



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA
CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI
E FORMAZIONE CONTINUA
CLASSE DI LAUREA IN LM - 50

TESI

DALL' O.N.M.I. AI NIDI PER L'INFANZIA.

Una lettura storica e pedagogica dei servizi educativi.

RELATORE Prof. *Giuseppe Zago*
CORRELATORE Dott.ssa *Giulia Fasan*

LAUREANDA *Arianna Albanese*
MATRICOLA 208082

ANNO ACCADEMICO 2023-2024

Indice generale

INTRODUZIONE.....	5
1. ANALISI DELLA PEDAGOGIA DEL NOVECENTO.....	14
1.1 L'attivismo.....	16
1.2 Il neoidealismo italiano.....	21
1.3 La pedagogia cristiana.....	25
1.4 Il personalismo.....	26
1.5 L'educazione e la comparsa dei totalitarismi.....	28
2. LA FUNZIONE CUSTODIALISTICA-ASSISTENZIALE DEL NIDO DELL'OPERA NAZIONALE MATERNITÀ E INFANZIA (O.N.M.I.).....	31
2.1 Le strutture educative per l'infanzia tra Otto e Novecento.....	33
2.2 L'educazione e il ruolo dei giovani nella politica fascista.....	36
2.3 La propaganda Fascista del pro-natalismo.....	38
2.4 Il contesto socio-politico e la nascita delle strutture Nido dell'Opera Nazionale Maternità e Infanzia.....	41
2.5 L'architettura delle strutture Nido O.N.M.I.....	50
2.6 Funzioni custodialistiche-assistenziali dell'Opera Nazionale Maternità e Infanzia e personale presente all'interno delle strutture.....	58
3. DALLA CHIUSURA DELL'OPERA NAZIONALE MATERNITÀ E INFANZIA AL NUOVO MODELLO NIDO.....	61
3.1 La chiusura dell'O.N.M.I.....	62
3.2 Excursus storico delle tappe fondamentali dei diritti dell'infanzia.....	65
3.3 Il dibattito pedagogico-politico-culturale dei primi anni Settanta.....	69
3.4 Accenni alla Legge quadro 1044 del 1971 e alle successive leggi regionali.....	71
3.5 I servizi per l'infanzia nel secondo Novecento.....	75
4. IL RUOLO DELL'ASILO NIDO NELLA SOCIETÀ DI OGGI.....	78
4.1 Evoluzione del ruolo di educatore all'interno dell'asilo nido.....	78
4.2 Il ruolo e le competenze degli educatori dei servizi educativi per l'infanzia oggi	81
4.3 Ruolo e competenze del pedagogo che collabora come coordinatore pedagogico.....	86
4.4 La funzione educativa del Nido.....	92
4.5 Progettazione e documentazione educativa.....	96
4.6 Vivere l'Asilo Nido: gli spazi.....	99
4.7 Educatori e genitori nella condivisione delle responsabilità educative.....	107
5. CONTINUITÀ EDUCATIVA.....	110
5.1 Il sistema integrato "0-6".....	110
5.2 Interventi strategici e competenze del coordinatore pedagogico per la realizzazione del sistema integrato "0-6".....	117
5.3 Scopi e processi dell'educazione nello "0-6".....	121
5.4 Continuità e gruppo di lavoro.....	122
5.5 Sezioni primavera.....	125
5.6 Poli per l'infanzia.....	127

CONCLUSIONI.....	130
BIBLIOGRAFIA.....	138
SITOGRAFIA.....	144
RIFERIMENTI NORMATIVI.....	148

INTRODUZIONE

Il presente lavoro ha come oggetto una lettura storica e pedagogica dei servizi educativi partendo dall'Opera Nazionale Maternità e Infanzia (O.N.M.I.) fino a giungere all'odierna visione di educazione e cura dei bambini e delle bambine. I cambiamenti che hanno segnato la visione di bambino e che hanno messo in luce la sua centralità, ha avuto conseguenze anche a livello legislativo e le strutture a loro dedicate hanno subito notevoli cambiamenti per poter rispondere al meglio al loro sviluppo cognitivo, fisico, psichico e sociale.

Come si vedrà meglio si è passati da una visione custodialistica e assistenzialistica degli asili nido fino a giungere a una visione educativa e di apprendimento da parte dei servizi educativi.

Il personale educativo, sempre più specializzato e in continua formazione, supporta la crescita dei bambini da 0 fino a 3 anni tenendo in considerazione sia l'unicità che la singolarità di ogni bambino, sia i suoi bisogni, le sue competenze e le sue abilità. I bambini, attraverso progetti educativi mirati e intenzionali sono guidati nella loro crescita in un contesto che sia sicuro e opportunamente designato.

Il cambiamento negli anni, come si vedrà, è notevole poiché cambia la visione sia d'infanzia che di bambino.

Anche il ruolo della famiglia, nel percorso di crescita del bambino, cambia radicalmente e per tale ragione diverse figure professionali – come ad esempio psicologi, pedagogisti ed educatori – offrono sostegno alla genitorialità. Queste figure professionali accompagnano e sostengono i genitori durante la crescita dei loro figli attraverso progetti mirati e attività in grado di sviluppare al meglio le potenzialità e le competenze di ogni bambino.

Attualmente siamo protagonisti di una grande trasformazione sociale della famiglia e l'asilo nido risulta essere tra le prime istituzioni educative che i genitori incontrano.

Anche per i bambini, tale servizio, risulta una delle prime esperienze sociali, infatti gli asili nel tempo hanno delineato e diffuso una mutazione significativa sia dell'agire che del pensiero pedagogico che li guida¹.

L'asilo nido dagli anni Settanta circa ha dato il via a una nuova visione delle relazioni tra educatori ed educatrici, genitori e bambini in cui emerge un protagonismo partecipativo di tutti gli attori coinvolti².

Nel tempo le relazioni che si creano tra educatori e genitori si è totalmente rivoluzionata e si è trasformata in momenti di mutuo arricchimento e condivisione rafforzato anche da momenti più o meno formali e informali come ad esempio assemblee, feste colloqui, ambientamenti e accoglienza³.

Nel primo capitolo viene approfondito come i cambiamenti che si sono susseguiti a livello politico, culturale e sociale, hanno segnato in particolar modo il Novecento. Il Novecento è ricordato per la sua complessità, segnato da eventi come la modernizzazione, l'Olocausto, l'affermarsi delle nuove tecnologie, la mondializzazione e il debutto sia di donne, che di giovani che delle masse nella storia, ma si è assistito anche al rinnovamento, non solo della pedagogia, ma anche all'affermarsi di quest'ultima come pratica sociale.

In ambito pedagogico, inteso come sapere, il cambiamento più evidente è stato l'affermarsi delle scienze dell'educazione, lo sviluppo dell'epistemologia pedagogica, il realizzarsi di un modello della pedagogia critica e, infine, l'emergere della pedagogia sociale la quale ha promosso processi formativi per tutto l'arco della vita. In sintesi la pedagogia ha conquistato, durante il Novecento, un ruolo abbastanza centrale all'interno della società e ha inciso a tutti i livelli dell'educazione.

Inoltre, ha cercato di delineare la sua identità come vera e propria disciplina scientifica grazie a teorie e approcci nuovi, e cerca anche di offrire una comprensione più accurata dei processi educativi.

-
- 1 Fustini T., *Educazione partecipata e corresponsabilità educativa tra famiglia e nido d'infanzia: il volto nuovo dei servizi educativi*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", n. 2, 2007, pp. 58-65.
 - 2 Restuccia Saitta L. e Saitta L., *Genitori al nido. L'arte del dialogo tra educatrici e famiglia*, La Nuova Italia, Milano, 2002.
 - 3 Fustini T., *Educazione partecipata e corresponsabilità educativa tra famiglia e nido d'infanzia: il volto nuovo dei servizi educativi*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", n. 2, 2007, pp. 58-65.

La pedagogia, dunque, ha cercato di interpretare le differenti esigenze che sono nate nel tempo all'interno della società, le quali erano in continua evoluzione. Vengono approfondite anche alcune delle pedagogie che si sono affermate tra Otto e Novecento, tra cui: l'attivismo, il neoidealismo italiano, la pedagogia cristiana, il personalismo e, infine, l'aspetto educativo dopo l'avvento dei totalitarismi. Nel secondo capitolo, invece, viene approfondito come il Regime Fascista, durante il Ventennio Fascista, ha promosso diverse misure relative al nucleo familiare, arrivando addirittura a definire la famiglia come un'istituzione sociale e politica.

Tale visione ha posto la questione familiare a sottrarsi dal concetto privatistico di famiglia dando spazio a una concezione di interesse sempre più pubblico.

Anche l'attenzione verso i giovani, da parte del Regime, ricopre un ruolo importante durante il Novecento, infatti nel 1925 nasce e si diffonde l'Opera Nazionale Maternità e Infanzia (O.N.M.I.) la quale ha come obiettivo principale quello di salvaguardare la salute dei più piccoli e delle madri. Questo gesto da parte del Regime Fascista ha come scopo quello di offrire un'immagine positiva e una propaganda efficace.

Indubbiamente nulla è stato lasciato al caso, infatti Mussolini aveva come obiettivo quello di salvaguardare i giovani poiché questi sarebbero stati i soldati del futuro. Alla fine degli anni Trenta del Novecento innumerevoli appelli erano rivolti al sostegno delle colonie per i giovani, per il movimento giovanile locale, per i poveri e per i disabili, per la clinica Ostetrica e altri servizi a favore della comunità.

In questo capitolo, inoltre, viene focalizzata l'attenzione in particolar modo sulle strutture educative per l'infanzia presenti tra Otto e Novecento, il contesto socio-politico e la nascita e l'organizzazione delle strutture Nido dell'Opera Nazionale Maternità e Infanzia.

Successivamente, nel terzo capitolo, viene approfondita la causa della chiusura dell'O.N.M.I. poiché, al finire degli anni Cinquanta e all'inizio degli anni Sessanta, ci furono molte incertezze non solo sull'Opera stessa, ma anche sul mondo dell'assistenza più in generale.

Emersero dubbi sia di tipo gestionale che perplessità inerenti la natura e le finalità di questo ente.

Infatti, come si vedrà, l'Opera Nazionale Maternità e Infanzia chiude in conseguenza alla legge la legge 698 del 23 dicembre 1975⁴.

Attraverso un excursus storico delle tappe fondamentali dei diritti dell'infanzia si vedrà come la Dichiarazione di Ginevra dei diritti del fanciullo (1924), la Carta dell'Infanzia (1942) e la Convenzione internazionale sui diritti dell'Infanzia (ONU, 1959 e 1989) abbiano inciso, a livello internazionale, sulla protezione dei diritti dei minori e sull'idea di infanzia e di minori.

In seguito si vedrà il confronto, fatto a livello internazionale, dei diversi temi (tra cui: l'attivismo pedagogico, l'autogestione pedagogica, la pedagogia istituzionale e, infine, le istanze di una pedagogia "libertaria") durante il dibattito pedagogico-politico-culturale dei primi anni Settanta.

Seppur solo all'inizio degli anni Settanta del Novecento l'Asilo Nido entrò in primo piano in questo dibattito politico e pedagogico, ne emerse comunque l'esigenza di istituire e incrementare questi servizi.

Tuttavia, la complessità della nascita degli asili nido era legata alla loro gestione, la quale doveva essere affine sul piano nazionale.

Al finire degli anni Sessanta del Novecento le nuove e le vecchie riflessioni inerenti la qualità della vita del bambino durante i primi anni di età si unirono e cominciò non solo a prendere forma la storia dell'infanzia in Italia, ma iniziò ad esserci una nova visione di infanzia e di bambino.

Accennando alla Legge quadro 1044 del 1971⁵ e alle successive leggi regionali, viene approfondito come in realtà a preparare il contesto inizialmente ci furono delle legislazioni che indussero all'istituzione degli asili nido verso una gestione da parte del Comune (riferimento alla legge n. 860 del 1950⁶ e alla legge n. 1204 del 1971⁷).

Tuttavia, solo nel dicembre del 1971 venne approvata la legge n. 1044⁸, per di più la

4 Legge n. 698 del 23 dicembre 1975. "Scioglimento e trasferimento delle funzioni dell'Opera nazionale per la protezione della maternità e dell'infanzia".

5 Legge n. 1044 del 6 dicembre 1971. "Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato".

6 Legge n. 860 del 26 agosto 1950. "Tutela fisica ed economica delle lavoratrici madri".

7 Legge n. 1204 del 30 dicembre 1971. "Tutela delle lavoratrici madri".

8 Legge n. 1044 del 6 dicembre 1971. "Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato".

legge si affermò in un periodo di grande cambiamento in cui le donne affermavano l'emancipazione femminile e il diritto di lavoro, infatti, gli asili nido avevano l'obiettivo di occuparsi della custodia temporanea dei bambini per assicurare assistenza alla famiglia e per facilitare l'accesso della donna al mondo del lavoro. Dopodiché si vedrà l'evoluzione dei servizi per l'infanzia nel secondo Novecento poiché nei primi anni dopo la nascita della Repubblica italiana venne fatta una riflessione di tipo pedagogico in riferimento alla fascia 0-3 (legge n. 860 del 26 agosto 1950⁹).

Durante tutto il Novecento la pedagogia ha incrementato la sua peculiarità di scienza interdisciplinare, e questa caratteristica permette a chi lavora in ambito educativo di dar vita a dei pareri con basi scientifiche affidabili, scrupolosi e rigorosi.

Essendo una scienza teorica e pratica, che ha come oggetto di studio l'educazione, si occupa non solo delle basi teoriche e delle conoscenze in ambito educativo, ma anche della prassi dei processi educativi e dei processi formativi.

Nel quarto capitolo, viene approfondito sia il ruolo e le competenze degli educatori all'interno dell'asilo nido, sia il ruolo e le competenze del pedagogo che collabora come coordinatore pedagogico.

In riferimento agli educatori, in seguito a diverse leggi e decreti legislativi, si è giunti ad oggi con il decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017¹⁰, in cui va a delinearsi il ruolo di educatore di servizi educativi per l'infanzia.

Invece, in riferimento al pedagogo, l'Onorevole Vanna Iori con il Disegno di Legge intitolato "*Disciplina delle professioni di educatore e di pedagogo*" presentò alla Camera una proposta di legge che ha come scopo quello di regolamentare la figura sia dell'educatore che del pedagogo a livello accademico e professionale poiché sono figure con un riconoscimento poco chiaro.

Questo intervento ha come fine quello di tutelare gli specialisti dell'ambito educativo, le loro prospettive e di rispondere in maniera adeguata ai cambiamenti e alle esigenze

9 Legge n. 860 del 26 agosto 1950. "Tutela fisica ed economica delle lavoratrici madri".

10 Decreto Legislativo n. 65 del 13 aprile 2017. "Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107".

che emergono all'interno del mercato del lavoro.

Inoltre, negli ultimi anni del Novecento, c'è stato un riconoscimento sia della potenzialità educativa degli asili nido, sia un riconoscimento delle competenze dei bambini, essi infatti vengono visti come soggetti attivi e partecipi nel loro percorso di crescita.

L'accesso sia dei bambini che delle bambine nei contesti educativi, con un'età compresa tra i 0 e i 3 anni, favorisce l'interesse nei loro confronti e questo interesse viene mostrato attraverso l'identificazione dei bambini come persone uniche e irripetibili e non come semplici neonati con la sola necessità di cure e di assistenza. Altresì, gli asili hanno come obiettivo principale quello di offrire un servizio di qualità e benessere sia ai bambini che alle famiglie che li frequentano.

I contesti educativi, giorno dopo giorno, sono sempre più orientati verso uno sviluppo globale e integrale dei bambini, organizzano contesti che tengano conto del loro bisogno di giocare, di esplorare, di essere autonomi, di condividere e, infine, di sperimentare e sperimentarsi all'interno del gruppo dei pari.

A questo proposito, infatti, anche gli spazi dell'asilo nido ricoprono un ruolo molto importante nel raggiungimento degli obiettivi sopra citati.

In Italia sono presenti specifiche leggi regionali che definiscono, attraverso indicatori, standard e requisiti degli spazi che devono essere presenti all'interno degli asili nido. All'interno dell'asilo dovrebbero esserci spazi e ambienti predisposti in maniera tale da tener conto dei bisogni, delle potenzialità, della specificità e dell'età dei bambini. Non sono sottovalutare gli spazi poiché questi rappresentano la possibilità del bambino di mettere in atto comportamenti e azioni in ambienti sicuri e che gli garantiscono la possibilità di avere esperienze e percezioni ricche di varietà.

A guidare l'intenzionalità di fondo da parte degli educatori verso l'intervento educativo è il progetto educativo. Nella realizzazione di ciò ci sono diversi elementi di criticità tra cui: la definizione di responsabilità e la pedagogia di riferimento. La responsabilità sta nella competenza di analisi situazionale e nelle decisioni d'intervento, ciò vuol dire che quando si mette in atto un'azione consapevole e intenzionale si deve tener conto delle proprie responsabilità, sia in termini di esito che

di processi, che delle conseguenze delle stesse azioni messe in atto.

Il sapere pedagogico e il quadro teorico definiscono le finalità, gli obiettivi, le metodologie e la realizzabilità del progetto stesso.

Inoltre, è limitativo pensare a un progetto educativo solo all'interno di un preciso sapere pedagogico e di una cornice teorica ben definita.

Infine, non meno importante, è la condivisione delle responsabilità educative tra educatori e genitori, infatti all'interno degli asili nido ci sono diversi momenti della giornata che offrono scambio e confronto. Questi momenti si basano sulla fiducia, sulla chiarezza, sull'ascolto attivo e privo di giudizio e nel rispetto delle scelte sia del servizio che della famiglia, garantendo la massima riservatezza.

In questa prospettiva gli educatori devono essere riconosciuti come veri e propri professionisti in ambito educativo, professionisti capaci di supportare e guidare i genitori nell'arduo compito educativo dei propri figli.

Nel quinto e ultimo capitolo, infine, viene approfondita la continuità educativa e il sistema integrato "0-6" il quale ha come obiettivo quello di dar vita a un percorso unitario e continuo ai bambini e alle bambine dai 0 ai 6 anni assicurandogli pari opportunità in un contesto adeguato e che valorizzi al massimo le loro potenzialità e competenze.

Il Decreto legislativo 65/2017¹¹ evidenzia come asilo nido e scuola dell'infanzia debbano lavorare in sinergia nella realizzazione di percorsi educativi armonici tenendo conto anche degli indirizzi nazionali dello Stato, del lavoro di rete, dei coordinamenti pedagogici territoriali e degli operatori coinvolti.

A tal proposito sono stati delineati sia interventi strategici che competenze del coordinatore pedagogico per la realizzazione del sistema integrato "0-6".

Gli interventi strategici riguardano i collegamenti di tipo organizzativo e funzionale tra le differenti strutture e viene assicurata la qualità dei servizi e una risposta tempestiva ai cambiamenti sociali, demografici e culturali che riguardano sia l'infanzia che i processi educativi.

11 Decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017. "Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107".

Tali interventi vengono attuati da Stato, Regioni ed Enti locali con differenti competenze e nei diversi livelli.

A questo proposito, il coordinatore pedagogico ha il compito di occuparsi dell'équipe educativa, ha funzione di sostegno e di indirizzo professionale rivolta ad educatori, insegnanti, del personale ausiliario, promuove la partecipazione favorendo gli incontri tra educatori, insegnanti e famiglie, favorisce l'organizzazione di momenti collegiali mediante riunioni periodiche e, infine, offre strumenti adeguati per un'attenta osservazione e documentazione.

Gli scopi e processi che guidano l'educazione in un percorso di continuità "0-6" sono quelli di supportare e sostenere crescita ed educazione dei bambini e delle bambine favorendone un sviluppo cognitivo, relazionale, affettivo, etico, di uguaglianza e un adeguato sviluppo corporeo.

Tutti gli obiettivi prefissati tengono conto della particolarità, singolarità e potenzialità di ogni bambino e bambina, considerandone anche le dimensioni cognitive, affettive e sociali.

Questi progetti vengono attuati con l'aiuto di strategie, metodologie e strumenti adeguati e coerenti orientati all'ampliamento delle esperienze, delle conoscenze e delle abilità dei bambini e delle bambine che frequentano asili nido e scuole d'infanzia. Il gruppo di lavoro gioca un ruolo fondamentale nella realizzazione di questo progetto poiché i bambini e le bambine insieme agli adulti sono attori e co-costruttori di significati.

Educatori e insegnanti devono tener conto del contesto e dei destinatari del progetto per poter offrire opportunità di tipo educativo in un clima positivo e propositivo. Anche la collaborazione tra educatori, insegnanti e personale ausiliario è fondamentale poiché favorisce coerenza tra progettazione educativa degli ambienti, organizzazione della giornata e svolgimento delle diverse attività.

Infine vengono approfondite sia le sezioni primavera che i Poli per l'infanzia. Le sezioni primavera sono rivolte ai bambini e bambine dai 24 ai 36 mesi e hanno come scopo quello di evitare l'ingresso anticipato presso la scuola dell'infanzia.

I Poli per l'infanzia, invece, ospitano strutture educative diverse presso la stessa

struttura o in aree adiacenti.

Dunque nel presente lavoro, ripercorrendo le fondamentali tappe illustrate precedentemente, si metterà in evidenza come idee pedagogiche, teorie sull'educazione, cambiamenti culturali, società, leggi, ideologie e governi abbiano segnato l'evoluzione dei servizi educativi.

S'intende porre come obiettivo l'approfondimento e la comprensione di come la società abbia modificato nel tempo l'idea stessa d'infanzia e di bambino. Il focus principale, come si vedrà, sarà quello di mettere in evidenza come si siano influenzate reciprocamente l'evolversi delle strutture educative e il significato ad esse attribuito.

L'evolversi delle strutture educative incide sull'idea di educazione e, talvolta, l'evolversi dell'idea di educazione modifica le strutture e le pratiche in una sorta di moto circolare tra teoria, prassi e forme istituzionali.

1. ANALISI DELLA PEDAGOGIA DEL NOVECENTO

Il Novecento spesso viene ricordato per la sua complessità, una complessità segnata da avvenimenti che si susseguirono a livello politico, a livello culturale e a livello sociale. Il XX secolo fu protagonista di numerosi eventi, tra questi ricordiamo: i totalitarismi, in particolare il Fascismo in Italia, ma anche il debutto di donne, di giovani e delle masse nella storia.

In particolare, il totalitarismo di Mussolini ebbe un grande impatto e potere in ambito pedagogico poiché incise molto nelle questioni familiari.

Come si approfondirà dopo, le famiglie vennero spogliate dalla classica concezione privatistica e, inoltre, il consenso di massa giocò un ruolo fondamentale in quanto quest'ultimo venne indottrinato nei più piccoli sin dai primi anni di età. Durante questo secolo si assistette al rinnovamento, non solo della pedagogia, ma anche all'affermarsi di quest'ultima come pratica sociale.

Nel Novecento, soprattutto grazie alla “spinta della nuova società di massa”¹², la pedagogia subì da una parte un rinnovamento e dall'altra una notevole espansione. La società pose al centro l'educazione in quanto questa fu ritenuta non solo un fattore di sviluppo, ma venne anche vista in un'ottica di risorsa, in grado di diminuire i conflitti a livello sociale e che, soprattutto, promuovesse l'assimilazione dei valori condivisi dalla società stessa, valori che guidassero e che favorissero il suo avanzamento.

Durante il XX secolo la società impose valore al sapere, questo gli fu conferito grazie alla scienza che permise di rendere questi valori rigorosi e utili a livello sociale. Tutto ciò fu possibile grazie alla centralità del sapere nel paradigma della conoscenza. In riferimento alle pratiche sociali, queste seguirono un percorso interessante. Le trasformazioni che si susseguirono portarono a una maggiore efficacia sociale e a

¹² Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Bari-Roma, 2005, cit., p. 9.

una riarticolazione più diffusa all'interno della società stessa.

Questo si può notare anche nel campo dell'educazione, dove le metodologie e gli approcci furono ridefiniti per adattarsi e ri-adattarsi alle esigenze e alle sfide della società che si presentarono in un preciso momento storico.

I cambiamenti più significativi nel corso del Novecento, in ambito della pedagogia come sapere, furono: "l'affermarsi delle scienze dell'educazione e lo sviluppo dell'epistemologia pedagogica, il costituirsi di un modello di pedagogia critica, che si è imposto come un neo-paradigma nel pensiero pedagogico di fine millennio e lo sviluppo della pedagogia sociale, attiva su molti fronti e che ha, via via, investito di processi formativi tutto l'arco della vita umana e molti percorsi della vita sociale"¹³.

Sul piano delle pratiche sociali l'educazione e la pedagogia, viste come organizzazione di pratiche, furono ridefinite intorno a tre modelli principali: "quello dell'alfabetizzazione, quello della cultura di massa e quello dell'educazione per tutta la vita"¹⁴.

Questi processi di carattere innovativo consentirono alla pedagogia di essere intesa in modo differente, infatti essa si distaccò dalla filosofia, divenne una scienza anche empirica, occupò un ruolo sociale e si costruì un sapere critico proprio, diventando una risorsa per la società in termini rinnovati.

Inoltre, basti pensare a Dewey, di cui viene approfondito in un secondo momento, il cui pensiero ricostruì un nuovo legame con la politica, cioè la tensione che si creò tra pedagogia e politica doveva consentire alla pedagogia di avere una propria identità e autonomia, e la politica non doveva esercitare un mero potere, ma doveva anche identificarsi in un servizio che fosse a favore dell'uomo.

Dunque, possiamo notare che il Novecento fu un secolo di rivoluzioni e ridefinizioni anche nel campo della pedagogia.

Le trasformazioni coinvolsero diversi aspetti, in altre parole la pedagogia acquisì un ruolo centrale nella società, influenzando l'educazione a tutti i livelli.

Altresì la pedagogia tentò poi di definire la sua identità come disciplina scientifica,

¹³ Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, cit., pp. 9-10.

¹⁴ *Ibidem*.

difatti, nuove teorie e approcci contribuirono a una comprensione più profonda dei processi educativi.

Furono elaborate nuove e diverse teorie da parte di diversi studiosi e, inoltre, durante il Novecento la pedagogia cercò di interpretare le diverse esigenze che sorsero nella società in continua evoluzione – basti pensare, come detto precedentemente, all'alfabetizzazione di massa, l'educazione permanente e l'uso dei mass-media. Di seguito verranno approfondite alcune delle pedagogie che si affermarono tra Otto e Novecento: l'attivismo, il neoidealismo italiano, la pedagogia cristiana e, infine, il personalismo.

Si vedrà, inoltre, l'aspetto educativo in seguito all'avvento dei totalitarismi.

1.1 L'attivismo

L'attivismo fu una corrente che nacque sul finire dell'Ottocento nei paesi anglosassoni e francofoni.

Facendo riferimento alla pedagogia presente nel corso della prima metà del Novecento, l'attivismo cominciò lentamente a diffondersi e come scopo principale ebbe quello di spingere verso uno studio di taglio scientifico dell'allievo, ciò venne reso possibile attraverso la conoscenza del singolo soggetto e l'accettazione dei suoi bisogni e dei suoi interessi.

Difatti, in seguito alla Grande Guerra si riuscì a predisporre una pedagogia più accurata e che fosse capace di guidare, orientare e motivare le diverse correnti educative.

L'attivismo occupò un ruolo di grande importanza nella pedagogia del XX secolo, soprattutto fino agli anni cinquanta del Novecento, giungendo alla pedagogia odierna e all'attuale scuola.

Fu un movimento che impattò a livello internazionale e influì notevolmente nelle quotidiane pratiche dell'educazione.

Grazie all'attivismo l'educazione fu soggetta a un notevole cambiamento in quanto il bambino venne posto al centro e ne vennero risaltate capacità, abilità e bisogni, la conoscenza doveva essere preceduta dal fare (ossia prima operare) e, inoltre, venne posto al centro l'ambiente al contrario del sapere, un sapere sistematico e codificato privo di eventuali modifiche.

In Italia, negli anni Venti del Novecento, si respirava un rinnovamento profondo della pedagogia da almeno due punti di vista: da una parte venne criticato il positivismo per far strada al neo-idealismo, dall'altra parte la pedagogia cattolica critica l'idealismo, difatti, "sulla scia della rinascita tomista [...] intende avvalorare la "materialità" del rapporto educativo come espressione spirituale"¹⁵, ossia seguendo il rinnovamento pedagogico di Tommaso D'Aquino¹⁶, si ebbe come obiettivo quello di dare maggiore valore all'educazione come rappresentazione della spiritualità.

Ricordiamo in particolar modo John Dewey (1859-1952), egli fu un filosofo e pedagogista statunitense e fu il padre fondatore dell'attivismo pedagogico.

Una pietra miliare del pensiero di Dewey è il *learning by doing* ossia imparare facendo, cioè fu posta al centro l'esperienza, un'esperienza che genera consapevolezza e altre esperienze, dunque da ciò si evince che non tutte le esperienze possano essere definite educative.

Inoltre, secondo Dewey, la democrazia oltre ad essere una forma di governo è anche un criterio utile per prendere decisioni, difatti secondo il filosofo la democrazia dell'uomo parte da dentro, è intrinseca all'interno dell'uomo.

L'uomo, secondo questa teoria, doveva saper associare la sua azione all'azione degli altri, alle azioni della società, in modo tale da conferirle del significato e darle la giusta direzione.

Inoltre, per quanto riguarda l'etica, Dewey crede che non ci siano dei valori universali unici, al contrario i valori sono quelli che l'uomo stesso si pone nel momento in cui vuole raggiungere degli obiettivi.

¹⁵ Mari G., *La relazione educativa*, 2° edizione, Scholé, 2019, cit., p. 34.

¹⁶ Tommaso d'Aquino (tra il 1224 e il 1226 – 1274) fu un religioso, teologo e filosofo italiano. Fu proclamato nel 1323 Santo da Papa Giovanni XXII.

La condizione necessaria per avere dei cittadini intrinsecamente democratici è, per il filosofo e pedagogo, l'attivismo pedagogico.

Proprio in riferimento alla democrazia Dewey pubblicò nel 1916 *“Democrazia ed educazione”*¹⁷, un testo che riassunse al meglio la sua pedagogia, difatti educazione e democrazia, secondo il pedagogo, erano strettamente correlate: l'educazione è “un'attività che ha la sua giustificazione e il suo fine nella società di cui l'individuo è parte¹⁸”, e non una mera attività fine a se stessa.

L'educazione svolse un ruolo cruciale nel plasmare il comportamento e le aspettative dei singoli individui, guida, inoltre, nella direzione dei valori condivisi.

Tuttavia, la democrazia vuole da una parte che tutti i cittadini vadano nella stessa direzione e che quindi siano orientati verso il bene comune, dall'altra parte vuole offrire a ogni singola persona la possibilità di poter destinare la parte migliore di sé stesso a favore della società.

Il rapporto tra educazione e politica è diretto, secondo Dewey, basti pensare alle scuole attive le quali erano gestite da assemblee democratiche formate da studenti e, l'esperienza stessa della vita scolastica, fu regolata da organi democratici.

Le scuole attive furono appunto ideate dallo stesso Dewey durante gli anni trascorsi a Chicago (1899), egli fu già impegnato direttamente nella sperimentazione del rinnovamento della scuola, infatti il suo obiettivo fu quello di dar vita a scuole che fossero pienamente integrate nella società e che fossero in grado di seguire i cambiamenti sociali.

In questa nuova visione il ragazzo venne posto al centro e con lui anche i problemi correlati all'età evolutiva, di cui anche la scuola aveva il compito di tener conto.

Le scuole nuove, ovviamente, furono sostenute anche da una parte teorica, una teoria che prendeva vita da fondamenta scientifiche e filosofiche della pedagogia.

La scuola attiva fu in opposizione con la pedagogia e la scuola tradizionale in quanto riteneva che l'infanzia era soggetta a una falsa concezione, ossia nella concezione

17 *“Democrazia ed educazione”* testo pubblicato da Dewey, venne conosciuto in Italia solo dopo la II Guerra Mondiale.

18 Chiosso G., *Novemcento pedagogico*, Editrice La Scuola, Milano, 2012, cit., p. 66.

tradizionale il bambino ricopriva un ruolo passivo e ne veniva tolto valore all'aspetto più attivo del fanciullo.

Il lavoro svolto sia dai teorici che dalle scuole diedero vita a un *progetto educativo attivo*, ruolo di fondamentale importanza durante il corso del Novecento nella pedagogia.

Questo movimento correla la pedagogia alle scienze umane quali psicologia e sociologia, e al contempo ne specifica le conseguenze politiche e antropologiche.

“La diffusione dell'attivismo provocò anche l'assimilazione di alcuni dei suoi elementi fondamentali da parte di ideologie educative assai distanti dai suoi presupposti psicologici e sociali, come la pedagogia cattolica e quella marxista, che, [...] avviarono una progressiva attenzione, [...] verso le soluzioni didattiche che il movimento della «scuola attiva» veniva proponendo”¹⁹.

In sintesi si può quindi affermare che questi furono i punti cardine dell'attivismo pedagogico:

- venne messo in risalto il ruolo centrale e attivo del bambino in ogni sua tappa del processo evolutivo;
- venne attribuita importanza al *fare* nell'apprendimento del fanciullo;
- ogni apprendimento doveva essere spinto sia dalla motivazione che dall'interesse dell'educando, nonché dai suoi bisogni specifici;
- il contesto e dell'ambiente hanno assunto un ruolo centrale, questi infatti sono utili per l'apprendimento del bambino;
- venne evidenziata l'importanza della socializzazione durante tutto il processo educativo;
- venne superato il ruolo autoritario dell'adulto sul bambino;
- venne avvalorata la libertà, da parte dell'educando, di una conoscenza più libera.

¹⁹ Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, cit., p. 27.

Oltre a Dewey, altri teorici di grande spessore dell'attivismo pedagogico furono Decroly²⁰, Claparède²¹, Ferrière²² e Maria Montessori²³.

Sicuramente Maria Montessori è tra le pedagogiste del Novecento che tutt'oggi ha un ruolo importante in ambito educativo.

Nel 1907 diede vita alle sue “*Case dei bambini*”, di cui si parlerà in un secondo momento, le quali si ispirarono a una pedagogia scientifica e all'attivismo.

Inoltre, Maria Montessori progettò questo metodo che leggeva il bambino “alla luce della scienza e colto nelle sue disposizioni fisiche, intellettuali e morali, in modo da esser posto come attore al centro della scuola dell'infanzia”²⁴.

L'infanzia, in un'ottica montessoriana, fu vista come un'età importante e cruciale e per questa ragione doveva essere “coltivata nei suoi aspetti cognitivi, etici, sociali e va collocata in spazi formativi «a misura di bambino» dove sia possibile il gioco, se pure ordinato e pianificato”²⁵.

Questo metodo venne pensato anche per i maestri, necessario nella guida dell'educazione del bambino in un'ottica scientifica della pedagogia, che consenta all'educatore di riconoscere e valorizzare la vera essenza del bambino.

Maria Montessori fu tra le prime in Italia ad avere una visione innovativa di infanzia ed educazione, incentra i suoi studi “sull'emancipazione dell'uomo, di ogni uomo, a partire dal bambino”²⁶.

Tuttavia, in Italia seppur l'attivismo avesse trovato diversi sostenitori, soprattutto in seguito alla Seconda Guerra Mondiale, al finire degli anni Cinquanta sia negli Stati Uniti che poi, successivamente, in Europa, l'attivismo subì una dura revisione. L'educazione di tipo attivo venne incolpata di non essere in grado di diffondere un'educazione di tipo scientifico tra i giovani.

20 Jean-Ovide Decroly (1871 – 1932) fu un pedagogista, neurologo e psicologo proveniente dal Belgio.

21 Edouard Claparède (1873 – 1940) fu uno psicologo e pedagogista svizzero.

22 Adolphe Ferrière (1879 – 1960) fu un pedagogista e astrologo svizzero.

23 Maria Tecla Artemisia Montessori (1870 – 1952) fu una pedagogista, educatrice e medico italiana, internazionalmente riconosciuta per il suo metodo educativo che venne adottato in molte scuole di qualsiasi livello. Fu una tra le prime donne che si laureò in Italia in medicina.

24 Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, cit., p. 32.

25 *Ibidem*.

26 Ivi p. 33.

Seppur tra i punti di forza dell'attivismo ci fu la “valorizzazione della psicologia infantile come elemento fondamentale di ogni processo educativo”²⁷, all'inizio degli anni Sessanta del Novecento si assistette ad un lento e progressivo tramontare dell'attivismo.

1.2 Il neoidealismo italiano

Il dibattito riguardante il rinnovamento e il miglioramento delle scuole – di cui abbiamo precedentemente parlato –, il conflitto ideologico e sociale, il cambiamento delle prospettive filosofiche e culturali in un'ottica innovativa e la sempre più centralità della pedagogia nella società, agli inizi del XX secolo, indussero a una revisione delle precedenti teorie pedagogiche e alla formulazione di nuove teorie. Queste teorie vennero ri-formulate e formulate tenendo conto del nuovo ruolo e della nuova identità della pedagogia, un ruolo che divenne sempre più culturale e politico. Agli albori del Novecento, in Italia, Giovanni Gentile criticò il positivismo²⁸, Herbart²⁹, e qualsiasi altro tipo di pedagogia scientifica. Egli riteneva che la pedagogia avesse un'identità filosofica poiché ritenuta “scienza dello spirito”³⁰.

27 Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, cit., p. 39.

