

I servizi educativi per la prima infanzia in Toscana

Rapporto sul triennio
2005-2007



Regione Toscana
Diritti Valori Innovazione Sostenibilità

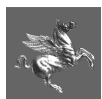
Regione Toscana

**Istituto degli Innocenti
Firenze**

© Istituto degli Innocenti di Firenze
Prima edizione: ottobre 2008
ISBN 978-88-6374-002-8



Istituto degli Innocenti
Settore Attività



Regione Toscana
Area di coordinamento politiche sociali integrate
Area di coordinamento: orientamento, istruzione, formazione e lavoro

La Legge Regionale 20 marzo 2000, n. 31, ha dato rinnovato impulso al partenariato fra Istituto degli Innocenti di Firenze e Regione Toscana in ordine allo sviluppo della ricerca, della formazione e della documentazione nel quadro di sviluppo delle politiche educative e sociali rivolte all'infanzia, all'adolescenza e alla famiglia.

La quantità e qualità degli esiti documentali dei lavori realizzati o in corso di realizzazione e la prospettiva di dare sviluppo e continuità ai programmi di attività nel lungo periodo giustificano e sostengono al contempo la realizzazione di una collana editoriale che può, attraverso la raccolta coordinata dei materiali, consentire una riflessione maggiormente allargata e partecipata inserendo il lavoro svolto nella Regione Toscana all'interno dell'orizzonte del dibattito nazionale e internazionale sulle politiche per l'infanzia, l'adolescenza e la famiglia.

Le pubblicazioni, attraverso la raccolta, l'esposizione e l'approfondimento degli argomenti affrontati nel corso delle diverse attività, intendono costituire un punto di osservazione privilegiato sull'organizzazione e lo sviluppo dei servizi in Toscana, sull'evoluzione tecnico-scientifica a livello nazionale e internazionale e sulle trasformazioni dei fenomeni sociali.

Un sincero ringraziamento va a tutti coloro che hanno partecipato alla realizzazione delle attività, contribuendo all'elaborazione degli atti, dei documenti e dei materiali presentati nella collana.

Collana editoriale "Infanzia, adolescenza e famiglia"

Comitato tecnico-scientifico della collana

Regione Toscana

Vinicio Biagi, Giovanna Faenzi, Giovanni Lattarulo, Giacomo Gambino, Vilmo Chiasserini, Daniele Sestini
Istituto degli Innocenti

Anna Maria Bertazzoni, Aldo Fortunati, Alessandro Salvi, Enzo Catarsi



Regione Toscana

Assessorato all'Istruzione, alla formazione e al lavoro

Direzione generale Politiche formative, beni e attività culturali

Area di coordinamento Orientamento, istruzione, formazione e lavoro

Settore Infanzia e diritto agli studi

Vilmo Chiasserini

P.O. Infanzia e adolescenza

Daniele Sestini

La raccolta e il controllo dei dati e le elaborazioni statistiche relative ai servizi educativi per la prima infanzia per il triennio 2005/2007, derivanti dal Sistema informativo regionale infanzia e adolescenza (SIRIA), sono state realizzate a cura della Regione Toscana, Direzione generale Politiche formative, beni e attività culturali e Direzione generale Organizzazione e sistema informativo. Hanno collaborato Giancarla Brusoni (D.G. Politiche formative, beni e attività culturali), Daniele Sestini, Silvia Simoncini, Simone Borri (D.G. Politiche formative, beni e attività culturali - Settore Infanzia e diritto agli studi) e Simone Lanziello (D.G. OSI - Settore Sistema statistico regionale).

Il sistema SIRIA fa parte del Programma statistico regionale e i dati sono stati validati per la diffusione, ai sensi dell'art. 9 della LR 43/1992, dal responsabile dell'Ufficio di Statistica della Regione Toscana.



