di rispettare i tempi e i percorsi del bambino.²¹

La seconda è l'empatia, intesa come la capacità di comprendere l'altro al di là della comunicazione verbale; è l'arte di condividere le emozioni, di cogliere le gioie e le difficoltà che incontrano genitori e bambini nel loro percorso educativo. La difficoltà ad assumere un atteggiamento empatico sta nel tenersi in modo troppo staccato o al contrario farsi coinvolgere totalmente; il rapporto empatico si caratterizza proprio per la capacità di saper partecipare ai problemi dell'altro per poterlo comprendere, ma nello stesso tempo essere capaci di tenersi a distanza emotivamente per non coinvolgersi totalmente nella relazione:

L'empatia esige dunque una tensione e un impegno continui perché la comprensione dell'altro non consiste solo nel mettersi nei suoi panni, ma anche nell'accettare l'altro in quanto diverso da me.²²

La terza è un atteggiamento di reciprocità, che riguarda la capacità di usare atteggiamenti con scambi alla pari utili a creare benessere nel

²⁰ Ivi, pp. 170-171.

²¹ Ivi, p. 185.

²² Ivi, p. 63.

rapporto con bambini e genitori; solo in questo modo vi è accettazione, aiuto, fiducia, comprensione e si evita il rischio di creare delle relazioni asimmetriche.

Saper interagire significa quindi essere in grado di creare delle relazioni positive e costruttive con l'altro. Importante sarà condividere con tutto il gruppo di lavoro un modello pedagogico coerente basato sulla relazione utile sia per il confronto all'interno dell'istituzione nido, sia per le strutture all'esterno con cui necessariamente si deve imparare a comunicare.

3.3.4. *Saper fare*

Il saper fare riguarda la capacità di mettersi in gioco nel lavoro quotidiano con i propri mezzi e strumenti di lavoro (conoscenze, metodologie e tecniche relative alle scienze dell'educazione). La riflessione sull'agire educativo all'interno del nido costruisce la programmazione pedagogico-didattica di cui si già parlato. Si vuole ribadire l'idea che la programmazione si realizza in modo articolato riflettendo e conoscendo i soggetti e il contesto in cui si opera. La competenza osservativa dell'educatore non è un semplice guardare ma è un "*processo selettivo, fatto di ipotesi che guidano lo sguardo e l'analisi dell'osservatore*"²³. Il saper fare diventa quindi non un utilizzo rigido e univoco dei modelli teorici e delle conoscenze apprese ma la possibilità di essere attivi nel proprio lavoro utilizzando le teorie conosciute come modelli per interrogarsi e interrogare la realtà.

3.4. Il ruolo dell'educatore di asilo nido

Gli operatori del nido si rivolgono prioritariamente al bambino in crescita a cui si dedica il maggior tempo ed attenzione, ma rivolge un occhio di riguardo anche alla famiglia del bambino. Il problema sarà

²³ Ivi, p. 200.

stabilire con che tipo di atteggiamento porsi di fronte all'azione educativa. Una strada potrebbe essere data dal proporsi come “*maestro*”, come mediatore di tecniche e conoscenze. Un'altra strada da percorrere è quella di proporsi come “*contenitore emotivo*”²⁴, il che significa proporsi come adulto “*osservatore*”, “*adulto problematico*” che studia, che capisce, che prepara l'ambiente. Questa seconda scelta rappresenta sicuramente un modo di lavoro più difficile, a cui però può seguire una maggiore capacità di autonomia del bambino, perché a partire dall'esperienza diretta si può costruire con il bambino stesso la sua crescita individuale. Chiesa puntualizza:

Ecco allora che pensare al bambino, osservarlo individualmente e in gruppo, vedere-capire-stimolare i suoi bisogni, accoglierlo con la sua storia personale, contenerlo quando si sente insicuro, ascoltarlo quando esprime le sue fragilità, offrirgli percorsi-regole perché possa scegliere di essere autonomo significa attribuirgli competenze e potenzialità, significa rispettarlo, considerarlo individuo.²⁵

Il ruolo dell'adulto/educatore diventa allora quello di essere un “*scenografo dell'ambiente*” e un “*organizzatore delle proposte*”²⁶ in modo tale da agevolare, promuovere e orientare le esperienze del bambino in spazi e situazioni diverse e flessibili.