28 Il positivismo, nacque in Francia nella prima metà dell'Ottocento, fu un movimento filosofico e culturale. Il positivismo promuoveva il progresso scientifico. In Italia, nel 1860, diversi autori e opere ponevano attenzione e sulle culture sia scientifiche che evoluzioniste. Nel 1866 Pasquale Villari (1827 – 1917) pubblicò “*La filosofia positiva e il metodo storico*”, uno dei testi di maggiore importanza del positivismo in Italia. Nel 1869, Roberto Ardigò (1828 – 1920) espose il “*Discorso su Pietro Pomponazzi*” e nel 1970 pubblicò “*La psicologia come scienza positiva*”, documenti rilevanti che segnavano il distacco tra spiritualismo e scienza. Inoltre, tra i maggiori esponenti positivisti in ambito educativo ricordiamo anche Pietro Siciliani (1835 – 1885), Andrea Angiulli (1837 – 1890), Nicola Fornelli (1843 – 1915) e Fausto Saverio De Dominicis (1846 – 1930). Il periodo di maggior espansione del positivismo in Italia fu tra il 1875 e il 1895.

29 Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841) fu un filosofo e pedagogista tedesco. Egli era un filosofo anti-idealista. Nella Germania in cui predominava la corrente dell'idealismo.

30 Ivi p. 37.

Giovanni Gentile³¹ sviluppò la filosofia dell'attualismo, filosofia secondo la quale il pensiero fosse "principio unico e fondante di tutta la realtà"³².

Secondo il filosofo, "la pedagogia si fa veramente scienza solo se diviene filosofia"³³. Infatti, la pedagogia diviene scientifica nel momento in cui pensa l'uomo (soggetto centrale) e l'educazione "in termini di spirito, di sviluppo dialettico e di unità, attraverso il principio della sintesi a priori"³⁴.

Dunque, si può affermare che l'attualismo pedagogico gentiliano fosse strettamente correlato a una visione sia filosofica che spiritualistica dell'educazione che si contrapponeva a tutte le precedenti concezioni pedagogiche naturalistiche³⁵.

Giovanni Gentile avviò una pedagogia che si basava sull'identità spirituale dell'uomo. Egli diede vita anche a una nuova concezione di infanzia, distinguendo tre differenti tipologie di fanciullo³⁶:

- il *fanciullo eterno*, ossia quello che si conosce in qualsiasi momento della vita e che si può incontrare anche all'interno della propria anima;
- il *fanciullo fantoccio* o *fanciullo mitico*, ossia quello creato dalla pedagogia dell'infanzia;
- il *fanciullo reale*, ossia quello concreto, quello vero che necessita di attenzioni e cure, quello che diviene soggetto centrale nello studio. Il fanciullo reale "è artista e sognatore; è rivolto verso il gioco, ma è anche soggetto morale dotato di volontà e di autonomia, proteso verso l'altro [...]; è, quindi, spontaneità e sviluppo, ma al tempo stesso regolamentazione della dinamica dello sviluppo stesso"³⁷.

L'influenza che Giovanni Gentile esercitò su educatori e pedagogisti con l'attualismo pedagogico fu di lunga durata poiché in grado di unire tradizione e spiritualità, elementi ritenuti caratterizzanti la scuola di quegli anni.

31 Giovanni Gentile (1875 – 1944) fu un filosofo, storico della filosofia, pedagogista e politico italiano.

32 Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, cit., p. 39.

33 *Ibidem*.

34 *Ibidem*.

35 Con concezioni pedagogiche naturalistiche si fa riferimento al positivismo e a Herbart, in quanto quella visione fornivano una visione materialistica della vita spirituale.

36 Si veda "Preliminari allo studio del fanciullo" (1922- 1923).

37 Ivi p. 42.

Tuttavia, l'attualismo pedagogico non trovò sempre appoggio, infatti molti esponenti italiani del neo-idealismo, che collaborarono anche alla Riforma Gentile del 1923, di cui parleremo dopo, con il passare del tempo occuparono posizioni notevolmente distanti da quelle di Giovanni Gentile e si direzionarono verso nuove esigenze e prospettive.

Attraverso il suo pensiero pedagogico e la Riforma scolastica del 1923, Giovanni Gentile orientò la scuola italiana verso un nuovo orizzonte. Essa fu orientata verso “una difesa della superiorità della formazione umanistica e verso uno spiritualismo in parte retorico”³⁸.

Tuttavia, nella prospettiva di questa pedagogia venne esaltata la spontaneità dell'educando, la valorizzazione degli aspetti artistici e di una concezione dinamica della spiritualità del fanciullo, seppur venisse sempre serbato un orientamento conservatore e autoritario della pedagogia e dell'educazione.

Nel 1923, come già anticipato, si assistette alla Riforma scolastica di Giovanni Gentile, quest'ultimo fu ministro dell'Istruzione nel primo governo di Mussolini per circa un anno e mezzo – dal 1922 al 1924.

Questa riforma fu realizzata in tempi molto brevi e con la cooperazione di alcuni allievi e collaboratori di Gentile – tra cui Giuseppe Lombardo Radice ed Ernesto Codignola di cui si vedrà dopo.

Questa riforma rispecchiava gli aspetti sia teorici che storici che furono di fondamentale coinvolgimento pedagogico e filosofico per il Ministro Gentile.

La Riforma fu intesa “come parte di quella riforma morale degli Italiani reputata condizione indispensabile per attingere la conoscenza di essere nazione e, in particolare, fu predisposta in funzione della formazione dell'élites dirigenti di cui era affidato il compito di guida dello svolgersi del progetto nazionale”³⁹.

Dunque si può dedurre che fu offerto un integrale percorso formativo solo all'élites. La scuola e il sistema scolastico furono concepiti in modo tale da comprendere un ampio intervallo di giovani, ossia la scuola elementare ebbe il fine di consentire

38 Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, cit., p. 44.

39 Chiosso G., *Novecento pedagogico*, cit., p.119.

l'alfabetizzazione anche nei ceti popolari, mentre la scuola secondaria – che aveva la durata di otto anni e alla quale si poteva accedere solo dopo aver superato rigorose prove –, consentì l'accesso a un ristretto numero di ragazzi i quali dovevano dimostrare le giuste capacità per poter accedere al ceto dirigente.

I programmi ideati dalla Riforma gentiliana ebbero come fine ultimo quello di avvalorare non solo la cultura classica, ma anche la libertà d'insegnamento. Inoltre, con questa Riforma venne introdotto l'insegnamento della religione, seppur concepita in un'ottica di conoscenza filosofica.

In seguito a questa Riforma, la scuola subì dei cambiamenti radicali, sia a livello strutturale sia a livello di contenuti.

Tuttavia, seppur oggetto di un tale cambiamento, fu criticata e colpevolizzata – anche dal fascismo, ma questo verrà approfondito in seguito – di essere troppo selettiva e, inoltre, impediva e bloccava l'ascesa sociale dei ceti sociali inferiori.

Tra le figure che spiccarono e che rappresentavano il neoidealismo in Italia ricordiamo, oltre Giovanni Gentile, i già citati Giuseppe Lombardo Radice⁴⁰ ed Ernesto Codignola⁴¹.

Codignola e Lombardo Radice si posizionano nell'attualismo pedagogico italiano orientato verso l'esigenza dell'esperienza educativa concreta.

Giuseppe Lombardo Radice, nel 1913, pubblicò “Lezioni di didattica”, un volume che ebbe come obiettivo quello di vedere l'infanzia in modo nettamente diverso.

In questa prospettiva, dunque, vennero fornite diverse indicazioni di carattere didattico per poter affrontare con successo la separazione tra l'esperienza infantile e la scuola.

Collaborò anche lui, nel 1923 alla Riforma scolastica gentiliana.

Ricordiamo anche Ernesto Codignola che, oltre a collaborare alla stesura della Riforma di Giovanni Gentile, diede vita tra il 1922 e il 1923 alle riviste “Levana” e “La Nuova Scuola Italiana”.

Egli, inoltre, nel 1925 siglò il “Manifesto degli intellettuali fascisti”⁴², ma quando

40 Giuseppe Lombardo Radice (1879 – 1938) fu un pedagogista e filosofo italiano.

41 Ernesto Codignola (1885 – 1965) fu un pedagogista e filosofo italiano.

42 Il Manifesto degli intellettuali fascisti (1925) fu redatto da Giovanni Gentile. Pubblicato sul quotidiano fascista “Il Popolo d'Italia” e anche nei principali quotidiani dell'epoca, fu il primo

venne a conoscenza della fascistizzazione scolastica, gradualmente si accostò agli ambienti antifascisti fiorentini.

1.3 La pedagogia cristiana

Durante il Novecento, nel pensiero pedagogico si cominciarono ad affermare, in modo progressivo, numerosi orientamenti di tipo religioso.

Questo affermarsi di orientamenti religiosi fu reso possibile poiché, da una parte il Cristianesimo intendeva restare fedele sia ai modelli di cultura laica che alle concezioni di tipo tradizionale a livello educativo e, bensì, si assistette a un'evoluzione della società occidentale.

Dall'altra parte si assistette a un rinnovato atteggiamento della Chiesa stessa e di numerose comunità cristiane verso la modernità e i relativi valori e ideali.

Con il pontificato di Leone XIII⁴³ venne rivolto al problema educativo un'iniziale attenzione attraverso il Magistero ufficiale della Chiesa⁴⁴.

Con Pio X⁴⁵ e l'enciclica "Divini Illius Magistri" (1929), la Chiesa occupò in merito una posizione molto più ferma.

Attraverso l'enciclica, si volle affermare che non ci fosse educazione più consona e completa se non quella impartita dalla Chiesa cattolica.

Secondo la Chiesa, l'educazione cristiana, forniva un'educazione integrale e completa dell'uomo e questa aveva come fine ultimo la salvezza e, inoltre, garantiva una vita vissuta in virtù dei Dieci Comandamenti.

documento ideologico che aderì al regime fascista.

43 Papa Leone XIII (1810 – 1903) fu vescovo di Roma e Papa dal 1878 al 1903.

44 Il magistero ufficiale della Chiesa consente alla Chiesa di comunicare il suo insegnamento. Il magistero può essere ordinario o straordinario.

45 Pio X (1835 – 1914) fu vescovo di Roma e Papa dal 1903 al 1914.

Con l'enciclica, dunque, venne redatto dalla Chiesa romana un testo in ambito educativo di fondamentale importanza. Questo testo fu il punto di partenza per qualsiasi esperienza pedagogica – questo suo ruolo fu centrale fino al Concilio Vaticano II⁴⁶.

Con il Concilio Vaticano II e la “Dichiarazione sull'educazione cristiana dei giovani”⁴⁷ – conosciuta anche come “Gravissimum Educationis” –, l'orientamento pedagogico cristiano cambiò notevolmente.

In questa prospettiva l'educazione venne vista come un dovere della Chiesa a cui dovevano partecipare tutti i componenti della comunità ecclesiastica.

Dunque, l'educazione prese vita grazie alla collaborazione dei membri della comunità ed ebbe come fine ultimo la formazione di un uomo integrale.

I diversi educatori e pedagogisti d'impronta cattolica, tra cui ricordiamo Giovanni Bosco⁴⁸ e gli attivisti cristiani Andrés Manjón⁴⁹ e Eugène Devaud⁵⁰, in ambito educativo, svilupparono in molteplici forme la dottrina cattolica, tuttavia, non si discostarono molto dalle direttive del pontificio e dalla tradizione cattolica.

1.4 Il personalismo

All'interno della pedagogia cristiana si sviluppò la corrente del personalismo.

46 Il Concilio Ecumenico Vaticano II fu il ventunesimo concilio ecumenico della Chiesa cattolica (1959).

47 La Gravissimum Educationis fu una dichiarazione approvata nel 1965 del Concilio Vaticano II inerente "l'educazione cristiana".

48 Giovanni Melchiorre Bosco (1815 – 1888), noto anche come don Bosco, fu un presbitero, pedagogo ed educatore italiano, fondò le congregazioni dei Salesiani e delle Figlie di Maria Ausiliatrice.

49 Andrés Manjón y Manjón (1846 – 1923) fu un presbitero, pedagogo e canonista spagnolo che promosse la fondazione di una propria istituzione educativa le Scuole Ave Maria. Questa fu inizialmente dedicata sia all'istruzione elementare che alla formazione degli insegnanti.

50 Eugène Dévaud (1876 – 1942) fu un pedagogo svizzero, sacerdote e docente di pedagogia all'Università di Friburgo che criticò la scuola attiva, poiché egli riteneva che l'interesse doveva essere guidato dal maestro verso il cristianesimo.

La collaborazione tra queste due pedagogie consentì l'affermarsi dell'autonomia teorica e la prevalenza rispetto alle pedagogie contemporanee.

Tale prospettiva pedagogica "intende sviluppare una concezione «totale» dell'esperienza educativa, ponendo in essa come centrale la dimensione dei «valori», oggettivi e trascendenti, e vede attuarsi l'unità concreta tra esperienza e valore nell'ambito della «persona»"⁵¹, dunque il fine ultimo del personalismo in ambito pedagogico, fu quello dar valore all'uomo in ogni suo aspetto.

Seppur gli approcci del personalismo fundamentalmente avessero conformità, in ambito cattolico ci furono svariate discordanze.

Queste discordanze furono caratterizzate da diversi orientamenti quali: l'orientamento neokantiano (ricordiamo Friedrich W. Forster⁵² e Sergej Hessen⁵³), l'orientamento tomista (ricordiamo Jacques Maritain, di cui si approfondirà dopo) e l'orientamento essenzialista (ricordiamo Emmanuel Mounier⁵⁴) e, inoltre, in Italia ci furono esponenti più ecclesiastici (ricordiamo Luigi Stefanini⁵⁵, Giuseppe Catalfamo⁵⁶, Mario Casotti⁵⁷ e Giuseppe Flores d'Arcais⁵⁸).

In particolare ricordiamo, tra i maggiori esponenti del personalismo, Jacques Maritain (1882-1973), egli fu un filosofo francese e nel suo pensiero il senso dell'educazione sta nell'accompagnare la persona nel suo pieno sviluppo, nella pienezza della sua capacità di agire come tale e, inoltre, secondo Maritain la cultura non è altro che un mezzo per raggiungere questo fine.

Il filosofo, partendo dal pensiero di Tommaso d'Aquino e utilizzando un linguaggio consono al momento storico d'appartenenza, offrì una riflessione che valorizzò l'idea di uomo con una propria natura spirituale.

51 Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, cit., p. 75.

52 Friedrich Wilhelm Foerster (1869 – 1966) fu un pedagogista e filosofo di origini tedesche.

53 Sergej Hessen (1887 – 1950) fu un pedagogista russo.

54 Emmanuel Mounier (1905 – 1950) fu un filosofo, scrittore e giornalista francese.

55 Luigi Stefanini (1891 – 1956) fu un filosofo e pedagogista italiano.

56 Giuseppe Catalfamo (1921 – 1989) fu un filosofo e pedagogista italiano.

57 Mario Casotti (1896 – 1975) fu un filosofo e pedagogista italiano.

58 Giuseppe Flores D'Arcais (1908 – 2004) fu un pedagogista italiano.

Il rapporto che si creò tra educazione e politica⁵⁹ fu fortemente implicito nella sua filosofia politica e i fondamenti filosofici di un'educazione politica nel personalismo comunitario di Maritain furono molto profondi.

Inoltre, identificò delle disposizioni necessarie da favorire nell'educando: nei confronti dell'esistenza, del lavoro, della verità e della virtù.

Maritain, attraverso un percorso di tipo maieutico, sostenne la definizione elaborata da Tommaso d'Aquino di essere umano.

Fece anche parte della commissione internazionale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per redigere la dichiarazione universale dei diritti umani nel 1948.

In seguito all'illustrazione dei pensieri di Dewey e Maritain possiamo notare che: sia l'attivismo pragmatista che quello personalista convengono nel riconoscere la libertà come un tratto caratteristico della persona umana.

Tuttavia, con il finire della Seconda Guerra Mondiale, anche l'attivismo venne criticato in quanto colpevolizzato di spingere verso lo spontaneismo.

Durante tutto il Novecento diversi autori affrontano il tema dell'autorità liberatrice: vennero distinti due tipi di autorità, una che favorisce la crescita e lo sviluppo rendendo libero il soggetto e l'altra che toglie la soggettività della persona rendendolo servo e, dunque, non deteneva un fine di tipo educativo.

1.5 L'educazione e la comparsa dei totalitarismi

Con l'espandersi dei totalitarismi novecenteschi – il Fascismo, il Nazismo e il Socialismo Sovietico – l'ideologia inerente l'educazione giunse al vertice della sua espansione e della sua incisività, ossia l'educazione venne vista come un preciso

⁵⁹ In riferimento alla filosofia politica di Maritain emergono principalmente due aspetti: il primo è che anche se l'essere umano per natura vive in una società questo ha comunque una dignità che non potrà mai essere completamente assorbita dalle istanze della società stessa. Il secondo fa riferimento al bene comune, ossia un bene comune che non fa solo riferimento a beni materiali, ma il bene comune, in termini personalisti, fa riferimento anche e soprattutto alla fiducia e alla solidarietà sociale.

strumento politico in grado di veicolare determinate ideologie e valori prefissati.

L'aspetto caratterizzante dei totalitarismi fu in primo luogo l'opposizione a qualsiasi tipo di democrazia e, in secondo luogo, l'educazione di massa, la quale annullava totalmente sia i diritti che i bisogni dell'uomo.

In particolare nelle politiche educative del Fascismo in Italia e, del Nazismo in Germania, venne data vita a un modello di educazione totalitaria che operò in particolar modo nelle scuole e nelle associazioni infantili e giovanili.

L'educazione di massa coinvolse principalmente, come già accennato, tutti i giovani ragazzi, e questo coinvolgimento venne attuato attraverso non solo la scuola, ma anche attraverso la famiglia e tutte le attività di tipo extra-scolastico.

Con l'evolversi delle pedagogie totalitarie venne accentuata la necessità, da parte dello Stato, di presiedere e governare le società di massa, esigenza che si sviluppò gradualmente durante l'età moderna.

Tra il 1922 e il 1942 il Fascismo italiano si occupò di dar forma a una "teoria sistematica della scuola, dell'educazione extrascolastica, della cultura popolare e della pedagogia"⁶⁰.

Ricordiamo che, ai suoi albori, il Fascismo elaborò un programma educativo e scolastico di tipo conservatore⁶¹, così come fu previsto nella Riforma Gentile del 1923. Come accennato precedentemente, anche il fascismo non fu entusiasta del cambiamento della scuola in seguito alla riforma gentiliana, infatti dal 1925 con l'avvento del Regime Fascista, la scuola fu oggetto del processo di fascistizzazione. Seppur il Fascismo italiano fu pioniere della formazione di un sistema inizialmente conservatore e successivamente ideologico-totalitario, fu effettivamente il Nazismo a organizzare un vero e proprio sistema di educazione ideologica di massa.

Infatti, a seguito della Carta della scuola Bottai del 1939⁶² vi fu una vera e propria riforma fascista della scuola e gli aspetti principali furono: l'istituzione della scuola media unica e, nelle scuole elementari, la presenza di un biennio di scuola del lavoro.

60 Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, cit., pp. 90-91.

61 Il sistema scolastico era molto rigido e si differenziava in scuole tecniche (rivolte principalmente alle classi subalterne) e scuole secondarie umanistiche (rivolte alle classi dirigenti).

62 Legge n. 899 del 1° luglio 1940. "Istituzione della scuola media".

Come approfondiremo meglio successivamente, il Fascismo si occupò in modo particolare della fascistizzazione dei giovani e dei ragazzi sul piano extrascolastico (principalmente ricordiamo l'Opera Nazionale Balilla del 1928 e la Gioventù del Littorio del 1937).

I totalitarismi, ebbero come elemento caratterizzante la riformulazione dell'educazione delle società di massa, ossia l'educazione dei bambini/giovani non fu più compito della famiglia, al contrario lo Stato se ne occupò in modo integrale gestendone tempo libero, controllandoli e assicurandosi una fruttuosa socializzazione.

Di fatto lo Stato divenne organizzatore e garante dell'educazione di massa. Ricordiamo che l'educazione delle società di massa, ideata e attuata non solo dal Fascismo, ma da tutti i totalitarismi in generale, spogliò l'uomo dalla sua specificità e unicità.

I totalitarismi, dunque, diedero vita ad un "sistema formativo rigidamente conformistico ed esplicitamente illiberale"⁶³.

63 Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, cit., p. 95.

2. LA FUNZIONE CUSTODIALISTICA-ASSISTENZIALE DEL NIDO DELL'OPERA NAZIONALE MATERNITÀ E INFANZIA (O.N.M.I.)

La storia italiana dei primi del Novecento fu caratterizzata dalla presenza di un movimento totalitarista che svolse le funzioni instauratesi durante il corso dell'Ottocento dallo Stato liberale: il Regime Fascista.

Durante il famoso Ventennio Fascista, il partito promosse diverse misure afferenti al nucleo familiare, arrivando a tal punto da definire la famiglia “un’istituzione sociale e politica”.

Tale visione, che inevitabilmente passò ad influenzare anche tutti i rapporti tra i componenti, portò la questione familiare a sottrarsi dal concetto di vita privata, in favore di un interesse sempre più pubblico.

Lo Stato in questo nuovo modello di famiglia, oltre a decretare circa i ruoli e i compiti che i vari membri nel nucleo dovessero avere e mettere in atto, si intromise talmente tanto da entrare in modo inopportuno anche nelle scelte familiari più intime.

Lo Stato spesso si intromise in tali scelte anche in modo sistematico, difatti i motivi che incentivarono questo processo furono numerosi: in primo luogo la nascita di una concezione di Stato inteso come “Stato etico”⁶⁴ in cui vennero enfatizzati i compiti formativi dello stesso Stato e di conseguenza il passaggio dalla persona/individuo allo Stato.

Attraverso un cenno al codice penale e al codice civile si può notare come durante il

⁶⁴ Questa concezione di Stato è di derivazione idealistico-hegeliana. Il desiderio dei fascisti era quello di dar vita a un nuovo Stato le cui masse sarebbero state organizzate gerarchicamente. A ogni componente dell'economia, della cultura e della società sarebbe stata negata l'autonomia e tutte le istituzioni, di conseguenza, sarebbero diventate subordinate ad esse per poter raggiungere il fine ultimo dell'incremento della potenza. I diritti individuali e dei gruppi sociali vennero negati in quanto potevano limitare il potere che lo Stato esercitava. Giovanni Gentile e Alfredo Rocco diedero gran parte del loro contributo alla diffusione e predisposizione di questa ideologia di Stato.

Ventennio Fascista si affermò una differente configurazione degli istituti familiari (in cui viene rifiutata una concezione privatistica di famiglia) e di istituti matrimoniali (in cui venne rifiutata una visione contrattualistica, la quale era tipica del matrimonio). Il diffondersi dell'Opera Nazionale Maternità e Infanzia nato nel 1925, di cui successivamente parleremo, garantiva la salvaguardia della salute dei bambini, e inoltre, la salvaguardia di bambini e madri costituì un'efficace propaganda per il regime. La promozione di tutto ciò però ebbe un secondo fine: i bambini sarebbero diventati ottimi soldati per il futuro, infatti l'intenzione di Mussolini, osannata da lui stesso, fu quella di far arruolare otto milioni di soldati a cui far impugnare otto milioni di baionette.

Al finire degli anni Trenta del Novecento quasi tutti i giornali locali prestarono molta attenzione a tutte le questioni di carattere sociale, infatti vennero fatti molti appelli per poter sostenere delle colonie per i giovani, per il movimento giovanile locale, per i poveri e per i disabili, per la clinica Ostetrica e altri servizi a favore della comunità. Lo scopo di questi articoli fu quello di evidenziare ciò che il regime paternalista stava facendo a favore del popolo e, inoltre, quanto fosse necessaria la solidarietà sia sociale che nazionale.

La legge n. 1728 del 1938⁶⁵ diede vita alla legislazione razziale, ossia tramite questa legge vennero presi provvedimenti che fossero a favore della tutela della razza. Questa legislazione mise in evidenza quanto l'interesse da parte dello Stato e della società prevalessesse in modo netto sull'interesse della singola persona.

Inoltre, il Codice civile del 1942⁶⁶ identificò il matrimonio, e di conseguenza la famiglia, come delle istituzioni necessarie per la salvaguardia degli interessi della società.

In secondo luogo, la famiglia venne identificata come parte fondamentale dell'ordine sia sociale che politico, ragion per cui fu uno strumento importantissimo per poter aumentare non solo il consenso ideologico della società, ma anche per poter dar vita allo Stato Fascista.

65 Regio decreto - Legge n. 1728 del 17 novembre 1938. "Provvedimenti per la difesa della razza italiana".

66 Regio decreto n. 262, del 16 marzo 1942-XX. "Approvazione del testo del Codice civile".

Infatti lo Stato incrementò gli interventi a livello demografico, assistenziale e, soprattutto, in campo educativo.

Durante il Ventennio Fascista, infatti, vennero aumentati gli aiuti per sostenere la crescita demografica, per favorire l'aumento dei matrimoni e vennero anche finanziati molti aiuti a favore della tutela della maternità e dell'infanzia.

Come già detto in precedenza fu importante, per l'affermarsi del regime totalitario, la fascistizzazione delle masse e la costruzione del consenso al regime.

Questi due processi influenzarono molto le relazioni che si vennero a creare tra Stato e famiglia.

Per poter attuare la fascistizzazione delle masse il regime ricorse all'utilizzo delle reti di organizzazioni di massa presenti nel territorio di carattere politico, culturale, assistenziale, ricreativo, formativo, sportivo e di animazione del tempo libero.

Basti pensare all'Opera Nazionale Balilla⁶⁷ (ONB), l'Opera Nazionale Maternità e Infanzia (O.N.M.I.) e l'Opera Nazionale Dopolavoro (OND).

La scuola, fondamentale, giocò un ruolo di grande importanza in quanto fu oggetto di interventi da parte dello Stato e, mediante il controllo ideologico fatto sugli insegnanti, garantì la fascistizzazione di bambini e ragazzi in età scolare.

2.1 Le strutture educative per l'infanzia tra Otto e Novecento

La *scoperta*⁶⁸ della seconda infanzia (3 - 6 anni) avvenne all'incirca nei primi decenni dell'Ottocento, solo successivamente, nel corso del Novecento, avvenne la *scoperta* della prima infanzia (0 - 3 anni).

67 L'organizzazione nasce nel 1926 e aveva come obiettivo quello di formare i giovani italiani per potersi assicurare la formazione politica degli ideali tipici del fascismo. L'Opera Nazionale Balilla nel 1937 viene trasformata in Gioventù Italiana del Littorio (GIL) ed era sotto il controllo del segretario del Partito Nazionale Fascista (PNF).

68 Con *scoperta* si intende la nascita e creazione di strutture per la seconda infanzia, inizialmente, e per la prima infanzia successivamente.

I presepi furono i predecessori delle strutture per la prima infanzia (per bambini dai 6 mesi ai 3 anni), e vennero chiamati Nidi solo dal Novecento in poi.

Dalla metà dell'Ottocento fino ad arrivare al Fascismo, si evincono sviluppi storici attraverso l'intreccio dei rapporti tra assistenza, beneficenza, sapere medico sui bambini, brefotrofi, istituti per lattanti, orfanotrofi, ricoveri per l'infanzia abbandonata, ospedali, fabbriche e opifici presenti nell'industria italiana.

Ma procediamo con ordine, in primo luogo è opportuno ricordare Giuseppe Sacchi⁶⁹, il quale, seguendo le orme di Ferrante Aporti⁷⁰, aprì a Milano, nel 1850, il primo "presepe", un'istituzione a favore della prima età.

Inoltre, Sacchi fu molto attivo e interessato ai dibattiti di tipo educativo, molto del suo impegno, sia culturale che sociale, fu a favore della prima infanzia.

Questi presepi furono articolati in due sezioni, ossia la sezione dei lattanti e la sezione dei slattati e ospitavano principalmente i figli delle donne lavoratrici.

L'obiettivo prevalente di queste istituzioni fu la prevenzione e la tutela della salute non solo del bambino, ma anche della madre.

Alla fine dell'Ottocento furono istituiti sul territorio italiano circa venticinque "presepi" a cui vennero sommati anche quelli aziendali.

Basti infatti pensare al già citato Ferrante Aporti e all'Asilo infantile (1828-1829), alla scuola materna delle sorelle Agazzi (1898), per arrivare a Maria Montessori e alla Casa dei bambini (1907), strutture per la seconda infanzia (3-6) che segnarono la storia dell'evoluzione delle strutture educative per l'infanzia.

Sono anche un esempio i Giardini d'Infanzia⁷¹. Il ministro Francesco Paolo Perez⁷² firmò nel 1980 un Regio Decreto⁷³ che riguardava, non solo i giardini d'infanzia, ma anche gli asili nido di Ferrante Aporti, ed ebbero come obiettivo quello di sospendere

69 Giuseppe Sacchi (1804-1891) fu un pedagogista ed educatore italiano.

70 Ferrante Aporti (1791-1858) fu un presbitero, pedagogista e politico italiano, si occupò in particolar modo dell'educazione scolastica infantile.

71 Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782 – 1852) fu un pedagogista e filosofo tedesco. Chiamato anche "pedagogista del Romanticismo" è noto per aver ideato e attuato il concetto di Kindergarten, ossia il Giardino d'infanzia. Questi Giardini accoglievano bambini dai 2 ai 7 anni, costruito con seguendo norme igieniche e circondato da giardini.

72 Francesco Paolo Perez (1812 – 1892) fu un politico, scrittore e ministro dell'Istruzione Pubblica nel secondo governo Cairoli (1879).

73 R.D. n. 5666 del 30 settembre 1880.

l'affidamento di tali istituzioni a persone non professionali e sfornite di competenze adeguate.

Sia i Giardini d'Infanzia che gli asili nido di Ferrante Aporti, dopo la promulgazione del Regio Decreto del 1980, si occuparono di bambini minori ai 3 anni e, inoltre, per il personale fu necessario o un adeguato titolo di studio o un documento che attestasse la frequenza di un " tirocinio pratico"⁷⁴ della durata minima di tre anni e che dunque consentisse l'insegnamento nelle scuole di grado inferiore alla primaria.

In quel periodo pochi asili vennero gestiti con "criteri razionali"⁷⁵ e l'esempio tipico fu quello froebeliano inaugurato a Venezia da Elisabetta Michiel Giustinian (la quale era la moglie del primo sindaco) per le donne che si occupavano della manifattura del tabacco. Questo asilo laico, gestito esclusivamente da donne, aveva rigorosi criteri psicopedagogici e igienici e, inoltre, venne gestito dal medico Cesare Musatti Senior⁷⁶ e dal pedagogista Adolfo Pick⁷⁷.

Sostanzialmente i giardini d'infanzia furono laici e utilizzavano il metodo di Fröbel⁷⁸ il quale non includeva un insegnamento di matrice religiosa⁷⁹. L'obiettivo fu quello di far riemergere gli Asili Nido ideati da Ferrante Aporti per poter oltrepassare gli Asili Nido di impronta froebeliana.

Tuttavia, in passato, non furono emanate delle disposizioni normative organiche che potessero individuare né gli istituti educativi per la fascia d'età 0-3, ma neanche gli istituti educativi per la fascia d'età 3-6.

Come si approfondirà successivamente la nascita dell'O.N.M.I. (1925), dell'Opera nazionale Balilla (1926) e della Gioventù italiana del Littorio (1937) lasciarono un

74 Il tirocinio doveva essere effettuato all'interno di un giardino d'infanzia annesso alla Scuola normale affinché le alunne frequentanti potessero imparare le giuste pratiche per educare un bambino.

75 D'Amico N., *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, 2009, cit. p. 117.

76 Cesare Musatti (1846 – 1930) fu un medico e letterato italiano.

77 Adolfo Pick (1829 – 1894) fu un pedagogista italiano originario della Boemia.

78 Fröbel definiva i fanciulli fiori e offriva loro la possibilità di crescere all'aperto. La maestra era una giardiniera e occupava la giornata dei fanciulli con giochi, coltivazione di fiori canti e feste per il divertimento. Secondo la teoria di Fröbel tutto ciò aveva uno scopo utile: l'istruzione.

79 La Chiesa, dunque, davanti a questo scenario non poté più ignorare la situazione e dovette associare gli asili nido a un valido e solido impegno preso da parte dei cattolici presenti nelle diverse amministrazioni comunali i quali gestivano la grande maggioranza di questi istituti.

segno su tutto il territorio italiano, poiché la politica fascista prestò molta attenzione ai giovani, sin dalla primissima età.

Inoltre, non dimentichiamo che nel corso del Novecento si diffusero la psicoanalisi e il sapere medico di tipo pediatrico, questa combinazione diede dunque valore e riconoscimento alla prima infanzia, un valido motivo per dar vita a una sensibilità culturale fondamentale per poter fare in modo che questa fascia d'età fosse ritenuta degna di attenzione e proposte pedagogiche adeguate.

2.2 L'educazione e il ruolo dei giovani nella politica fascista

Sin dagli inizi del movimento Fascista, l'infanzia e la gioventù, come già accennato, ebbero un ruolo determinante⁸⁰ nella realizzazione e concretizzazione della politica fascista.

I giovani e la loro educazione furono principio e fine della rivoluzione ideata dal Governo Fascista.

L'Europa dei primi anni del Novecento vide emergere una costante e sistematica attenzione alla politica nel campo pedagogico e giovanile.

Questo periodo storico fu caratterizzato da profonde trasformazioni sociali, culturali e politiche, e l'educazione dei giovani fu al centro di numerose discussioni e riforme. Gli stati europei svilupparono politiche e strategie per affrontare le sfide dell'istruzione, della formazione e dell'orientamento dei giovani e l'obiettivo fu quello di preparare le nuove generazioni a partecipare attivamente alla società.

Le scuole e tutti gli istituti di formazione furono coinvolti in questo processo, cercando di creare un ambiente educativo che favorisse lo sviluppo integrale dei giovani.

In sintesi, l'Europa dei primi anni del Novecento assistette a una crescente

⁸⁰ Durante la marcia su Roma, il 24 ottobre 1922, era presente un numero cospicuo di giovani che sfilava per le strade della Capitale. I giovani erano una minaccia e velocemente determinarono l'estendersi dell'ideologia fascista.

consapevolezza dell'importanza dell'educazione e della formazione dei giovani. L'educazione fu sempre stata più riconosciuta come uno strumento fondamentale nelle mani della politica per promuovere il loro sviluppo e il loro coinvolgimento nella società (politica pedagogica)⁸¹.

Solo attraverso un'accurata politica pedagogica, il Regime, avrebbe assicurato un'estensione continua dell'ideologia del Partito Nazionale Fascista.

Mussolini, durante un discorso che fece il 19 giugno 1923 disse in modo chiaro ed esplicito di voler mettere in atto una rinascita che coinvolgesse tutta la razza italiana, e ciò sarebbe potuto accadere solo grazie ai giovani.

Il nuovo italiano sarebbe dovuto crescere in modo differente sia a livello morale che fisico, e doveva essere garantita un'integrale educazione del bambino sin dalla primissima età.

Così, nacque ufficialmente il 3 aprile 1926, "L'Opera Nazionale Balilla per l'assistenza e l'educazione fisica e morale della gioventù" (ONB).

Il 9 gennaio 1927 venne promulgato il decreto legge n. 6, articolo 10⁸², da parte dell'ordinamento tecnico-disciplinare dell'Opera Nazionale Balilla e che chiedette di occuparsi:

- di infondere tra i giovani il sentimento della disciplina e dell'educazione militare;
- l'istruzione pre-militare;
- l'istruzione ginnico sportiva;
- l'educazione spirituale e culturale;
- l'istruzione professionale e tecnica;
- l'educazione e l'assistenza religiosa.

81 Le politiche pedagogiche hanno affrontato temi come l'accesso all'istruzione, la qualità dell'insegnamento, l'orientamento professionale e la promozione della partecipazione attiva dei giovani alla vita sociale e politica.

82 Decreto Legge n.6 del 9 gennaio 1927. "Approvazione dei regolamenti amministrativo e tecnico-disciplinare per l'esecuzione della legge 3 aprile 1926, n. 2247, sull'Opera nazionale Balilla".

A distanza di poco più di dieci anni, con il decreto del 27 ottobre 1937⁸³, venne istituito ufficialmente un nuovo organismo il cui nome fu “Gioventù Italiana del Littorio” (GIL), tale sistema liquidò in modo ufficiale l’ONB.

La Gioventù Italiana del Littorio sarebbe stata ufficialmente l’organizzazione giovanile del Partito Nazionale Fascista.

Ciò di cui dovette occuparsi la GIL fu:

- la preparazione spirituale, sportiva e pre-militare;
- l'insegnamento dell'educazione fisica nelle scuole elementari e medie, secondo i programmi da essa predisposti di concerto con il Ministero per l'educazione nazionale;
- l'istituzione e il funzionamento di corsi, scuole, collegi, accademie, aventi attinenza con le finalità della Gioventù italiana del Littorio;
- l'assistenza svolta essenzialmente attraverso i campi, le colonie climatiche e il patronato scolastico o con altri mezzi disposti dal Segretario del Partito,
- l'organizzazione di viaggi e crociere.

Attraverso questi provvedimenti il fascismo volle occupare a 360° il tempo dei giovani affinché ci fosse un’educazione ideologica di massa rigida e coerente.

2.3 La propaganda Fascista del pro-natalismo

Nel Novecento, durante il Ventennio del Fascismo, il regime, non essendo in grado di abbattere i costi delle famiglie numerose, pensò di identificare l’allevamento e la crescita dei figli come un servizio a favore della nazione.

Tuttavia, l’esaltazione di un’esperienza totalmente privata, trasformata in un’esperienza pubblica non fu semplice in Italia.