Istituto degli Innocenti

Direzione Area Documentazione, ricerca e formazione

Aldo Fortunati

Ha coordinato la realizzazione del volume

Alessandro Salvi

Ha curato la raccolta coordinata dei contributi

Erica Bagni

Hanno curato la redazione dei contributi generali

Simone Borri, Enzo Catarsi, Aldo Fortunati, Enrico Moretti, Stefania Porchia, Roberto Ricciotti, Alessandro Salvi, Silvia Simoncini

Hanno curato la redazione dei contributi sulle esperienze territoriali

Leonardo Alessi, Silvia Anichini, Roberta Baldini, Elisabetta Bargilli, Saverio Bitossi, Marcella Dondoli, Grazia Faltoni, Cristina Gavazzi, Perla Giagnoni, Silvana Guerriero, Jessica Magrini, Liliana Masini, Laura Migliorini, Mara Pepi, Paolo Peruzzi, Michela Sassarini, Rosario Serio, Sura Spagnoli, Gloria Tognetti

Hanno collaborato all'analisi dei dati statistici

Valeria Andolfi, Roberto Ricciotti

Realizzazione editoriale

Cristina Caccavale, Barbara Giovannini, Caterina Leoni, Paola Senesi

Copertina

Rauch Design

In attuazione della LR 2 settembre 1993, n. 43 l'Ufficio di Statistica della Regione Toscana pubblica e diffonde le informazioni statistiche prodotte nell'ambito dei Programmi statistici regionale e nazionale.

I dati elaborati sono patrimonio della collettività e vengono diffusi, oltre che nella collana apposta, attraverso il sito internet della Regione Toscana (www.regione.toscana.it).

2.2 Il coordinamento pedagogico nei servizi per l'infanzia e la prospettiva della continuità tra il nido e la scuola dell'infanzia

Enzo Catarsi*

La qualità del nido e dei servizi per l'infanzia è stata posta, giustamente, fra i temi centrali di questo percorso di formazione. La Regione Toscana e l'Istituto degli Innocenti si sono distinti, in questi ultimi quindici anni, per aver prestato attenzione specifica a questo tema, con la pubblicazione del primo *Manuale degli indicatori*¹. Ricordo bene come, nell'ambito di quel lavoro, venisse evidenziata come determinante l'istituzione del coordinamento pedagogico, che costituisce uno strumento fondamentale per consentire ai servizi educativi di avere una loro continuità di esperienza e quindi di compiere un salto di qualità. La presenza di questa struttura di tipo tecnico, fra l'altro, favorisce la presenza all'interno dei gruppi del personale di quella tensione intellettuale che è alla base dello "star bene" degli operatori e quindi dell'efficienza del servizio. L'esigenza di un coordinamento organico fra le diverse strutture formative pubbliche – e oggi anche private – è stata rilevata, d'altra parte, anche a livello internazionale nell'ambito di una ricerca, coordinata da Tullia Musatti e Susanna Mayer, sullo stato del settore, che ne ha sottolineato le grandi potenzialità².

Le molteplici competenze del coordinatore pedagogico

Acquisita questa consapevolezza, comunque, il raggiungimento di buoni risultati non può essere dato per scontato, vista la difficoltà di individuare con precisione le caratteristiche di questa nuova professionalità. La definizione della professionalità del coordinatore appare, in effetti, quanto mai incerta e difficile, poiché essa si fonda su competenze quanto mai diversificate, che si riferiscono ad aspetti fondamentali della vita del nido. Il suo impegno, infatti, si profonde non solo in direzione degli educatori e dei bambini, ma anche in direzione degli amministratori comunali e delle famiglie dei piccoli utenti. A questo proposito, fra l'altro, il ruolo del coordinatore diventa essenziale nel rendere chiaro che la qualità del rapporto con il bambino dipenderà anche dalla relazione che si riuscirà ad attivare con i suoi genitori. Proprio per questo dovrà essere sua cura promuovere l'attivazione di strategie di rapporto individuale e di piccolo gruppo che consentano realmente la partecipazione delle famiglie.

Allo stesso modo il coordinatore deve stimolare e favorire la capacità progettuale dei gruppi di lavoro degli operatori, così come deve avere larga parte nell'aggiornamento professionale. Ne deriva pertanto una professionalità dai caratteri complessi e variegati, che appaiono meritevoli di essere specificamente approfonditi. Appare evidente, in primo

* Direttore del Dipartimento di Scienze dell'educazione e dei processi culturali e formativi dell'Università di Firenze; consulente dell'Istituto degli Innocenti di Firenze.