L'educatore ha quindi la funzione di **connessione**, di dare significato alle varie situazioni che accadono attorno al bambino. È lavorando sul **contesto** che si possono ricavare degli elementi per la programmazione educativa e didattica: il contesto va inteso come un sistema all'interno del quale vi è una reciproca interazione tra più elementi (ad esempio tra bambini e adulti, tra bambini e bambini, tra bambini ed elementi percettivi, spaziali, oggettuali che compongono l'ambiente stesso).

Per arrivare a un tale tipo di professionalità, come già evidenziato, l'educatore di asilo nido dovrà possedere sia determinate competenze di

²⁴ A. BONDIOLI, S. MANTOVANI (a cura di), *op. cit.*, 1994, pp. 38-39.

²⁵ R. CHIESA *et al.*, *op. cit.*, 1994, pp. 41-42.

²⁶ Ivi, p. 44.

tipo metodologico-didattico, che si possono considerare come gli “strumenti del mestiere”, sia competenze che riguardano la sfera relazionale.

Le competenze di tipo metodologico rientrano nelle capacità di organizzare, osservare, programmare e valutare e sono sintetizzabili, secondo Duccio Demetrio, nelle seguenti:²⁷ capacità di analisi dei comportamenti; di costruzione di strumenti di osservazione e monitoraggio; di mettersi in contatto con strutture esterne a fini collaborativi; di individuare fini e obiettivi appropriati alla situazione; di dosare i tempi e i metodi dell'intervento; di formulare un programma di lavoro coerente e redigere un progetto; di usare gli strumenti a disposizione in funzione della verifica delle ipotesi, per modificare attività o stili relazionali e, infine, di valutare l'andamento organizzativo del servizio.

Se da un punto di vista strettamente metodologico l'educatore deve saper essere in grado di utilizzare lo strumento della programmazione, non si deve trascurare l'importanza di avvalersi di un atteggiamento relazionale adeguato alle situazioni che accadono con il bambino e la sua famiglia. Le competenze relazionali richieste per dei servizi che si rivolgono alla prima infanzia, si possono riassumere in ascolto empatico che, come già si è detto, significa il mettersi nei panni dell'altro, percepire i suoi sentimenti e capirne il significato; riconoscimento dell'altro come interlocutore attivo nella relazione; valorizzazione delle risorse del singolo e del gruppo: la relazione con l'altro può essere utilizzata come fonte di conoscenza; promozione di uno stile cooperativo e partecipativo; capacità di gestione di una relazione educativa significativa con il singolo; capacità di gestione dei conflitti: l'educatore deve essere in grado di inserirsi nel conflitto tra bambini, tra bambini e adulti e tra adulti, usando il conflitto come risorsa per il cambiamento; capacità di gestione e conduzione di un gruppo di bambini, di adulti e di adulti/bambini.

L'utilizzare questo atteggiamento nei confronti del bambino e della sua famiglia, significa riconoscere l'importanza dei rapporti tra più soggetti; il ruolo dell'educatore diventa allora quello di saper com-

²⁷ D. DEMETRIO, *op. cit.*, 1990, p. 165 (modificato).

prendere che ogni bambino ha una sua specificità e un suo modo di essere, pertanto dovrà essere avvicinato in maniera soggettiva, suscitando in esso il senso della sicurezza e relazionandosi emotivamente e affettivamente con lui per stimolarlo. Nello stesso tempo si dovrà porre attenzione al rapporto con la famiglia o il genitore, che dovrà essere improntato sulla fiducia e sulla chiarezza affinché vi possa essere una buona partecipazione alla vita del nido e alle sue attività.