83 Regio Decreto - Legge n. 1839 del 27 ottobre 1937. “Istituzione della Gioventù italiana del Littorio”.

Durante il Fascismo, infatti, la famiglia venne identificata come fondamento di notevole importanza per il raggiungimento dei suoi obiettivi: il consenso ideologico di massa e la costruzione dello Stato Fascista.

Come affermò Alfredo Rocco⁸⁴, nel 1935, il matrimonio e la famiglia non furono pensati a vantaggio dei coniugi, bensì furono istituite come interesse, rinuncia e sforzo a favore dello Stato.

Infatti la difficoltà per lo Stato stava proprio in questo, risultava molto difficile conciliare due concetti decisamente diversi.

Dunque il regime non poté fare altro che mettere in atto delle prove per la promozione della maternità, ne è un esempio la giornata della madre la cui data fu stabilita il 24 dicembre 1933⁸⁵, scelta non casuale poiché approfittava del culto cattolico della Vergine Maria.

La giornata prese il nome di “Giornata della madre e dell’infanzia” e offrì un momento di riflessione sull’abnegazione di Maria e sulla Matuta Mater⁸⁶.

Nell’immaginario del regime accostare la madre italiana a Maria Madre di Dio, alla castità della Vergine Maria e alla nascita del figlio di Dio risultava vantaggioso: in questa giornata, non a caso, vennero celebrate le madri prolifiche, ossia coloro che donavano la vita a più figli e che quindi formavano famiglie numerose.

Il primo anno, nel 1933, ci fu un’adunata nazionale a Roma, nella quale il Duce nominava le madri più prolifiche di tutte le province d’Italia definendole le migliori della razza.

Aberrante è sapere che queste madri non vennero chiamate per nome, ma per numero di figli partoriti.

Nel 1936 il Duce si rivolse addirittura a Marcello Dudovich⁸⁷, famoso grafico pubblicitario, per la realizzazione della propaganda della Giornata della maternità e

84 Alfredo Rocco (1875 – 1935) fu un giurista e politico italiano.

85 In alcune città i cattolici festeggiavano il 25 marzo, nonché il giorno dell’Annunciazione.

86 Dopo le leggi razziali il Fascismo diede vita a una delle iconografie più importanti della sua politica ossia la fecondità mitica romana. Immaginari e concezioni del mondo antico romano furono decontestualizzati e strumentalizzati dal Regime Fascista a favore di una propaganda che valorizzasse la maternità. Ne è un esempio la Mater Matuta ossia le madri con uno o più figli in grembo come pronostico e augurio per la fertilità.

87 Marcello Dudovich (1878 - 1945) fu un famoso grafico pubblicitario.

dell'infanzia.

Il grafico, però, nella rappresentazione della sua arte possedeva un'idea di donna ben precisa, infatti egli fece riferimento, per la rappresentazione delle figure femminili familiari, alle donne borghesi, donne nettamente opposte a quelle dell'immaginario fascista.

In ogni caso il culto fascista della fertilità rappresentò un'importante politica per chi avesse già molti figli, anche se questo stesso culto non ebbe molto successo nella promozione della procreazione.

Il 3 marzo 1937 fu anche fondata "l'Unione delle famiglie numerose", un'Unione che risultava essere un'organizzazione che non ebbe come fine ultimo solo la propaganda, ma anche un gruppo di pressione.

Il timore del declino del tasso di natalità fu direttamente collegato all'emancipazione delle donne, il pro-natalismo fu vantaggioso in quanto andò contro le donne definite femministe, ossia quelle donne con origini sociali privilegiate, emancipate e inclini alle politiche liberali.

Dalla propaganda fascista ne scaturì l'identificazione di due tipologie di donna: la "donna-crisi"⁸⁸ e la "donna-madre"⁸⁹, la prima "cosmopolita, urbana, magra, isterica, decadente e sterile"⁹⁰, mentre la seconda era "patriottica, rurale, florida, forte, tranquilla, e prolifica"⁹¹.

Donne una all'antitesi dell'altra, evidenziarono la differenza sia a livello proliero, ma anche della disuguaglianza delle classi sociali di appartenenza.

88 De Grazia V., *Storia delle donne nel regime fascista*, Marsilio Specchi, 2023, cit., p. 136.

89 *Ibidem*.

90 *Ibidem*.

91 *Ibidem*.

2.4 Il contesto socio-politico e la nascita delle strutture Nido dell'Opera Nazionale Maternità e Infanzia

A partire dal 1890 sia la classe dirigente che lo Stato italiano cominciarono a preoccuparsi della società civile in modo differente e più diretto in quanto i mezzi utilizzati fino ad allora risultavano essere non appropriati rispetto alla complessità della società italiana di quel periodo.

Già nel passato, con l'emanazione della legge Rattazzi del 3 agosto 1862⁹², si cercò di riordinare la legislazione delle Opere Pie che si occupavano di orfani, poveri e donne privando la Chiesa del potere che possedeva sugli istituti di beneficenza.

Ragion per cui nacque la Congregazione di carità, istituto dello Stato che ebbe il compito di disciplinare la beneficenza in ogni Comune.

Questo fu “uno dei tanti aspetti del conflitto fra Stato e Chiesa, che riguardava la volontà di distruggere l'egemonia dell'assistenza clericale, vista quest'ultima come carità piuttosto che come assistenza vera e propria”⁹³.

Nel 1903 Giovanni Giolitti⁹⁴ – ministro dell'Interno – introdusse il progetto di costruzione delle Commissioni provinciali d'assistenza e di beneficenza pubblica alle Camere.

Questo intervento sociale fu in parte una novità ed ebbe come obiettivo quello di riformare le norme crispine sulle Istituzioni pubbliche di beneficenza del 1890. Nel luglio del 1904 il disegno divenne legge e, uno tra gli scopi, mirava alla protezione dell'infanzia.

In primo luogo venne elaborata, dunque, una legislazione di natura sociale, la quale prese forma grazie ai rapporti di confronto e scambio con il vissuto dei paesi del resto d'Europa.

Venne ripresa poi, in un secondo momento, in modo più ampio e con realizzazioni

92 Legge n. 753 del 3 agosto 1862. “Amministrazione delle Opere pie”.

93 Savorra M., *Per la donna, per il bambino, per la razza. L'architettura dell'ONMI tra eutenica ed eugenica nell'Italia fascista*, LetteraVentidue, 2021, cit., p. 38.

94 Giovanni Giolitti (1842 – 1928) fu Presidente del Consiglio dei Ministri dal 1911 al 1914.

concrete durante l'età giolittiana.

Dunque, a seguito di questo periodo storico risalgono i primi provvedimenti e tratti dello Stato italiano in relazione a minori e donne, quale la Cassa Nazionale per la maternità e l'infanzia che venne poi approvata in via definitiva al Parlamento nel 1910. Al finire della guerra in molti paesi europei furono delineate specifiche normative che tutelassero l'infanzia⁹⁵.

Le forme di finanziamento erogate alle strutture presenti nei vari Paesi variavano, ma in tutti i casi vennero associate le risorse statali a quelle di enti e di istituzioni locali. In Italia, dopo la Grande Guerra, la condizione dei minori fu molto grave. Lo stile di vita peggiorò sia in riferimento alla morbilità e mortalità infantile, che per quanto riguarda i fenomeni di vagabondaggio, mendicizia e comportamenti illegali messi in atto dai minori.

Le azioni di contrasto di questi fenomeni, che fino ad allora furono sostenute dalle Congregazioni di carità, risultarono inappropriate per la modifica di tali situazioni, e tanto meno, risultarono efficaci le azioni di contrasto affidate alle iniziative delle singole prefetture.

Tale situazione non fu più tollerata dalla classe dirigente in quanto implicava un'ingente perdita economica⁹⁶.

Per questa ragione, nel 1922 il Senato invitò il Governo a prendere in esame la materia e, facendo riferimento alle legislazioni estere, ebbe come obiettivo quello di apportare dei provvedimenti che riguardassero in modo più ampio il mondo dell'infanzia.

95 In Francia già nel 1874, e da allora sviluppata ulteriormente, era stata promulgata una legge che tutelava la prima infanzia. In Inghilterra era stato introdotto nel 1908 un codice che tutelava l'infanzia, ossia il Children Act, successivamente vennero introdotti, il Maternity and Child Welfare Act nel 1918 e il l'Education Act nel 1921. Nel 1922 la Repubblica di Weimar prese provvedimenti riguardo l'assistenza delle madri e la protezione dei minori illegittimi e l'assistenza dei minori collocati a balia. Norvegia, Svezia e Danimarca, già sul finire del 1800, avevano elaborato normative specifiche che tutelavano l'infanzia. Nel 1912 il Belgio elaborò una legge riguardante il trattamento dei minori delinquenti e, successivamente, nel 1919 aveva costituito l'Opera nazionale dell'infanzia. In Spagna, nel 1904, veniva introdotta una legge propria sulla protezione dell'infanzia. Anche negli Stati Uniti d'America vigevano molteplici leggi speciali, differenti per i singoli stati, alle quali venne poi affiancata, nel 1921, una legge federale che aveva come obiettivo la tutela igienico-sanitaria sia della maternità che della prima infanzia.

96 Ne erano testimonianza le normative che vennero introdotte nell'età giolittiana, di cui la Cassa nazionale per la maternità e l'infanzia ne rappresentava una parte molto importante.

Da ciò ne emerse la nomina di una commissione e una segretaria operativa da parte del ministro dell'Interno.

Successivamente, nel dicembre 1922 la commissione fu sciolta in quanto saliva al potere il nuovo governo di Mussolini, il quale costituì una commissione differente e più ristretta, ma che affidò comunque alla precedente segretaria operativa il compito di elaborare in modo concreto i risultati ottenuti dai suoi studi effettuati precedentemente in un progetto di legge.

Facendo quindi riferimento ai precedenti studi venne elaborato un testo che disponeva le linee fondamentali dell'organizzazione assistenziale e che, in un secondo momento, venne tramutato in un regolamento delle norme di carattere esecutivo.

Fu il ministro dell'Interno Luigi Federzoni⁹⁷ a disporre il progetto e a presentarne la proposta di costituzione in Parlamento dell'Opera Nazionale per la protezione della maternità e dell'infanzia (O.N.M.I.).

L'O.N.M.I. venne presentato come un ente di tipo assistenziale con carattere custodialistico e sanitario.

Il ministro dell'Interno Federzoni presentò il progetto al Senato l'8 dicembre 1924, un momento delicato, in quanto il fascismo si allontanava da una fase acuta di crisi a cui susseguì, poi, l'assassinio di Giacomo Matteotti⁹⁸.

Stava dunque per prendere vita la costruzione dello Stato totalitario.

Il progetto proponeva di regolare:

- la protezione e l'assistenza alla maternità;
- la protezione dell'allattamento materno;
- l'igiene sociale della prima infanzia;
- la profilassi antitubercolare infantile;
- l'igiene scolastica;
- l'educazione fisica;
- la protezione igienica del fanciullo nel lavoro;
- la repressione degli abusi della patria potestà;

97 Luigi Federzoni (1878 – 1967) fu un politico e scrittore italiano. Egli fu il Presidente del Senato dal 1929 al 1939.

98 Giacomo Matteotti (1885 – 1924) fu un politico, giornalista e antifascista italiano.

- la protezione sociale del fanciullo nella vita;
- la repressione degli abusi e dei delitti contro l'infanzia;
- l'educazione dei fanciulli anormali;
- l'assistenza e la protezione dei fanciulli materialmente o moralmente abbandonati;
- la prevenzione della mendicizia, vagabondaggio e criminalità dei minorenni;
- la rieducazione dei fanciulli travati;
- il trattamento dei minori delinquenti.

Dunque la legge dovette regolare le funzioni della maternità⁹⁹ e dell'infanzia¹⁰⁰ comprendendo non solo i primi due anni del bambino, ma dovette estendersi fino all'adolescenza.

Tuttavia, la presentazione del progetto fatta dal ministro dell'Interno, la quale affrontava la materia in modo complessivo, implicò la revisione di norme del codice civile, di alcune disposizioni del codice penale e di procedura penale.

Sostenne il ministro Federzoni che si sarebbe potuti arrivare a una soluzione tale da garantire non solo i diritti e gli interessi dei minori, ma che addirittura non compromettesse i diritti dei genitori e che oltretutto non introducesse un'eccessiva intromissione dello Stato all'interno della famiglia.

L'Opera Nazionale per la protezione della maternità e dell'infanzia nacque ufficialmente il 10 dicembre 1925 con la legge n. 2277¹⁰¹ e fu approvato, con il relativo Regolamento di attuazione, attraverso il decreto 718 del 15 aprile 1926¹⁰².

L'Opera sorge con lo scopo di incentivare non solo le iniziative assistenziali, ma anche con l'obiettivo di rivoluzionare tutte le istituzioni che svolgevano funzioni sociali. Questo ente fu fortemente voluto da Benito Mussolini e offrì delle risposte politiche al

99 Erano compresi quindi: il periodo della gravidanza, il parto, l'allattamento e il puerperio.

100 L'infanzia era intesa in modo differente, non si limitava solo all'allattamento e al secondo anno di vita, ma i fisiologi distinguevano prima, seconda e terza infanzia fino all'età prescolare e scolare sino a giungere alla pubertà conclamata la quale segnava il passaggio dall'adolescenza alla giovinezza.

101 Legge n. 2277 del 10 dicembre 1925. "Protezione e assistenza della maternità e dell'infanzia".

102 Regio Decreto n. 718 del 15 aprile 1926. "Approvazione del regolamento per l'esecuzione della legge 10 dicembre 1925, n. 2277, sulla protezione e l'assistenza della maternità e dell'infanzia".

bisogno della salvaguardia di quella che era ritenuta la “razza della gente italica”¹⁰³, ma altresì di protezione della maternità e dell’infanzia¹⁰⁴, come sostenne lo stesso Ministro Luigi Federzoni.

Questa affermazione ebbe una certa importanza in quanto il fascismo stava dando vita allo Stato totalitario¹⁰⁵ e dunque sarebbe “entrato direttamente” nella sfera privata delle famiglie e degli individui.

L’O.N.M.I. al momento della sua nascita fu ritenuto un organo nuovo di razionalizzazione e coordinamento che, seppur legato alle risorse di bilancio statale e alla centralizzazione del sistema disegnato da Mussolini, sorgeva tuttavia in continuità con la storia burocratico-amministrativa dell’Italia e non come un sistema costruito dal nuovo Stato totalitario.

Come è stato detto precedentemente vennero presi in considerazione i diversi sistemi internazionali, ma in particolar modo si fece riferimento alla formula messa in atto dal Belgio¹⁰⁶.

Si fece riferimento al modello del Belgio non solo in riferimento agli aspetti igienico-sanitari che tutelavano la maternità e l’infanzia, ma l’obiettivo fu anche quello di promuovere un approccio più completo che però sarebbe emerso appieno solo all’inizio degli anni Trenta del Novecento.

Nel 1926, difatti, lo Stato introdusse un regolamento che disciplinava per lo meno tre istituti specifici tra cui: gli istituti per i fanciulli deboli o infermi di età prescolare e scolare, gli istituti per la maternità e la prima infanzia e, infine, gli istituti per minorenni abbandonati.

103 Savorra M., *Per la donna, per il bambino, per la razza. L’architettura dell’ONMI tra eutenica ed eugenica nell’Italia fascista*, cit., p. 37.

104 Maternità e infanzia erano ritenute non scindibili l’una dall’altra e, al contempo, collegate anche a fattori sociali, economici, igienico-sanitari e giuridici.

105 L’esordio del fascismo-regime viene annunciato da Mussolini il 3 gennaio 1925 durante un discorso in Parlamento nel quale si assumeva la responsabilità morale, e non materiale, dell’omicidio di Giacomo Matteotti. Questo discorso è ritenuto dagli storici l’atto costitutivo del fascismo come regime autoritario.

106 Il Belgio per l’Italia rappresentava, a livello istituzionale, un punto di riferimento (si richiama alla memoria l’influenza che la costituzione belga ha esercitato sullo Statuto Albertino).

Gli obiettivi dell'O.N.M.I., come anticipato precedentemente, furono molto ampi e dovettero essere perseguiti attraverso la fondazione di istituti nuovi, finanziati da istituti già esistenti e coordinati da tutti gli istituti sia pubblici che privati presenti sul territorio. Tuttavia l'O.N.M.I. ebbe come compito quello di esercitare una funzione di vigilanza e controllo senza però compromettere le competenze proprie delle autorità governative. Inoltre, tra gli obiettivi dell'Opera, ci fu quello di diffondere norme e metodi per la cura e l'igiene sia prenatale che infantile all'interno delle famiglie e di tutti gli istituti per minori.

Oltre a ciò, ebbe il compito di controllare che norme e regolamenti inerenti all'infanzia e alla maternità venissero applicati correttamente.

La struttura che stava per nascere venne rappresentata da un ente che possedeva autonomia finanziaria e operativa e il quale dovette ricevere le approvazioni di bilancio dal Ministero dell'Interno.

L'O.N.M.I. ebbe sede a Roma¹⁰⁷ e fu governato da un Consiglio centrale e da una Giunta esecutiva, tuttavia il centro delle iniziative dell'Opera furono spostate sul territorio¹⁰⁸.

In particolare il Consiglio centrale incluse dei membri di nomina politica, dei membri della carriera amministrativa, altri membri che derivavano dalle Società mediche e di assistenza e, per finire, sei consiglieri¹⁰⁹.

Come si può ben notare il Consiglio centrale fu numeroso e in possesso di una quota non indifferente di esperti e, inoltre, in questo primo periodo non vi era una diretta presenza del Partito fascista e delle organizzazioni femminili fasciste¹¹⁰.

107 La sede era in via Toscana 12, e aveva trovato accoglienza nel maggio 1926 presso gli uffici della Croce Rossa Italiana. A settembre si creò poi una sede in piazza Cavour che però si rivelò non adatta e a maggio 1928 la sede fu trasferita in piazza Adriana 20 presso lo stabile dell'INFPS. Tra il 1937 e il 1939 fu realizzata al Lungotevere Ripa da Cesare Valle la sede centrale. Questa sede fu inaugurata il 28 ottobre 1939. la stessa sede nel 1975 divenne sede del dicastero della Salute.

108 Le iniziative erano spostate nei capoluoghi di provincia - che dovevano dar luogo alle Federazioni provinciali - e nei Comuni - che dovevano fondare comitati composti da "patroni" e "patronesse".

109 I consiglieri venivano scelti tra i differenti dirigenti delle istituzioni pubbliche principali, tra persone competenti in ambito e tra i soci benemeriti dell'O.N.M.I.

110 L'assenza del controllo diretto del Partito e delle organizzazioni femminili fasciste, tuttavia, non era visto di buon grado dal segretario generale del partito Augusto Turati già nell'estate del 1926. Perciò il ministro Federzoni non scartava l'idea di revisionare lo statuto e prevedere l'ingresso ufficiale, all'interno dei quadri dell'Opera, delle donne fasciste.

Il Consiglio, inoltre, comprendeva anche una Giunta esecutiva composta da: presidente, vice presidente, due dei quattro membri identificati dal Ministero dell'Interno e cinque membri che venivano scelti dallo stesso Consiglio.

La carica durava quattro anni e il primo Consiglio centrale si stabilì nel maggio del 1926.

Consiglio e Giunta ebbero competenze suddivise, infatti il Consiglio si occupò di provvedimenti di carattere generale, stabiliva il preventivo e il consuntivo, accettava donazioni e lasciti, acquistava beni, assegnava finanziamenti ai direttivi delle Federazioni e ogni altro tipo di stanziamento che fosse a favore delle istituzioni che tutelavano la maternità e l'infanzia, proponeva l'introduzione di riforme negli statuti di istituti di beneficenza, deliberava sui ricorsi dei Consigli provinciali e, per finire, concordava i regolamenti interni e di tesoreria.

La Giunta, invece, oltre a ciò: istruiva preventivo, consuntivo e regolamenti svolgeva anche funzioni di fondamentale importanza affinché l'ente funzionasse in modo adeguato, infatti, oltre a nominare i componenti dei consigli direttivi principali e deliberarne proposte e rendiconti degli stessi, aveva anche il potere di nominare, sospendere, o addirittura licenziare, gli impiegati e, infine, poteva dare il proprio parere sia sulle domande di erezione in ente morale, sia alle proposte di riforma presentate dalle istituzioni pubbliche che si occupavano di assistenza all'infanzia.

La legge stabilì che il personale utile per la gestione dell'Opera doveva essere assegnato dal Ministero dell'Interno, ma intervenne anche il regolamento, il quale precisava che nel momento in cui questo personale non poteva essere fornito dal Ministero dell'Interno venivano nominati dei candidati mediante concorso.

Tuttavia nel 1927 ci fu una diminuzione degli organi direttivi centrali dell'Opera e ciò fu probabilmente un segno “di una sempre più ferma vocazione in senso accentratore e totalitario del regime, ma anche forse della ricerca di una maggiore incisività nell'azione assistenziale”¹¹¹.

Si arrivò dunque alla sostituzione degli organi, i quali cedettero il posto a una gestione

¹¹¹ Minesso M., *Stato e Infanzia nell'Italia contemporanea – origini, sviluppo e fine dell'O.N.M.I. 1927-1975*, Il Mulino, 2007, cit., p. 64.

commissariale in cui Gian Alberto Blanc¹¹² guidò l'O.N.M.I. come commissario nazionale affiancato dal vicecommissario Francesco Valagussa.

Venne sciolto sia il Consiglio Centrale che la Giunta esecutiva ed entrambe vennero assunte direttamente dal commissario Blanc.

Inoltre, l'O.N.M.I. assunse numerosi impegni – ad esempio entro l'aprile del 1927 contava di aprire il primo gruppo di consultori composto da 53 membri tra ostetrici e pediatri – e poté contare solo sulle proprie risorse, tra l'altro molto limitate, e che comunque fossero dalla destinazione generica.

Infatti il ministro introdusse una riforma “a costo zero”¹¹³ in cui gli impegni dell'O.N.M.I. non sarebbero pesati sul bilancio dello Stato, ma i finanziamenti dovevano essere erogati attraverso una quota (8 milioni di lire) dei fondi già stanziati dal Ministero degli Interni e al quale si sarebbero aggiunte poi altre somme provenienti da varie istituzioni¹¹⁴.

A fronte di ciò l'ente ebbe a disposizione, nei primi anni del 1928, 63 milioni e mezzo di lire.

L'Opera propose anche di avviare pubbliche conferenze e corsi popolari affinché ci fosse una maggiore consapevolezza igienico-sanitaria, e per questa ragione dal novembre 1926 venne pubblicato anche un giornale con il titolo “Maternità e Infanzia. Bollettino mensile illustrato dell'Opera nazionale per la protezione della maternità e dell'infanzia”¹¹⁵.

Inoltre, per poter divulgare il più possibile i principi dell'Opera Nazionale per la protezione della maternità e dell'infanzia, oltre alla pubblicazione del giornale, il Governo impose la tassa sul celibato¹¹⁶ per poter finanziare le proprie attività.

Questa tassa consentì alle casse dell'ente di avere maggiori entrate in quanto i fondi

112 Gian Alberto Blanc era in precedenza il presidente del Consiglio centrale.

113 Minesso M., *Stato e Infanzia nell'Italia contemporanea – origini, sviluppo e fine dell'O.N.M.I. 1927-1975*, cit., p. 64.

114 I fondi provenivano da Istituzioni elemosinarie, una percentuale degli utili di gestione dei Monti di pietà di I categoria, eventuali largizioni che provenivano dagli utili netti di un gruppo di Istituti di credito, somme di donazioni, sovvenzioni, lasciti e contribuzioni dei soci.

115 Il primo direttore del giornale fu Attilio Lo Monaco Aprile e da gennaio 1927 fu seguito anche dal redattore capo, il prof. Guido D'Ormea.

116 Introdotta il 13 febbraio 1927 e aveva l'obiettivo di dissuadere gli uomini decisi a non prender moglie. Era prevista una tassa che variava in base alla fascia anagrafica.

vennero erogati alla sede centrale e successivamente alle sedi periferiche attraverso i comitati di patronato. Inoltre, la tassa sui celibi integrava i contributi statali che venivano determinati annualmente dalla legge di bilancio.

Il 17 maggio 1926 ci fu la prima seduta del Consiglio Centrale in cui si discusse riguardo i primi interventi da attuare, della propaganda della legge in tutte le province d'Italia, della creazione delle federazioni nelle province, dell'organizzazione dei corsi per poter preparare il personale presente all'interno dell'Opera e del coinvolgimento delle figure maggiori della pubblica assistenza presenti nelle città.

Ci fu una convinzione generale, sostenuta da diversi docenti universitari e luminari della medicina, che l'O.N.M.I. avrebbe difeso la razza da "eredo-disposizioni"¹¹⁷ come affermò anche l'Onorevole Umberto Gabbi¹¹⁸ durante un discorso fatto alla Camera. Secondo l'Onorevole la legge aveva come obiettivo quello di permettere ai giovani di percorrere la vita nel pieno delle loro forze e di proteggersi dalle malattie che potevano contrarre.

Inoltre, l'Opera collaborò in primo luogo con il Partito Nazionale Fascista e, di conseguenza, con i gruppi dei Fasci femminili, con le Opere Assistenziali che poco alla volta stavano nascendo e con le scuole del Partito presenti a Roma che contribuivano alla formazione del personale.

Le collaborazioni dell'O.N.M.I. si allargarono anche agli enti parastatali, come la Croce Rossa Italiana, l'Istituto Nazionale della Provvidenza Sociale e le Confederazioni sindacali dell'industria e dell'agricoltura.

Nel 1933 l'avvocato Fabbri, nominato commissario dell'ente in seguito a Gian Alberto Blanc, ribadì quanto fosse di fondamentale importanza affrontare la tutela della stirpe nel modo più pratico e realistico possibile.

L'O.N.M.I. nella sua prima fase usufruì delle strutture sanitarie e assistenziali già presenti nel territorio poiché non possedeva né strutture proprie né del personale specializzato.

117 Savorra M., *Per la donna, per il bambino, per la razza. L'architettura dell'ONMI tra eutenica ed eugenica nell'Italia fascista*, cit., p. 39.

118 Umberto Gabbi, oltre che essere onorevole, era anche professore di patologia medica all'Università di Messina e direttore della clinica medica dell'Università di Parma.

La strategia messa in atto permise, oltre che accelerare l'iter di costruzione degli istituti, anche l'affermare, nel minor tempo possibile, la presenza dell'Opera in tutto il territorio.

2.5 L'architettura delle strutture Nido O.N.M.I.

Nei primi vent'anni del Novecento venne avviata una politica inerente la legislazione infantile (che si attuò attraverso diversi provvedimenti), e questa ebbe come scopo principale quello di mettere in evidenza il divario che ci fu con i precedenti governi. Ciò per cui furono imputati questi governi riguardavano argomenti quali: il non aver risolto i problemi inerenti le condizioni delle madri, la mortalità infantile, lo sfruttamento minorile e l'abbandono dei minori sia legittimi che non.

Nel periodo Fascista, emanate le appropriate leggi, si volle da una parte costruire in tutto il territorio nazionale una rete di servizi O.N.M.I. coordinato da un unico organo centrale e, dall'altra parte, si volle creare un programma per la costruzione di edifici diurni e di strutture destinate unicamente ai minori malati, oltre che alla costruzione di colonie sia temporanee che permanenti.

Le colonie permanenti furono caratterizzate anche per la loro "stanzialità"¹¹⁹, ad esempio, quelle aperte tutto l'anno nacquero con l'obiettivo di curare le malattie croniche, il che le connotavano più come ospedali che come luoghi che permettessero lo svago.

L'arrivo dell'avvocato Sileno Fabbri¹²⁰ a Roma da Milano nel 1931 rappresentò un grande punto di svolta in quanto egli non si occupò unicamente della gestione dell'O.N.M.I., ma si occupò anche della totale realizzazione di tali strutture.

Tuttavia, il momento storico non fu del tutto favorevole in quanto le natalità furono

119 Savorra M., *Per la donna, per il bambino, per la razza. L'architettura dell'ONMI tra eutenica ed eugenica nell'Italia fascista*, cit., p. 43.

120 Fabbri già a Milano aveva dato vita a diverse iniziative che fossero a favore della maternità e dell'infanzia, creando un Asilo provinciale che fu inaugurato nel 1928, e fondando un Ente autonomo per l'Assistenza al fanciullo.

sempre più in diminuzione e la mortalità infantile aumentava a vista d'occhio.

Per questo motivo Fabbri diede vita a un reparto che si occupasse dello studio statistico e l'analisi di morbilità e mortalità causata da pellagra o tubercolosi tra i bambini. Arrivato a Roma, Sileno Fabbri, con la circolare dell'11 aprile 1932 abolì gli organi collegiali e deliberanti per dare potere ai delegati straordinari¹²¹ (a questi fu affidato per lo più potere amministrativo).

A maggio dello stesso anno l'avvocato partecipò a una riunione in cui venne studiato il consolidarsi delle azioni assistenziali favorevoli alle mondariso e, in seguito, si arrivò alla conclusione che sarebbe stato opportuno istituire asili nido in tutte le province interessate e che i contributi finanziari sarebbero stati dati anche dal Partito Nazionale Fascista.

Il 3 giugno l'avvocato Fabbri tenne un discorso a Roma alle delegate provinciali dei Fasci femminili e ribadì che "l'O.N.M.I. non fosse un ente filantropico con funzioni caritative, né tanto meno un istituto con funzioni sanitarie e curative"¹²², ma al contrario concorre, attraverso i mezzi di cui ha disposizione, al miglioramento della stirpe la quale ha un compito nella creazione della storia nazionale.

Questo discorso ebbe lo scopo di guadagnare il consenso da parte delle donne dei Fasci femminili le quali, secondo Fabbri, tenevano moltissimo a cuore il futuro della razza. Oltre a ciò questa riunione si pose come obiettivo quello di mettere in risalto quanto l'ente fosse in grado di formare una "coscienza morale e igienico-sanitaria"¹²³ attraverso la creazione di strutture che fossero il più possibile consone al raggiungimento dell'obiettivo.

Senza esitazione alcuna, Sileno Fabbri, diede il via a una propaganda e inaugurò diverse sedi sul territorio e, appoggiato da Mussolini, il quale aumentò le risorse a bilancio a favore dell'O.N.M.I., venne migliorata la propaganda, vennero istituite altre nuove sedi e vennero persino perfezionate le procedure riguardanti l'organizzazione dell'Ente.

121 Sileno Fabbri nominò come delegata straordinaria della federazione provinciale milanese sua moglie Bianca Lambertini Fabbri, suscitando non poche critiche.

122 Savorra M., *Per la donna, per il bambino, per la razza. L'architettura dell'ONMI tra eutenica ed eugenica nell'Italia fascista*, cit., p. 46.

123 *Ibidem*.

Mediante questa agevolazione si delineò sempre di più la convinzione che l'assistenza sociale non avesse come finalità quella di tutelare l'interesse dei singoli individui, ma al contrario che fosse un interesse riguardante lo Stato in modo unitario.

L'avvocato Fabbri nei seguenti due anni alla sua nomina si dedicò sia del rinnovamento delle diverse forme di finanziamento dell'Opera dando vita al "Fondo pupillare"¹²⁴, sia a convertire le cattedre ambulanti in centri di assistenza stabili e con dei consultori ricchi di personale tecnico che fosse specializzato nell'ambito.

Inoltre, fondò un servizio idoneo all'erogazione di informazioni, vigilanza e visita. Tra il 1933 e il 1934 l'Opera Nazionale per la protezione della Maternità e dell'Infanzia giunse a una vasta estensione in tutto il territorio della Nazione e per l'avvocato Fabbri l'obiettivo successivo fu quello di dar vita ad edifici che fossero idonei allo scopo degli enti.

Secondo Fabbri l'O.N.M.I. sarebbe stata l'unica struttura in grado di garantire concretamente lo sviluppo e la valorizzazione della razza, di fatti per tale motivo impiegò tutte le sue forze per fortificare il ruolo dell'Opera.

Premettendo che Sileno Fabbri utilizzò il termine "razionalizzazione" in riferimento a dei metodi di tecnica e organizzazione in grado di garantire un aumento del rendimento e la riduzione di perdite al minor prezzo possibile, venne richiesta una riconsiderazione degli ambienti in modo "razionale".

L'obiettivo fu dunque quello di collegare la formazione di fisico e corpo ad una progettazione empirica del lavoro e dunque creare edifici rivolti all'assistenza sia materna che infantile, in ogni centro urbano e rurale.

Queste strutture vennero denominate "Casa della madre e del bambino".

Sileno Fabbri affermò svariate volte la sua idea: egli riteneva che un ambiente domestico e una vita in ambienti rurali favorisse in modo decisivo e positivo la creazione di un'educazione sia sociale che sanitaria nella popolazione.

¹²⁴ Questo fondo faceva parte del patrimonio dell'O.N.M.I., ed era costituito dagli investimenti che provenivano da piccole somme raccolti sia dalla sede centrale che dalle federazioni provinciali. Questo fondo era costituito dai titoli ed era formato da interessi di fondi di gestione, fondi delle varie raccolte, residuo di bilanci, oblazioni, lasciti o patrimoni che derivavano da istituti simili che per svariati motivi cessavano il loro operato.

Infatti sostenne che le campagne offrirono ambienti sani e utili al miglioramento non solo fisico, ma anche morale dell'uomo, caratteristica non garantita dalle città. Affermò, inoltre, che le cause di mortalità fossero strettamente correlate non solo alla scarsa educazione igienica delle madri o a causa dell'alimentazione, ma anche, e soprattutto, fossero causate dalle condizioni dell'ambiente non pienamente igienico. La "Casa della madre e del bambino" non fu più ritenuta un mero asilo nido poiché questo accoglieva differenti funzioni che, fino a quel momento, furono inconsuete. Dunque le Case furono le uniche strutture in grado di poter assolvere quel tipo di compiti e, inoltre, ebbero come obiettivo quello di "rappresentare l'espressione massima sul territorio dell'attività politica assistenziale per l'appunto razionale"¹²⁵.

Questi modelli razionalisti, in ambito educativo-sanitario, acquisirono dal 1934 l'appoggio anche da parte di Mussolini e di conseguenza vennero ritenuti gli unici in grado di risolvere situazioni complicate.

Fabrizio ottenne l'appoggio provvide a ideare delle linee guida, necessarie per gli architetti che si occupavano dei disegni, per poter progettare gli spazi delle future Case. Fin dal principio Sileno Fabrizio affidò all'architetto Luciano Baldessari¹²⁶ il compito di disegnare le Case delle madri e del bambino in quanto, in quel periodo, egli veniva considerato uno dei migliori professionisti in grado di dar vita a vere e proprie opere razionaliste.

L'architetto Baldessari durante l'estate del 1932, accompagnato da Werner Daniel, avviò la realizzazione delle sedi O.N.M.I. di Lodi e Mortara¹²⁷.

Egli si basò sulla geometria del rettangolo con il supplemento, alle estremità, di rettangoli sfalsati. Il progetto di Lodi fu di circa 1.500 metri quadrati, però prima che l'architetto arrivasse alla soluzione finale analizzò sei diverse ipotesi in grado di sfruttare al massimo ogni ambiente e che ci fosse, inoltre, una collocazione adeguata sull'asse eliometrico della struttura.

¹²⁵ Savorra M., *Per la donna, per il bambino, per la razza. L'architettura dell'ONMI tra eugenica ed eugenica nell'Italia fascista*, cit., p. 51.

¹²⁶ Luciano Baldessari (1896 – 1982) fu un architetto, scenografo e designer italiano.

¹²⁷ Le sedi di Lodi e Mortara sono considerati progetti pilota. Questo progetto, inoltre consente di cominciare una fruttuosa collaborazione con l'ente.

I vari documenti evidenziarono come Baldessari fosse in grado di risolvere in modo estremamente adeguato il problema della presenza di diverse funzioni messe in atto simultaneamente all'interno di un unico blocco.

Furono progettati tre ingressi a nord-ovest, due dei quali portavano alle sale d'aspetto, mentre una conduceva a un appartamento di piccole dimensioni destinato al personale di servizio.

Nel semi-interrato, invece, furono predisposte la cucina, la sala da pranzo, i magazzini e altre stanze di servizio. Si accedeva al semi interrato attraverso una rampa.

Per consentire l'ingresso al giardino venne predisposto a sud un balcone-terrazzo¹²⁸. Questo progetto riuscì ad unire, sia a livello ideale che pratico, le sale da pranzo e il soggiorno dei bambini con il giardino mediante una scala da una parte e una rampa nell'altra.

Baldessari ideò il progetto su un modello planimetrico privo di precedenti.

Tuttavia prototipi simili, ma non uguali, furono la casa di cura cantonale per neonati e madri situata a Berna e la clinica pediatrica della Croce Rossa situata a Berlino.

Le dimensioni e le finalità delle strutture citate precedentemente ebbero finalità per lo più sanitarie e di conseguenze non adatte alle necessità dell'O.N.M.I..

Altresì, l'architetto, dovette abbandonare l'idea di una facciata rappresentativa in quanto dovette dare priorità a funzioni e orientamenti della struttura, ma in particolar modo dovette prefigurare il nido¹²⁹ di Lodi come modello in grado di essere replicabile in diversi contesti.

Sfortunatamente la sede di Lodi non venne costruita e le motivazioni che portarono alla cessazione dei lavori non sono ancora del tutto certe, anche se probabilmente la mancata realizzazione è dovuta a delle questioni di tipo economico.

Al contrario, la sede di Mortara, fu costruita totalmente grazie ai finanziamenti di Quinto Bossi e, inoltre, Baldessari diede sin dal principio al progetto un riconoscimento formale.

Nel progetto di Mortara, come in quello di Lodi, l'architetto predispose uno schema che

¹²⁸ Il balcone-terrazzo era coperto da una griglia-pergolato necessaria nei mesi estivi per poter sostenere delle tende.