¹ *Manuale per la valutazione della qualità degli asili nido nella Regione Toscana*, [a cura della U.O.C. Infanzia e adolescenza; Istituto degli innocenti], Bergamo, Junior, 1998.

² Musatti, T., Mayer, S. (a cura di), *Il coordinamento dei servizi educativi per l'infanzia: una funzione emergente in Italia e in Europa*, Bergamo, Junior, 2003.

luogo, la necessità che il coordinatore si impegni – in collaborazione con tutte le altre forze che in qualche modo interagiscono con l'asilo nido – nell'elaborazione e nell'approfondimento di quello che possiamo definire il "progetto educativo". Si tratta, in effetti, di orientare il lavoro di approfondimento, anche teorico, in modo che le scelte organizzative e talvolta amministrative conseguenti abbiano una loro validità scientifica. Al riguardo, fra l'altro, occorre inoltre rilevare che anche il coordinatore deve avere una qualche conoscenza degli aspetti amministrativi, perché gli stessi interagiscono necessariamente con quelli educativi e pedagogici. Con questo non si vuol certo avallare una sovrapposizione di ruoli che purtroppo esiste in molte situazioni e che frustra gli stessi tecnici, impegnandoli in troppe direzioni. Pare a noi, però, di dover rilevare che, se è improduttivo l'"annegamento" del coordinatore pedagogico nelle pratiche burocratiche, altrettanto dannosa è la netta divaricazione tra il momento "pedagogico" e quello "amministrativo", che sono complementari e debbono interagire in maniera sistematica.

Compito fondamentale del coordinatore è poi quello di favorire il funzionamento dei gruppi di lavoro dei singoli asili nido, che debbono potersi giovare della sua presenza sistematica e continua anche se non necessariamente abitudinaria. Al riguardo è pertanto utile che il coordinatore approfondisca la conoscenza delle tecniche di comunicazione, in modo da favorire una corretta interazione degli adulti all'interno del gruppo di lavoro. Il buon funzionamento di quest'ultimo, infatti, è alla base di una reale qualificazione dell'asilo nido poiché si fonda, in primo luogo, sul superamento di una concezione individualistico privatistica dell'educazione e risponde da un lato all'esigenza di rendere veramente democratica la conduzione della struttura formativa. In questo modo, inoltre, vengono ancor più valorizzate le specifiche competenze di cui i singoli educatori sono portatori che così possono essere utilmente messe a disposizione dei colleghi. La competenza pedagogica del coordinatore dovrà poi esprimersi nel favorire e stimolare la capacità di rileggere i prodotti dell'attività educativa, attribuendo agli stessi un più ampio significato, in relazione anche agli esiti più originali della ricerca psicopedagogica più recente. Al proposito il coordinatore deve sollecitare il gruppo di lavoro a documentare le proprie attività ed esperienze, in modo che le stesse possano diventare patrimonio comune e possano servire – quanto meno come punto di riferimento – in altre realtà. Un'attenzione puntuale per il momento della documentazione è poi importante come gratificazione delle educatrici che anche in questa maniera possono mantenere alta quella tensione intellettuale che è determinante per svolgere con passione la propria professione educativa. Allo stesso modo un'intelligente documentazione delle esperienze consentirà un confronto sulle stesse da parte di altri operatori e sarà comunque alla base di una crescita della considerazione e di una qualificazione di quella che ormai viene comunemente definita come "immagine sociale" del nido.

Momento essenziale dell'attività del coordinatore è poi quello della promozione e dell'organizzazione dell'aggiornamento permanente del personale. La professionalità dell'educatore, infatti – com'è stato giustamente scritto – è "una professionalità in divenire", alla continua ricerca di modi di essere sempre più adeguati e rispondenti ai bisogni dei bambini e deve pertanto essere continuamente arricchita e caratterizzata da una vivida

tensione intellettuale. L'aggiornamento permanente, in effetti – come è stato dimostrato, ormai, anche da numerose esperienze – consente all'educatore di non essere vinto dalla "routine" quotidiana e di vivere invece in maniera anche gratificante la propria esperienza professionale. Proprio per questo, quindi, l'aggiornamento deve essere organizzato in maniera intelligente e deve rispondere a reali esigenze degli educatori, legandosi ai problemi del lavoro quotidiano e utilizzando la metodologia della ricerca-azione.