Ma che cosa significa per l'educatore professionale, in ultima analisi, educare all'interno dell'asilo nido o di un servizio per la prima infanzia?

Le pagine precedenti possono essere state di aiuto proponendosi come delle ipotesi di lavoro: educare significa organizzare l'ambiente e predisporre adeguate scansioni temporali, significa mettere in atto delle strategie di intervento che possano favorire e stimolare la crescita di ogni soggetto che viene a contatto con queste istituzioni. L'operatore però deve vivere il proprio lavoro in modo "problematico", "aperto", "interrogante", sia nei confronti di se stesso, riflettendo sul proprio stile educativo, sull'impostazione del rapporto con gli altri, sulla disponibilità a mettersi in discussione, sul bisogno di aggiornarsi, sia nei riguardi degli altri; il che significa osservazione dei bambini, disponibilità al lavoro di gruppo e con enti diversi, apertura dei rapporti con i genitori e con coloro che sono interessati alla vita del nido.

Questo può rappresentare l'**atteggiamento sperimentale** dell'educatore per cui ogni situazione vissuta diventa nuova ed è soggetta continuamente ad essere osservata in relazione ai bisogni; da qui si muove in modo costruttivo verso obiettivi specifici la coscienza dei quali permette di programmare determinati interventi educativi scelti in base a determinati strumenti educativi e didattici. Vivere in modo problematico e sperimentale significa anche alla fine verificare quanto ipotizzato e saper andare a conoscere e a osservare criticamente di nuovo la realtà.

Ecco quindi che il lavoro all'interno del nido diventa un percorso scientifico di ricerca con contenuti, obiettivi e strumenti di verifica. È necessario che però tutto questo stia nel rapporto con il bambino in sottofondo altrimenti il rischio è quello di strutturare al massimo

l'attività perdendo la spontaneità delle relazioni tra i diversi attori che partecipano a questa splendida avventura educativa (bambini, adulti, operatori...).

Molti asili nido si presentano rigidi nella loro struttura, ed è una rigidità che incide anche nel percorso di sviluppo sociale del bambino; molte volte un bambino entra in una sezione ed ha un rapporto privilegiato quasi esclusivo solo con quel gruppetto di bambini della stessa età, senza poter scambiare delle esperienze e delle acquisizioni con bambini di fasce d'età diverse dalla propria. Un nido così strutturato è molto chiuso nei rapporti sociali, la relazione significativa si ha solo con pochi soggetti e con l'educatore singolo.

Un servizio innovativo deve invece rispecchiare un'apertura maggiore e configurarsi certamente come una struttura diversificata dall'asilo nido tradizionale; vi è una maggiore flessibilità negli orari e negli spazi, tutti i bambini sono a contatto tra loro, senza distinzioni di sezione e si favorisce notevolmente l'aggregazione spontanea delle famiglie, che nascondono un enorme bisogno di confronto e di sostegno alla propria funzione di genitori. L'utente di questi servizi non è quasi mai né il bambino, né il genitore, ma la coppia genitore-figlio e come tale si attuano anche delle modalità di osservazione e di intervento educativo diversificate, vista anche la possibilità della presenza del genitore al suo interno. Se il nido lo si può ancora intendere come una strada "necessaria" alle madri lavoratrici, altri servizi possono essere una scelta del genitore che coinvolge l'adulto stesso; spesso i genitori devono tornare bambini, partecipando attivamente e mettendosi in gioco loro stessi. Si crea un ambiente comunitario, costruito con gli stessi genitori in cui vi è la possibilità sia di confronto con gli stili educativi di altre famiglie, sia la possibilità di vedere e capire meglio il proprio bambino nel gruppo. Questo servizio risponde quindi a bisogni diversi rispetto all'asilo nido, che è un'istituzione tendenzialmente codificata e preconstituita indipendentemente dai genitori.