¹²⁹ Inizialmente quello di Lodi venne definito Nido.

includesse un consultorio ostetrico e un consultorio pediatrico, un asilo nido che accogliesse 35 bambini e, infine, un refettorio materno.

Il progetto fu realizzato dall'impresa Comeglio e dirigeva i lavori l'ingegnere Quinto Gregotti¹³⁰. Nel giro di due anni la struttura prese vita e, inoltre, fu prestata moltissima attenzione alla luce.

Lomellina vide nascere nello stesso periodo svariate opere razionaliste e, inoltre, oltre ad ospitare fabbriche con un elevato numero di personale femminile fu anche un notevole centro di coltivazione di riso – ciò includeva la presenza di numerose mondariso che necessitavano assistenza.

I disegni del progetto di Mortara furono fatti tra luglio e agosto del 1932, ma solo il 5 agosto di quello stesso anno furono inviati a Quinto Gregotti gli studi di massima per poter redarre il progetto definitivo.

La costruzione della struttura andò avanti per tutto l'autunno e l'inverno dello stesso anno, e fu inaugurato il 12 novembre 1933.

Come la struttura di Lodi, anche quella di Mortara, inizialmente fu definita nido, ma Bianca Fabbri, l'11 agosto 1932, volle denominarlo in modo appropriato, ossia “Centro di assistenza Materna e Infantile”.

Solo nel 1934 venne chiamata ufficialmente “Casa della madre e del bambino”.

La struttura fu composta da tre spazi “distinti e scomponibili comprendenti ciascuno ampi e ariosi locali”¹³¹ e sommersi di luce.

Il dormitorio il quale era vasto, ma intimo, rispettava la sua destinazione d'uso. Furono predisposte lunghe file di lettini appoggiate alle finestre, il balcone-terrazza fu connesso al giardino attraverso una scalinata, gli oblò-finestre furono collocati nella parte inferiore e, infine, le scale che davano al soggiorno (per i lattanti e i divezzi) distinguevano la facciata che dava verso sud.

In seguito ai prototipi fatti per Lodi e Mortara venne perfezionato un unico modello (definito Casa-tipo) che fosse adeguato per la realizzazione degli edifici nelle differenti province d'Italia.

130 Quinto Gregotti era nipote di Quinto Bossi, nonché finanziatore del progetto.

131 Savorra M., *Per la donna, per il bambino, per la razza. L'architettura dell'ONMI tra eutenica ed eugenica nell'Italia fascista*, cit., p. 63.

Facendo riferimento alle indicazioni date da Fabbri e, in seguito all'incontro fatto con Antonio de' Notaristefani, l'architetto Baldessari perfezionò quelle che sarebbero state le caratteristiche principali delle Case-tipo.

Queste strutture avrebbero dovuto ospitare un apposito spazio per circa 20 neonati e 20 divezzi (successivamente Fabbri richiese un aumento che passa da 40 a 50 bambini) e un refettorio che ospitasse 40 mamme (anche questo, in un secondo momento, venne aumentato a 50).

All'interno delle "note informative per lo studio del progetto"¹³² presentate alla committenza l'edificio era composto da quattro zone funzionali:

- assistenza sociale;
- consultorio;
- refettorio materno;
- asilo-nido.

Questi quattro spazi furono pensati in un unico piano rialzato ed uno indipendente dall'altro (infatti ogni area possedeva un ingresso autonomo), ma allo stesso tempo furono collegate tra loro per dar vita a un unico edificio.

Baldessari, in seguito alle indicazioni fornite da Fabbri, diede vita a un secondo progetto (definito progetto B¹³³) ed ebbe un nuovo elenco di dati relativi alle dimensioni di ogni area e, inoltre, lo schema venne ristretto da quattro a tre zone funzionali per motivi di economia.

Dunque la nuova suddivisione degli spazi fu così composta:

- assistenza sociale e consultorio;
- refettorio materno;
- asilo-nido.

Questi tre spazi furono formati in questo modo: il primo ospitava una sala d'aspetto, l'ufficio di assistenza sociale, il consultorio ostetrico e pediatrico (con gli annessi spogliatoi), sgabuzzini e scantinati per gli impianti di riscaldamento; il secondo includeva il refettorio materno con annessa sala d'aspetto, cucina, office passavivande,

132 Savorra M., *Per la donna, per il bambino, per la razza. L'architettura dell'ONMI tra eutenica ed eugenica nell'Italia fascista*, cit., p. 65.

133 Questo secondo progetto venne inviato a Roma il 14 febbraio 1934.

dispensa, una sala pranzo, l'ingresso principale e l'ingresso di servizio; il terzo comprendeva l'asilo nido, le sale per i lattanti e i divezzi, gli spogliatoi, le stanze per i bagnetti e i servizi, una cucina, una stanza di isolamento e i locali scantinati¹³⁴ – lavanderia ed essiccatoio.

E per finire fu predisposta una terrazza composta sia da rampa che scala d'accesso.

Nacque una sinergia tra concetto di standardizzazione e approccio alla progettazione moderna, infatti stabilite quali fossero le necessità, lo schema-tipo poté adattarsi a qualsiasi tipo di contesto, cambiare in base alle richieste delle differenti federazioni, essere realizzato con materiali diversi in base al luogo di realizzazione e, inoltre, poteva anche modificarsi nel tempo.

Baldessari quindi diede vita a un progetto che si potesse definire adattabile alle diverse esigenze dei diversi territori.

In un colloquio del 26 aprile 1934 venne affrontata da Fabbri una nuova idea riguardante i progetti-tipo in quanto la sua idea fu quella di incrementare nelle strutture un reparto adeguato per l'assistenza di gestanti e puerpere.

Il 29 maggio 1934 venne inviato il nuovo progetto con le modifiche appropriate, questo venne definito progetto C.

In un articolo del 1934 Fabbri chiarì sin da subito gli elementi caratterizzanti le Case, infatti furono presentate sia le funzioni che i servizi garantiti dalle strutture. L'avvocato, altresì, sottolineò in modo particolare che: chiunque avesse responsabilità igienico-sanitaria doveva accogliere donne e bambini in tempo affinché gli si potesse offrire tempestivamente tutti gli aiuti preventivi necessari e utili per la salvaguardia della loro salute.

¹³⁴ Nel caso in cui non fosse possibile creare lo scantinato sotto al piano abitabile rialzato doveva esserci la presenza di un vespaio.

2.6 Funzioni custodialistiche-assistenziali dell'Opera Nazionale Maternità e Infanzia e personale presente all'interno delle strutture

Una delle principali novità dell'iniziativa presentata dall'Opera Nazionale per la protezione della maternità e dell'infanzia fu quella di formare un personale specializzato da poter impiegare all'interno delle strutture rivolte alla maternità e all'infanzia.

Infatti l'O.N.M.I. avrebbe dovuto istituire dei corsi di puericultura sia prenatale che postnatale per tutti coloro che fossero laureati in Medicina¹³⁵ e per le levatrici.

L'introduzione dei corsi di igiene e delle cattedre ambulanti di puericultura permettevano una maggiore diffusione della consapevolezza igienica in tutta la popolazione, in particolar modo nelle fabbriche e nelle zone rurali.

Questi corsi sarebbero stati erogati presso prefotrofi, preventori infantili, istituti di ricovero per lattanti oppure all'interno di cliniche pediatriche e ostetriche, dunque tutte strutture adatte all'esercizio di tale pratica.

Inoltre, l'Opera, avrebbe dovuto fondare specifiche scuole teorico-pratiche presso dei centri che fossero idonei e che fossero fondati o finanziati da essa.

Questi centri avrebbero avuto come scopo principale quello di erogare corsi¹³⁶ che formassero nuovi professionisti e che potessero esercitare le nuove professioni di assistente sanitaria scolastica, bambinaia e di assistente volontaria visitatrice d'igiene materna e infantile.

Vennero anche istituiti dei centri di assistenza materna e infantile per le gestanti e le allattatrici presso degli spazi che furono concessi dall'Istituto delle case popolari¹³⁷.

Lo scopo dell'Opera fu quello di creare un ambiente il più possibile igienico, che

135 I corsi erano affidati a ostetriche oppure ai direttori di cliniche pediatriche o di altri istituti (ad esempio brefotrofi) che fossero però liberi docenti all'interno dell'università. Nel caso in cui i direttori o primari non fossero stati liberi docenti presso un'università potevano formare le levatrici, le bambinaie o le assistenti visitatrici d'igiene e scolastiche.

136 I corsi potevano anche essere affidati ai Comuni o agli enti di assistenza, tuttavia spettava sempre all'O.N.M.I. stabilire modalità di erogazione, di ammissione, temi da affrontare nei programmi e le peculiarità dei docenti.

137 Città come a Napoli, Trieste, Genova, Milano e Bari concessero gli spazi per l'istituzione di centri di assistenza materna e infantile per le gestanti e le allattatrici.

prevenisse o eliminasse il più possibile germi e malattie e che quindi garantisse alla popolazione delle condizioni sanitarie ottimali per lo sviluppo della razza.

L'idea fu quella di proteggere e rafforzare la stirpe, un concetto fondamentale e centrale nella messa in atto dell'O.N.M.I., idea al quanto lontana dal concetto iniziale di beneficenza.

Va inoltre ricordato che l'assistenza alla maternità e all'infanzia fu considerata anche “elemento fondamentale della politica nazionale; politica di rafforzamento, di potenza, di espansione”¹³⁸.

Una delle prime questioni a cui far fronte riguardò l'individuazione del personale, la relativa formazione professionale e gli eventuali aggiornamenti.

Altresì uno dei problemi primari che si presentò riguardava il personale Dirigente sanitario in quanto le funzioni mediche, in particolar modo a livello locale e nei piccoli centri, venivano esercitate da medici condotti o generici e di conseguenza fu necessario inserire, o addirittura espandere, la figura dello specialista.

Questa iniziativa, ovviamente, ebbe ripercussioni a livello economico poiché spettava, a tutti i medici¹³⁹ incaricati nei consultori, un contributo per l'esercizio della professione e per le eventuali trasferte in altre sedi.

Un'altra questione da riordinare in tempi brevi riguardò l'aggiornamento di base del personale presente negli edifici dell'O.N.M.I.

All'inizio del 1950 vollero inserire dei corsi di aggiornamento, dalla durata di un anno, per le vigilatrici d'infanzia.

Inoltre, sorse a Roma una scuola per puericultrici (da poter destinare anche agli Asili Nido dell'O.N.M.I.) presso il nuovo “Pensionato per lattanti e divezzi”¹⁴⁰, il quale dovette interessarsi della prima infanzia.

Il personale amministrativo degli edifici dell'O.N.M.I. si rifece ancora al regolamento

138 Savorra M., *Per la donna, per il bambino, per la razza. L'architettura dell'ONMI tra eutenica ed eugenica nell'Italia fascista*, cit., p. 41.

139 Per i medici, inoltre, era una fase delicata in quanto richiedevano un rinnovamento della disciplina in relazione agli incarichi e una revisione della remunerazione. L'O.N.M.I. intervenne nel 1953 con delle piccole modifiche a causa delle disponibilità molto limitate del bilancio.

140 Questa scuola era stata denominata dal pediatra Luigi Concerti, il quale sosteneva che fosse necessario unire l'assistenza materiale dei bambini ad un'accurata assistenza psico-pedagogica.

del 1934, il quale però regolamentava solo il ruolo degli addetti della sede centrale. Nelle Federazioni e nei Comitati lavorarono attivamente numerosi dipendenti i quali però non ottennero mai un inquadramento ben chiaro e preciso.

Per queste ragioni uno dei provvedimenti del rinnovato Consiglio centrale fu quello di elaborare un Regolamento organico nuovo che fosse appropriato in tutte le strutture (sia centrali che periferiche).

Questo Regolamento oltrepassava il regime di contratto a tempo determinato e si incentrò sul concetto di stabilità del posto d'impiego (già in vigore per il personale della sede centrale di quel periodo).

Il Regolamento riformulato venne approvato definitivamente dal Presidente del Consiglio a dicembre del 1953.

Grazie a questo nuovo Regolamento il personale venne messo allo stesso piano, sia giuridico che economico, del personale statale e di conseguenza ci fu anche un vantaggio a livello retributivo.

Questo provvedimento, come si può notare, portò a un aumento della spesa in quanto il personale fu molto numeroso¹⁴¹.

Un aspetto rilevante di tale Regolamento fu la conferma ed estensione della possibilità di accesso ai ruoli verticali mediante concorso.

Dunque, facendo riferimento al vecchio Regolamento organico furono assegnati tramite concorso i posti di: capo della Divisione amministrativa e capo della Divisione di assistenza sociale e morale, tre posti per il ruolo di segretario sanitario e, infine, il posto di direttore centrale sanitario.

Prima del nuovo Regolamento organico ci fu la riorganizzazione del servizio ispettivo nazionale il quale fu formato da sette unità: tre ispettori amministrativi, tre ispettori sanitari e, per finire, un ispettore di ragioneria.

141 Dalle prime tabelle organiche risultavano 5.228 unità.

3. DALLA CHIUSURA DELL'OPERA NAZIONALE MATERNITÀ E INFANZIA AL NUOVO MODELLO NIDO

Gli Orientamenti, rivolti all'infanzia, che vennero emanati in Italia fra il 1958 e il 1991 diedero vita all'elaborazione di una "pedagogia dell'istituzione"¹⁴².

Questi coniugarono passato e innovazione in un progetto continuativo, "in un circuito culturale non esclusivo dell'esperienza della quotidianità e del cambiamento della famiglia, più che non i programmi delle scuole e degli istituti "magistrali", delle realtà ove si formavano gli educatori"¹⁴³.

Anche l'Asilo Nido, come si vedrà successivamente, emerse come protagonista nel dibattito pedagogico-politico-culturale nei primi anni Settanta.

Nacque il desiderio, da più parti, in primo luogo di istituire questi servizi, e successivamente assegnare alle Regioni l'elaborazione di politiche per l'infanzia – affini al piano nazionale – in grado di avvalorare le finalità di tipo pedagogico dei futuri servizi per bambini da 0 a 3 anni.

Nei primi anni Settanta del Novecento, dopo la promulgazione della legge quadro istitutiva 1044 del 1971¹⁴⁴, gli Asili Nido si diffusero in modo molto disomogeneo in molte Regioni d'Italia, e ciò fece emergere quanto la distribuzione di queste strutture fosse legata ai singoli contesti locali e non a un disegno culturale più ampio, che potesse raggiungere tutto il territorio nazionale.

142 Zago G., *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento a.c.*, Franco Angeli, 2017, cit., p. 74.

143 *Ibidem*.

144 Legge n. 1044 del 6 dicembre 1971. "Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato".

3.1 La chiusura dell'O.N.M.I.

Al finire degli anni Cinquanta e con l'inizio degli anni Sessanta perdurano molte incertezze sia sull'O.N.M.I. che sul mondo dell'assistenza più in generale. Tra i dubbi emersi, oltre a quelli di tipo gestionale, si sommarono perplessità inerenti la natura e le finalità di questo ente, dubbi che sorsero anche in relazione al cambiamento che la società italiana stava affrontando – come ad esempio il crescente inurbamento, le migrazioni, la presenza di sempre più donne nel modo del lavoro, ecc... .

Premettiamo anche che il 20 novembre 1959 l'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) approvò la “Dichiarazione dei diritti del fanciullo”¹⁴⁵, atto alla quale dovevano adeguarsi tutti gli Stati membri e del quale si approfondirà successivamente. Uno dei principali problemi riguardanti l'O.N.M.I. fu il rapporto degli organi dell'Opera con gli enti locali.

L'Onorevole Luciana Viviani¹⁴⁶ già nel 1960 chiese la soppressione dell'Opera Nazionale della Maternità e dell'Infanzia e il trasferimento di tutte le sue funzioni alle Regioni, alle Province e ai Comuni.

Il giudice della Corte Costituzionale Nino Papaldo¹⁴⁷ sostenne che il collegamento con gli enti locali fosse necessario per il nuovo ordine sia costituzionale che amministrativo dello Stato, ma la sopravvivenza dell'Opera era indispensabile affinché lo Stato non fosse emarginato dalle questioni di assistenza infantile.

Nel 1966 ci fu un ultimo tentativo di rilancio dell'O.N.M.I. in cui si tentò di riorganizzare gli enti centrali e periferici dell'Opera (l'ultimo decreto legislativo a riguardo risale al settembre 1938), e tale progetto venne approvato il 24 novembre 1966.

145 La “Dichiarazione dei diritti del fanciullo” del 1959 fu preceduta dalla “Dichiarazione dei diritti del fanciullo” di Ginevra del 1924 e seguita dalla “Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza” di New York del 1989. Questo documento venne siglato a New York e, attenendosi ai principi della precedente Dichiarazione del 1924, introdusse alcuni nuovi punti chiave. In questa Dichiarazione vengono illustrati dieci principi, che di fatto sono ripresi dal precedente documento, ma in modo più chiaro e approfondito, e ne vennero aggiunti anche di nuovi.

146 Luciana Viviani (1917 – 2012) era una partigiana e politica italiana.

147 Antonino Papaldo (1899 – 1997) fu un magistrato italiano e giudice costituzionale.

Seppur in diversi momenti si cercò di adeguare l'Opera sia all'evoluzione culturale che all'organizzazione sociale del Paese, al sorgere degli anni Settanta la situazione dell'ente non cambiò positivamente.

Nel settembre del 1970 il presidente dell'Associazione nazionale medici dei consultori dell'O.N.M.I. affermò che l'Opera fosse in grado di tenere sotto controllo solo il 12% delle donne in gravidanza, il 18% dei bambini di età compresa tra 1 e 5 anni e che erano presenti solo 200 consultori in tutto il territorio, quando in realtà per le necessità emerse ne sarebbero serviti circa 20.000.

Gli Asili Nido riuscivano ad assistere solo l'1% della popolazione infantile, difatti i Comuni sostituirono l'Opera sia prima, e soprattutto dopo, l'approvazione della legge 1044 del 6 dicembre 1971.

In uno specifico capitolo inerente allo stato di previsione della spesa del Ministero della Sanità venne iscritto il fondo speciale per gli Asili Nido.

Tuttavia, il Ministero della Pubblica Istruzione non ebbe precise competenze riguardo questa tipologia di servizio, e per questa ragione la tematica della continuità dei servizi educativi per l'infanzia diventerà uno degli argomenti principali nel dibattito politico-pedagogico italiano nei successivi anni.

Inoltre questo tema, che fece riflettere in una più ampia prospettiva di continuità tra i vari servizi educativi, impegnerà non solo gli ambiti accademici di Pedagogia sia generale che sociale, ma anche educatori, amministratori dei servizi educativi per l'infanzia e operatori del settore.

Come anticipato precedentemente nel 1971, a livello istituzionale, venne dato l'incarico alle Regioni di programmare il potenziamento del servizio-nido e di disporre circa i criteri di gestione, la cui responsabilità fu assegnata ai Comuni.

Altresì, a evidenziare la drammatica situazione dell'Opera, fu la rilevazione del tasso di mortalità infantile, dati che misero in risalto una situazione alquanto tragica. A febbraio del 1971 alcuni dei deputati del Partito comunista proposero un nuovo disegno di legge riguardante la chiusura dell'O.N.M.I. e il trasferimento di funzioni, patrimoni mobiliari e immobiliari e le entrate finanziarie alle Regioni e ai Comuni.

Il 18 dicembre 1975 venne approvata la legge che prevedeva la soppressione dell'Opera Nazionale Maternità e dell'Infanzia.

Una volta approvata la legge, nel 1975, l'Opera Nazionale Maternità e Infanzia chiuse in conseguenza alla legge 698 del 23 dicembre¹⁴⁸ e a partire dal 31 dicembre di quello stesso anno venne predisposta la chiusura di queste strutture.

Le competenze vennero così divise:

- le Regioni gestivano le funzioni di programmazione, di indirizzo, di vigilanza e di controllo;
- le Province gestivano le funzioni e i compiti prima esercitati dai Comitati provinciali;
- i Comuni gestivano i consultori e gli Asili Nido.

Invece, in conseguenza al d.p.R. n. 599 del 4 luglio 1977¹⁴⁹, venne abolita l'Opera nazionale di assistenza all'infanzia delle regioni di confine (ONAIIRC).

Al finire degli anni Sessanta si unirono le nuove e le vecchie riflessioni inerenti la qualità della vita del bambino durante i primi anni di età e così cominciò a prendere forma la storia dell'infanzia in Italia, iniziò quindi ad esserci una nuova concezione non solo di infanzia, ma anche del bambino.

In Italia, negli anni Settanta, cominciò ad essere riconosciuta la primissima infanzia e presero vita le prime strutture educative rivolte ai bambini e alle bambine di età compresa tra 0 e 3 anni.

Altresì, durante gli anni Settanta nacquero nuovi istituti pedagogici mirati per i bambini più piccoli. Questi istituti predisponavano e progettavano proposte educative ben definite, chiamati approcci¹⁵⁰, i quali nacquero da un costante lavoro di confronto con il dibattito culturale.

Durante gli anni Settanta sia le Regioni che i Comuni gestirono e organizzarono i servizi

148 Legge n. 698 del 23 dicembre 1975. "Scioglimento e trasferimento delle funzioni dell'Opera nazionale per la protezione della maternità e dell'infanzia".

149 Decreto del Presidente della Repubblica n. 599 del 4 luglio 1977. "Soppressione, ai sensi dell'art. 3 della legge 20 marzo 1975, n. 70, dell'Opera nazionale di assistenza all'infanzia delle regioni di confine".

150 In riferimento agli approcci si può far cenno ad esempio al "Reggio Emilia Approach" di Loris Malaguzzi o al "Tuscany Approach".

educativi in differenti modi.

Tuttavia, tra gli anni Settanta e Ottanta, nacque una riflessione pedagogica, sia sull'infanzia che sui servizi educativi, a livello di qualità del servizio, la quale si tradusse non solo nell'apertura dei servizi, ma anche nella concretizzazione di iniziative che generassero non solo confronti e scambi a livello nazionale, ma anche seminari e convegni che si concludessero con pubblicazioni di un certo spessore.

3.2 Excursus storico delle tappe fondamentali dei diritti dell'infanzia

Nella seconda metà del Novecento vi furono degli interventi legislativi, sostenuti anche da diverse ricerche pedagogiche inerenti l'età evolutiva, riguardanti i diritti del bambino che portarono non solo a una valorizzazione dei primi anni di età, ma anche al culmine del riconoscimento dell'infanzia in Europa.

Tra questi interventi ricordiamo:

- la Dichiarazione di Ginevra dei diritti del fanciullo (1924);
- la Carta dell'Infanzia (1942);
- la Convenzione internazionale sui diritti dell'Infanzia (ONU, 1959 e 1989).

Nel 1798 si assistette a una primissima affermazione dei diritti dell'infanzia con la "*Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo e del Cittadino*", la quale avviò e difese un esteso percorso di cambiamento della cultura degli adulti e diede inizio a visioni innovative sia dell'infanzia che dell'adolescenza partendo proprio dalla liberalizzazione del sapere e dalle moderne conoscenze pedagogiche, psicologiche, sociologiche e storiche.

Successivamente a Ginevra, nel 1924, ci fu la "*Dichiarazione dei Diritti del Bambino*" la quale definì ed esplicitò cinque principi attraverso i quali dar vita ai diritti dichiarati a livello legislativo.

Questa Dichiarazione fu redatta dalla Società delle Nazioni Unite (di cui facevano parte i Paesi che avevano siglato il trattato di Versailles nel 1919, quindi anche il Regno d'Italia) per far fronte alle pesanti ripercussioni che il primo conflitto mondiale produsse sulle condizioni d'infanzia.

I cinque principi furono:

- il bambino ha diritto ad un armonico sviluppo fisico e mentale;
- il bambino ha diritto ad essere nutrito;
- il bambino ha diritto ad essere curato;
- il bambino ha diritto ad essere accudito;
- il bambino ha diritto ad essere aiutato.

Maria Montessori il 31 ottobre 1951 inviò all'UNESCO, per la ricorrenza della Dichiarazione dei diritti dell'uomo, un messaggio dal titolo "il bambino dimenticato" (pubblicato successivamente, nel 1952, su "Vita dell'infanzia"¹⁵¹) in cui esplicitò le gravissime mancanze da parte della società verso i bambini, infatti secondo la pedagogista ai bambini vennero negati i fondamentali diritti sociali.

Con questo contributo Maria Montessori volle evidenziare quanto in realtà le mere cure igieniche e fisiche non fossero abbastanza per il bambino, infatti, nei primi anni di vita assunsero una rilevante importanza anche attività di carattere educativo e formativo.

L'attenzione verso le attività educative e formative, secondo la pedagogista, sviluppavano intelligenza e capacità del bambino che, nel caso in cui non fossero sviluppate e orientate correttamente, si sarebbero indebolite fino a giungere alla loro completa perdita.

Maria Montessori mise in luce l'importanza fondamentale dell'educazione, la quale dovrebbe essere un grandissimo tema sociale che interessi tutti gli esseri umani, infatti

¹⁵¹ "Vita dell'Infanzia" è una rivista che ha come scopo l'ampliamento della preparazione culturale degli insegnanti e il miglioramento della qualità del lavoro educativo. Questa rivista pubblica contributi e/o ricerche, studi, approfondimenti, conoscenza delle leggi dello sviluppo e della vita psichica infantile, progetti didattici, dibattiti sui problemi della scuola, della famiglia e della società, informazioni inerenti l'educazione alla pace e alla difesa dell'ambiente.

secondo la pedagogista l'educazione dei più piccoli e l'educazione alla pace dovrebbero ricoprire un ruolo centrale nell'interesse della società.

Il bambino, privo di attenzioni, fu ignorato e dimenticato per anni, per tale ragione l'educazione non poteva essere solo un mero insegnamento, al contrario doveva essere in primo luogo una questione di tipo sociale a livello universale poiché l'educazione non solo unisce ogni parte del mondo, ma doveva interessare ogni singolo essere umano.

Fu dunque evidente come la denuncia che venne fatta dalla pedagogista Montessori avesse lo scopo di ridurre al massimo la dimensione di igiene, cura e custodia del bambino per dirigersi verso una dimensione più educativa che ponesse al centro il bambino come portatore di diritti sociali.

In seguito, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite proclamò e approvò, nel 1959, la “*Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo*” la quale aggiunse alla precedente Dichiarazione del 1924, i seguenti principi:

- il diritto del bambino a non essere discriminato;
- il diritto del bambino ad avere un nome;
- il diritto del bambino ad avere una nazionalità;
- il diritto del bambino ad avere un'educazione.

Questa Dichiarazione dunque ebbe come scopo quello di garantire, nell'interesse del bambino e della società, un'infanzia con diritti e libertà, sollecitando donne, uomini, organizzazioni assistenziali, autorità locali e governi nazionali a riconoscere tali diritti e a garantirne il rispetto attraverso provvedimenti e disposizioni legislativi adeguati. Le successive Dichiarazioni e i successivi patti internazionali inerenti al tema dell'infanzia furono fugaci ed effimeri, ma il 20 novembre¹⁵² 1989 a New York fu siglata la “*Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'adolescenza*”.

¹⁵² Il 20 novembre, ancora oggi, si celebra la giornata mondiale dell'infanzia. Questa è una data commemorativa per celebrare ogni anno i diritti di bambini e adolescenti. Si festeggia il 20 novembre di ogni anno per commemorare sia la “Dichiarazione dei diritti del fanciullo” approvata durante l'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1959 sia la “Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'adolescenza” siglata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989.

Questa venne firmata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite e ad oggi è ancora considerata tra i documenti più importanti e vincolanti in questo settore, inoltre fu ratificata da ben 191 Paesi nel Mondo.

Venne definito, all'articolo 1, cosa s'intende per fanciullo, ossia: *“ogni essere umano avente un'età inferiore a diciott'anni, salvo se abbia raggiunto prima la maturità in virtù della legislazione applicabile”*¹⁵³.

La Convenzione oltre a riconoscere ad ogni fanciullo il diritto al nome e alla cittadinanza¹⁵⁴, all'art. 19 comma 1, evidenziò l'importanza della salvaguardia del bambino, infatti: *“gli Stati parti adottano ogni misura legislativa, amministrativa, sociale ed educativa per tutelare il fanciullo contro ogni forma di violenza, di oltraggio o di brutalità fisiche o mentali, di abbandono o di negligenza, di maltrattamenti o di sfruttamento”*¹⁵⁵.

La Convenzione sui diritti dell'infanzia, in Italia, fu ratificata e resa esecutiva con la legge 176 del 1991¹⁵⁶.

All'articolo 3 della Convenzione venne evidenziato che: *“la presente legge, munita del sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato”*¹⁵⁷.

Da ciò si evince dunque che la Convenzione assunse in Italia un ruolo molto importante poiché legge di Stato.

153 Si veda [Convenzione sui diritti del fanciullo \(New York 20 Novembre 1989\) – AIDIF](#).

154 Si fa riferimento all'art. 7 comma 1.

155 Si veda [Convenzione sui diritti del fanciullo \(New York 20 Novembre 1989\) – AIDIF](#).

156 Legge n. 176 del 27 maggio 1991. “Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York il 20 novembre 1989”.

157 Si veda [Gazzetta Ufficiale](#).

3.3 Il dibattito pedagogico-politico-culturale dei primi anni Settanta

Nel 1969, il Ministero affidò alla Commissione composta da Aldo Agazzi¹⁵⁸, Lamberto Borghi¹⁵⁹, Raffaele Laporta¹⁶⁰, Luigi Volpicelli¹⁶¹, Claudio Busnelli¹⁶², Guido Petter¹⁶³, Assunto Quadrio¹⁶⁴, e altri¹⁶⁵ l'elaborazione degli Orientamenti per l'emanazione del d.p.R. n. 647 del 10 settembre 1969¹⁶⁶.

Nella prima parte di questi Orientamenti¹⁶⁷ l'attenzione si concentrò sulle scuole materne e ne venne evidenziata l'autonoma funzione educativa, gli indirizzi generali e la libertà d'insegnamento degli insegnanti – già prevista dalla Costituzione della Repubblica –, un bisogno per le famiglie, oltre che la possibilità data ai bambini di poter sperimentare un'esperienza educativa che vada oltre la vita domestica.

Il dibattito emerse all'inizio degli anni Sessanta, anni decisivi sia per il Nido che per la scuola d'infanzia, in cui venne fatto un confronto – a livello internazionale – con diversi temi, tra cui: l'attivismo pedagogico, l'autogestione pedagogica, la pedagogia istituzionale e, infine, le istanze di una pedagogia “libertaria”¹⁶⁸.

Tuttavia, solo all'inizio degli anni Settanta del Novecento anche l'Asilo Nido entrò in primo piano in questo dibattito politico e pedagogico.

Emerse da diverse parti l'esigenza di istituire e far emergere gli Asili Nido, tuttavia la complessità della nascita di questi servizi riguardò soprattutto la sua gestione, la quale sarebbe dovuta essere affine in primo luogo sul piano nazionale, ma soprattutto in

158 Aldo Agazzi (1906-2000) fu uno dei più importanti pedagogisti del Novecento di ispirazione cristiana. Fu anche il padre fondatore della pedagogia sociale.

159 Lamberto Borghi (1907 – 2000) fu un pedagogista italiano.

160 Raffaele Laporta (1916 – 2000) fu un pedagogista italiano.

161 Luigi Volpicelli (1900 – 1983) fu un pedagogista italiano.

162 Claudio Busnelli psicologo italiano.

163 Guido Petter (1927 – 2011) fu uno psicologo e scrittore italiano.

164 Assunto Quadrio (1929 – 2019) fu uno psicologo italiano.

165 Alcuni funzionari ministeriali, diversi dirigenti delle scuole materne comunali e la presidente dell'Ente Opera Montessori.

166 Decreto del Presidente della Repubblica n. 647 del 10 settembre 1969. “Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali”.

167 Si veda <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1969/10/01/069U0647/sg>.

168 Zago G., *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento a.c.*, cit., p. 75.

grado di esaltare le finalità di tipo pedagogico di queste strutture per i bambini di età compresa tra i 0 e i 3 anni.

Tra le leggi che vennero emanate poi tra il 1971 e il 1976 il profilo dei servizi educativi non si allontanò dalle finalità assistenziali e custodialistiche che li delineavano fino a quel momento, tuttavia questi servizi ebbero il compito di collaborare in sinergia con la famiglia in un sistema il più possibile aderente al welfare¹⁶⁹ presente sul territorio di riferimento.

Sebbene prima del 1971 esistessero asili nido alternativi e asili nelle fabbriche, anche se in parte continueranno ad esserci anche dopo gli anni Settanta, il quadro dei servizi educativi si definì solo in seguito all'emanazione delle leggi regionali – la quali avvennero in modi e tempi differenti in base al territorio.

Inoltre, nel periodo che va dal 1971 al 1991 queste leggi regionali figurarono come campo d'osservazione per eccellenza riguardo le politiche per l'infanzia presenti in Italia, un quadro che però si presentò in modo non omogeneo sul territorio italiano. Durante questi vent'anni non venne né definito in modo appropriato il profilo del personale (si pensi che in alcuni servizi venne mantenuto, per il personale, sia il profilo sia l'inquadramento delle ex strutture O.N.M.I.), né venne risolta la questione inerente al rapporto numerico appropriato tra educatore e bambino.

Il rapporto numerico tra adulto e bambino¹⁷⁰ cambiò in modo notevole tra le diverse Regioni pur essendo un aspetto di fondamentale importanza e che evidenziava la qualità del servizio educativo dedicato all'infanzia.

A partire dal 1980 solo in alcuni casi venne esplicitata la funzione educativa del servizio, dunque ciò permise di allontanarsi da una mera visione custodialistico-

169 “Il termine inglese welfare indica l'insieme di interventi e di prestazioni erogati dalle istituzioni pubbliche e finanziati tramite entrate fiscali (welfare State), destinati a tutelare i cittadini dalle condizioni di bisogno, a coprirli da determinati rischi (Stato assistenziale o Stato sociale), migliorarne la qualità della vita e il benessere, garantire istruzione, cure sanitarie, assistenza, previdenza pensionistica, formazione professionale, ricerca universitaria, sostegno al lavoro e all'imprenditorialità, promozione della famiglia ecc. e un tenore di vita minimo in attuazione dei diritti di cittadinanza”. Si veda [WELFARE in "Enciclopedia Italiana" - Treccani – Treccani](#).

170 La pianta organica del personale con funzione educativa, assicura nella regione Veneto il rapporto numerico di 1 unità ogni 6 bambini, di età inferiore ai 12 mesi e di 1 unità ogni 8 bambini, di età superiore ai 12 mesi. Si veda [Microsoft Word - 02PRIMAINFA_GuidaRealizzazione2008_Cd \(regione.veneto.it\)](#).

assistenziale.

In alcuni casi venne messa in evidenza e approfondita la questione riguardante la qualità, le finalità, gli obiettivi e l'organizzazione proposta del servizio e, in un secondo momento, vennero riviste le leggi regionali che vennero emanate successivamente alla legge quadro 1044 del 1971.

Inoltre, come si vedrà successivamente, gli anni Ottanta promuoveranno numerose sfide per i servizi rivolti all'infanzia – ad esempio la flessibilità dei servizi educativi in grado di rispondere in modo appropriato alle esigenze della cittadinanza oppure la nascita di nuovi servizi adeguati alla fascia d'età 0-6 più in generale.

Come affermò lo storico della pedagogia Nicola Barbieri, la legge 1044/71 scaturì da un ampio dibattito che coinvolse la società civile, donne, sindacati confederati, partiti di sinistra (e della sinistra democristiana) e, infine, anche porzioni del cattolicesimo sociale¹⁷¹.

I temi emersi, dunque, nella definizione di questa legge furono: la maternità intesa come valore sociale, il diritto all'educazione fin dalla nascita e la visione di bambino inteso come soggetto non solo autonomo, ma anche come detentore di bisogni.

3.4 Accenni alla Legge quadro 1044 del 1971 e alle successive leggi regionali

Come già anticipato il punto di svolta, per quanto riguarda le strutture di tipo educativo, fu la legge quadro 1044 del 1971.

A preparare il contesto ci furono delle legislazioni che indussero le istituzioni degli asili nido verso una gestione da parte del Comune: la legge n. 860 del 1950¹⁷² e la

171 Barbieri N. S., *Asili nido e scuole dell'infanzia nella storia italiana. Manuale della Storia della scuola italiana*, Editrice Morcelliana, 2019.

172 Legge n. 860 del 1950. "Tutela fisica ed economica delle lavoratrici madri".

legge n. 1204 del 1971¹⁷³.

Già nel 1960 venne presentata una proposta di legge da parte dell'Unione Donne Italiane, in cui venne proposto il passaggio delle competenze alle amministrazioni locali, competenze affidate in precedenza all'Opera Nazionale Maternità e Infanzia. Tuttavia, solo più di dieci anni dopo, precisamente il 6 dicembre 1971 venne approvata la legge n. 1044¹⁷⁴.

Dunque attraverso questa legge, come venne evidenziato anche nell'articolo 1, venne riconosciuta la possibilità a tutti i bambini e a tutte le bambine il diritto di accedere agli asilo nido, divenute strutture pubbliche: *“L'assistenza negli asili-nido ai bambini di età fino a tre anni, nel quadro di una politica per la famiglia, costituisce un servizio sociale di interesse pubblico”*¹⁷⁵.

Inoltre, la legge si affermò anche in un periodo di grande cambiamento poiché le donne proclamavano con grande audacia l'emancipazione femminile e il diritto di lavoro, infatti: *“gli asili-nido hanno lo scopo di provvedere alla temporanea custodia dei bambini, per assicurare una adeguata assistenza alla famiglia e anche per facilitare l'accesso della donna al lavoro nel quadro di un completo sistema di sicurezza sociale”*¹⁷⁶.