La presenza del coordinamento pedagogico appare quindi determinante per promuovere la qualità del nido e per verificarne gli esiti. Quasi, mai, in effetti, nel nostro Paese, ci poniamo il problema di verificare l'efficacia e l'efficienza delle istituzioni formative, a cominciare dall'asilo nido per finire all'università. Occorre invece evidenziare con forza tale questione e darsi degli strumenti al riguardo. È ovvio che nel caso del nido le difficoltà aumentano, in quanto non si tratta di misurare quantitativamente dei prodotti materiali, bensì di verificare la validità delle scelte che si fanno e dei processi che si attivano. A tale fine pare essenziale individuare quanto prima degli indicatori di qualità, coinvolgendo in questa esperienza di ricerca gli stessi educatori, visto che i risultati potrebbero favorire il cambiamento qualitativo e configurarsi anche come strumento per la determinazione dei criteri relativi alla concessione dell'"incentivazione". In questo contesto è evidente che il gradimento dell'utenza costituirà un indicatore di fondamentale importanza poiché la qualità del nido è direttamente legata anche alla sua immagine sociale.

Proprio per questo le amministrazioni comunali – autonomamente o in modo consorziato, nel caso di Comuni medi e piccoli – debbono potersi dotare dello strumento tecnico del coordinamento, la cui stabilità deve essere garantita dalla presenza del posto relativo nella pianta organica e dall'assunzione tramite l'espletamento di un regolare concorso. Tale figura avrebbe così riconosciuto, anche istituzionalmente, il ruolo di coordinatore e dovrebbe pertanto poter disporre di quella autorevolezza e di quella considerazione che sono essenziali per il coordinamento di un gruppo di lavoro. È evidente, d'altra parte, che tali qualità non si acquisiscono per investitura e debbono essere rilevate mediante forme selettive accurate e puntuali e per mezzo di modalità di formazione e aggiornamento permanente. La vittoria di un regolare concorso e l'assunzione in ruolo per "merito" conferirebbe così una maggiore sicurezza – anche personale – al coordinatore, la cui stabilità e autorevolezza consentirebbero una conoscenza reale del contesto in cui si opera e fornirebbero pertanto una garanzia riguardo lo sfruttamento ottimale delle risorse, fisiche e umane, a disposizione. La presenza di un coordinamento stabile, in definitiva, avrebbe così modo di dare un contributo rilevante alla valorizzazione delle professionalità degli educatori e alla qualificazione dell'asilo nido, concorrendo, per questa via, alla razionalizzazione del servizio e allo stesso contenimento dei costi. Proprio per questo è auspicabile che la Regione Toscana possa promuovere un indirizzo di questo genere, magari contribuendo all'attivazione di contratti in ognuna delle 34 zone della nostra regione. In questo modo, fra l'altro, si darà un contributo importante alla realizzazione delle Linee di indirizzo della Regione, che valorizzano in maniera specifica l'altro aspetto di cui ci dobbiamo occupare, che è quello della continuità educativa nei servizi educativi per i bambini da 0 a 6 anni.

Continuità educativa e servizi educativi zerosei

La questione della continuità educativa è oggi giustamente posta al centro del dibattito pedagogico ma anche – e in primo luogo – politico. Opportunamente è anche al centro del nuovo Piano di indirizzo generale integrato della LR 32/2002 per la Toscana della conoscenza. Nello specifico, indicando le priorità del Piano di indirizzo, sono evidenziate le seguenti azioni: «favorire la continuità tra nido e scuola dell'infanzia attraverso la condivisione dell'idea di bambino e delle diverse fasi del suo percorso di crescita; favorire progetti di formazione comune che facilitino la conoscenza reciproca tra operatori scolastici, educatori e rappresentanti delle amministrazioni; sperimentare realtà educative quali Centro zerosei, le sezioni per bambini 2-3 anni per attuare la continuità educativa nel rispetto dei tempi dei bambini» (p. 49). Quest'ultimo fa giustamente propria la prospettiva "ecologica", attenta al coinvolgimento della intera comunità regionale a cominciare dalle istituzioni, ma anche dai soggetti cooperativi e privati, del volontariato, tenendo di conto, quindi, delle famiglie ma anche delle singole persone.