Lo svilupparsi di tali servizi innovativi è un'occasione di riflessione anche per il nido tradizionale; si creano le condizioni per un servizio centrato sui processi di educazione e socializzazione del singolo bambino ma con il coinvolgimento della famiglia e in particolare del genitore.

Si deve riuscire a mettere in primo piano la relazione adulto-bambino per far superare la concezione di nido come “parcheggio”.

Il percorso storico dei nidi ha configurato due tipi di istituzioni diverse²⁸:

- un nido centrato esclusivamente sulla relazione adulto/bambino, che rischia un eccesso di vicinanza, ponendo il bambino in situazione di forte dipendenza;
- un nido centrato sull’ambiente, dove protagonista è il contesto con i suoi oggetti e con le sue funzioni, che rischia un eccesso di distanza con una perdita di relazioni empatiche e di significati relazionali:

La qualità del nido e/o del servizio innovativo deve collocarsi in un ambito di spazio potenziale di sviluppo soggettivo, e pertanto con un buon livello di riconoscimento personale (con una buona presa in carico), ma arricchirsi, modularsi, integrarsi con relazioni nel senso di uno spazio di libero movimento tra persone, oggetti, situazioni, campi d’esperienza, negoziazioni, ...²⁹.

Ecco allora che l’educatore professionale diventa una figura centrale di tutti i servizi per i bambini 0-3 anni in quanto soggetto in grado di progettare e realizzare dei percorsi fondamentali per lo sviluppo e la crescita dei bambini e soggetto in grado di mediare e facilitare le relazioni tra tutti coloro che ruotano all’interno e all’esterno di queste istituzioni. Si richiede un incessante sforzo di modulazione, mediazione ed elaborazione di proposte educative che tengano conto sia delle potenzialità, ma anche del confronto con l’interesse della persona.

Gli operatori dei nidi e dei servizi innovativi devono rispondere professionalmente a bisogni, esigenze, evoluzioni dei bambini con un carico professionale “condotto e bilanciato”³⁰ non solo con il sapere ma anche con la comprensione empatica e con la capacità di entrare in relazione-con. L’educatore “è in relazione”³¹ con il soggetto educando

²⁸ R. CHIESA, *op. cit.*, 1994, pp. 87-88.

²⁹ Ivi, pp. 88-89.

³⁰ Ivi, p. 89.

³¹ P. BERTOLINI (a cura di), *op. cit.*, 1997, pp. 249-255.

e con tutto il suo contesto, “*crea relazioni*” che prima non esistevano tra più soggetti coinvolti nel percorso educativo del bambino, “*riempie di relazioni*” spazi e tempi prima vuoti di comunicazione, “*riflette sulle relazioni*” che ha promosso.

Per creare le opportunità di una buona professionalità la prima competenza è proprio quella di saper comunicare con gli altri sostenendo, ascoltando e creando un decentramento da se stessi. L'educatore-formatore ha bisogno poi di una competenza di ricercatore in situazione che sa usare i modelli teorici, i saperi per poter interrogare il contesto e formulare domande, attraverso strumenti che si è visto sono l'osservazione e la verifica.

Il gruppo di lavoro di un servizio innovativo deve dimostrarsi competente rispetto alla comunicazione di tutto il sistema (bambini e adulti) e competente anche rispetto alle metodologie di ricerca utilizzate; questi educatori sono infatti protagonisti dell'elaborazione di un progetto pedagogico e in grado di interrogarsi continuamente sull'azione educativa proposta, rielaborandone eventualmente le soluzioni. Tale atteggiamento di ricerca e continua sperimentazione deve finire per caratterizzare anche i servizi innovativi per la primissima infanzia i quali possono, a partire da un modello pedagogico e metodologico comune agli asili nido tradizionali, dimostrarsi di qualità e aperti alla famiglia e alla comunità sociale.