Nel quinquennio che va dal 1972 al 1976, ancora, fu prevista la costruzione di asili nido e lo Stato avrebbe dovuto affidare una somma di denaro alle regioni per la realizzazione di ciò, infatti, sempre all'articolo 1 si afferma che: *“al fine di realizzare, nel quinquennio 1972-76, la costruzione e la gestione di almeno 3.800 asili-nido, lo Stato assegna alle regioni fondi speciali per la concessione di contributi in denaro ai comuni”*¹⁷⁷.

Tuttavia, alla fine del quinquennio tale obiettivo non venne raggiunto¹⁷⁸.

173 Legge n. 1204 del 1971. “Tutela delle lavoratrici madri”.

174 Legge n. 1044 del 6 dicembre 1971. “Piano quinquennale per l'istituzione degli asili nido comunali con il concorso dello Stato”.

175 Si veda: [Gazzetta Ufficiale](#).

176 Si veda: [Gazzetta Ufficiale](#).

177 Si veda: [Gazzetta Ufficiale](#).

178 “A cinque anni dall'entrata in vigore della legge, erano stati attivati solo il 10% dei nidi preventivati” (Barbieri, Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia. Lineamenti storici, fondamenti pedagogici, modalità operative, Clap, 2015, cit., p. 27).

Inoltre, la funzione educativa degli asili nido non venne ancora riconosciuta con questa legge, queste strutture avevano più che altro una funzione di custodia temporanea, di assistenza e di sicurezza.

Però, con l'emanazione di questa legge vennero gettate le basi per i seguenti sviluppi: venne affermata in maniera decisiva la presenza dell'infanzia come dato caratterizzante della società, garantendo inoltre sia ai bambini che alle bambine pari opportunità di cura, di sviluppo, di formazione e di crescita.

Infatti all'art. 6 punto 3 venne esplicitato che gli asili nido dovessero “*essere dotati di personale qualificato sufficiente ed idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psico-pedagogica del bambino*”¹⁷⁹.

Si cominciò a parlare di assistenza psico-pedagogica del bambino oltre che all'assistenza sanitaria attraverso personale qualificato e idoneo a ricoprire tale ruolo. Dunque in questa prospettiva tale logica oltrepassa la logica assistenzialistica tipica dell'Opera Nazionale Maternità e Infanzia e questa legge permise, alle leggi regionali successive, di svilupparsi su un'idea di nido abbastanza concorde.

Non meno importante, a livello sia politico che culturale, fu lo spostamento della responsabilità delle strutture per l'infanzia dallo Stato agli enti locali: “*per la costruzione e la gestione di asili-nido i comuni o consorzi di comuni possono richiedere l'erogazione dei contributi di cui alla presente legge inoltrando domanda alla regione entro il 30 aprile di ogni anno, secondo le norme stabilite dalla regione stessa*”¹⁸⁰ (articolo 4).

E ancora: “*Le regioni sulla base delle richieste avanzate dai comuni e dai consorzi di comuni elaborano il piano annuale degli asili-nido fissando le priorità di intervento e le norme e i tempi di attuazione. [...]*”¹⁸¹ (articolo 5).

Inoltre: “*La regione, con proprie norme legislative, fissa i criteri generali per la costruzione, la gestione e il controllo degli asili-nido, tenendo presente che essi devono:*

1) essere realizzati in modo da rispondere, sia per localizzazione sia per modalità di funzionamento, alle esigenze delle famiglie;

179 Si veda [Gazzetta Ufficiale](#).

180 Si veda [Gazzetta Ufficiale](#).

181 Si veda [Gazzetta Ufficiale](#).

- 2) essere gestiti con la partecipazione delle famiglie e delle rappresentanze delle formazioni sociali organizzate nel territorio;
- 3) essere dotati di personale qualificato sufficiente ed idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psico-pedagogica del bambino;
- 4) possedere requisiti tecnici, edilizi ed organizzativi tali da garantire l'armonico sviluppo del bambino.¹⁸² (articolo 6).

Come afferma Barbieri nel 2019, le normative emesse dalle Regioni evidenziarono come la componente territoriale sia un elemento distintivo della legge 1044/71, e ciò avrà come risultato una pluralità di modelli: “le Regioni cercarono di implementare servizi che incorporassero alcuni elementi di innovazione: [...] l’attenzione alla residenzialità del servizio, la gestione sociale, la qualificazione del personale, le tipologie edilizie e organizzative¹⁸³”.

In riferimento alle leggi regionali prendiamo in considerazione la Regione Veneto, che con L. R. n. 7 del 25 gennaio 1973¹⁸⁴ e la conseguente L. R. n. 32 del 23 aprile 1990¹⁸⁵ disciplina gli interventi per i servizi educativi.

La L. R. 7/1973 è suddivisa in parte I e parte II, in particolare la parte I si suddivide in:

- TITOLO I: Disposizioni generali;
- TITOLO II: Modalità per la presentazione delle domande, per la formulazione del piano e per l’assegnazione dei contributi;
- TITOLO III: Il regolamento comunale o consorziale;
- TITOLO IV: Gestione degli asili-nido;
- TITOLO V: Il personale;
- TITOLO VI: Disposizioni finali e transitorie¹⁸⁶.

182 Si veda [Gazzetta Ufficiale](#).

183 Barbieri N. S., *Asili nido e scuole dell’infanzia nella storia italiana. Manuale della Storia della scuola italiana*, cit., p. 96.

184 Legge Regionale n. 7 del 25 gennaio 1973. “Norme per l’attuazione della legge 6/12/1071, n.1044, in materia di asili-nido, e interventi della Regione nello stesso settore”.

185 Legge Regionale n. 32 del 23 aprile 1990. "Disciplina degli interventi regionali per i servizi educativi alla prima infanzia: asili nido e servizi innovativi".

186 Si veda http://ns-rasmedia.consiglio Veneto.it/cryportal/leggi_storico/1973/73lr0007.html#Heading4.

Si può dunque notare come i Comuni e i consorzi di comune abbiano più potere decisionale rispetto alla gestione delle strutture per l'infanzia.

Inoltre, venne delineata la formazione che il personale dovrebbe avere per poter svolgere la propria mansione all'interno degli asili nido: *“il personale addetto all'assistenza deve essere in possesso del diploma di puericultrice o di maestra d'asilo o di vigilatrice d'infanzia o di assistente all'infanzia oppure di scuola media superiore. L'eventuale attestato conseguito con la partecipazione a corsi di formazione e aggiornamento professionale, appositamente istituiti dalla Regione, sarà valutato in sede di concorso. In particolare, il personale in prova addetto all'assistenza e sprovvisto dell'attestato di cui al precedente comma, è tenuto a partecipare ai corsi di formazione durante lo stesso periodo di prova.*

Il personale in servizio presso l'asilo-nido è tenuto a partecipare agli appositi corsi di aggiornamento.

Al personale addetto all'assistenza non possono essere affidati incarichi amministrativi” (L. R. 7/1973, art. 22)¹⁸⁷.

Verrà approfondita successivamente la formazione e il percorso formativo del personale educativo che opera all'interno degli asili nido.

3.5 I servizi per l'infanzia nel secondo Novecento

Alla nascita della Repubblica Italiana, nel 1946, quelli che noi oggi definiamo Asili Nido erano presenti in modo disomogeneo su tutto il territorio italiano.

Queste strutture pedagogiche avevano sia una denominazione che un tratto diverso e il loro passato era legato al contesto di appartenenza in cui sorgevano.

In Italia, solo dopo l'Unità, la storia delle strutture educative per la prima infanzia cominciò ad emergere e questa storia affiora in concomitanza con l'insegnamento della pedagogia, sia a livello teorico che pratico attraverso i tirocini, nelle scuole.

¹⁸⁷ Si veda http://ns-rasmedia.consiglioveneto.it/cryportal/leggi_storico/1973/73lr0007.html#Heading4.

È evidente quindi che le realtà educative delle scuole dell'infanzia, degli Asili Nido e dei servizi educativi 0-6 sono strettamente legate alle scelte di tipo politico assunte nei diversi contesti, quindi come già detto, che queste strutture sono strettamente collegate a quelle del welfare.

Dunque, nei primi anni dopo la nascita della Repubblica italiana viene fatta una riflessione di tipo pedagogico in riferimento alla fascia 0-3 (legge n. 860 del 26 agosto 1950¹⁸⁸).

Inoltre, con il passare degli anni i diversi ambiti di indagine della pedagogia stessa sono stati oggetto di ampliamento e di una sempre più marcata specializzazione (ad esempio basti pensare alla pedagogia della famiglia, la pedagogia interculturale, ecc...).

Con il trascorrere degli anni le società sono diventate sempre più complesse e l'educazione ne ha dovuto seguire le sorti, infatti essa ha dovuto allinearsi e uniformarsi al susseguirsi degli eventi che hanno scritto la storia.

Infatti, per poter dar vita a una coesione o a un consenso ideologico unitario, ogni soggetto che facesse parte di una società, Stato, Chiesa o partito politico, ha dovuto ricorrere alla dimensione dell'educazione per poter curare valori, principi, credenze e giungere a un rinnovamento della società.

Come abbiamo già visto il Fascismo, il Duce e il Partito Nazionale Fascista puntarono molto sui giovani e sulla loro educazione.

Da questo possiamo affermare che l'educazione non si può mai identificare come neutra, anzi l'educazione assume un ruolo necessario e imprescindibile all'interno della società.

Ad oggi sono diverse le scienze che si occupano di educazione, alcune di queste sono la sociologia, la filosofia, la psicologia, l'antropologia, ma anche le neuroscienze, ecc., dunque si crea un'interdisciplinarietà tra i differenti saperi che hanno come oggetto di studio comune l'educazione.

In particolare, la pedagogia, ha come oggetto di studio l'educazione, essa si occupa non solo delle basi teoriche e delle conoscenze in ambito educativo, ma anche della prassi dei processi educativi e dei processi formativi.

¹⁸⁸ Legge n. 860 del 26 agosto 1950. "Tutela fisica ed economica delle lavoratrici madri".

L'educazione deve assumere un carattere intenzionale e deve avere una *paideia*¹⁸⁹ di riferimento.

Durante tutto il XX secolo la pedagogia non fa altro che accrescere la sua peculiarità di scienza interdisciplinare e questa caratteristica ha come scopo quello di permettere a chi lavora in ambito educativo di dar vita a dei pareri con basi scientifiche attendibili e rigorosi.

189 Il pedagogo, già nell'antica Grecia, era colui che conduceva i fanciulli nei loro percorsi di studi a scuola. Proprio in quegli anni nacquero anche delle riflessioni filosofiche sia sulla formazione che sull'educazione del fanciullo/uomo: vale a dire sulla *paideia*.

4. IL RUOLO DELL'ASILO NIDO NELLA SOCIETÀ DI OGGI

4.1 Evoluzione del ruolo di educatore all'interno dell'asilo nido

Per giungere all'odierna definizione del ruolo di educatore dell'infanzia si ha assistito, negli anni, a un lungo processo di evoluzione.

Inizialmente, con il Decreto Luogotenenziale n. 444 dell'8 marzo 1917¹⁹⁰, partendo dalla visione dell'art. 18 della legge n. 517 del 25 maggio 1913¹⁹¹ e il regolamento per la sua applicazione, approvato con il Decreto Luogotenenziale n. 1216 del 14 maggio 1916¹⁹², in un Articolo unico, vennero approvate le istruzioni, i programmi e gli orari per le scuole pratiche magistrali per le educatrici dell'infanzia.

All'art. 8 del Decreto 1216/ 1916, in riferimento alle scuole pratiche magistrali per le educatrici dell'infanzia venne affermato che *“la scuola magistrale per educatrici dell'infanzia è quotidiana e avrà la durata di due anni. Vi si insegneranno le seguenti discipline nei limiti e col metodo determinati dai programmi, dalle istruzioni e dagli orari stabiliti dal Ministero dell'istruzione pubblica: lingua italiana; pedagogia; igiene dell'infanzia, della casa e dell'asilo; scienze naturali, aritmetica, geometria e computisteria; disegno; lavoro manuale; canto; educazione fisica. Larga parte sarà fatta al tirocinio nell'asilo modello”*¹⁹³.

Successivamente, con l'affermarsi dell'O.N.M.I., e come già affermato

190 Decreto Luogotenenziale n. 444 dell'8 marzo 1917. “Col quale sono approvati le istruzioni, i programmi e gli orari per le scuole pratiche magistrali per le educatrici dell'infanzia”.

191 Legge n. 517 del 25 maggio 1913. “Concernente la trasformazione di Istituti di istruzione e di educazione”.

192 Decreto Luogotenenziale n. 1216 del 14 maggio 1916. “Col quale è approvato l'annesso regolamento per la esecuzione dell'articolo 18 della legge 25 maggio 1913, n. 517, riguardante l'istituzione di asili infantili modello, e di scuole pratiche magistrali per le educatrici dell'infanzia”.

193 Si veda [DECRETO LUOGOTENENZIALE 14 maggio 1916, n. 1216 – Normattiva](#).

precedentemente, venne introdotta la formazione di personale specializzato impiegato all'interno di queste strutture.

L'Opera Nazionale per la protezione della maternità e dell'infanzia, infatti, tra i vari obiettivi si pose quello di erogare corsi di puericultura sia prenatale che postnatale alle levatrici e a tutti coloro che fossero laureati in Medicina.

Vennero introdotti anche corsi di igiene e cattedre ambulanti di puericultura erogati presso prefetori, preventori infantili, istituti di ricovero per lattanti oppure all'interno di cliniche pediatriche e ostetriche.

Inoltre, era prevista anche la fondazione di specifiche scuole teorico-pratiche, presso dei centri idonei e fondati o finanziati dall'Opera Nazionale, che avessero come principio cardine quello di formare nuovi professionisti che potessero esercitare le nuove professioni di assistente sanitaria scolastica, bambinaia e di assistente volontaria visitatrice d'igiene materna e infantile.

Il cambiamento degli asili nido da servizi assistenziali a servizi educativi, dunque richiedeva anche un radicale cambiamento del personale presente e per tale ragione in modo graduale cominciò a delinearsi la professione di educatore per la prima infanzia. Come già detto la diffusione degli asili nido nel territorio italiano avvenne in modo molto disomogeneo, infatti la maggior parte degli asili si sviluppò a Nord piuttosto che a Sud dell'Italia.

In particolar modo, nel Nord Italia nacquero servizi definiti di eccellenza territoriale, tale eccellenza era legata a scelte politiche, a specifiche domande della società e, non meno importante, alla presenza di persone che contribuirono a coglierne aspetti e potenziali pedagogici.

Tra questi personaggi che contribuirono a una nuova visione di servizio educativo possiamo ricordare Elinor Goldschmied¹⁹⁴ e Loris Malaguzzi¹⁹⁵.

Elinor Goldschmied si occupò di progetti di aiuto alla ricostruzione nel dopo guerra e alla formazione del personale presente all'interno degli asili nido.

La sua attenzione, a livello professionale, si concentrò sui bambini nei primissimi mesi

¹⁹⁴ Elinor Violet Sinnott Goldschmied (1910 – 2009) fu assistente sociale pediatrica, educatrice e pedagogista britannica.

¹⁹⁵ Loris Malaguzzi (1920 – 1994) è stato un pedagogista e insegnante italiano.

e anni di vita, anche se non in modo esclusivo.

Elinor Goldschmied era fortemente convinta che il benessere dei bambini e delle bambine fosse anche una responsabilità di politica sociale.

La possibilità di sperimentare attraverso il gioco, le attività e l'iniziativa poteva essere resa possibile grazie a un adulto competente capace di mettere a loro disposizione le risorse necessarie.

L'educatore doveva essere in grado di creare un contesto accogliente, ma anche interessante in grado di offrire sicurezza emotiva, inoltre era importante la disponibilità del materiale.

Creare contesti che fossero in grado di dar vita alle citate condizioni è stata una preoccupazione sia etica che professionale della pedagoga, infatti nel corso della sua vita offrì attività formative in strutture residenziali e nidi.

Elinor Goldschmied condivise le sue competenze con educatori e genitori affinché potessero trovare insieme a loro le risposte più adeguate al corretto sviluppo del bambino.

In tutti i suoi momenti di formazione la pedagoga Goldschmied metteva in evidenza l'importanza dell'adulto nell'organizzazione degli ambienti affinché i bambini potessero dedicarsi alla manipolazione e alla scoperta.

L'ambiente viene definito educativo se organizzato in modo opportuno e sulla base di un'intenzionalità da parte dell'educatore.

L'educatore, dunque, ha modo di sollecitare – sulla base dell'esempio – la disponibilità del bambino a collaborare, sempre nel rispetto della sua individualità e unicità¹⁹⁶.

Loris Malaguzzi, invece, si occupò principalmente di scuole d'infanzia, infatti a Reggio Emilia è stato fondato, nel 1994, Reggio Children, un centro internazionale per la difesa e lo sviluppo dei diritti e delle potenzialità dei bambini.

Seppur avesse cominciato la sua esperienza con i bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni, nel 1970, un anno prima della promulgazione della legge 1044/71. Malaguzzi, a Reggio, diede vita al primo Nido per i bambini e le bambine di età inferiore ai 3 anni.

¹⁹⁶ Honegger Fresco G., Cocever E., Ongari B., *Tre sguardi sul bambino. Viaggio alla scoperta di Maria Montessori, Emmi Pikler ed Elinor Goldschmied.*, Il leone verde, Torino, 2020.

Il nido si basò principalmente sulle concezioni di Bowlby¹⁹⁷, Spitz¹⁹⁸ e il Tavistock Institute of Human Relations di Londra¹⁹⁹ i quali teorizzavano sui danni a scapito del bambino dopo il distacco con la madre.

Tuttavia, l'idea di nido secondo Malaguzzi “non doveva essere concepito come un luogo di supplenza: i bisogni e le esigenze dei bambini piccolissimi pretendevano professionalità e luoghi propri, strategie di cura, responsabilità e saperi molto diversi”²⁰⁰.

4.2 Il ruolo e le competenze degli educatori dei servizi educativi per l'infanzia oggi

Ad oggi, con il decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017²⁰¹, va a delinarsi il ruolo di educatore di servizi educativi per l'infanzia.

Al comma 3, infatti, viene evidenziato che: *“l'accesso ai posti di educatore di servizi educativi per l'infanzia è consentito esclusivamente a coloro che sono in possesso della laurea triennale in Scienze dell'educazione nella classe L19 a indirizzo specifico per educatori dei servizi educativi per l'infanzia o della laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria, integrata da un corso di specializzazione per complessivi 60 crediti formativi universitari”*²⁰².

197 John Bowlby (1907 – 1990) fu psicologo, medico e psicoanalista britannico che elaborò la teoria dell'attaccamento genitore-bambino.

198 René Arpad Spitz (1887 – 1974) fu medico, psicologo e psicoanalista austriaco, attribuì importanza al ruolo formativo della madre attraverso l'osservazione diretta dell'interazione tra madre e bambino.

199 Il Tavistock Institute of Human Relations, istituita formalmente nel settembre 1947, è un'organizzazione britannica no-profit nel campo delle scienze sociali.

200 Carolyn E., Gandini L., Forman G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 1995, cit. p. 59.

201 Decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017. “Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107”.

202 Si veda <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017;065>.

Dunque negli asili nidi esercitano la loro professione gli educatori e le educatrici, figure professionali con approfondite conoscenze in ambito educativo.

“Le scienze dell’educazione, che sono *scienze applicate*, si definiscono prima di tutto attraverso gli obiettivi verso cui tendono e in seguito – ma solo in seguito – attraverso le tecniche e gli strumenti pratici adottati”²⁰³.

È necessario in primo luogo fare una distinzione tra *pedagogia* ed *educazione*: la prima fa riferimento alla teoria e alla sua riflessione, mentre la seconda fa riferimento all’azione svolta dagli educatori esercitata sugli educandi²⁰⁴.

Maria Montessori fa riferimento all’educatore come scienziato, cioè “il possesso di un autentico spirito (o atteggiamento) scientifico non può ridursi ad una pura e semplice padronanza nell’uso di tecniche o di strumenti. Occorre anche un profondo amore, [...] nella liberazione e nella redenzione dell’umanità attraverso l’educazione dell’infanzia. [...] dedicarsi con pazienza e umiltà. La disciplina non si ottiene [...] attraverso l’osservazione degli alunni e delle loro reazioni, e mediante la promozione di un clima in cui ciascun bambino sia assorbito nella sua attività in modo da svolgerla in forme sempre più autonome”²⁰⁵.

È opportuno fare una distinzione tra *conoscenze*, *abilità* e *competenze*:

- per **conoscenza** s’intende “il risultato dell’assimilazione di informazioni attraverso un processo di apprendimento. [...] sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a un settore di lavoro o di studio”²⁰⁶;
- per **abilità** s’intende “la capacità di applicare conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi”²⁰⁷;
- per **competenza** s’intende “la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o studio e nello sviluppo professionale e personale. È a questo livello che emergono aspetti quali l’autonomia e la responsabilità”²⁰⁸.

203 Zago G., *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Mondadori Education S.p.A., Milano, 2013, cit., p. 16.

204 L’educando è colui che riceve educazione, soggetto destinatario di azioni educative.

205 Ivi p. 97.

206 Restiglian E., *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*, cit., p. 199.

207 *Ibidem*.

208 *Ibidem*.

Educatori ed educatrici nel loro ambito lavorativo incrementano non solo competenze educative, ma anche competenze comunicative.

Le prime sono rivolte ai bambini e alle bambine di età compresa tra i 0 e i 3 anni, bambini e bambine che si interfacciano quotidianamente con l'esplorazione, il gioco, l'apprendimento, la conoscenza di sé, dei pari e di tutto quello che li circonda.

Le seconde, invece, oltre che i bambini, riguardano anche le famiglie, infatti spesso gli educatori si ritrovano a ricoprire un ruolo di sostegno ai genitori.

Non meno importanti, tra le competenze acquisite dagli educatori, troviamo le competenze metodologiche, culturali e riflessive.

L'identità degli asili nido, e dei servizi educativi più in generale, si va definendo grazie e soprattutto alla sempre più marcata professionalità degli educatori che operano all'interno di queste strutture, infatti il ruolo e le competenze degli educatori hanno un ruolo di estrema importanza nella definizione della qualità educativa del servizio, nella definizione delle caratteristiche e anche nella definizione degli obiettivi e finalità specifici dell'asilo nido.

Come anticipato prima, il lavoro di educatore richiede molteplici capacità (dalle capacità riflessive, a quelle progettuali, osservative, relazionali, comunicative, ecc...), un ruolo molto complesso che richiede una continuità della quotidianità con famiglie, bambini e colleghi sia dentro che fuori al servizio educativo.

Mantovani²⁰⁹ affermava che già nel 1970 c'era l'idea che il lavoro educativo si manifestasse nel lavoro di équipe, all'interno del gruppo di educatori professionisti venivano esplicitate in modo chiaro e rigoroso gli obiettivi, le responsabilità, gli approcci e le pratiche da mettere in atto nell'azione educativa. Questo concetto nato già negli anni Settanta è diventato poi anche oggetto di ricerche e riflessioni sempre più approfondite.

La formazione ricopre un ruolo fondamentale nella vita professionale degli educatori, distinguiamo infatti la formazione di base e la formazione di servizio.

Entrambe queste formazioni denotano la qualità del servizio che viene offerto in

209 Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (Vol. 1), Bruno Mondadori, 2006.

quanto evidenziano la qualificazione delle figure professionali che vi operano all'interno.

Mediante l'assimilazione e la concretizzazione delle conoscenze e delle abilità, cioè delle competenze, l'educatore è in grado di esercitare la propria professionalità e dunque ciò gli consente di incentivare e promuovere, in determinate situazioni, uno sviluppo equilibrato delle potenzialità delle persone.

Quella dell'educatore, in altre parole è: “una formazione, in sostanza, che educa al pensiero, alla riflessione, all'attribuzione di significato rispetto a ciò che accade”²¹⁰. Tuttavia, solo la teoria²¹¹, non può essere intesa come unica fonte a cui attingere per la formazione degli educatori.

Nell'agire educativo anche il sapere pedagogico gioca un ruolo di fondamentale importanza: “esso rappresenta un particolare modo di pensare che consente di comprendere e di agire nelle situazioni educative e formative”²¹².

Inoltre, per promuovere il sapere pedagogico è necessaria una lettura pedagogica delle situazioni e quindi è opportuno favorire la supervisione pedagogica.

La supervisione pedagogica ha come obiettivo quello di identificare e risolvere situazioni difficili e/o di disagio, far risaltare il senso intrinseco dell'azione educativa e quindi dar luce a un'educazione pensata con conseguente pratica educativa e, infine, il confronto tra volontà educativa e conseguenza educativa.

Un buon educatore deve saper creare la propria identità professionale attraverso l'associazione e lo scambio di teoria, pratica e riflessione.

Inoltre, nella società di oggi, oggetto di continui cambiamenti, incongruenza e discontinuità gioca un ruolo fondamentale la formazione permanente o continua²¹³.

L'educatore necessita di un continuo intrecciarsi tra formazione di base e formazione continua che sia in grado di assicurare e sostenere “una costante riqualificazione e un

210 Kanizsa S. e Tramma S., *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Pearson Italia, Milano-Torino, 2021, cit., p. 157.

211 In questo senso la teoria fa riferimento alle conoscenze di contenuto e dichiarate in riferimento all'insieme delle discipline che cooperano e si intrecciano nella costruzione di un sapere educativo.

212 Ivi p. 159.

213 Ad oggi la formazione continua e/o permanente sta gradualmente guadagnando un ruolo centrale anche nelle politiche d'intervento dell'Unione Europea.

lavoro di accompagnamento e sostegno allo sviluppo culturale e metodologico della professione”²¹⁴.

La formazione continua costruisce la professionalità dell’educatore in quanto è necessario saper adeguarsi e rispondere alle richieste sempre più complesse che emergono nella quotidianità e alla continua evoluzione dei bisogni.

La formazione permanente deve, oltre che incrementare e consolidare l’identità dell’educatore, accrescere le conoscenze in continua evoluzione e implementare abilità e capacità pratiche dell’educatore.

Il lavoro educativo si basa su diversi aspetti tra cui: pratiche educative, modelli educativi, idea d’infanzia, idea di bambino, bisogni educativi, bisogni di sviluppo, cura, benessere e apprendimento del bambino.

Inoltre, vengono individuate le azioni educative, le modalità comunicative, gli stili interattivi, gli atteggiamenti e i comportamenti da attuare nelle diverse situazioni e l’individuazione di ciò non è altro che il risultato e la traduzione di pedagogie e idee implicite ed esplicite di cui gli educatori sono mediatori.

L’elemento essenziale è dunque l’essere dell’educatore, un educatore attivo che interpreta pratiche/comportamenti/avvenimenti all’interno dell’asilo nido.

L’educatore deve essere padrone di saperi, deve saper comprendere la quotidianità della realtà educativa attraverso l’esperienza, le proprie conoscenze e le teorie pedagogiche.

In altre parole, un buon lavoro educativo si fonda e si realizza all’interno di un gruppo in grado di possedere capacità e competenze osservative, un gruppo che conosce il bambino nella sua interezza e che abita i contesti educativi, contesti progettati e pensati a misura di bambino.

In quest’ottica “progettare in un servizio per la prima infanzia [...] significa quindi anticipare, tendere alla realizzazione di un’idea che diventa auspicabile per il compimento ottimale dei traguardi educativi”²¹⁵.

La progettazione educativa in questa prospettiva verrà approfondita successivamente.

214 Kanizsa S. e Tramma S., *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, cit., p. 161.

215 Restiglian E., *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*, cit., p. 95.

Infine, possiamo affermare che, la competenza professionale di un educatore del sapere²¹⁶, saper fare²¹⁷ e saper essere²¹⁸ “consiste nella capacità di svolgere l'attività o il compito lavorativo globalmente, in modo tecnicamente valido e produttivo, socialmente congruo e fluido, cognitivamente e affettivamente adeguato e flessibile, eticamente coerente e responsabile”²¹⁹.

4.3 Ruolo e competenze del pedagista che collabora come coordinatore pedagogico

Nel già citato Decreto Luogotenenziale n. 1216 del 14 maggio 1916 all'art. 9 venne citato anche il ruolo di comando all'interno degli asili nido infatti: “*alla direzione dell'asilo modello e dell'annessa scuola pratica magistrale si provvederà per mezzo di comando di una insegnante di pedagogia di ruolo delle scuole normali governative, che abbia speciale competenza nell'educazione infantile*”²²⁰.

Come già detto in precedenza “la cultura dell'infanzia e la diffusione dei servizi educativi in Italia hanno avuto percorsi qualitativamente e quantitativamente diversi; lo stesso destino ha accompagnato la figura professionale del pedagista che ha una storia recente, presenta profili diversi in base alle culture locali e una distribuzione disomogenea a livello nazionale”²²¹.

In riferimento al nostro contesto italiano, l'Onorevole Vanna Iori²²², insieme ad altri deputati, nel 2014, presentò il Disegno di Legge intitolato “Disciplina delle professioni

216 Il sapere fa riferimento alle abilità di tipo teorico.

217 Il saper fare fa riferimento alle abilità di tipo operativo per quanto riguarda le tecniche e gli strumenti da utilizzare.

218 Il saper essere fa riferimento alle abilità di tipo operativo per quanto riguarda gli aspetti relazionali.

219 De Rossi M., *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*. Nuova edizione., Carocci editore, Roma, 2021, cit., pp. 61-63.

220 Si veda [DECRETO LUOGOTENENZIALE 14 maggio 1916, n. 1216 – Normattiva](#).

221 Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia.*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo 2000, cit., p. 129.

222 Vanna Iori (1948) è una pedagista italiana e Onorevole.

di educatore e di pedagista”, alla Camera.

Questa è stata una proposta di legge che aveva come obiettivo quello di regolamentare la figura dell’educatore e del pedagista a livello accademico e professionale, figure spesso soggette a un riconoscimento poco chiaro.

L’intervento proposto dall’Onorevole aveva come scopo quello di assicurare prospettive sicure agli specialisti che operano in ambito educativo e, inoltre, quello di rispondere adeguatamente sia ai continui cambiamenti che alle esigenze che emergono all’interno del mercato del lavoro.

Le principali finalità riguardarono la definizione degli ambiti in cui i professionisti dell’educazione possano esercitare la loro professione, identificare le competenze, definire in modo chiaro e completo l’accesso alla professione (in riferimento ai titoli di studio e l’inserimento sul mercato del lavoro) e, infine, orientarsi verso l’adeguamento del modello Europeo²²³ affinché si possa esercitare la professione anche in altri paesi. All’art 1 del DDL 2443/2017 viene affermato che: *“la presente legge disciplina le professioni di educatore professionale socio-pedagogico e di pedagista, nonché la professione di educatore professionale socio-sanitario”*²²⁴.

Continua all’art. 2 comma 1: *“l’educatore professionale socio-pedagogico e il pedagista sono professionisti che operano nel campo dell’educazione formale e dell’educazione non formale, nel rispetto delle norme dei rispettivi coordinamenti e profili professionali nonché dello specifico codice deontologico, con l’utilizzo di metodologie proprie della professione, in regime di lavoro autonomo, subordinato o, laddove possibile, mediante forme di collaborazione”*²²⁵.

Inoltre: *“il pedagista è un professionista di livello apicale, specialista dei processi educativi e formativi, con propria autonomia scientifica e responsabilità deontologica, che svolge funzioni di progettazione, coordinamento, intervento e valutazione pedagogica, in vari contesti educativi e formativi, sia nei comparti socio-assistenziale e socio-educativo, sia nel comparto socio-sanitario con riguardo agli aspetti socio-educativi, nonché attività didattica, di ricerca e di sperimentazione”*²²⁶.

223 Si veda QEQ, 2008: [Il quadro europeo delle qualificazioni \(EQF\) | Europass](#).

224 Si veda <https://www.senato.it/leg/17/BGT/Schede/FascicoloSchedeDDL/ebook/47044.pdf>.

225 Si veda <https://www.senato.it/leg/17/BGT/Schede/FascicoloSchedeDDL/ebook/47044.pdf>.

226 Si veda <https://www.senato.it/leg/17/BGT/Schede/FascicoloSchedeDDL/ebook/47044.pdf>.

In realtà nella legge 205/2017²²⁷, al comma 594, la definizione è più sintetica e definisce: *“l'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogo operano nell'ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale, secondo le definizioni contenute nell'articolo 2 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13²²⁸, perseguendo gli obiettivi della Strategia europea deliberata dal Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000. Le figure professionali indicate al primo periodo operano nei servizi e nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali, nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti ambiti: educativo e formativo; scolastico; socio-assistenziale, limitatamente agli aspetti socio-educativi, nonché, al fine di conseguire risparmi di spesa, nei servizi e nei presidi socio-sanitari e della salute limitatamente agli aspetti socio-educativi; della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario; ambientale; sportivo e motorio; dell'integrazione e della cooperazione internazionale. Ai sensi della legge 14 gennaio 2013, n. 4,²²⁹ le professioni di educatore professionale socio-pedagogico e di pedagogo sono comprese nell'ambito delle professioni non organizzate in ordini o collegi”*. Recentemente, con la legge n. 55 del 15 aprile 2024²³⁰ viene definita la professione del pedagogo il quale è uno specialista che si occupa dei processi educativi, possessore di una responsabilità deontologica che *“esercita funzioni di coordinamento, consulenza e supervisione pedagogica per la progettazione, la gestione, la verifica e la valutazione di interventi in campo pedagogico, educativo e formativo rivolti alla persona, alla coppia, alla famiglia, al gruppo, agli organismi sociali e alla comunità in generale”*²³¹ (art. 1 comma 1).

Inoltre, il pedagogo utilizza idonei strumenti metodologici e/o d'intervento per poter garantire osservazioni, valutazioni e interventi pedagogici a bambini e adulti con bisogni educativi nei processi di apprendimento.

227 Legge n. 205 del 27 dicembre 2017. “Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020”.

228 Decreto Legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013. “Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92”.

229 Legge n. 4 del 14 gennaio 2013. “Disposizioni in materia di professioni non organizzate”.

230 Legge n. 55 del 15 aprile 2024. “Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali”.

231 Si veda [Gazzetta Ufficiale](#).

“Il pedagogo è un professionista di livello apicale, ai sensi del comma 595 dell’articolo 1 della legge 27 dicembre 2017, n. 205, la cui formazione è funzionale al raggiungimento di conoscenze, abilità e competenze educative del livello 7²³² del Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente²³³, [...], specialista dei processi educativi e formativi della persona per tutto il corso della vita²³⁴ (art. 1 comma 2).

Il pedagogo opera in ambito in diversi ambiti: formativo, pedagogico ed educativo. Egli è inoltre in continua relazione con le attività in ambito formale, in ambito non formale e in ambito informale²³⁵.

Egli, inoltre, *“può svolgere, presso le pubbliche amministrazioni e nei servizi pubblici e privati, compiti e funzioni di consulenza tecnico-scientifica e attività di coordinamento, di direzione, di monitoraggio e di supervisione degli interventi con valenza educativa, formativa e pedagogica, in particolare nei comparti educativo, sociale, scolastico, formativo, penitenziario e socio-sanitario, quest’ultimo limitatamente agli aspetti socio-educativi, nonché*

232 I descrittori dei risultati di apprendimento dell’EQF riflettono i livelli (8 in totale) e gli ambiti di apprendimento (gli ambiti sono 3). “Il “livello” rappresenta il crescere della complessità dei risultati dell’apprendimento delle qualifiche. [...]. Gli “ambiti di apprendimento” si distinguono invece in conoscenze, abilità e autonomia e responsabilità” (si veda <https://europass.europa.eu/system/files/2020-05/EQF%20Brochure-IT.pdf>).

233 Il Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente è: “Un quadro delle qualifiche classifica le qualifiche in funzione di una serie di criteri basati sul raggiungimento di determinati livelli di apprendimento. Mira a integrare e ordinare le qualifiche e a migliorarne la trasparenza, l’accessibilità e la qualità in relazione al mercato del lavoro, al sistema di istruzione e formazione e alla società civile. I quadri delle qualifiche sostengono l’apprendimento permanente (ossia le attività di apprendimento lungo tutto l’arco della vita), con l’intento di migliorare conoscenze, abilità e competenze in una prospettiva personale, civile, sociale e/o occupazionale. Questa definizione riguarda l’intera gamma delle attività di apprendimento in contesti formali, non formali e informali”(si veda <https://europass.europa.eu/system/files/2020-05/EQF%20Brochure-IT.pdf>).

234 Si veda [Gazzetta Ufficiale](#).

235 Ambito formale: fa riferimento a tutte le azioni finalizzate al conseguimento di un titolo di studio e vi è un forte grado di istituzionalizzazione dei percorsi. Sono contesti formali la scuola, la formazione professionale e l’università. Comprende sistemi di istruzione generale, formazione professionale iniziale e istruzione superiore.

Ambito non formale: fa riferimento a tutte le attività che pur non rilasciando un titolo di studio estendono la conoscenza a un particolare ambito del sapere o del lavoro. Fa dunque riferimento a ogni attività educativa, organizzata in modo sistematico, condotta al di fuori del sistema educativo formale. Avviene in contesti formativi non istituzionalizzati e fa riferimento all’apprendimento di attività specifiche scelte intenzionalmente.

Ambito informale: processo attraverso il quale una persona acquisisce conoscenze mediante l’esperienza. Non è né sistematico né organizzato. Le attività informali non sono intenzionalmente finalizzate al conseguimento di obiettivi formativi specifici e fa riferimento alle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero infatti nella maggior parte dei casi l’apprendimento informale non è intenzionale (Porcarelli A., *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, Roma, 2021, Edizioni Studium).