In questo quadro il ruolo del Comune è centrale, anche alla luce di quanto prevede il decreto legislativo 112/1998, e anche per questo è forte il rammarico per il fatto che gli enti locali non facciano valere con forza questi nuovi diritti gestionali, assumendosene le relative responsabilità. Occorre, in effetti, una forte presenza del Comune nel processo di elaborazione degli indirizzi e della progettualità complessiva, poiché l'ente locale rappresenta l'intera comunità e gli interessi della collettività. Un soggetto privato – anche se cooperativo – rappresenta ed è comunque portatore di interessi particolari. Ecco la necessità di definire con chiarezza gli strumenti della programmazione che a mio modo di vedere non possono che essere le articolazioni zonali dei Comuni e le Conferenze dei Sindaci. Altre Regioni, come l'Emilia-Romagna, hanno dato deleghe importanti per i servizi per l'infanzia alle Province. In Toscana la nostra storia (pensiamo alle associazioni intercomunali) ha prodotto queste reti locali ben più vicine ai cittadini, anche perché i Comuni, che ne fanno parte, sono chiamati a dare risposte a questi bisogni gestendo direttamente i servizi. Anche per questo penso che occorra recuperare la gestione associata e semmai potenziarla, destinandole magari non più il 10% ma semmai il 15% o addirittura qualcosa di più dei finanziamenti previsti dalla legge regionale.

La continuità tra il nido e la scuola dell'infanzia

In questo quadro si pone anche la questione della continuità educativa, che costituisce senza dubbio una delle problematiche più importanti per il rinnovamento del sistema formativo del nostro Paese, a cominciare dai suoi primi gradi. Proprio per questo, allora, occorre avere chiara consapevolezza che il problema è in primo luogo politico e che poi, comunque, la prospettiva con cui si guarda alla continuità educativa dipende anche dalla nostra idea di bambino. Almeno fra noi credo che nessuno metta ormai in discussione

l'immagine di un bambino soggetto attivo e competente, frutto dell'interazione tra il suo patrimonio biologico individuale e le esperienze che egli vive fin dalla nascita nel suo ambiente sociale e culturale. È evidente che questa idea si ispira a prospettive culturali innovative, che arricchiscono e rinnovano gli apporti che tradizionalmente hanno orientato la pedagogia dell'infanzia del nostro Paese. In questo modo, fra l'altro, è legittimata la preoccupazione di sottolineare la specificità di ogni singolo bambino, con i suoi diversi tempi di apprendimento e ritmi di sviluppo, con la variabilità dei percorsi e degli stili cognitivi. In questo quadro è certo da sottolineare la dinamicità dello sviluppo e il suo carattere integrato. Lo sviluppo cognitivo e lo sviluppo socioaffettivo procedono infatti in modo sinergico secondo una prospettiva che è chiaramente di integrazione e complementarità.

Nell'affrontare la questione della continuità tra il nido e la scuola dell'infanzia esistono peraltro alcuni rischi che vanno monitorati con grande attenzione. In primo luogo si tratta di evitare l'eventuale sottovalutazione delle esperienze più significative per i più piccoli, quali le routine e il gioco simbolico, per privilegiare stimoli e proposte tese a una formalizzazione precoce delle conoscenze. Il rischio, in altri termini, è quello di impostare il nido privilegiando il terzo anno del bambino, quando cominciano a manifestarsi le competenze simboliche e linguistiche ed è pertanto più semplice – almeno da un punto di vista operativo – organizzare esperienze di continuità con la scuola dell'infanzia. Allo stesso modo pericoloso sarebbe un atteggiamento simile delle insegnanti della scuola dell'infanzia, che potrebbe far concretamente correre il rischio di un'eccessiva "nidizzazione". Le educatrici della scuola dell'infanzia, infatti, debbono porsi il problema del rapporto con i colleghi della scuola elementare e debbono coinvolgere i bambini in esperienze sempre più formalizzate e in grado di avvicinarli ai codici simbolici della nostra cultura. In altri termini si tratta di avere chiaro che l'acquisizione della prospettiva della continuità non deve portare all'omogeneizzazione del nido e della scuola dell'infanzia che debbono mantenere, al contrario, la specificità dei loro diversi progetti educativi.