3.5. Conclusioni: l'educatore di nido come operatore pedagogico

Nella società complessa del terzo millennio, pensare che a occuparsi della fascia 0-3 possano essere meri esecutori di ordini altrui è del tutto considerato.

L'educatore di nido deve pertanto avere una formazione adeguata, di tipo universitario, per poter sempre agire pedagogicamente, cioè guidato da una intenzionalità che permette di tenere sotto controllo gli eventi educativi a partire dalla loro finalità, senza ridurli a mere tecniche esecutive.



Conclusioni

Come abbiamo cercato di mostrare in questi tre capitoli l'asilo nido ha una sua storia complessa, ha modalità sue peculiari di azione educativa e ha identificato in un educatore pedagogicamente formato la sua figura chiave.

Gli autori auspicano che la fruizione di queste pagine possa essere utile sia a chi intende intraprendere la professione di educatore di nido, sia a chi, da fruitore esterno, vuole capire qualcosa di più di questo affascinante e strategico dispositivo pedagogico.



Bibliografia

Testi

- Andreoli S., *La formazione professionale degli educatori*, in Bertolini P. (a cura di), *Nido e dintorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1997
- Andreoli S. - Bulgarelli, *La programmazione al nido e la formazione professionale*, in Bertolini P. (a cura di), *Dove va l'asilo nido?*, Firenze, La Nuova Italia, 1987
- Bertolini P. (a cura di), *Dove va l'asilo nido?*, Firenze, La Nuova Italia, 1987
- Bertolini P. et al., *Le ragioni del nido*, Firenze, La Nuova Italia, 1988
- Bertolini P. (a cura di), *Nido e dintorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1997
- Bondioli A. - Mantovani S. (a cura di), *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano, Franco Angeli, 1993
- Borghi Battista Quinto - Guerra Luigi, *Manuale di didattica per l'asilo nido*, Roma - Bari, Laterza, 1992
- Della Peruta Franco, *Alle origini dell'assistenza alla prima infanzia in Italia*, in Sala La Guardia L. - Lucchini E. (a cura di), *Asili nido in Italia: il bambino da 0 a 3 anni*, vol. 1, Milano, Marzorati, 1980
- Demetrio Duccio, *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, Firenze, La Nuova Italia, 1990
- Frabboni Franco (a cura di), *Il pianeta nido: per una pedagogia e un curriculum del nido*, Firenze, La Nuova Italia, 1985
- Harms T. - D. Cryer D. - Clifford R., *Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido* (adattamento italiano di Monica Ferrari e P. Livraghi), Milano, Franco Angeli, 1992
- Hoyhuelos Planillo Alfredo, Loris Malaguzzi, *Biografia Pedagogica*, Bergamo, Edizioni Junior, Bergamo, 2004