*attività di orientamento scolastico e professionale, di promozione culturale e di consulenza*²³⁶
(art. 1 comma 2).

All'interno dell'équipe è dunque fondamentale il ruolo del coordinatore pedagogico, figura di riferimento non solo per gli aspetti di tipo gestionale e/o organizzativo, ma anche di tipo pedagogico, infatti le competenze del coordinatore sono necessarie per sostenere e promuovere la progettualità pedagogica del servizio, la documentazione, l'organizzazione, la formazione degli stessi educatori e, inoltre, il pedagogo favorisce il conseguimento di competenze pedagogiche culturali e sociali per la crescita e l'evoluzione del servizio.

Altresì, la cooperazione tra educatori e coordinatore è fondamentale anche per le interazioni che si creano non solo all'interno dello stesso gruppo di lavoro, ma anche per le interazioni che si instaurano con le famiglie e con le altre figure professionali del territorio che collaborano con i servizi educativi.

Dunque, approfondito il ruolo del pedagogo a livello legislativo, è opportuno fare anche un approfondimento a livello pratico e comprendere il ruolo che il pedagogo ricopre in ambito educativo.

Ogni periodo storico ha identificato il pedagogo come colui che affianca e sostiene le persone in difficoltà, per tale motivo possiamo asserire che tale figura professionale ha contribuito al continuo sviluppo della pedagogia sia in senso pratico che teorico²³⁷. Il complesso ruolo del pedagogo è presumibile dal contesto culturale e storico di appartenenza e, alcuni criteri, sono utili per orientare e individuare le caratteristiche di questa figura professionale nella quale ha origine e sviluppo l'esperienza educativa pre-scolare.

In primo luogo è opportuno discernere il ruolo del pedagogo, dalla pedagogia e dalla didattica. Tale distinzione conferma nuovamente la propensione all'interdisciplinarietà dell'educazione.

In secondo luogo il pedagogo non deve essere considerato solo nella sua autonomia funzionaria, ma anche e soprattutto nell'interdipendenza reciproca con gli altri soggetti

²³⁶ Si veda [Gazzetta Ufficiale](#).

²³⁷ Pesci G. e Bruni S., *Il pedagogo. Innovazione e rivalutazione di un ruolo*, Armando Editori s.r.l., Roma, 2006.

protagonisti coinvolti nell'azione educativa²³⁸.

Dunque la figura del pedagogo risulta essere strategica “nella prospettiva di un'indispensabile innovazione del sistema di welfare, secondo un'ottica promozionale e rigenerativa”²³⁹.

La competenza specifica del pedagogo coincide con la necessità di designare sia l'intervento educativo che quello sociale al fine di dar valore alle “risorse individuali e collettive, sulla (ri)costruzione di reti formali e informali, sul lavoro di comunità e sul superamento delle categorizzazioni rigide e degli steccati inter-professionali, a favore di un approccio più integrale e flessibile”²⁴⁰.

Il pedagogo deve avere la stessa vocazione al cambiamento e alla flessibilità tipica non solo degli asili nido, ma anche delle scuole.

Esso ricopre questa funzione all'interno di un gruppo nel quale ogni singolo componente ha la responsabilità di contribuire a pieno nella promozione e nello sviluppo di una cultura dell'infanzia e, più in generale, dei servizi educativi.

La competenza del pedagogo sta nella capacità di definire un progetto educativo che non si basi solo ed esclusivamente su teorie, ipotesi e valori, altresì sulla capacità di individuare risorse sia materiali che immateriali, collaboratori validi, alleanze, solidarietà e organizzazione di spazi, tempi e del lavoro stesso²⁴¹.

“Al pedagogo compete:

- la gestione diretta dei servizi con particolare riferimento agli aspetti logistico-organizzativi. I piani di intervento più significativi riguardano la stabilità del contesto educativo, la definizione e predisposizione degli ambienti, l'organizzazione della giornata intrecciando tra loro alcune variabili quali i rapporti inter-personali, l'uso del tempo e degli spazi;
- la formazione permanente degli operatori cercando di identificare [...] i contenuti e le modalità dell'aggiornamento;

238 Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*.

239 Iori V. (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, 2018, cit., p. 9.

240 Ivi p. 10.

241 Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*.

- l'individuazione di progetti didattici e l'accompagnamento alla loro realizzazione. Si tratta, [...] di costruire uno stile di lavoro disponibile all'osservazione, all'interpretazione e alla valutazione dei processi messi in atto con i bambini. Questa procedura può generare, con maggior probabilità, ulteriori approfondimenti conoscitivi [...];
- l'elaborazione di un progetto di partecipazione e gestione sociale che realizza diversi livelli di coinvolgimento delle famiglie nella convinzione che l'educazione necessita di forte corresponsabilità da parte di tutti coloro che ne sono implicati;
- la costituzione e gestione del gruppo di lavoro [...];
- [...] funzioni di coordinamento e di direzione in relazione alle istituzioni a lui assegnate [...], curando la traduzione del progetto educativo su base territoriale”²⁴².

4.4 La funzione educativa del Nido

L'introduzione di bambini e bambine di età compresa tra i 0 e i 3 anni in contesti educativi come gli asili nido, in cui c'è un altissimo livello di socializzazione, favorisce l'interesse nei loro confronti. Ciò consente di identificare i bambini come persone uniche e individuali e non come meri neonati con esclusive necessità di cure da parte delle madri e/o eventuali figure come levatrici²⁴³, puericultrici²⁴⁴ o vigilatrici d'infanzia²⁴⁵.

Al finire del Novecento c'è stato un riconoscimento non solo della potenzialità educativa degli asili nido, ma anche delle competenze dei bambini i quali vengono

242 Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia.*, cit., p. 135.

243 La levatrice è la donna che assiste la donna sia in gravidanza che successivamente il parto e il neonato. Si veda [LEVATRICE in "Enciclopedia Italiana" - Treccani - Treccani](#).

244 Il riconoscimento ufficiale delle puericultrici è avvenuto con la legge n. 1098 del 19 luglio 1940, “Disciplina delle professioni sanitarie ausiliarie infermieristiche e di igiene sociale, nonché dell'arte ausiliaria di puericultrice”.

245 La vigilatrice d'infanzia si occupa principalmente di rilevare il materiale per effettuare gli esami, medica e sorveglia e ne rileva le condizioni fisiche.

identificati come soggetti attivi nel loro percorso di crescita.

Ad oggi gli asili nido vengono riconosciuti e identificati come veri e propri servizi educativi, possessori di contesti e progetti costruiti *ad hoc* per sostenere una crescita e uno sviluppo integrale dei bambini.

Infatti, la funzione pedagogica, osservativa, riflessiva messa in atto da pedagogisti, educatori ed esperti all'interno degli asili nido ha come scopo fondamentale e principale la ricerca in campo educativo.

Tali professionisti dell'educazione sono implicati nello studio dello sviluppo infantile, delle interazioni e relazioni che si creano all'interno del servizio, dei ruoli ricoperti e delle competenze sia degli adulti che dei bambini coinvolti.

L'asilo nido ha diffuso la "possibilità di cambiamento e di trasformazione delle pratiche e dei modelli culturali di crescita e di allevamento e ha contribuito a diffondere un'idea di bambini più corrispondente a quella di soggetti attivi e partecipi in modo competente del proprio sviluppo e apprendimento"²⁴⁶ inoltre, ha ampliato una sempre più "consapevolezza delle potenzialità sociali, emotive e cognitive dei bambini"²⁴⁷ e ciò ha consentito, dunque, un maggiore interesse da parte dei ricercatori e ha favorito studi empirici nei riguardi dello sviluppo e del benessere sia dei bambini che dell'infanzia.

Gli studi effettuati hanno dato la possibilità di individuare, come già detto, le potenzialità, gli interessi, i bisogni, ma anche le motivazioni dei bambini attraverso una costante ricerca di attività che consentano di sostenere la curiosità, l'intelligenza e i desideri di bambini e bambine mediante attività che siano intenzionali, significative e congrue all'età e alle esigenze.

Attualmente gli asili nido offrono qualità e benessere a bambini e famiglie in contesti sempre più orientati allo sviluppo globale del bambino, tenendo conto del loro bisogno di giocare, di esplorare, di essere autonomi, di condividere e di sperimentare all'interno del gruppo dei pari.

Anche le interazioni ricoprono un importante aspetto degli asili nido poiché

246 Kanizsa S. E Mariani A. M. (a cura di), *Pedagogia generale*, Pearson, Milano – Torino, 2017, cit., p. 102.

247 *Ibidem*.

consentono ai bambini di incontrare e conoscere diverse culture e di poter intraprendere numerose relazioni.

Il nido consente la valorizzazione della diversità e di scambio culturale attraverso progetti educativi mirati e che ampliano la conoscenza della realtà.

Per questa ragione gli asili nido sono diventati luoghi accoglienti con diverse interazioni e scambi sia sociali che culturali, in grado di offrire apprendimenti e possibilità di sviluppo.

Vengono inoltre proposte esperienze che incoraggiano, facilitano e sostengono la curiosità del bambino, l'immaginazione, l'esplorazione e l'osservazione.

L'asilo nido oltre a essere un ambiente fertile di relazioni positive, è regolato da un'intenzionalità educativa da parte di educatori e professionisti dell'educazione. Come già detto precedentemente progettare in un servizio per la prima infanzia vuol dire, quindi, tendere verso l'utopia, ossia verso la realizzazione di un'idea auspicabile per il conseguimento di traguardi educativi. A guidare il raggiungimento di questi traguardi è il progetto educativo.

Dunque, i progetti educativi, costituiscono una *macro-progettazione*, entro quale, in un arco di tempo che varia, vengono delineati percorsi educativi non troppo dettagliati. Questi sono i principali punto di riferimento del servizio.

La *micro-progettazione*, invece, è più dettagliata e fa riferimento al quadro teorico, agli obiettivi sia generali che specifici, alle metodologie, ai tempi, ai destinatari e agli strumenti articolando ogni passaggio in modo chiaro e specifico.

Come già detto, l'intenzionalità educativa, sta alla base di ogni intervento pedagogico ed educativo.

Elaborare e dar vita a un'azione educativa vuol dire allestire e organizzare contesti di apprendimento capaci di rispondere ai diversi bisogni educativi dei bambini, ma vuol dire anche correggere e variare le azioni a seguito delle variabili che possono emergere.

Vuol dire quindi modificare gli obiettivi, le abilità, le competenze, i materiali, gli strumenti, le metodologie, i tempi, gli spazi, i materiali, le modalità sia di verifica che di valutazione.

In questa prospettiva si fa riferimento al vero e profondo significato etimologico del termine “progettare” che concerne “l’azione intenzionale del dirigersi verso uno scopo che si intende raggiungere”²⁴⁸.

Vuol dire dunque “pensare a condizioni di partenza flessibili e non determinate in modo rigido”²⁴⁹, infatti la progettazione riguarda un soggetto, in questo caso il bambino, che cambia e varia a seconda dell’età, del contesto di appartenenza e dei suoi bisogni specifici.

Progettare vuol dire anche essere flessibili e aperti ad ogni situazione e contesto, incidendo sul futuro dell’educando e mirando al cambiamento.

Bochicchio fa una sintesi per descrivere la progettazione educativa, una sintesi che fa riferimento alle “categorie pedagogiche dell’intenzionalità, della sistematicità e del rigore, rinvenibili nei seguenti caratteri: partecipazione, flessibilità, concretezza, adeguatezza e continuità”²⁵⁰.

La *partecipazione* fa riferimento ai bisogni formativi sia del soggetto che del contesto, dunque promuovere e sostenere una progettazione partecipata sia in modo diretto che indiretto.

La *flessibilità* fa riferimento alla capacità di adattarsi in modo flessibile ai diversi bisogni del soggetto ed essere anche duttile ed elastico.

La *concretezza*, cioè il progetto deve potersi allineare alla realtà e ai problemi annessi. Ciò consente di poter spostare tutti i contenuti appresi a situazioni di vita reali.

L’*adeguatezza* di un progetto mira al raggiungimento di obiettivi che siano realistici, strettamente correlati alle abilità e alle conoscenze del soggetto.

La *continuità* fa riferimento sia alla *continuità verticale*, ovvero la continuità tra i diversi livelli d’istruzione, che alla *continuità orizzontale*, ovvero la continuità tra i diversi contesti formativi²⁵¹.

Le azioni educative progettate intenzionalmente includono la possibilità di dar vita ad

248 Restiglian E., *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*, cit., p. 35.

249 *Ibidem*.

250 Bochicchio F., *Progettazione educativa, azione didattica e analisi dei bisogni*, in Paparella N. (a cura di), *Il progetto educativo*, vol. I: Prospettive, contesti, significati, Armando Editori, Roma, 2009, cit., pp.199-200.

251 *Ibidem*.

attività strutturate, attività di gioco, riflessioni su valori pedagogici, sui ruoli, l'utilizzo di spazi e tempi, il valore della routine e del ruolo degli educatori e di tutto il personale presente all'interno dell'asilo nido.

Anche l'imprevisto può essere necessario poiché aiuta e dirige le strategie educative. Esso è in grado di modificare le strategie e gli obiettivi stessi, offrendo anche una nuova visione.

4.5 Progettazione e documentazione educativa

Spesso i termini *progettazione*, *programmazione* e *pianificazione* vengono utilizzati come sinonimi.

Tuttavia, anche se i tre termini hanno la medesima prospettiva, cioè l'orientamento verso il conseguimento di un obiettivo, agiscono con l'implicazione di diversi soggetti a diversi livelli.

Bruschi²⁵² definisce in questo modo i tre diversi termini:

- ***pianificazione*** – ha un grado di estensione superiore di tempo, e a volte anche di spazio. Essa ha orizzonti e obiettivi molto più ampi;
- ***programmazione*** – essa è una prima declinazione operativa capace di definire le finalità della pianificazione in obiettivi raggiungibili attraverso una definizione temporale ben precisa. Gli obiettivi della pianificazione vengono tradotti in obiettivi specifici con specifici tempi e determinate modalità;
- ***progettazione*** – costituisce la vera e propria fase operativa.

Dunque, il progetto educativo esplicita l'intenzionalità di fondo da parte degli educatori verso l'intervento educativo.

Nella realizzazione di un progetto educativo ci sono diversi elementi di criticità tra cui

²⁵² Bruschi A., *L'intervento sociale. Dalla progettazione alla realizzazione*, Carocci, Roma, 2007.

la responsabilità e, a livello più tecnico, la pedagogia di riferimento.

La capacità di saper attuare un buon progetto sta proprio nella competenza di analisi situazionale e nelle decisioni d'intervento, ciò vuol dire che quando si mette in atto un'azione consapevole e intenzionale si deve tener conto delle proprie responsabilità, sia in termini di esito che di processi, che delle conseguenze delle stesse azioni messe in atto.

Inoltre, è difficoltoso e limitativo anche pensare a un progetto all'interno di una cornice ben definita di un preciso sapere pedagogico.

Il quadro teorico definisce, oltre la pedagogia di riferimento, finalità e obiettivi, metodologie e realizzabilità del progetto stesso.

Tuttavia, un altro elemento da non sottovalutare, in riferimento alla progettazione, è la possibilità trasformativa: ovvero progettare un intervento innanzitutto realizzabile, e soprattutto che orienti verso un cambiamento.

Vengono identificati, tra gli elementi che concorrono a un esito positivo dell'intervento, le risorse disponibili le quali devono essere suddivise in: risorse umane, risorse finanziarie e risorse materiali.

Un'ulteriore suddivisione riguarda le risorse formali e informali, le risorse interne ed esterne, le risorse dirette e indirette²⁵³.

Come detto precedentemente, esistono diverse declinazioni di operatività tra pianificazione, programmazione e progettazione, dunque è opportuno discernere i differenti gradi su cui collocare la descrizione di finalità, scopi e obiettivi.

Bramanti²⁵⁴ definisce:

- **finalità** – i risultati attesi a lungo termine;
- **scopi** – i risultati attesi a breve termine;
- **obiettivi** – i risultati specifici e individuabili attraverso indicatori. Questi devono essere raggiungibili, osservabili e realistici.

253 Tramma S., *Pedagogia sociale*, Guerini scientifica, Milano, 2010.

254 Bramanti D., *La progettazione formativa*, in Ead. (a cura di), *Progettazione formativa e valutazione*, Carocci, Roma, 1998.

Risulta necessario, dunque, un continuo monitoraggio capace di raccogliere i risultati, rilevare il grado di approvazione da parte di chi usufruisce del servizio e l'uniformità con il progetto.

Durante le attività il monitoraggio è necessario. Questo è utile per la rilevazione della partecipazione dei bambini, del loro gradimento e per constatare il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Il monitoraggio dovrebbe essere sempre accompagnato da una documentazione coerente la quale può essere fatta attraverso foto, filmati, schede, griglie o attraverso la documentazione narrativa²⁵⁵.

Osservare e documentare dovrebbero essere attitudini tipiche del fare educativo, attraverso ciò si ha la possibilità anche di crescere professionalmente, di imparare e di creare una rete che orienti alla costruzione di una conoscenza condivisa²⁵⁶.

La documentazione, dunque, lascia una traccia, e deve essere il più possibile diversificata affinché possa avere “una gradevolezza estetica, una leggibilità fruibile anche in tempi brevi e che sia capace di stabilire una comunicazione”²⁵⁷.

A seguito del monitoraggio è necessaria una valutazione la quale determina se e come gli obiettivi sono stati raggiunti dall'intervento messo in atto.

Distinguiamo diversi momenti in cui effettuare la valutazione, essa può essere effettuata:

- ***ex ante*** cioè prima di decidere e/o attivare un intervento o un servizio (di impatti, di risultati e dell'implementazione);
- ***durante*** un intervento o servizio.
 - ***In itinere*** cioè attività che affianca in corso d'opera l'intervento e da costanti informazioni.

255 Restiglian E., *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*, cit., p. 111.

256 Galardini A. L. (a cura di), *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Carocci, Roma 2023, p. 144.

257 *Ibidem*.

- *Intermedia* è cioè un momento specifico che può essere più o meno a medio termine mentre è in corso l'intervento. È opportuna per fare il punto della situazione o per correggere le procedure;
- *ex post* - dopo la conclusione di un intervento.
 - *Di realizzazioni* cioè le conseguenze immediate e programmabili di un intervento.
 - *Di risultati* cioè le conseguenze successive ed esterne generate dall'intervento.
 - *Di impatti* cioè le conseguenze di lungo periodo e di ampio raggio di un intervento.

Questo momento, inoltre, è necessario nella definizione e nel riconoscimento dell'efficacia dell'intervento stesso e concorre nella definizione delle competenze degli operatori interessati e coinvolti.

4.6 Vivere l'Asilo Nido: gli spazi

Lo spazio, all'interno dell'asilo nido, ricopre un ruolo molto importante poiché è luogo di esperienze del bambino.

Per tale ragione questo aspetto dovrebbe essere centrale nei progetti educativi per poter garantire una qualità degli spazi del servizio.

L'organizzazione degli spazi interni ha un ruolo fondamentale perché la loro predisposizione corrisponde alla specificità dei bisogni dei bambini.

Ad oggi, in Italia, specifiche leggi regionali²⁵⁸ definiscono accurati standard e requisiti²⁵⁹, attraverso indicatori, degli spazi presenti all'interno degli asili nido.

²⁵⁸ Per la regione Veneto si veda [Autorizzazione e accreditamento - Regione del Veneto](#).

²⁵⁹ Si veda norme ISO 9001. ISO: International Organization for Standardization = Associazione mondiale di organismi nazionali di normazione ([ISO - International Organization for Standardization](#)).

Dunque, per poter garantire sicurezza e benessere sia ai bambini che agli adulti, l'organizzazione degli spazi deve essere affine al progetto educativo e includere elementi fissi e costanti, cioè punti di riferimento necessari per il bambino.

All'interno dell'asilo dovrebbero esserci:

- spazio per l'accoglienza;
- spazio per il riposo (se previsto);
- servizi igienici;
- spazio per la cucina (se previsto);
- spazio attrezzato per le attività;
- spazio esterno²⁶⁰.

Tuttavia, per poter predisporre spazi e ambienti è fondamentale iniziare da un'attenta osservazione dei bambini, dei loro bisogni, delle loro potenzialità, della loro specificità e della loro età.

L'ambiente deve accogliere il bambino garantendogli la sicurezza, ma anche la possibilità di esplorare e di conoscere, di stare insieme ai pari e avere anche momenti di intimità e di affettività.

Deve essere presente anche “una continuità che deve manifestarsi anche nella capacità degli spazi di accogliere quelle caratteristiche proprie della casa che sono particolarmente positive durante i primi anni di vita”²⁶¹.

Lo spazio rappresenta, quindi, la possibilità sia di comportamenti che di azioni, assicurando così al bambino una varietà e ricchezza di esperienze e percezioni. L'asilo nido deve costruirsi un'identità, offrire spazi personalizzati, essere accogliente affinché sia speciale e che si contraddistingua dagli altri.

Non meno importanti sono le dimensioni degli ambienti poiché influenzano il clima e l'agire del bambino, infatti i bambini per sentirsi al sicuro hanno bisogno di “spazi contenuti, con punti di riferimento che restano stabili e favoriscono il suo orientamento

260 Zaggia C., *La valutazione dei servizi educativi: verso un modello integrato di qualità gestionale, sociale e ambientale*, PensaMultimedia, Lecce, 2019.

261 Galardini A. L. (a cura di), *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, cit., p. 53.

[...], spazi raccolti che lo tutelino [...], che gli consentano un rapporto ravvicinato con l'adulto e che favoriscano momenti d'intimità"²⁶².

Ambienti di grandi dimensioni disorientano il bambino, distolgono l'attenzione e li portano a cambiare continuamente attività senza una motivazione e senza attribuire significati a ciò che stanno facendo.

Dunque è opportuno dare un'identità e una definizione ben precisa agli spazi, "specializzarli rispetto alla funzione"²⁶³ per poter offrire "prevedibilità del loro uso e consentire una più chiara lettura di quanto viene proposto nei diversi momenti della giornata"²⁶⁴.

La definizione e predisposizione degli ambienti consentono, dunque, al bambino di orientarsi, avere sia spazi d'intimità che spazi di condivisione, nel rispetto dei loro tempi e della loro routine²⁶⁵.

Tutto ciò offre al bambino sicurezza, la messa in atto di comportamenti adeguati e la comprensione delle regole.

Gli spazi si distinguono in:

- **spazi comuni**²⁶⁶ – cioè sono gli spazi che sono percorsi da tutti e tutti i giorni. Accolgono bambini, famiglie ed educatori. Sono un esempio di spazi comuni l'ingresso, lo spazio dell'accoglienza, la mensa/cucina, i corridoi e le zone aperte. Questi spazi dovrebbero essere personalizzati e originali poiché raccontano la storia del servizio, documentano i vissuti e i valori che guidano l'esperienza educativa.

262 Galardini A. L. (a cura di), *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, cit., p. 55.

263 Ivi p. 57.

264 *Ibidem*.

265 Le routine sono attività quotidiane e abituali che offrono al bambino sicurezza. Hanno una funzione ben specifica nella suddivisione delle giornate all'interno del nido poiché la ritualità degli eventi serve a garantire ai bambini punti di riferimento solidi e stabili e, inoltre, infonde un senso di sicurezza. Infatti è proprio per questo motivo che i bambini devono sapere cosa succede "prima e/o dopo" un determinato evento, in modo da poter vivere con tranquillità la successione degli avvenimenti. Le routine fanno riferimento a momenti organizzativi della vita del nido (ad esempio l'entrata o l'uscita dalla struttura), momenti di cura personale (ad esempio igiene e pasti) oppure momenti funzionali (ad esempio gestione di spazi e materiali).

266 Ivi pp. 57-59.

Inoltre, questi spazi, hanno una funzione molto importante: possono identificarsi come luogo d'incontro, reso familiare al bambino e orientativo;

- **spazi di riferimento e di appartenenza (le sezioni)**²⁶⁷ – cioè spazi che, nella maggior parte dei casi, accolgono bambini suddivisi in gruppi per fasce d'età omogenea. Ad esempio la sezione dei piccoli (o anche chiamata dei lattanti, che accoglie bambini dai 3 mesi fino ai 12 mesi), la sezione dei medi (che accoglie bambini dai 12 mesi fino ai 24 mesi) e la sezione dei grandi (che accoglie bambini dai 24 mesi fino ai 36 mesi). A prescindere dalla suddivisione delle sezioni²⁶⁸, queste accolgono quotidianamente i bambini e diventano veri e propri spazi di riferimento.

La sezione concorre a creare un legame familiare tra bambini ed educatori, infatti in questo luogo si possono determinare relazioni individualizzate e collettive che favoriscono la costruzione del sé, della propria identità.

A ogni bambino deve essere concessa la possibilità di trovare momenti di ascolto e attenzione all'interno della collettività, ciò gli permette di potersi riconoscere ed essere riconosciuto dagli altri.

Anche le pareti, all'interno della sezione, ricoprono un ruolo importante poiché possono documentare e raccontare momenti speciali²⁶⁹ della vita (sia fuori che dentro al nido) del bambino.

La documentazione, messa a misura di bambino, concede la possibilità di supportare la memoria e valorizzare i ricordi. Dunque le pareti possono essere utilizzate in differenti modi, l'aspetto importante è che tutto deve essere collocato in modo intenzionale e armonico.

Sarebbe opportuno anche che, in ogni sezione, ci sia un quaderno e/o diario condiviso dal gruppo e consultabile dai genitori. La funzione di questo diario è quella di raccontare, giorno per giorno, attraverso appunti brevi gli eventi più

267 Galardini A. L. (a cura di), *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, pp. 59-67.

268 La scelta della suddivisione delle sezioni varia anche in base alla scelta dell'asilo nido stesso, infatti alcuni asili formano sezioni per età non omogenea.

269 Ad esempio possono essere messe a disposizione del bambino foto del primo giorno di scuola, delle vacanze, del compleanno, di attività condivise o momenti speciali di vita in famiglia.

significativi che accadono all'interno del gruppo e/o al singolo bambino.

Indubbiamente devono essere presenti anche i giochi, che siano di legno, fatti con materiale riciclato, di plastica, strutturati o meno.

Anche gli oggetti che vengono utilizzati quotidianamente possono essere interessanti per il bambino poiché gli permettono di compiere innumerevoli volte specifiche azioni (ad esempio infilare, mettere dentro, tirare fuori, battere, ecc...).

Tuttavia, ogni oggetto, seppur offra al bambino momenti ludici e di esplorazione, necessita l'intervento dell'educatore poiché offre ai bambini una precisa modalità di utilizzo.

All'interno della sezione, inoltre, possono essere adibiti alcuni angoli per attività più mirate come ad esempio il gioco simbolico²⁷⁰, la manipolazione, un angolo libri oppure le costruzioni.

Dunque se gli spazi sono ben predisposti e organizzati possono far intuire al bambino il suo utilizzo e il modo in cui giocare. Inoltre, questi angoli possono offrire esperienze ricche di esplorazione e stimolano il bambino nell'attuazione di comportamenti molto più organizzati.

Infine, all'interno della sezione sono presenti anche i servizi igienici, predisposti per la cura del bambino. Anche il momento del cambio riveste un ruolo importante della routine poiché è un momento d'intimità in cui educatore e bambino sono in stretto contatto e in un rapporto 1:1. Anche il cambio richiede tempo, cura e intenzionalità da parte dell'educatore;

- **spazi speciali**²⁷¹ – cioè spazi predisposti per attività che incrementino il valore a un determinato aspetto educativo (spazi spesso collocati all'interno della

270 Il gioco simbolico è una modalità di gioco mediante il quale i bambini attribuiscono significati simbolici a oggetti, situazioni o persone, trasformandoli in qualcos'altro e dando vita a un contesto immaginario (ad esempio un bastone diventa una bacchetta magica). Questo gioco del "far finta di" è fondamentale per lo sviluppo dell'immaginazione, della creatività e delle abilità linguistiche del bambino, infatti è una fase fondamentale nello sviluppo cognitivo ed emotivo. Il gioco simbolico emerge circa a 2-3 anni e diventa più duttile e versatile dai 3 ai 5 anni (per approfondimento si veda Bruner J.S. et al., *Il gioco. Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*. Vol. IV, Armando Editori, Roma, 1981).

271 Galardini A. L. (a cura di), *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, pp. 65-67.

sezione). Sono ad esempio spazi adibiti a svolgere il gioco simbolico, giochi di manipolazione, attività espressive, stanza dei libri, stanza della pittura e giochi motori. Non un mero angolo della sezione allestito a tali fini, ma uno spazio con maggior caratterizzazione che permetta ai bambini di fare esperienze sempre più ricche e in cui si possano concentrare per un tempo maggiore.

A tal proposito, se l'attenzione del bambino viene mantenuta più a lungo, le azioni saranno sempre più elaborate in quanto le esperienze possono essere approfondite e ripetute maggiormente consolidando, in questo modo, le loro conoscenze e il loro apprendimento;

- **spazi come risorsa per gli adulti**²⁷² – cioè gli spazi dedicati agli adulti che frequentano l'asilo nido, dunque non solo gli operatori che lavorano al suo interno (educatori, ausiliari e cuoco), ma anche i genitori. Sono un esempio di questi spazi l'ufficio e l'archivio. Questi spazi sono una risorsa in primo luogo per gli educatori poiché se sono ben organizzati e disposti possono consentire una migliore concentrazione sul “qui e ora” piuttosto che preoccuparsi della ricerca dei materiali per poter proporre le attività.

Come per i bambini, devono esserci spazi a misura di adulto per avere la possibilità di fermarsi e di occuparsi della documentazione e dell'osservazione. Determinate attività, svolte dagli educatori, necessitano di spazi specifici, ossia spazi che possano contenere il materiale, in cui vengono effettuati i colloqui con i genitori, oppure momenti di confronto con i colleghi.

Questi spazi sono necessari anche per archiviare la documentazione²⁷³ e, quindi, lasciare una traccia nel tempo e dar vita e spazio alla memoria del servizio.

Anche i genitori fruiscono di spazi presenti all'interno dell'asilo nido, come ad esempio lo spazio dell'accoglienza in cui è presente, eventualmente, un divano per favorire la loro sosta (soprattutto durante il periodo dell'inserimento)²⁷⁴.

272 Galardini A. L. (a cura di), *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, pp. 67-69.

273 Nell'archivio possono essere raccolti in modo organizzato e sistematico informazioni come: foto, video, strumenti valutativi e osservativi e materiali di documentazione.

274 L'inserimento consente al bambino, e alla famiglia, l'ingresso graduale all'interno dell'asilo nido.

L'inserimento è sempre preceduto da colloqui conoscitivi tra educatrici e famiglie. Nella prima fase il

Pertanto, anche in questo caso, spazi e arredi devono offrire ai genitori sicurezza e, inoltre, favorire la loro permanenza in situazioni accoglienti e confortevoli.

Come viene evidenziato anche nelle linee guida pedagogiche del Sistema Integrato “zerosei”, che verrà approfondito successivamente, l’ambiente ricopre un vero e proprio ruolo educativo, nonché definito anche “terzo educatore”²⁷⁵.

Spazi interni ed esterni, arredi, disposizione dei materiali e la loro scelta guidano sia adulti che bambini e promuovono l’apprendimento di comportamenti positivi, l’esplorazione, il gioco, la collaborazione, la scoperta, l’intimità, l’inclusione e la concentrazione dei bambini e delle bambine.

L’intenzionalità e la consapevolezza della progettazione e dell’utilizzo di ambienti e spazi sono necessari per gli effetti educativi che essi hanno sul bambino: basti pensare alla configurazione dello spazio, il significato sociale che essi assumono, il tipo di esperienza che possono offrire e la qualità culturale stessa dello spazio.

L’attenzione e l’impegno verso l’organizzazione degli spazi si esplicita attraverso la predisposizione di arredi e materiali, la scelta di colori, materiali e oggetti, l’ordine e la pulizia degli spazi, l’attenzione ai piccoli particolari e l’accessibilità a tutti i materiali e gli oggetti presenti e l’accessibilità al servizio stesso di ogni persona.

Anche gli spazi esterni²⁷⁶ ricoprono un ruolo molto importante poiché se ben curati, organizzati e progettati possono essere utilizzati da bambini e bambine per attività sia libere che strutturate.

bambino che deve essere inserito incontra educatrice e bambini della sezione accompagnato da un genitore, in questi primi incontri il bambino osserva e partecipa in modo libero alle attività che vengono proposte e la presenza del genitore gli garantisce rassicurazione. Successivamente il bambino comincia a sperimentare la permanenza al nido senza il genitore, in modo graduale e rispettandone i suoi tempi. L’inserimento è caratterizzato da una flessibilità che varia da bambino a bambino e da situazione a situazione. Per approfondimento si veda: Mantovani S. (et al.), Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido, 2016, Milano, Franco Angeli e Alpi L. (in aa. vv.), Entrare al nido a piccoli passi. Strategie per l’ambientamento, 2013, Bergamo, Editori Junior.

275 Si veda [e2b021b5-4bb5-90fd-e17a-6b3af7fc3b6f \(miur.gov.it\)](https://www.miur.gov.it).

276 Oggi più che mai ricopre un ruolo importante l’*Outdoor Education*, significa letteralmente educazione all’aperto e intende tutte quelle attività educative che vengono svolte all’aperto. Bambini e bambine hanno la possibilità di svolgere attività immersi nella natura favorendo non solo le capacità sociali, ma anche la consapevolezza dell’importanza del rispetto dell’ambiente. Osservazione, esplorazione e scoperta rendono possibile l’incontro tra bambino e natura (per approfondimento si veda Bortolotti A., *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Guerini, Milano, 2019).

Tuttavia, non meno importante, è il collegamento che dovrebbe esserci tra spazi esterni ed interni, questi dovrebbero essere collegati e sviluppati in continuità garantendo ai bambini la possibilità di avere autonomia e libertà nel movimento.

Inoltre, la strutturazione di spazi interni ed esterni dovrebbe essere progettata in modo tale da essere polifunzionale affinché possano essere adeguatamente trasformati in virtù di nuove esigenze o bisogni.

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

- *Sicurezza e accessibilità* per tutti i bambini, affinché possano fruirne in modo autonomo e autoregolato. La sicurezza [...] è un valore educativo che consente a adulti e bambini di vivere in serenità l’esperienza quotidiana e di essere compartecipi di tutte le attività di prevenzione e educazione al rischio.

- *Inclusività*: gli ambienti dovrebbero essere caratterizzati dall’assenza di barriere e dalla presenza di elementi che accolgano e orientino, siano rassicuranti e stimolanti anche per bambini con impedimenti motori o sensoriali e adattabili alle esigenze di gioco, di movimento e di cura di tutte le età.

- *Riconoscibilità*: le funzioni e destinazioni d’uso devono essere facilmente identificabili da parte dei bambini, favorendone l’appropriazione concreta, simbolica ed emotiva.

- *Differenziazione funzionale*: la configurazione degli ambienti e degli arredi deve essere coerente con il progetto educativo. In ciascun ambiente dovrebbero essere presenti e ben differenziati spazi fruibili da gruppi grandi o piccoli di bambini e spazi personali [...].

- *Flessibilità*: arredi e pareti mobili o scaffali devono poter consentire modifiche organizzative funzionali all’attività da svolgere.

- *Gradevolezza degli spazi e degli arredi* per l’igiene, il riposo, la convivialità per promuovere il benessere fisico e sollecitare nei bambini l’acquisizione di buone abitudini personali e di responsabilità verso l’ambiente. Spazi esterni ben curati consentiranno ai bambini di fare esperienza della biodiversità e di sviluppare una

prima sensibilità ecologica e di rispetto dell'ambiente naturale.

- *Progettazione accurata di spazi per gli adulti* [...] per favorire il benessere, il dialogo, il lavoro comune, il relax.
- *Infrastrutturazione tecnologica* per l'attività didattica, per la formazione e per i contatti con i genitori”²⁷⁷.

4.7 Educatori e genitori nella condivisione delle responsabilità educative

I bambini e le bambine da 0 a 3 anni solo da poco tempo a questa parte sono stati identificati come distinti soggetti educativi, oggetto di azioni educative intenzionali a cui dedicare servizi specifici, in base al target d'età e gli annessi bisogni specifici. Come già detto gli asili nido nascono sulla scia dell'Opera Nazionale Maternità e Infanzia nel 1971 a seguito dell'approvazione della legge 1044.

Queste opere, ricordiamo, avevano come obiettivo quello di tutelare e salvaguardare le condizioni igieniche e sanitarie delle donne in gravidanza e dei bambini piccoli. Anche gli spazi che accoglievano i bambini erano pensati e organizzati in un'ottica di assistenza, senza intenzionalità educativa alcuna e da parte di un personale non qualificato (ad esempio le puericultrici e le vigilatrici d'infanzia).

Nel secondo dopoguerra, grazie alla ripresa economica, aumentò il bisogno di dar vita a luoghi che si occupassero della custodia dei bambini affinché le donne potessero entrare nel mondo del lavoro.

Al sorgere degli asili nido la funzione era prevalentemente sociale e correlata alla necessità di quel periodo, mentre la funzione educativa e la funzione pedagogica non erano altro che funzioni marginali del servizio.

²⁷⁷ Ministero dell'Istruzione, Adozione delle “*Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*” di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, cit. p. 25.

La maggior parte degli asili nidi nati prima degli anni Settanta erano collocati dentro le fabbriche in cui era presente un'alta percentuale di donne che lavoravano al suo interno. Da ciò si può notare che, il destinatario primario del servizio, non era sicuramente il bambino.