Lavorare per la continuità, in altri termini, non può significare il misconoscimento della discontinuità e della sua funzione di stimolo. A questo proposito si tratta anche di avere chiaro che lo "snodo" del rapporto tra asilo nido e scuola dell'infanzia è in primo luogo organizzativo piuttosto che didattico e che occorre riflettere sulle "regole" che vengono mantenute oppure cambiate nel momento del passaggio. Il cambiamento, infatti, non è di per se stesso negativo, anzi, la novità ha intrinseche potenzialità che valgono in particolare per i bambini.

Dal nido alla scuola dell'infanzia

I momenti e le situazioni di discontinuità debbono pertanto essere pianificati e a ciò si può giungere solo con un rapporto organico tra l'asilo nido e la scuola dell'infanzia, fra cui deve svilupparsi preliminarmente una conoscenza reciproca, la più approfondita possibile, in modo che siano eliminati equivoci e incomprensioni determinati certo dal retaggio

storico ma anche da comportamenti e atteggiamenti ormai costume educativo quotidiano degli educatori del nido e della scuola dell'infanzia. L'asilo nido, in effetti, ha puntato in questi anni sulla valorizzazione del rapporto individualizzato con il bambino, sottolineando la importanza di momenti particolari – considerati giustamente occasioni privilegiate di relazioni – quali quelli dell'inserimento e delle "routine". La mancanza di punti di riferimento ha spinto però anche, almeno in alcuni casi, gli educatori del nido a "copiare" il modello della scuola dell'infanzia, finendo per accentuare l'importanza dell'attività di sezione e per non considerare in misura sufficiente la rilevanza educativa della complessiva vita nel nido, che poi lo caratterizza e che in effetti è di fondamentale importanza per i bambini dei primi anni di vita. Il nido, d'altra parte, ha talvolta ancora difficoltà ad accettare questo dato di fatto che pure lo caratterizza e lo dovrebbe specificare "positivamente", perché gli educatori non riescono a percepire la importanza dei momenti di vita meno strutturati e non li mettono sullo stesso piano delle attività programmate.

La scuola dell'infanzia, al contrario, forte – a torto o a ragione – di un suo "modello" consolidato ha sottovalutato talvolta il momento della relazione individualizzata, sulla scorta della convinzione della diversa e più "matura" età dei bambini e ancor più per le nuove aspettative che le si sono aperte nell'ambito del dibattito sull'anticipo dell'obbligo scolastico a cinque anni. Questo ha infatti portato a una maggiore "intellettualizzazione" delle attività che essa propone rispetto a quelle che comunque vengono svolte nel nido, dove invece trovano maggiore spazio esperienze legate alla comunicazione verbale e non verbale e alle prime esplorazioni sensoriali. Opportuna, quindi, sarà un'interazione sistematica fra il personale delle due istituzioni, al fine di individuare gli aspetti più positivi delle diverse esperienze maturate.

In questo ambito particolare attenzione dovrà essere prestata al passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia, che può costituire anche un'occasione di disorientamento per il bambino. Il passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia costituisce in effetti un momento particolare per i bambini che si trovano di fronte a un "rovesciamento di prospettive". In precedenza erano abituati a essere considerati i più grandi, mentre adesso vengono considerati i più piccoli e i più bisognosi di protezione. Il ruolo stesso dell'educatore è soggetto a dei mutamenti, in considerazione dei diversi bisogni dei bambini. Nell'asilo nido il bambino ha bisogno dell'adulto con cui instaurare un rapporto significativo e per mezzo del quale entrare in rapporto con il mondo. Nella scuola dell'infanzia il bambino ricerca invece nell'adulto una presenza dalle diverse caratteristiche e che si esplicita più in generale in una funzione di regia.