- Iori Vanna, *Essere per l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1988
- Lucchini E., *Nasce l'asilo nido di tipo nuovo: dalla 1044 alle prime leggi di attuazione regionale*, in Sala La Guardia L. - Lucchini E. (a cura di), *Asili nido in Italia: il bambino da 0 a 3 anni*, vol. 1, Milano, Marzorati, 1980
- Manuzzi P. - Gigli A. (a cura di), *Per una pedagogia del nido. Scenari e orientamenti educativi*, Milano, Guerini, 2005
- Marcuccini A. M. et al., *L'educatore nell'asilo nido. Manuale per la preparazione ai concorsi e all'aggiornamento professionale*, Rimini, Maggioli Editore, 2000
- Messina, A., *Alessandro Rossi sulla pubblica istruzione*, tesi di laurea in Storia Economica, Università degli Studi di Salerno, anno accademico 1993-94, Archivio della Biblioteca Civica di Schio
- Morsiani B. - Orsini B., *La professionalità dell'educatore di asilo nido*, in Bertolini P. (a cura di), *Nido e dintorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1997
- Pignataro, Paola Vittoria, *La pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi*, Padova, CLEUP, 2014
- Rizzini M., *Asilo nido e sviluppo sociale dal primo "presepe" all'ONMI*, in Sala La Guardia L. - Lucchini E. (a cura di), *Asili nido in Italia: il bambino da 0 a 3 anni*, vol. 1, Milano, Marzorati, 1980
- Sala La Guardia L. - Lucchini E. (a cura di), *Asili nido in Italia: il bambino da 0 a 3 anni*, vol. 1, Milano, Marzorati, 1980
- Salonia G. et al., *Progetto "Goccia-Genera", Proposta di un modello educativo per gli asili nido*, in <http://www.ragusaonline.com/>
- Savelli A., *L'assistenza alla prima infanzia in Italia dalle origini (metà del secolo XIX) alla legge n. 1044/1971*, in Marcuccini A. M. et al., *L'educatore nell'asilo nido. Manuale per la preparazione ai concorsi e all'aggiornamento professionale*, Rimini, Maggioli Editore, 2000
- Torricelli L., *Dai servizi per la prima infanzia la sfida dei più piccoli?*, in Bertolini P. (a cura di), *Nido e dintorni. Verso orientamenti educativi per le istituzioni della prima infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1997
- Zanetti P., *I servizi educativi prescolastici a Reggio Emilia. Le scuole dell'infanzia e le colonie estive*, Padova, CLEUP, 2011

Documenti relativi alla situazione italiana (in ordine cronologico)

- Rapporto sulla condizione dei minori in Italia 1996*, in Presidenza del Consiglio dei Ministri- Dipartimento Affari Sociali, Centro Nazionale di Documentazione e Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza, *Pubblicazioni sull'Infanzia e l'Adolescenza 1996/1998* (CD-ROM) Istituto degli Innocenti, 1998 (la tabella completa di tutti i dati per ogni singola Regione si trova in appendice)

Centro Nazionale di Documentazione ed di Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza, *Infanzia e adolescenza. Diritti e opportunità. Orientamenti alla progettazione degli interventi previsti nella legge 285/97*, Istituto degli Innocenti, Firenze, aprile 1998

Camera dei Deputati, Progetto di legge n. 2020 presentato il 23 novembre 2001 dagli onorevoli Maroni, Prestigiacomio, La Loggia, Scajola, Tremonti, *Piano nazionale degli asili nido*, in <http://www.camera.it/>

Documenti relativi alla situazione del veneto (in ordine cronologico)

Chiesa R. *et al.*, Regione del Veneto - Assessorato ai servizi sociali - Commissione Regionale di coordinamento per i Servizi all'infanzia, *Orientamenti socio-psico-pedagogici per gli Asili Nido e i Servizi innovativi*, Venezia, dicembre 1994

Unità Locale Socio Sanitaria n. 5 Ovest Vicentino, *Piano territoriale attuativo 2000-2002 della legge 285/97*, in <http://ulss5.goldnet.it/>

Regione del Veneto, Consiglio Regionale, Progetto di legge n. 449 presentato il 26 giugno 1998 dai consiglieri Paolucci, Vanni, Armano, Campion *et al.*, *Piano d'azione regionale per i diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, in <http://www.consiglio.regione.veneto.it/>.

Cooperativa Itaca, *Progetto per l'asilo nido nel comune di Valdagno*, 1998 (documento di progetto)

Assessorato all'istruzione - Comune di Vicenza, *Il servizio di asilo nido nella città di Vicenza*, in <http://www.comune.vicenza.it/> (s. d.)



Stampato nel mese di ottobre 2015
presso C.L.E.U.P. «Coop. Libreria Editrice Università di Padova»
via G. Belzoni 118/3 - Padova (t. 049 8753496)
www.cleup.it
www.facebook.com/cleup