Tuttavia, il diffondersi degli asili nido e l'interesse mostrato da diversi studi²⁷⁸ effettuati favorirono l'ampliamento della ricerca sullo sviluppo dei bambini di età compresa tra i 0 e i 3 anni.

Inoltre, la relazione che si stava instaurando tra famiglia e servizio educativo, si è lentamente spostata su temi pedagogici ed educativi favorendo la collaborazione, la cooperazione e il sostegno alla genitorialità.

Agli albori del 1970 le famiglie cominciarono ad essere sempre più partecipative, la famiglia, e il contesto familiare sono il luogo privilegiato in cui il bambino crea i primi legami affettivi e in cui cresce.

Il nucleo familiare rappresenta lo sfondo sia educativo che culturale per il bambino, un ambiente che favorisce la costruzione e la trasmissione di uno stile educativo, di relazioni, di valori e di tradizioni, ma anche di desideri non solo sul proprio figlio, ma anche sulla genitorialità.

Ad oggi ci sono numerosi servizi rivolti alla prima infanzia²⁷⁹ e ogni servizio ha uno scopo e un obiettivo ben specifico che soddisfa le richieste e i bisogni non solo del bambino, ma anche della famiglia.

Questi servizi offrono momenti di confronto e di scambio tra educatori e famiglie, tali occasioni si basano sulla fiducia, sulla chiarezza, sull'ascolto attivo e privo di giudizio, ma soprattutto nel rispetto delle scelte sia della famiglia che del servizio, garantendo la massima riservatezza.

La fiducia gioca un ruolo di fondamentale importanza, questa ha come scopo quello di

278 Ad esempio le riflessioni pedagogiche fatte da Anna Freud, Margaret Mahler, Bowlby, Emmi Pikler, ecc... studi che evidenziavano quanto le cure fossero strettamente correlate a ulteriori dimensioni dello sviluppo. Gli studi effettuati permisero di concepire l'asilo nido come spazio incline a uno sviluppo adeguato del bambino.

279 Troviamo ad esempio gli Asilo nido, il Centro infanzia, il Micro nido, il Nido aziendale, il Nido in famiglia, il Nido integrato, la Scuola dell'infanzia non statale, i Servizi ludico-ricreativi/ludoteche e i Servizi integrativi e sperimentali.

sviluppare, come già detto, un ascolto attivo da parte dell'educatore, un ascolto di massima empatia e totalmente privo di giudizio.

Conoscere la famiglia e i suoi stili educativi ha come obiettivo ultimo quello di accogliere le aspettative dei genitori per poter mettere in atto le modalità d'intervento e per poter garantire la co-costruzione delle responsabilità educative del bambino.

In questa prospettiva gli educatori presenti all'interno degli asili nido devono essere riconosciuti come professionisti dell'educazione, in grado di poter supportare e guidare i genitori nell'educazione dei propri figli.

Per questo motivo le strutture educative devono costruire la propria identità e, attraverso la definizione di obiettivi e finalità, ciò può essere possibile.

Inoltre, la relazione educativa si basa, fondando la sua identità, su basi teoriche, scientifiche, metodologiche e organizzative esplicitate nel progetto pedagogico²⁸⁰.

In un'ottica di responsabilità condivisa tra servizio educativo e famiglia, la conoscenza del progetto educativo è un elemento fondamentale che ne evidenzia la qualità²⁸¹ e le possibilità di accrescimento del bambino al suo interno – ciò è reso possibile grazie alle esperienze che il bambino potrà fare.

Il progetto deve essere messo a disposizione delle famiglie e consultabile in qualsiasi momento, in questo modo oltre a illustrare il servizio a 360° garantisce trasparenza e qualità del servizio.

280 Il progetto pedagogico viene scritto dall'équipe educativa ed esplicita l'identità del servizio. Nel progetto viene delineata l'idea di bambino e il servizio offerto, vengono illustrate le modalità di inserimento e ambientamento del bambino, la gestione sia di spazi che di tempi, la routine, le relazioni che si creano tra servizio e famiglie e tra servizio e territorio. Il tutto rientra in un quadro teorico educativo di riferimento.

281 A tal proposito l'accreditamento è svolto da enti che operano in conformità alla norma internazionale ISO/IEC 17011 e alle altre regole obbligatorie. Tutti i servizi accreditati, inoltre, sono oggetto di controlli e verifiche periodiche che assicurano la conformità dei requisiti anche dopo il rilascio del certificato di accreditamento. La certificazione, invece, garantisce la qualità di prodotti, servizi e sistemi di gestione, attestandone la conformità a requisiti fissati da specifiche norme tecniche (es. NORME ISO 9001 per la qualità). Si veda [Accreditamento – Accredia](#).

5. CONTINUITÀ EDUCATIVA

5.1 Il sistema integrato “0-6”

Il Decreto Legislativo n. 65 del 13 aprile 2017²⁸² definisce l’istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione che comprende bambini e bambine dalla nascita fino ai sei anni.

Questo decreto rappresenta una rilevante normativa che orienta all’organizzazione di servizi educativi 0- 6 in modo unitario.

Gli obiettivi strategici del Sistema integrato 0-6, esplicitati al comma 4 del D.L. 65/2017, sono rivolti alla promozione e al sostenimento della qualificazione dell’offerta dei servizi educativi per l’infanzia e delle scuole dell’infanzia attraverso:

- il consolidamento, l’ampliamento e l’accessibilità dei servizi educativi rivolti all’infanzia con lo scopo di raggiungere almeno il 33% della popolazione inferiore ai tre anni;
- la diffusione del 75% sul territorio comunale dei servizi educativi;
- la diffusione graduale a livello qualitativo e quantitativo di scuole d’infanzia rivolto ai bambini e alle bambine di età compresa tra i tre e i sei anni;
- l’inclusione;
- un personale dei servizi qualificato (laurea in Scienze dell’educazione e della formazione nella classe L19 ad indirizzo specifico per educatori dei servizi

²⁸² Decreto Legislativo n. 65 del 13 aprile 2017. “Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107”.

educativi per l'infanzia oppure laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria integrato da un corso di specializzazione);

- promozione del benessere psico-fisico mediante una formazione in servizio del personale;
- coordinamento pedagogico territoriale;
- condizioni che agevolino la frequenza dei servizi educativi.

Dunque viene sviluppato un pensiero pedagogico trasversale che mette al centro il bambino, un bambino inteso nella sua globalità, nella sua unicità e nel pieno rispetto dell'omogeneità del suo sviluppo e un pensiero che, inoltre, rifletta sull'evoluzione graduale dello sviluppo del bambino nel passaggio da un'età a un'altra.

Basarsi su una pedagogia che faccia riferimento a valori, principi e finalità che diano coerenza educativa ai vari sistemi integrati, senza però sminuire o eliminare la specificità di ciascun servizio.

Con il termine continuità, difatti, si vuol far riferimento all'adozione di uno stile educativo che sia il più possibile coerente e attento ai bisogni di bambini e bambine e, soprattutto, che tenga conto della loro unicità e globalità.

S'intende offrire un servizio in grado di fare e stare in rete con i servizi territoriali che hanno come beneficiari i bambini e le bambine di età compresa tra i 0 e i 6 anni, progettare attività comuni tra educatori di asili nido e insegnanti della scuola dell'infanzia dando vita anche a riflessioni che hanno come oggetto comune: la cultura educativa, le fasi di transizione di bambini e bambine, il cambiamento e il passaggio da un servizio educativo ad un altro²⁸³.

Le linee pedagogiche approvate nascono da un prolungato confronto tra soggetti privati e soggetti territoriali e nazionali coinvolti sia nella gestione che nell'organizzazione di tutti i servizi di ambito educativo presenti nel territorio.

Queste linee pedagogiche, delineate inizialmente nelle "Indicazioni per il Curricolo

283 Catarsi E. (ed.), *Il nido e il sistema integrato dei servizi per l'infanzia in Italia*, Istituto degli Innocenti, Firenze, 2010.

della Scuola dell'Infanzia del Primo Ciclo Istruttivo del 2012²⁸⁴ e, successivamente aggiornate con i “Nuovi Scenari del 2018”²⁸⁵, hanno una visione sia pedagogica che integrativa.

Gli obiettivi di tali linee sono quelli di contribuire allo sviluppo e alla crescita di ogni bambino in modo disteso, in ambienti sereni e nel rispetto della loro unicità. Tale Sistema Integrato 0-6 si pone come obiettivo quello di assicurare pari opportunità a bambini e bambine e di rimuovere ogni tipo di limite e/o disuguaglianze, garantendo altresì un contesto sicuro e privo di discriminazioni.

Risulta fondamentale evidenziare che la fascia d'età interessata a tali linee riguarda la prima fase della crescita del bambino, periodo molto importante in quanto vengono gettate le basi per la costruzione del sé e della propria personalità.

Si tratta di una nuova visione, una visione di un percorso unitario che da sempre è stato strutturato in modo distinto²⁸⁶ ossia: gli asili nido si occupano di bambini e di bambine da zero a tre anni mentre la scuola dell'infanzia si occupa di bambini e di bambine da tre a sei anni.

Durante questi anni la scuola vuole arricchire e promuovere le esperienze che i bambini vivono all'interno del contesto educativo in una prospettiva evolutiva, orientata al benessere, alla crescita graduale e allo sviluppo globale²⁸⁷.

Di recente, grazie al Decreto Ministeriale n. 334 del 2021²⁸⁸, le linee pedagogiche per il sistema integrato “0-6” del Decreto Legislativo n. 65 del 2017 sono state attuate. Come già accennato asili nido e scuole dell'infanzia, nel tempo, hanno sviluppato una

284 Le presenti Indicazioni nazionali sono state elaborate ai sensi dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89, secondo i criteri indicati nella C.M. n. 31 del 18 aprile 2012 con la supervisione del Sottosegretario di Stato Marco Rossi-Doria su delega del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Francesco Profumo. Per approfondimento si veda [*indicazioni nazionali infanzia primo ciclo definitiva \(miur.gov.it\)](http://miur.gov.it).

285 Per approfondimento si veda miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/.

286 Tale segmentazione era frutto della distinzione delle fasi di crescita e delle capacità di apprendimento dei bambini in base all'età.

287 Per approfondimento di vedano pp. 12-13: [*indicazioni nazionali infanzia primo ciclo definitiva \(miur.gov.it\)](http://miur.gov.it).

288 Decreto Ministeriale n. 334 del 22 novembre 2021. “Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei”.

propria identità e una specificità educativa. Ad oggi però queste due realtà entrano in relazione e potenziano a vicenda i valori, le pratiche e i principi dei bambini e delle bambine nel pieno rispetto del loro sviluppo.

Seppur la formazione di educatori e insegnanti, che operano nel sistema integrato 0-6, ancora oggi non è del tutto omogenea, si mira tuttavia a una formazione sempre più integrata, ad attività di progettazione costanti, pratiche riflessive, formazione in servizio e impegno comune.

Questi impegni hanno come obiettivo quello di orientare i due segmenti – asilo nido e scuola dell'infanzia – nella realizzazione di percorsi educativi coerenti e unitari, includendo anche gli indirizzi nazionali dello Stato, il lavoro di rete, i coordinamenti pedagogici territoriali e l'impegno di tutti gli operatori coinvolti²⁸⁹.

Asili nido e scuole d'infanzia, nel nostro Paese, hanno nel tempo fatto riferimento a differenti quadri teorici, il personale ha dei percorsi di formazione²⁹⁰ diversi e le pratiche educative, gestionali e organizzative sono diverse.

In un'ottica di continuità 0-6 tali differenze devono esse eliminate, il continuum tra i due servizi deve essere inteso come condivisione sia dei riferimenti teorici, ma anche nella coerenza tra i progetti educativi e in scelte educative che siano condivise in modo intenzionale.

Per poter elaborare un curriculum verticale che si ampli anche al primo ciclo d'istruzione è importante fondarsi non solo sull'idea che bambini e bambine, sin dalla nascita, siano

289 Per approfondimento si veda p. 8: [e2b021b5-4bb5-90fd-e17a-6b3af7fc3b6f \(miur.gov.it\)](https://www.mior.gov.it).

290 Mentre per gli asili nido è necessaria la Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione (classe L19) con “ indirizzo specifico per educatori dei servizi educativi per l'infanzia ”. L'abilitazione all'insegnamento nella scuola dell'infanzia si consegue con la laurea magistrale in Scienze della formazione primaria (LM-85 bis). Tale laurea si consegue al termine di un corso quinquennale magistrale a ciclo unico che comprende anche il tirocinio. La disciplina relativa è contenuta nel Decreto ministeriale 249 del 10 settembre 2010, “Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»”, negli articoli 3,6 e 7, come modificato dal Decreto ministeriale 81 del 25 marzo 2013, “Regolamento recante modifiche al decreto 10 settembre 2010, n. 249, concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»”. Per approfondimento si veda <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00120/sg>.

sommersi da numerosissimi sistemi simbolico-culturali, e che dunque sono in grado di agire utilizzando differenti linguaggi²⁹¹ che riguardano l'esperienza umana, ma anche sulla massima valorizzazione della responsabilità in merito al pieno sviluppo di ogni segmento di vita in relazione a potenzialità e peculiarità di apprendimento di ogni fascia d'età.

Da questo punto di vista la scuola dell'infanzia può fare da collante incrementando il dialogo e il collegamento nei servizi educativi 0-6.

In tal modo il curricolo verticale delinea l'identità, in modo narrativo, del percorso educativo e istruttivo.

Come affermava Bruner²⁹², la narrazione è uno strumento molto utile all'uomo sia per l'interpretazione che per la conoscenza delle esperienze²⁹³.

La narrazione dà senso e significato alle esperienze vissute e ha dunque una funzione epistemica, ossia in grado di avviare processi di interpretazione, elaborazione, comprensione, rievocazione di esperienze/accadimenti/eventi/fatti²⁹⁴.

Dunque la narrazione risulta molto efficace non solo nella comprensione e nella spiegazione di esperienze e situazioni caratterizzate da intenzionalità – come avviene nei sistemi integrati 0-6 – ma anche nell'analisi delle scelte e delle motivazioni intraprese sul piano cognitivo/culturale e affettivo/relazionale.

Negli anni Ottanta Massa²⁹⁵ affermava che la narrazione fosse uno strumento didattico dell'agire educativo e riflessivo²⁹⁶.

In ambito pedagogico la narrazione, con il passare degli anni, ha assunto una valenza formativa, sociale e di motivazione assumendo lo stesso valore delle altre metodologie

291 I linguaggi vengono offerti come spazi di ricerca e di dialogo tra bambini e adulti nella costruzione di percorsi evolutivi attinente alle diverse fasce d'età.

292 Jerome Seymour Bruner (1915 – 2016) è stato uno psicologo statunitense che contribuì allo sviluppo della psicologia cognitiva, culturale e dell'educazione.

293 Bruner J. S., *La mente a più dimensioni*, trad. it., Laterza, Bari, 1988 e *La ricerca del significato*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

294 L'interpretazione, la comprensione e la rievocazione attraverso la narrazione oltre a consentire la descrizione e il racconto, consentono la spiegazione degli eventi alla luce delle circostanze, delle intenzioni e delle aspettative e, infine, di conferire significato e senso, collocando gli avvenimenti nel contesto e nei repertori socio-culturalmente codificati.

295 Riccardo Massa (1945 – 2000), è stato un filosofo dell'educazione e pedagogista.

296 Massa R., *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano, 1983 e *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1987.

didattiche.

Dunque l'approccio narrativo orientato pedagogicamente ha una valenza sia etica che trasformativa²⁹⁷.

Seppur i percorsi educativi e istruttivi diano luogo a numerosissime esperienze diverse l'una dall'altra, questi restano comunque coerenti con il quadro di riferimento in un'ottica di continuità 0-6.

Tuttavia la continuità non è da considerare solo in senso verticale, ma anche in senso orizzontale.

In tale ottica, infatti, asili nido e scuole dell'infanzia sono tenuti a confrontarsi con un più ampio contesto, una comunità formata anche da servizi sociali, servizi sanitari, figure professionali esterne o qualsiasi altro tipo di servizio educativo di tipo formale e informale.

L'obiettivo è anche quello di avvicinare le famiglie alle risorse offerte dal territorio²⁹⁸ affinché asilo nido e scuola dell'infanzia siano non solo un fondamentale punto di riferimento per i genitori, ma vogliono anche avvicinare i bambini alle primissime esperienze di cittadinanza tenendo conto del contesto sociale e territoriale.

Le strutture educative si fondano sul valore dell'essere umano, sul rispetto e sulla valorizzazione di tutte le potenzialità nel rispetto delle differenze, sia dei genitori che dei bambini, in un'ottica di partecipazione attiva.

Il sistema integrato 0-6 costruisce una base comune a partire dalle differenze di identità, genere, origine, relazione e concezioni di educazione per dar vita a percorsi educativi in grado di offrire convivenza ai gruppi formati da bambini e adulti che abitano la comunità.

Tali percorsi educativi costruiscono progetti che ampliano il valore della cittadinanza poiché hanno come obiettivo quello di insegnare il rispetto della diversità e la negoziazione di diversi punti di vista contrastando anche gli stereotipi e i pregiudizi. Asili nido e scuole dell'infanzia sono il punto d'incontro tra individualità e unicità, ma

297 De Angelis B., *Progettualità educativa e qualità pedagogica. Una antologia di testi*, Erickson, Roma, 2011.

298 Possono essere un esempio le biblioteche, le ludoteche, i musei e le mostre, le associazioni, servizi alla persona, ecc... o qualsiasi altro servizio offerto dal territorio ai propri cittadini.

anche l'accettazione di questi valori.

Condivisione e conoscenza cercano di contrastare isolamento sociale e pregiudizi e, inoltre, ampliano e rafforzano le competenze genitoriali.

Per poter ampliare i processi di apprendimento di bambini e bambine, in un'ottica di valorizzazione della diversità, con l'ausilio di educatori e insegnanti professionali, è necessario un ascolto positivo, produttivo e costruttivo con bambini e bambine, genitori, colleghi e con il contesto di appartenenza.

Come già affermato precedentemente i genitori sono destinatari fondamentali e competenti nel confronto dei diversi stili educativi e nella progettazione di percorsi educativi.

Le famiglie provenienti da diversi Paesi del Mondo sono un'importantissima risorsa per poter incrementare la visione educativa, infatti le differenze diventano occasione d'incontro, di apertura e di massimo reciproco rispetto.

In questo modo si dà vita a un lessico comune all'interno di un quadro culturale che valorizza la parità di genere, l'accoglienza, la pace, la democrazia, le religioni e i valori costituzionali inalienabili.

In questa prospettiva tutti i servizi educativi diventano fonte di inclusione, coesione sociale e promotori di democrazia.

Come già affermato l'educazione potenzia e mette in luce l'integrità dei bambini e delle bambine dai 0 ai 6 anni a 360°, risaltandone le relazioni, le potenzialità, i bisogni, i diritti e le caratteristiche dello sviluppo nel rispetto della loro unicità.

I primi sei anni di vita dei bambini sono caratterizzati dalla rapidità di sviluppo a livello corporeo, linguistico, cognitivo e sociale.

Lo sviluppo, e talvolta le potenzialità dei bambini, devono essere incoraggiate e favorite non dimenticando che, in questi primi anni di vita, lo sviluppo non segue un'evoluzione statica e lineare poiché è notevolmente influenzato dal contesto sia familiare che ambientale.

La crescita di bambini e bambine non è identica per tutti e per tale ragione anche l'educazione deve tener conto delle loro potenzialità, delle loro risorse e delle loro difficoltà offrendo tramite educatori e insegnanti un aiuto competente e professionale.

Tuttavia, seppur messa in evidenza l'unicità di ogni singolo bambino e bambina è necessario prendere in considerazione alcuni aspetti comuni in questa fascia d'età per poter avviare percorsi educativi in un'ottica di continuità e omogeneità.

5.2 Interventi strategici e competenze del coordinatore pedagogico per la realizzazione del sistema integrato "0-6"

Nel già citato decreto legislativo 65/2017 sono stati identificati degli interventi ritenuti strategici per la costruzione del sistema integrato "0-6".

In questi interventi sono previsti collegamenti sia di tipo organizzativo che funzionale tra le diverse strutture, il sostenimento della qualità del servizio offerto e, non meno importante, viene garantita la risposta immediata agli inevitabili cambiamenti sociali, demografici e culturali che riguardano l'infanzia e i processi educativi.

In particolar modo, si fa riferimento al coordinamento pedagogico territoriale, alla formazione in servizio del personale presente, al consolidamento, potenziamento ed estensione delle sezioni primavera e dei Poli per l'infanzia di cui parleremo dopo. Nell'adempimento di tali interventi operano lo Stato, le Regioni e gli Enti locali con differenti competenze e a diversi livelli.

Responsabile del coordinamento pedagogico è il coordinatore pedagogico il quale possiede conoscenze appropriate in merito all'organizzazione e alla gestione dell'offerta educativa nell'ambito educativo "0-6".

Questa figura professionale ha il compito di occuparsi dell'équipe educativa e, altresì, ha una funzione di sostegno e di indirizzo professionale rivolta ad educatori e insegnanti – sia a livello individuale che di gruppo – e del personale ausiliario, contribuendo anche all'incremento della professionalità e alla valorizzazione della motivazione al conseguimento dell'impegno lavorativo in ambito educativo.

Egli promuove anche la partecipazione favorendo incontri tra educatori, insegnanti e famiglie per esaminare e confrontare il progetto educativo e, inoltre, si occupa di creare rapporti tra i diversi asili nido, le scuole d'infanzia e i servizi sanitari e sociali.

Oltre a ciò, il coordinatore favorisce l'organizzazione di momenti collegiali per dar vita a momenti di riflessione attraverso riunioni periodiche e, altresì, offre adeguati strumenti per un'osservazione e una documentazione sempre più globale, accurata e attenta.

Grazie all'osservazione, l'analisi e il monitoraggio di attività, relazioni e bisogni di bambini e famiglie il coordinatore può cogliere le esigenze di educatori, insegnanti e personale ausiliario al fine di offrire un'adeguata formazione.

Per quanto riguarda, invece, il coordinamento pedagogico territoriale esso è *“un organismo stabile nel tempo che comprende e riunisce i coordinatori dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia esistenti su un territorio (statali, comunali, privati, paritari) e costituisce un elemento indispensabile dal punto di vista tecnico-pedagogico della governance locale del sistema integrato svolgendo un ruolo fondamentale nell'espansione e qualificazione dello zerosei attraverso il confronto professionale collegiale”*²⁹⁹.

Il coordinamento favorisce la coerenza del progetto perseverando sulla realizzazione di percorsi di continuità sia verticale – *“tra servizi educativi e scuole dell'infanzia, anche con attenzione alla costituzione di Poli per l'infanzia, e tra scuole dell'infanzia e primo ciclo dell'istruzione”*³⁰⁰ – che orizzontale – *“tra servizi educativi e scuole di diversa tipologia e gestione e tra servizi, scuole e territorio”*³⁰¹.

Lo scopo principale del coordinamento territoriale è quello di sviluppare *“una riflessione pedagogica centrata sul territorio che cerchi di rappresentarsi le condizioni di vita e i diritti all'educazione e di cittadinanza di tutti i bambini, anche di coloro che non frequentano alcun servizio educativo o scuola dell'infanzia, con il coinvolgimento delle famiglie non utenti di servizi”*³⁰².

Per tale motivo, partendo dall'identificazione di bisogni ed esigenze e cambiamenti

299 Ministero dell'Istruzione, Adozione delle *“Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei”* di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, cit., p. 37.

300 *Ibidem*.

301 *Ibidem*.

302 *Ibidem*.

sociali, territoriali e demografici, designa adeguati progetti per l'ampliamento e la differenziazione dell'offerta educativa sul proprio territorio, incrementando anche monitoraggio, revisione e valutazione.

Tra gli interventi strategici che lo Stato vorrebbe perseguire è incluso il coordinamento pedagogico territoriale "il quale potrebbe anche destinare a detto obiettivo strategico una specifica quota di finanziamento"³⁰³.

Spetta alle Regioni "promuovere i coordinamenti pedagogici territoriali d'intesa con l'Ufficio scolastico regionale e le rappresentanze degli Enti locali"³⁰⁴.

Invece ai Comuni spetta "attivare il coordinamento nell'ambito territoriale di loro competenza, in collaborazione con i gestori di tutte le strutture educative pubbliche e private, che assicurano la partecipazione dei rispettivi coordinatori pedagogici"³⁰⁵. Per dar vita a un percorso di continuità "0-6" di qualità elevata è fondamentale "iscriverla in un quadro istituzionale articolato e funzionale che, sebbene ispirato a regole comuni, non tradisca il carattere comunitario e di servizio di prossimità nelle sue plurali forme gestionali, sia sensibile alla configurazione culturale e sociodemografica di ogni realtà territoriale"³⁰⁶.

Il D.Lgs. 65/2017 definisce un modello di *governance* multilivello il quale prevede che "il sistema integrato sia programmato, realizzato e qualificato con il concorso dei diversi livelli di governo, dallo Stato alla Regione all'Ente locale, ciascuno dei quali si vede affidate competenze specifiche, ma da svolgersi in sinergia e con spirito di collaborazione"³⁰⁷.

Allo Stato, in questo nuovo sistema, viene confermata la competenza sovraordinata e svolge, dunque, funzione d'indirizzo, promozione e coordinamento del sistema integrato "0-6" offrendo anche specifici dispositivi come: il Piano di azione nazionale³⁰⁸ e

303 Ministero dell'Istruzione, Adozione delle "*Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, cit., p. 37.

304 Ivi. p. 38.

305 *Ibidem*.

306 Ivi p. 33.

307 *Ibidem*.

308 Strumento principale di pianificazione del sistema integrato "0-6", esso è un atto del Governo, che viene adottato dal Ministro dell'Istruzione e predisposto nei diversi livelli territoriali presenti nella Conferenza Unificata la quale raccoglie Stato, Regioni ed Enti locali.

annesso finanziamento, il Piano nazionale di formazione continua del personale presente nei servizi educativi, il sistema informativo degli asili nido e delle scuole dell'infanzia e infine i criteri di monitoraggio e valutazione.

Le Regioni hanno il compito di programmare, monitorare e attivare il sistema nel proprio territorio accordando le diverse istanze gestionali e partecipative implicate nel sistema integrato.

Gli Enti locali hanno competenze di programmazione, gestione, monitoraggio e vigilanza anche mediante l'utilizzo di specifici dispositivi come il coordinamento pedagogico territoriale il quale interagisce con amministrazione regionale e autorità scolastica statale periferica³⁰⁹.

Tale collaborazione tra Stato, Regioni ed Enti Locali e la coordinazione delle competenze nei diversi livelli che viene prevista dal D.Lgs. 65/2017 è una grande novità poiché obbliga a realizzare ciò che prima veniva fatto in maniera autonoma dai differenti soggetti. Tale innovazione prefigura “un progetto sistemico per un'offerta educativa di qualità”³¹⁰.

Risulta, per tale ragione, fondamentale descrivere dettagliatamente non solo le competenze dei diversi livelli di *governance* – Stato, Regioni ed Enti Locali –, ma esplicitare anche la correlazione che si crea nelle differenti aree e le diverse modalità in cui si concretizza tale collaborazione.

Altresì deve essere incentivata “la promozione di iniziative di ricerca-azione-formazione in collaborazione con centri universitari e istituti di ricerca nazionali e locali”³¹¹ al fine di “sostenere l'innovazione nella progettazione, nelle pratiche e nelle strutture”³¹².

309 Fa riferimento all'ufficio scolastico regionale ed è un ufficio secondario del Ministro dell'Istruzione. Istituito con il d.P.R n. 347 del 6 novembre 2000 ha convertito il provveditorato agli studi.

310 Ministero dell'Istruzione, Adozione delle “*Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*” di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, cit., p. 33.

311 Ivi p. 35.

312 *Ibidem*.

5.3 Scopi e processi dell'educazione nello "0-6"

Nel sistema integrato 0-6 l'obiettivo principale è quello di supportare e sostenere la crescita e l'educazione dei bambini agevolando e favorendo un bilanciato intreccio tra gli aspetti cognitivi, relazionali, religiosi, affettivi, etici, di uguaglianza e corporei. "Le principali finalità dell'educazione riferite al bambino in questa fascia prendono in considerazione:

- la crescita armonica e il benessere psicofisico;
- la costruzione dell'autostima;
- l'elaborazione di una identità di genere, libera da stereotipi;
- la progressiva conquista di autonomia non solo nel senso di essere in grado di fare da solo, ma come capacità di autodirezione, iniziativa, cura di sé;
- l'evoluzione delle relazioni sociali secondo modalità amicali, partecipative e cooperative;
- lo sviluppo della capacità di collaborare con gli altri per un obiettivo comune, quale primo e fondamentale passo di un'educazione alla cittadinanza;
- lo sviluppo delle competenze comunicative e linguistiche e delle molteplici forme espressive e rappresentative;
- l'avvio del pensiero critico, attraverso l'estensione dei processi cognitivi, riflessivi e metacognitivi"³¹³.

Gli obiettivi educativi sono opportunamente sostenuti da esperienze che considerano le particolarità, singolarità e potenzialità di ogni singolo bambino e bambina, tenendo conto anche delle dimensioni cognitive, affettive e sociali attraverso un approccio

³¹³ Ministero dell'Istruzione, Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, cit., p. 22.

olistico³¹⁴ che sostenga e favorisca la crescita in un'ottica omogenea ed unitaria.

Non meno importante è il ruolo del dialogo, infatti il dialogo verbale, non verbale e para-verbale³¹⁵ hanno una funzione di facilitatore, di sostegno e di stimolo.

È anche prevista la presenza di un adulto propositivo, discreto, ma soprattutto rispettoso dell'iniziativa proposta.

Partendo da scelte valoriali solide, dai destinatari del progetto – ossia le bambine e i bambini dai 0 ai 6 anni – e dal contesto sociale e culturale si sviluppano la progettualità e l'intenzionalità pedagogica e l'identificazione degli obiettivi educativi.

Tutto ciò si traduce in realtà grazie a strategie, metodologie e strumenti dichiarati sin dall'inizio e che sono orientati all'arricchimento delle esperienze, delle abilità e delle conoscenze dei destinatari del progetto.

Tali scopi e processi vengono esplicitati nella progettazione e nel curriculum³¹⁶.

5.4 Continuità e gruppo di lavoro

Nei processi decisionali che li riguardano, i bambini e le bambine, vanno presi in considerazione e coinvolti poiché sono ritenuti attori competenti e co-costruttori di significati insieme al gruppo di pari e agli adulti.

La progettazione e la visione condivisa tra educatori e insegnanti assicurano la peculiarità educativa del servizio anche attraverso un intreccio di rapporti che collaborano in modo attivo informando l'ambiente e caratterizzandone il clima.

314 Con approccio olistico s'intende la capacità di considerare l'uomo nella sua globalità e integrità e non di soffermarsi solo su una sua singola parte.

315 Dialogo verbale: avviene attraverso la trasmissione di parole che possono essere emesse a voce o scritte. Dialogo non verbale: opera in assenza di parole e può avvenire per mezzo della mimica facciale e/o della postura. Dialogo para-verbale: cioè declina il contenuto verbale secondo alcuni elementi quali tono, volume, ritmo, ecc... .

316 Per costruire un curriculum unitario 0-6 è fondamentale che sia educatori che insegnanti progettino insieme, tenendo ben a mente la direzione da perseguire nello sviluppo e la consapevolezza che gli apprendimenti si sviluppano in un continuum in cui ciascun apprendimento genera nuovi apprendimenti e nuove situazioni di apprendimento.

Inoltre, la presenza di persone di nazionalità diverse può incrementare il contesto educativo e consentire ai bambini di sperimentare la varietà dei rapporti stimolandone anche uno sviluppo dei processi identitari.

La premessa principale e il senso del progettare in un'ottica di continuità è che, apprendimento e crescita dei bambini e delle bambine, avviene in un'interazione costante affinché competenze e potenzialità emergano mediante relazioni sociali e scambi reciproci.

Educatori e insegnanti devono sempre tener conto del contesto, ma anche e soprattutto dei bambini. Ciò consente di dar vita a pari opportunità di tipo educativo, in un clima e in un contesto positivo.

I bambini, se partecipano in modo attivo alla definizione del contesto, possono crescere e apprendere in modo bilanciato. Tali contesti educativi devono essere “caratterizzati da valori, norme, regole, linguaggi, pratiche, elementi che devono essere tra loro coerenti, chiari, univoci e duraturi nel tempo”³¹⁷.

Non meno importante è la collaborazione tra educatori, insegnanti e personale ausiliario poiché questa cooperazione garantisce coesione tra la progettazione educativa degli ambienti, l'organizzazione della giornata e lo svolgimento delle diverse attività.

Infatti la collaborazione tra educatori e insegnanti – ossia coloro che sono riconosciuti come professionisti dell'educazione – acquisisce un ruolo fondamentale all'interno del progetto di continuità 0-6, per tale motivo “a livello del gruppo degli educatori/insegnanti progettare in continuità significa costruire e pensare pratiche che siano innovative e congruenti con l'idea di una traiettoria coerente, progressiva e graduale di socialità e di apprendimenti”³¹⁸.

La continuità educativa, dunque, viene intesa come arricchimento di esperienze e cambiamento attraverso incontri, attività e apprendimenti nuovi in un contesto che valorizza la partecipazione e la connessione dei servizi.

Per poter concretizzare questo progetto è fondamentale far incontrare professionisti dell'educazione provenienti da diversi contesti e con esperienze pregresse.

317 Ministero dell'Istruzione, Adozione delle “*Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*” di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, cit., p. 28.

318 *Ibidem*.

Ciò viene reso possibile se alla base c'è una conoscenza reciproca e un reciproco riconoscimento.

Tale incontro prevede una formazione comune tra educatori e insegnanti che consente un linguaggio, una visione di bambino, un contesto e un apprendimento profondamente condiviso.

Co-progettare, inoltre, prevede che i bambini possano fare esperienze con altri bambini di età differente.

Gli educatori e gli insegnanti possano avere un quadro completo dello sviluppo del bambino attraverso le osservazioni, la compresenza di educatori e insegnanti e il passaggio di informazioni dal nido alla scuola dell'infanzia (e viceversa) in merito alle autonomie e alle competenze acquisite e in via di acquisizione.

Non meno importante è la partecipazione attiva e la collaborazione delle famiglie poiché garantisce la condivisione di consapevolezza e lo stabilimento di un patto di corresponsabilità educativa³¹⁹.

Per poter dar vita al riconoscimento delle reciproche competenze professionali e velocizzare il processo di confronto è necessaria una conoscenza reciproca e diretta di asili nido e scuole dell'infanzia.

Tuttavia non è da sottovalutare l'utilizzo, in modo circolare di osservazione, documentazione e valutazione, poiché sono strumenti che caratterizzano la professionalità del servizio e della pedagogia dell'infanzia contribuendo non solo alla costruzione, ma anche al riconoscimento della sua qualità.

319 “Il Patto educativo di corresponsabilità è il documento - che deve essere firmato da genitori e studenti contestualmente all'iscrizione a scuola - che enuclea i principi e i comportamenti che scuola, famiglia e alunni condividono e si impegnano a rispettare. Coinvolgendo tutte le componenti, tale documento si presenta dunque come strumento base dell'interazione scuola-famiglia”. Decreto del Presidente della Repubblica n. 235 del 21 novembre 2007. “Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria”. Si veda [Gazzetta Ufficiale](#).

5.5 Sezioni primavera

Un vantaggio per l'estensione dell'offerta formativa di bambini e bambine dai 24 ai 36 mesi viene offerto dalle sezioni primavera.

Le sezioni primavera sono un servizio attivato dalla legge 296/2006³²⁰ e hanno come obiettivo quello di contrastare il fenomeno dell'ingresso anticipato³²¹ presso la scuola dell'infanzia.

Nel decreto legislativo 65/2017 – art. 2 co. 3 lett. b – sono definite “*sezioni primavera, di cui all'articolo 1, comma 630, della legge 27 dicembre 2006, n. 296, che accolgono bambine e bambini tra ventiquattro e trentasei mesi di età e favoriscono la continuità del percorso educativo da zero a sei anni di età. Esse rispondono a specifiche funzioni di cura, educazione e istruzione con modalità adeguate ai tempi e agli stili di sviluppo e di apprendimento delle bambine e dei bambini nella fascia di età considerata. Esse sono aggregate, di norma, alle scuole per l'infanzia statali o paritarie o inserite nei Poli per l'infanzia*”³²².

Le sezioni primavera sono state dunque progettate per offrire ai bambini e alle bambine di età compresa tra i 2 e i 3 anni progetti educativi adeguati, un ambiente strutturato e ideato in base alle loro esigenze e al loro livello di autonomia, un personale formato adeguatamente e, infine, la creazione di un gruppo di bambini ridotto al fine di favorire e il rapporto numerico adulto/bambino.

Il MIUR ha tracciato i criteri che le sezioni primavera devono rispettare:

- locali e spazi sicuri, funzionali e idonei alle esigenze dei bambini (accoglienza, riposo, gioco, alimentazione, cura della persona);

320 Legge n. 296 del 27 dicembre 2006. “Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007)”.

321 L'ingresso anticipato alla scuola d'infanzia è previsto dall'articolo 2, comma 2, del Decreto del Presidente della Repubblica n. 89/2009 – Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. Tutti i bambini e le bambine che compiono 3 anni entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento alla frequenza anticipata ne possono beneficiare. Molte famiglie ricorrono all'ingresso anticipato dei loro figli, in particolar modo nei Comuni in cui non sono presenti servizi educativi rivolti all'infanzia.

322 Si veda [Gazzetta Ufficiale](#).

- arredi e materiali adatti alle esperienze di relazione e di apprendimento;
- continuità educativa e raccordo con i percorsi precedenti e successivi;
- orario flessibile compreso tra le cinque e le otto ore giornaliere;
- rapporto numerico educatori-bambini non superiore a 1:10;
- gruppi omogenei d'età compresi tra 10 e 20 bambini³²³.