Oltre alla conoscenza tra le due istituzioni occorre anche avere chiaro che il rapporto tra l'asilo nido e la scuola dell'infanzia potrà realizzarsi, nella situazione attuale, solo nella prospettiva di una continuità "minima" che si sostanzia di una serie di attività e iniziative comuni. Queste possono consistere in primo luogo nell'organizzazione di visite reciproche, con cui i bambini del nido possono conoscere i bambini più grandi della scuola dell'infanzia ed entrare in contatto con gli adulti con i quali lavoreranno durante l'anno successivo.

Al contempo la conoscenza delle strutture, se non limitata a poche visite episodiche, può costituire elemento di rassicurazione per i più piccoli. Allo stesso modo possono rivelarsi utili anche incontri fra i genitori, in maniera che quelli dei bambini frequentanti la scuola dell'infanzia informino gli altri a proposito della loro attuale esperienza. A tale riguardo potranno essere utilizzate anche delle occasioni ludiche, quali feste collettive, con cui sviluppare quello spirito di gruppo che è foriero di risultati in più direzioni. È ovvio che, in questo contesto, saranno determinanti le modalità di interazione tra le educatrici dell'asilo nido e quelle della scuola dell'infanzia. Non ci si potrà limitare, in effetti, ad alcune riunioni sporadiche, realizzate magari sul finire dell'anno, ma si dovrà, al contrario, prevedere un percorso continuo durante il quale organizzare anche delle attività comuni. Significativa, ad esempio, potrebbe essere anche la programmazione di un progetto didattico di lungo periodo – che magari trae spunto dal personaggio di una storia – che inizi nell'asilo nido e trovi poi il suo completamento nella scuola dell'infanzia. In questo modo, infatti, i bambini ritroverebbero nella nuova realtà alcune tracce della vecchia ed esse avrebbero una qualche funzione di "oggetto transizionale".

Tali incontri tra gli educatori dovrebbero inoltre servire per confrontare gli stili educativi, in maniera da renderli coerenti. Non si tratta, in effetti, di ricercare un'omogeneità di comportamenti che potrebbe rivelarsi anche elemento di passivizzazione. Ma è evidente che occorre realizzare degli atteggiamenti educativi e delle scelte metodologiche che abbiano una loro coerenza. Più precisamente si tratta di avere chiaro che l'adulto deve sviluppare un atteggiamento "incoraggiante", puntando a sviluppare nel bambino autostima, fiducia, sicurezza, interesse sociale, capacità di cooperare e di sviluppare attività. Al contempo tutti gli educatori debbono confrontarsi ed essere orientati da una serie di principi primo fra i quali la capacità di comprendere la realtà specifica del singolo bambino, acquisendo consapevolezza degli eventuali problemi che possono derivare dalla sua storia personale oppure dall'ambiente familiare di provenienza. In questo caso, infatti, i bambini si sentiranno considerati e più facilmente acquisiranno quella sicurezza che è imprescindibile per potersi impegnare proficuamente nelle esperienze che verranno loro proposte e che sono essenziali per favorire un sviluppo onnilaterale e completo della loro personalità.

Continuità educativa e sezioni "primavera"

La questione della continuità educativa trae nuovo alimento, fra l'altro, dalla nuova e recente presenza delle "sezioni primavera" – destinate ai bambini dai 2 ai 3 anni – che non possono essere pregiudizialmente avversate o criticate polemicamente. È evidente che tale scelta risponde a esigenze sociali chiare e nasce politicamente – ma anche culturalmente (almeno in linea di principio) – per contrastare la logica dell'anticipo. Per garantire una qualità minima dell'intervento occorre però garantire spazi adeguati e personale specificamente preparato, che certo non può essere improvvisato. Al contempo occorre chiarire con forza che la proposta delle "sezioni primavera" non può essere pensata come un

“modello” per soppiantare il nido, poiché, più precisamente, anche tale tipologia si configura come un servizio integrativo e complementare, che entra a far parte del sistema integrato dei servizi per l’infanzia e può concorrere a favorire la diversificazione dell’offerta, senza pregiudicarne necessariamente la qualità.

Dovrebbe essere garanzia a tale riguardo la decisione normativa di prevedere che tali nuovi servizi debbano essere autorizzati da parte dei Comuni che, dunque, anche in questo caso si vedono riconosciuto un nuovo protagonismo. Nello specifico, peraltro, occorre anche ricordare che le prime “sezioni primavera” sperimentali nascono in alcuni Comuni dell’Emilia-Romagna, a Roma e anche in alcuni Comuni toscani, in particolare a Prato con i progetti *Ninfa* e *Nima*. È un dato di fatto, d’altra parte, che le richieste di istituire questi nuovi servizi sono state moltissime e che il governo è riuscito a finanziare solo il 66,3% delle richieste. Allo stesso modo deve far riflettere la constatazione che l’offerta finanziata è destinata per il 55,4% a scuole paritarie, per il 5,9% a nidi privati convenzionati, per il 19,5% a nidi e scuole dell’infanzia comunali e infine per il 19,2% a scuole statali. Questi dati prefigurano, quindi, nuovi scenari, dove deve essere anche più significativo che in passato il ruolo degli enti locali per la costruzione del sistema integrato dei servizi per l’infanzia. Le scuole statali dell’infanzia, in effetti, hanno mostrato grande attenzione per questo tipo di innovazione e ciò consente di legare nuove relazioni con questo importante grado del sistema scolastico nazionale, che in questi ultimi anni è apparso sempre più isolato e talvolta chiuso – come mai prima era avvenuto – al rapporto con il “territorio”. In questo caso, invece, è compito degli enti locali – ma anche delle Regioni – rilanciare scelte promozionali in direzione del settore 0-6, coinvolgendo tutti i diversi attori che possono portare un contributo importante, al di là delle provenienze ideologiche.

La proposta che, quindi, ci sentiamo di poter avanzare è quella di lavorare per la costruzione di un sistema integrato di servizi per l’infanzia, che rispondano ai bisogni sempre più diversificati dei bambini e dei loro genitori. Più specificamente si tratta di prevedere, in particolare nelle realtà medio-grandi dove esiste più di un servizio, nidi a tempo “lungo”, fino alle 18-18,30 e altri a “tempo corto” fino alle 14-14,30 e a tempo “normale”, almeno per la maggior parte delle realtà toscane, con chiusura alle ore 16-16,30. In questo modo si potrebbe “ottimizzare” la risorsa del personale e dare risposte ai bisogni differenziati che emergono dalle differenti realtà, ottenendo, al contempo, una razionalizzazione della spesa.

Al contempo pare opportuno sottolineare la necessità di promuovere una maggiore diffusione degli asili nido, visto il significativo interesse che i genitori generalmente manifestano per un servizio di questo genere. Non è detto che debbano farlo sempre e comunque i Comuni, con una gestione totalmente diretta. L’operazione potrebbe essere gestita anche con l’apporto di cooperative sociali, a cui assicurare contributi finanziari per un numero programmato di posti a disposizione per il proprio Comune. È ovvio che in questo caso anche i Comuni più piccoli potrebbero essere messi in condizione di avere l’asilo nido, nel senso di avere a disposizione alcuni posti presso un nido gestito da una cooperativa e magari ubicato geograficamente in maniera tale da rispondere ai bisogni degli abi-

tanti di più Comuni. Specialmente in queste realtà più decentrate, inoltre, le strutture potrebbero essere utilizzate dopo la chiusura per poter attivare altri interventi destinati ai bambini che hanno figure familiari che li accudiscono. I nidi, in questo caso, diventerebbero – almeno in alcuni loro ambienti – anche dei centri gioco, dove si può andare per alcuni pomeriggi in maniera sistematica, ma aperti anche a una utenza episodica.

In questo caso, in effetti, potrebbe essere data risposta al bisogno di socializzazione, il cui soddisfacimento è imprescindibile per un adeguato sviluppo infantile. I nuovi servizi per l'infanzia, integrativi del nido, nascono in particolare per dare questa risposta e assicurare al maggior numero possibile di bambini significative esperienze di socialità, base e fondamento del futuro sviluppo della personalità dei più piccoli.