I bambini e le bambine che possono iscriversi alle sezioni primavera sono: i bambini che compiono i 24 mesi tra il 1° gennaio e il 31 dicembre dell'anno scolastico di riferimento e i bambini che compiono i 24 mesi tra il 1° settembre e il 31 dicembre possono cominciare a frequentare solo dopo il compimento dei due anni³²⁴. La loro disposizione ordinaria all'interno delle scuole dell'infanzia consente a questo servizio di offrire continuità tra asilo nido (0-3) e scuole d'infanzia (3-6).

Inoltre, l'amministrazione scolastica statale è coinvolta direttamente nella sperimentazione delle sezioni primavera, questo loro interessamento è indice di impegno da parte dello Stato nell'ambito educativo della fascia 0-6.

Tuttavia, per poter considerare il consolidamento e potenziamento dal decreto legislativo 65/2017 e, dunque, la fase sperimentale superata, è necessaria una nuova riorganizzazione degli aspetti ordinamentali, interventi mirati di riqualificazione organizzativa e professionale e, infine, la sicurezza delle risorse.

Non meno importante è la compresenza di personale educativo e di docenti qualificati, la considerazione rispetto il rapporto numerico tra adulti e bambini assicurando un ambiente il più possibile adeguato a tutte le esigenze dei bambini e delle bambine. Un ambiente che possa favorire le necessità di gioco, socialità e apprendimento durante questo delicato periodo di sviluppo e, non meno importante, che rispetti il passaggio di transizione rispetto nuove forme sia di conoscenza che di apprendimento.

Oltre a ciò, da non sottovalutare, è la particolare attenzione verso l'inserimento di tali sezioni all'interno della rete dei servizi educativi rivolti sia alla fascia 0-3 che 3-6 che

323 Si veda [Sezioni primavera \(istruzione.it\)](#).

324 Si veda [Sezioni primavera \(istruzione.it\)](#).

lavorano sul territorio affinché sia garantita la pianificazione delle risorse e la flessibilità nell'estensione delle strutture educative per l'infanzia.

Dunque le sezioni primavera hanno il potenziale per poter evolversi in ambienti educativi che consentano la collaborazione tra educatori, insegnanti e personale ausiliare, favorendo il coinvolgimento nei diversi livelli delle diverse professionalità che operano nel sistema integrato.

5.6 Poli per l'infanzia

Il decreto legislativo 65/2017 ha inoltre dato il via alla progettazione dei Poli per l'infanzia. Questi Poli ospitano differenti strutture educative – come ad esempio tipologie diverse di servizi educativi o sezioni di scuola per l'infanzia – presso la stessa struttura o in aree adiacenti.

L'articolo 3 di tale decreto legislativo prevede, inoltre, un preciso finanziamento per agevolare l'edificazione di edifici da designare alla progettazione di Poli per l'infanzia nel settore pubblico, su proposta degli Enti locali e d'intesa tra Regioni e Uffici scolastici regionali.

Altri finanziamenti possono essere utili per la costruzione di nuovi Poli per l'infanzia sfruttando strutture e aree già di proprietà dell'Ente locale³²⁵.

L'innovazione dei Poli per l'infanzia dovrebbe acquisire valore in un'ottica di dialogo non solo tra i due segmenti 0-6, ma anche tra i Poli per l'infanzia e il territorio d'appartenenza.

Gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia – MIUR, 2022 – identificano nei Poli per l'infanzia uno strumento in grado di fornire ai bambini, alle famiglie, agli educatori e agli insegnanti occasioni nuove, ossia: per i bambini assumono

³²⁵ Ministero dell'Istruzione, Adozione delle “*Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*” di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65.

una funzione strategica a favore dei percorsi educativi garantendo continuità; ai genitori offre supporto e orientamento nelle scelte sia educative che scolastiche, diventando anche un punto di riferimento fermo; per gli educatori, infine, i Poli per l'infanzia offrono momenti di confronto e di riflessione in merito all'educazione e ai percorsi educativi³²⁶.

Questi Poli favoriscono l'organizzazione sia delle risorse economiche che di quelle organizzative, favorendo anche una comunicazione tra i servizi generali e di manutenzione, degli spazi all'aperto, di gioco o di laboratorio.

Tuttavia lo scopo dei Poli per l'infanzia non si limita alla mera vicinanza dei servizi, ma ha come obiettivo quello di aumentare la conoscenza e la comunicazione del personale educativo che lavora in un'ottica di continuità tra i servizi 0-3 e 3-6.

Lo scopo dei Poli per l'infanzia è quello di incrementare lo scambio di comunicazioni, riflessioni ed esperienze dando vita a opportunità di attività di lavoro di tipo educativo e di formazione continua.

Fondamentalmente i Poli per l'infanzia, combinando differenti servizi educativi e scuole dell'infanzia in un unico Polo, vogliono agevolare educatori e insegnanti nell'arduo compito della progettazione e della realizzazione di percorsi educativi che siano il più possibile congrui e conformi ai bambini e alle bambine 0-6.

La comunicazione che si crea tra le diverse strutture educative consente di progettare e riprogettare facilmente l'offerta educativa in base ai cambiamenti sia demografici che sociali³²⁷.

Dunque è necessario incentivare un riconoscimento scrupoloso delle differenti esperienze di continuità già esistenti, ma sotto forma di Polo.

Non meno importante è l'impatto sociale dei Poli per l'infanzia poiché luoghi di aggregazione, questi infatti favoriscono, oltre la partecipazione delle famiglie alle diverse esperienze educative dei loro figli, anche la costruzione di legami sociali, senso

326 Maia E., *I Poli per l'infanzia: possibili presidi civici di inclusione e democrazia per bambini e famiglie*, in "IUL Reserch. Comunità educanti. Ripensare l'istituzione educativa a partire dalle alleanze territoriali", Vol. 4, num. 8, 2023, pp. 151-162.

327 Ministero dell'Istruzione, Adozione delle "*Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65.

di appartenenza, luogo di incontro e di scambio e di sostegno alla genitorialità³²⁸. Questa concezione di Poli per l'infanzia li identifica come veri e propri "laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio, lasciando spazio a una concezione di continuità educativa come modello politico-pedagogico unitario, un progetto culturale organico teso all'educazione di tutti e di ciascuno, grazie alla forte correlazione tra la dimensione storica e pedagogica"³²⁹.

328 Ministero dell'Istruzione, Adozione delle "*Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65.

329 Maia E., *I Poli per l'infanzia: possibili presidi civici di inclusione e democrazia per bambini e famiglie*, in "IUL Reserch. Comunità educanti. Ripensare l'istituzione educativa a partire dalle alleanze territoriali", Vol. 4, num. 8, 2023, pp. 151-162, cit., pp. 154-155.

CONCLUSIONI

Nel presente lavoro è stata dunque analizzata, attraverso una lettura storica e pedagogica, l'evoluzione dei servizi educativi partendo dal periodo Fascista e dai servizi educativi offerti durante il ventennio, giungendo agli odierni nidi per l'infanzia. Sulla base dell'analisi fatta si può affermare che i cambiamenti a livello politico, culturale e sociale che si sono susseguiti hanno segnato in modo evidente tutto il Novecento.

La complessità che caratterizza il Novecento ha sicuramente dato il via all'affermazione della pedagogia come pratica sociale, tuttavia, nell'ambito del sapere pedagogico il vero cambiamento radicale è avvenuto con l'affermarsi delle scienze dell'educazione, lo sviluppo dell'epistemologia pedagogica, il realizzarsi di un modello della pedagogia critica e l'emergere della pedagogia sociale – pedagogia che per altro promuove l'apprendimento permanente o apprendimento continuo (*lifelong learning*).

Da ciò si può dunque affermare che la pedagogia, intesa come sapere con basi empiriche, ha acquisito durante tutto il Novecento un ruolo sempre più centrale all'interno della società, incidendo anche nell'ambito dell'educazione a diversi livelli. L'affermarsi empirico della pedagogia e il delinearci della sua identità sono stato reso possibile grazie ad approcci e teorie innovative e a una sempre più accurata ricerca dei processi educativi, tentando inoltre di comprendere e definire le esigenze e i bisogni che emergevano, e che erano in continua evoluzione, all'interno della società.

Approfondendo le diverse pedagogie emerse tra Ottocento e Novecento notiamo come si siano evolute anche le diverse concezioni di uomo e di educazione date.

Come già accennato, durante il Ventennio Fascista, sono state promosse numerose misure a favore della famiglia, queste misure prese dal Regime dirigono la famiglia verso una concezione d'interesse pubblico spogliandole totalmente della loro concezione privatistica.

Il Regime ha anche avuto un'attenzione particolare verso i bambini, infatti nel 1925, come abbiamo visto, viene istituita l'Opera Nazionale Maternità e Infanzia la quale ha come scopo quello di salvaguardare la salute dei più piccoli e delle madri.

Questo gesto aveva come obiettivo quello di occuparsi dei processi educativi e di apprendimento del bambino, bensì aveva come scopo quello di dare un'immagine positiva del Regime Fascista, di garantire una propaganda efficace e di salvaguardare i giovani poiché questi sarebbero diventati futuri soldati.

Seppur l'idea innovativa, da parte del Regime Fascista, di aprire strutture rivolte all'infanzia a cavallo tra gli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento, ci sono state molte incertezze sull'O.N.M.I., sulla sua gestione, sulla sua natura e sulle sue finalità, ma più in generale ci furono molte incertezze inerenti l'assistenza, fino a giungere nel 1975 alla chiusura definitiva dell'Opera Nazionale Maternità e Infanzia.

Nel confronto, sui diversi temi emersi durante il dibattito pedagogico-politico-culturale dei primi anni Settanta, fatto a livello internazionale, si evidenziò che gli asili nido sarebbero dovuti essere dei servizio a favore dei cittadini e non a favore dello Stato stesso.

La complessità nell'istituzione degli asili nido era relativa alla loro gestione, la quale doveva essere affine sul piano nazionale e, in particolar modo, doveva essere in grado di far emergere le finalità di questi servizi – di tipo pedagogico – rivolti ai bambini e alle bambine di età compresa tra i 0 e i 3 anni.

Con la Legge quadro 1044/71, e le successive leggi regionali, emerse che: a preparare il contesto furono inizialmente delle legislazioni. Queste norme avevano come obiettivo quello di indurre a una gestione, degli asili nido, da parte del Comune. Ciò vuol dire, più precisamente, che viene proposto il passaggio delle competenze dell'Opera Nazionale Maternità e Infanzia alle amministrazioni locali.

A seguito del riconoscimento della potenzialità educativa degli asili nido e del riconoscimento delle competenze dei bambini, avvenuto sul finire del Novecento, gli asili nido vengono identificati come veri e propri servizi educativi, possessori di contesti e progetti costruiti intenzionalmente per poter sostenere la crescita e lo sviluppo integrale dei bambini.

Ne emerge anche che a guidare l'intenzionalità di fondo da parte degli educatori verso l'intervento educativo è il progetto educativo, per tale motivo il sapere pedagogico e il quadro teorico definiscono le finalità, gli obiettivi, le metodologie e la realizzabilità del progetto stesso.

Ad oggi si è creata un'interdisciplinarietà tra i differenti saperi che hanno come comune oggetto di studio l'educazione come ad esempio con la sociologia, la psicologia, l'antropologia, la filosofia, le neuroscienze, ecc... .

Altro grande cambiamento, avvenuto piuttosto recentemente, riguarda la continuità educativa, infatti il Decreto Legislativo n. 65/2017 il quale dichiara l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione che comprende bambini e bambine dalla nascita fino ai sei anni.

Questa normativa orienta l'organizzazione di servizi educativi 0- 6 in modo unitario e guida il passaggio e il cambiamento sia dei bambini e delle bambine, che degli educatori e degli insegnanti, da un servizio all'altro.

Viene sviluppato, in questa prospettiva, un pensiero pedagogico trasversale che mette innanzitutto al centro il bambino nel pieno rispetto dell'omogeneità del suo sviluppo e che rifletta sull'evoluzione graduale dello sviluppo del bambino nel passaggio da un'età a un'altra.

Attraverso questo decreto si vuole dare coerenza educativa ai vari sistemi integrati senza togliere la specificità di ciascun servizio. Infatti, con il termine continuità, si vuol far riferimento all'adozione di uno stile educativo che sia il più possibile coerente tra i diversi servizi, che si integri e che guidi il bambino da 0 a 6 anni nel suo massimo rispetto.

Recentemente, con la legge n. 55/2024, vengono definite anche le disposizioni in merito alla materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e l'istituzione dei relativi albi professionali.

Grande punto di svolta per queste figure professionali poiché, grazie a questa legge, vengono definite le professioni operanti in campo pedagogico ed educativo, indicandone anche i requisiti per il loro esercizio.

Seppur questa legge sia un grande punto di svolta, ad oggi permangono ancora molte

incertezze in merito ai ruoli professionali in ambito educativo, incertezza che spesso rende difficile l'affermarsi di queste figure professionali sul territorio e nei diversi servizi.

La deontologia delle professioni rende possibile la fondazione di un'identità sociale del gruppo – in questo caso delle professioni che operano in ambito educativo – e rendere esplicita la sua “autocoscienza professionale”³³⁰.

La deontologia professionale, più in generale, connota il valore, la dignità e la credibilità delle professioni e dei professionisti offendo anche credibilità agli stakeholders, alle persone, alle loro famiglie, agli enti e alle istituzioni che si rivolgono a tali professionisti.

Inoltre, il codice deontologico favorisce l'incremento di rispettabilità e considerazione³³¹ del professionista, dei suoi utenti e, non meno importante, dell'attività che si svolge.

Prima del 2017 chiunque poteva svolgere il ruolo di educatore e dunque era necessario un riconoscimento giuridico delle professioni educative, infatti, con l'istituzione di lauree specifiche le università formano persone con profili specifici per educatori e pedagogisti.

Per poter affermare la deontologia delle professioni educative è necessario riconoscere unicità e dignità all'agire educativo.

Ogni persona è educabile e deve essere accompagnata nel suo percorso per poter agire, avere dominio di sé stessa, delle sue emozioni, delle sue capacità e delle sue potenzialità, a conquistare la capacità sia d'intendere che di volere, e questo è il fine ultimo del percorso educativo.

La connotazione delle professioni educative, nella percezione sociale, è spesso ambivalente poiché da una parte si presume che le professioni educative possano essere svolte da chiunque, anche da persone non qualificate che non possiedono competenze

330 Porcarelli A., *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, Studium Edizioni, Roma, 2021.

331 Viene a formarsi la “dignità” della professione e del professionista (Porcarelli A., *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*).

specifiche. Dall'altra parte, chi usufruisce di tali servizi, ha alte pretese e non si accontenta della qualità del servizio offerto.

A mio avviso, dunque, affinché venga elaborata una deontologia delle professioni educative accurata che tuteli il più possibile tali professioni, è necessario che venga tenuto conto di tale ambivalenza, difficoltà e complessità, caratteristiche che sfortunatamente connotano queste professioni.

La sempre più elevata richiesta sociale di educazione e formazione, in un momento storico particolarmente complesso, fa emergere la necessità di formare persone sempre più qualificate in ambito educativo e formativo, in grado di far fronte alle esigenze grazie a strumenti e metodi sempre più mirati, adeguati e consoni al contesto.

Nella legge n. 4 del 14 gennaio 2013³³² mediante delle disposizioni in materia di professioni non organizzate si fa riferimento alla fattibilità di dar vita ad associazioni professionali che tutelino la propria identità professionale: *“anche attraverso specifiche iniziative, la formazione permanente dei propri iscritti, adottano un codice di condotta [...], vigilano sulla condotta professionale degli associati e stabiliscono le sanzioni disciplinari da irrogare agli associati per le violazioni del medesimo codice”*³³³ (art. 2 comma 3).

Inoltre, sempre all'articolo 3, comma 6, viene tutelata la specificità di ogni professione infatti: *“ai professionisti [...], anche se iscritti alle associazioni di cui al presente articolo, non è consentito l'esercizio delle attività professionali riservate dalla legge a specifiche categorie di soggetti, salvo il caso in cui dimostrino il possesso dei requisiti previsti dalla legge e l'iscrizione al relativo albo professionale”*³³⁴.

Tuttavia, solo la senatrice Iori, attraverso il DDL n. 2443, nel 2017³³⁵ definisce in modo più accurato il ruolo di educatori e pedagogisti precisando anche l'urgenza di avviare una specifica formazione, anche a livello accademico.

All'articolo 2 comma 1 la senatrice evidenzia che: *“l'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogo sono professionisti che operano nel campo dell'educazione formale e dell'educazione non formale, nel rispetto delle norme dei rispettivi ordinamenti e profili*

332 Legge n. 4 del 14 gennaio 2013. “Disposizioni in materia di professioni non organizzate”.

333 Si veda [Gazzetta Ufficiale](#).

334 Si veda [Gazzetta Ufficiale](#).

335 DDL S. 2443. “Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogo”.

professionali nonché dello specifico codice deontologico, con l'utilizzo di metodologie proprie della professione”³³⁶.

Dunque, dal 2013 al 2017, assistiamo a un'evoluzione di significato che da semplice “codice di condotta” passa a “responsabilità deontologica” attribuendo valore alle figure dell'educatore e del pedagogo.

Ad oggi, specifiche situazioni di tipo educativo o formativo sono affidati a specialisti sempre più competenti. Al contrario, un tempo, chiunque – anche professionisti con ambiti di competenza professionale molto vasti – avevano la possibilità di occuparsi di situazioni che non fossero di loro competenza.

Tale evoluzione fa sì che per ogni ambito ci sia una specifica professionalizzazione, seppur non ci siano ancora le condizioni necessarie per un effettivo riconoscimento sociale di ogni specifica professione.

Affinché ci sia riconoscimento è necessario che: ci sia un sistema condiviso e codificato delle conoscenze specifiche, ci sia autonomia professionale e che abbia anche un'espressione evidente e consultabile come ad esempio l'albo professionale e, infine, possedere specifiche responsabilità a livello sociale, come ad esempio con il codice deontologico.

Non meno importante è la connessione tra le competenze etico-deontologiche e le prospettive etico-valoriali che sono proprie di ogni essere umano infatti: *“le competenze etico-deontologiche, così come le altre competenze dell'educatore, sono mosse da saperi e conoscenze, hanno una natura cognitiva perché mettono in moto un percorso di apprendimento funzionale all'interazione teoria/prassi in vista dell'azione, e si concretizzano in un agire contestuale qualificandosi come modo d'essere*”³³⁷.

La legge 55/24 offre una definizione della professione di pedagogo (Art. 1), evidenzia i requisiti per l'esercizio dell'attività di pedagogo (Art. 2), offre una definizione dell'educatore professionale socio-pedagogico (Art. 3), evidenzia i requisiti per l'esercizio dell'attività di educatore professionale socio-pedagogico e di educatore nei servizi educativi per l'infanzia di cui al D.Lgs 65/2017 (Art. 4).

336 Si veda [DDL S. 2443 \(senato.it\)](#).

337 Xodo C. e Bortolotto M. (a cura di), *La professionalità educativa nel privato sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2011, cit. pp. 137-138.

Inoltre viene istituito l'albo dei pedagogisti e l'albo degli educatori professionali socio-pedagogici (Art. 5) e l'istituzione dell'Ordine delle professioni pedagogiche ed educative (Art. 6).

Infatti: *“gli iscritti agli albi dei pedagogisti e degli educatori professionali socio-pedagogici costituiscono l'Ordine delle professioni pedagogiche ed educative”*³³⁸ (Art. 6, comma 1), *“l'Ordine delle professioni pedagogiche ed educative è un ente pubblico non economico e agisce quale organo sussidiario dello Stato al fine di tutelare gli interessi pubblici, garantiti dall'ordinamento, connessi all'esercizio professionale”*³³⁹ (Art. 6, comma 3).

Il valore aggiunto di tale legge sta nella descrizione e definizione dettagliata, non solo dei percorsi formativi di tali figure professionali, ma anche nell'istituzione dell'Ordine delle professioni pedagogiche ed educative.

Un riconoscimento professionale che tutela queste figure professionali e che offre anche una definizione d'identità condivisa di tale figura professionale poiché *“sono altresì stabilite le modalità di funzionamento dell'Ordine delle professioni pedagogiche ed educative, le disposizioni relative al suo ordinamento interno e le norme necessarie per la prima applicazione della presente legge”*³⁴⁰ (Art. 6, comma 4).

Sicuramente durante tutto corso del Novecento fino ad oggi abbiamo assistito a un notevole cambiamento in ambito educativo. Sia i bambini che i professionisti che operano in questo ambito sono molto più riconosciuti e tutelati – anche a livello legislativo –, tuttavia credo che ci sia ancora molto lavoro da fare per poter avvalorare il ruolo dell'educazione dalla società e darle un maggior riconoscimento.

È necessario favorire l'empowerment poiché *“consiste in un processo di ampliamento delle possibilità di cui il soggetto può disporre per intraprendere o fronteggiare un cambiamento, controllandone la direzione, l'efficacia e il vantaggio personale e collettivo. [...] sviluppare la promozione di empowerment soggettivo, come tessuto connettivo di empowerment collettivo”*³⁴¹.

338 Si veda [Gazzetta Ufficiale](#).

339 Si veda [Gazzetta Ufficiale](#).

340 Si veda [Gazzetta Ufficiale](#).

I continui cambiamenti che caratterizzano la società proporranno sempre nuove sfide a chi opera in ambito educativo e formativo, e tali sfide devono essere riconosciute e avvalorate affinché diventino un momento di crescita sia per i destinatari dei servizi, ma anche e soprattutto per i professionisti di questo ambito.

Lavorare in ambito educativo oltre a richiedere basi teoriche, studi specifici, competenze e abilità, richiede anche molta sensibilità.

L'empatia in questo ambito è di fondamentale importanza poiché consente di "mettersi nei panni dell'altro" per poterlo comprendere, per poterlo aiutare e per consentirgli di far emergere le sue potenzialità e abilità (*empowerment*).

Educatori, pedagogisti, insegnanti devono saper creare un buon contesto comunicativo garantendo ascolto attivo, il quale a sua volta, genera empatia.

Privilegiare la qualità, cioè dedicare tempo di qualità ai bambini che trascorrono molte ore all'interno dei servizi educativi, poiché questa si rivela una risorsa fondamentale che incrementa e garantisce valore alla crescita dei bambini e alla loro educazione.

Le sole basi teoriche, in questo ambito, non sono abbastanza.

L'esperienza, i valori che guidano le azioni e la sensibilità della persona possono fare la differenza.

Per concludere:

“per assolvere questo duplice compito di adattamento e costruzione, i bambini hanno bisogno non solo dell'amore e della protezione degli adulti, ma anche del loro aiuto attivo. Ciò significa che l'educazione è un aspetto fondamentale nella formazione dell'uomo”³⁴²

341 De Rossi M., *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche. Nuova edizione*, Carocci editore, Roma, 2018, cit., p. 42.

342 Montessori Jr. M. M., *L'educazione come aiuto alla vita. Comprendere Maria Montessori*. Prefazione di Carolina Montessori. Traduzione dall'inglese di Desiree Cantù, Edizioni Il leone verde, Torino, 2018, cit., p. 18.

BIBLIOGRAFIA

Alpi Laura (a cura di), *Entrare al nido a piccoli passi. Strategie per l'ambientamento*, 2013, Bergamo, Editori Junior.

Barbieri Nicola S., *Asili nido e scuole dell'infanzia nella storia italiana*. In F. De Giorgi, A. Gaudio, & F. Pruneri, (Eds.), *Manuale di Storia della scuola italiana*, 2019, Editrice Morcelliana.

Barbieri Nicola S., *Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia. Lineamenti storici, fondamenti pedagogici, modalità operative*, 2015, Cleup.

Bohicchio F., *Progettazione educativa, azione didattica e analisi dei bisogni*, in Paparella N. (a cura di), *Il progetto educativo*, vol. I: *Prospettive, contesti, significati*, Roma, 2009, Armando Editori.

Bondioli Anna e Savio Donatella, *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Roma, 2018, Carocci.

Bortolotti Alessandro, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, 2019, Guerini.

Bramanti D., *La progettazione formativa*, in Ead. (a cura di), *Progettazione formativa e valutazione*, Roma, 1998, Carocci.

Bruner J. S., *La mente a più dimensioni*, Bari, 1988, trad. it., Laterza.

Bruner J.S., *La ricerca del significato*, Torino, 1992, trad.it., Bollati Boringhieri.

Bruner J.S. et all, Il gioco. Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino. Vol. IV, 1981, Roma, Armando Editori.

Bruschi A., L'intervento sociale. Dalla progettazione alla realizzazione, Roma, 2007, Carocci.

Cambi Franco, Le Pedagogie Del Novecento, 2005, Giuseppe Laterza & Figli Spa.

Cappuccio Giuseppa, Compagno Giuseppa, Polenghi Simonetta (a cura di), 30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori, 2020, Pensa MultiMedia Editore s.r.l.

Catarsi Enzo (ed.), Il nido e il sistema integrato dei servizi per l'infanzia in Italia, Firenze, 2010, Istituto degli Innocenti.

Chiosso Giorgio, Novecento pedagogico, Milano, 2012, Editrice La Scuola.

D'Amico Nicola, Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri, 2009, Zanichelli.

De Angelis B. e Vitale L., Metodo narrativo e pratiche inclusive. Dalla storia di vita al progetto di sé in "L'integrazione scolastica e sociale", Vol. 16, n. 1, febbraio 2017, pp. 72-79.

De Angelis B., Progettualità educativa e qualità pedagogica. Una antologia di testi, Roma, 2011, Erickson.

De Grazia Victoria, Storia delle donne nel regime fascista, 2023, Marsilio Specchi.

De Rossi Marina, Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche. Nuova edizione, Roma, 2021, Carocci editore.

Edwards Carolyn, Gandini Lella, Forman George (a cura di), I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia., Azzano San Paolo (BG), 2000, Edizioni Junior.

Fustini Tiziana, Educazione partecipata e corresponsabilità educativa tra famiglia e nido d'infanzia: il volto nuovo dei servizi educativi, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", n. 2, 2007, pp. 58-65.

Galardini Anna Lia (a cura di), Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni, Roma, 2023, Carocci editore.

Genovesi Giovanni, Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi, Bari, 2010, Editori Laterza.

Giansanti Gianluca, La politica pedagogica fascista: l'Opera Nazionale Balilla e la Gioventù Italiana del Littorio, 2017.

Honegger Fresco Grazia, Cocever Emanuela, Ongari Barbara, Tre sguardi sul bambino. Viaggio alla scoperta di Maria Montessori, Emmi Pikler ed Elinor Goldschmied. Prefazione di Rosa Giudetti. Introduzione di Andrea Canevaro, Torino, 2020, Il leone verde.

Iori Vanna (a cura di), Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale, 2018, Erickson.

Kanizsa Silvia e Anna Marina Mariani, Pedagogia generale, Milano – Torino, 2017, Pearson Italia.

Kanizsa Silvia e Tramma Sergio, *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, 2021, Carocci editore.

Maia E., *I Poli per l'infanzia: possibili presidi civici di inclusione e democrazia per bambini e famiglie*, in "IUL Reserch. Comunità educanti. Ripensare l'istituzione educativa a partire dalle alleanze territoriali", Vol. 4, n. 8, 2023, pp. 151-162.

Mantovani Susanna, *La relazione con il bambino.*, (a cura di), *Appunti per una ricerca sugli stili educativi*, Milano, 2000, Cuem.

Mantovani Susanna (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (Vol. 1), 2006. Bruno Mondadori.

Mantovani Susanna (et al.), *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido.*, 2016, Milano, Franco Angeli.

Mariani Alessandro, Cambi Franco, Giosi Marco, Sarsini Daniela, *Pedagogia Generale. Identità, percorsi, funzione*. Nuova edizione, Roma, 2020, Carocci editore.

Mari Giuseppe, *La relazione educativa*, 2° edizione 2019, Scholé.

Massa Riccardo, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Milano, 1983, Unicopli.

Massa Riccardo, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, 1987, Unicopli

Minesso Michela, *Stato e Infanzia nell'Italia contemporanea – origini, sviluppo e fine dell' O.N.M.I. 1927-1975*, 2007, Il Mulino.

Montessori Jr. Mario M., *l'educazione come aiuto alla vita. Comprendere Maria Montessori*. Prefazione di Carolina Montessori. Traduzione dall'inglese di Desiree Cantù, Torino, 2018, Edizioni Il leone verde.

Pesci Guido e Bruni Stefania, *Il pedagogista. Innovazione e rivalutazione di un ruolo*, Roma, 2006, Armando Editori s.r.l..

Porcarelli Andrea, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, Roma, 2021, Edizioni Studium.

Restiglian Emilia, *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*, Roma, 2023, Carocci editore.

Restuccia Saitta Laura e Saitta Luca, *Genitori al nido. L'arte del dialogo tra educatrici e famiglia*. Milano, 2002, La Nuova Italia.

Savorra Massimiliano, *Per la donna, per il bambino, per la razza – L'architettura dell'ONMI tra eutenica ed eugenica nell'Italia fascista*, 2021, LetteraVentidue.

Sani Roberto, *Per una storia dell'educazione familiare nell'età moderna e contemporanea. Itinerari e prospettive di ricerca*, Milano, 2003, Vita & Pensiero.

Tarquini Alessandra, *Il Gentile dei fascisti – gentiliani e antigentiliani nel regime fascista*, Bologna, 2009, Il Mulino; *Storia della cultura fascista*, Bologna, 2011, Il Mulino.

Tramma, S., *Pedagogia sociale*, Milano, 2010, Guerini scientifica.

Xodo C. e Bortolotto M. (a cura di), *La professionalità educativa nel privato sociale*, Lecce, 2011, Pensa MultiMedia.

Zaggia Cristina, *La valutazione dei servizi educativi: verso un modello integrato di qualità gestionale, sociale e ambientale*. Lecce, 2019, PensaMultimedia.

Zago Giuseppe, *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento a.c.*, 2017, Franco Angeli.

Zago Giuseppe, *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Milano, 2013, Mondadori Education S.p.a.

SITOGRAFIA

Sani_Per una storia dell'educazione familiare nell'età moderna e contemporanea

[Manuale pratico dei giardini d'infanzia ad uso delle educatrici e delle ... - Friedrich Wilhelm August Froebel - Google Libri](#)

https://www.carocci.it/files/riviste/digitali/10_ciammaruconi.pdf

[Ricerche11_minesso_costruzione.pdf \(perspectivia.net\)](#)

[Opera nazionale maternità e infanzia \(ONMI\) | ArchiVista \(servizirl.it\)](#)

[DIETRO AL FASCISMO | Le donne come custodi del focolare - ArcheoMe](#)

[Die Konvention über die Rechte des Kindes \(unicef.ch\)](#)

[La rivista - Opera Nazionale Montessori](#)

[ONU02t \(mpvroma.org\)](#)

<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1971-12-06;1044>

[Dettaglio Legge Regionale - Bollettino Ufficiale della Regione del Veneto](#)

[Consiglio Regionale Veneto - Leggi Regionali \(consiglioveneto.it\)](#)

[Gazzetta Ufficiale](#)

[DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 65 - Normattiva](#)

[IORI - 2443.pdf](#)

[DDL S. 2443 \(senato.it\)](#)

[Sfide-pedagogiche-e-investimento-nei-primi-mille-giorni-dei-bambini-piu-vulnerabili-che-vivono-in-famiglie-che-partecipano-al-Programma-PIPPI.pdf \(researchgate.net\)](#)

[Convenzione sui diritti del fanciullo \(New York 20 Novembre 1989\) – AIDIF](#)

[servizi per infanzia attivazione - Regione del Veneto](#)

[47044.pdf \(senato.it\)](#)

[Microsoft Word - 02PRIMAINFA_GuidaRealizzazione2008_Cd \(regione.veneto.it\)](#)

[WELFARE in "Enciclopedia Italiana" - Treccani - Treccani](#)

[Accreditamento - Accredia](#)

[Il quadro europeo delle qualificazioni \(EQF\) | Europass](#)

<https://europass.europa.eu/system/files/2020-05/EQF%20Brochure-IT.pdf>

[PDF.pdf](#)

[Le nuove linee pedagogiche per il Sistema Integrato Zerosei - Scuola.net](#)

[indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo_definitiva \(miur.gov.it\)](#)

miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/

[e2b021b5-4bb5-90fd-e17a-6b3af7fc3b6f \(miur.gov.it\)](#)

[Outdoor education: che cosa si intende con educazione all'aperto e quali i benefici | Save the Children](#)

[Scuola 0-6. Come costruire un curriculum unitario per un sistema integrato? - Notizie Scuola \(tecnicadellascuola.it\)](#)

[Abilitazione all'insegnamento - Miur](#)

[Corso: Deontologia delle professioni educative | LMS Federica](#)

[Gazzetta Ufficiale](#)

[m@gm@ v.3 n.3 2005 Maura Striano "La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico" \(analisiqualitativa.com\)](#)

[Metodologie dell'educatore: costruire l'identità narrativa - Nuova Didattica \(lascuolaconvoi.it\)](#)

[Documento base Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia.pdf \(istruzione.it\)](#)

[Verso linee guida.pdf \(minori.gov.it\)](#)

RIFERIMENTI NORMATIVI

- Legge n. 753 del 3 agosto 1862, “Amministrazione delle Opere pie”.
- Legge n. 517 del 25 maggio 1913. “Concernente la trasformazione di Istituti di istruzione e di educazione”.
- Decreto Luogotenenziale n. 1216 del 14 maggio 1916. “Col quale è approvato l'annesso regolamento per la esecuzione dell'articolo 18 della legge 25 maggio 1913, n. 517, riguardante l'istituzione di asili infantili modello, e di scuole pratiche magistrali per le educatrici dell'infanzia”.
- Decreto Luogotenenziale n. 444 dell'8 marzo 1917. “Col quale sono approvati le istruzioni, i programmi e gli orari per le scuole pratiche magistrali per le educatrici dell'infanzia”.
- Legge n. 2277 del 10 dicembre 1925, “Protezione e assistenza della maternità e dell'infanzia”.
- Regio Decreto n. 718 del 15 aprile 1926, “Approvazione del regolamento per l'esecuzione della legge 10 dicembre 1925, n. 2277, sulla protezione e l'assistenza della maternità e dell'infanzia”.

- Decreto Legge n. 6 del 9 gennaio 1927, “Approvazione dei regolamenti amministrativo e tecnico-disciplinare per l'esecuzione della legge 3 aprile 1926, n. 2247, sull'Opera nazionale Balilla”.
- Regio Decreto - Legge n. 1839 del 27 ottobre 1937, “Istituzione della Gioventù italiana del Littorio”.
- Regio decreto - Legge n. 1728 del 17 novembre 1938, “Provvedimenti per la difesa della razza italiana”.
- Legge n. 899 del 1° luglio 1940, “Istituzione della scuola media”.
- Legge n. 1098 del 19 luglio 1940, “Disciplina delle professioni sanitarie ausiliarie infermieristiche e di igiene sociale, nonché dell'arte ausiliaria di puericultrice”
- Regio decreto n. 262 del 16 marzo 1942 - XX, “Approvazione del testo del Codice civile”.
- Legge n. 860 del 26 agosto 1950, “Tutela fisica ed economica delle lavoratrici madri”.
- Decreto del Presidente della Repubblica n. 647 del 10 settembre 1969, “Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali”.

- Legge n. 1044 del 6 dicembre 1971. “Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato”.
- Legge n. 1204 del 1971. “Tutela delle lavoratrici madri”.
- Legge Regionale n. 7 del 25 gennaio 1973. “Norme per l’attuazione della legge 6/12/1071, n. 1044, in materia di asili-nido, e interventi della Regione nello stesso settore”.
- Legge n. 698 del 23 dicembre 1975. “Scioglimento e trasferimento delle funzioni dell'Opera nazionale per la protezione della maternità e dell'infanzia”.
- Decreto del Presidente della Repubblica n. 599 del 4 luglio 1977. “Soppressione, ai sensi dell'art. 3 della legge 20 marzo 1975, n. 70, dell'Opera nazionale di assistenza all'infanzia delle regioni di confine”.
- Legge Regionale n. 32 del 23 aprile 1990. "Disciplina degli interventi regionali per i servizi educativi alla prima infanzia: asili nido e servizi innovativi".
- Legge n. 176 del 27 maggio 1991. “Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York il 20 novembre 1989”.
- Decreto del Presidente della Repubblica n. 347 del 6 novembre 2000. “Regolamento recante norme di organizzazione del Ministero della pubblica istruzione”.

- Decreto del Presidente della Repubblica n. 235 del 21 novembre 2007. “Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria”.
- Legge n. 296 del 27 dicembre 2006. “Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007)”.
- Decreto del Presidente della Repubblica n. 89 del 20 marzo 2009. “Revisione dell’assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell’articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133”.
- Decreto ministeriale 249 del 10 settembre 2010, “Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell’infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell’articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»”.
- Legge n. 4 del 14 gennaio 2013. “Disposizioni in materia di professioni non organizzate”.
- Decreto Legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013. “Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l’individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell’articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92”.

- Decreto ministeriale 81 del 25 marzo 2013, "Regolamento recante modifiche al decreto 10 settembre 2010, n. 249, concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»".
- Legge n. 107 del 13 luglio 2015. "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti".
- Decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017. "Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107".
- Legge n. 205 del 27 dicembre 2017. "Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020".
- Decreto Ministeriale n. 334 del 22 novembre 2021. "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei".
- Legge n. 5515 aprile 2024. "Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali".