

Amati - Ammaturo - Giovanelli - Bargellini
Tanoni - Filograsso - Frabboni - Calidoni
Boselli - Canevaro - Ciccioi - Cleri - Troli

I SEGNI
I SOGNI
LE LEGGI
L'INFANZIA



ATTI DEL CONVEGNO DI STUDI



QUADERNI DEL CONSIGLIO REGIONALE DELLE MARCHE



QUADERNI DEL CONSIGLIO REGIONALE DELLE MARCHE

Amati - Ammaturo - Giovanelli - Bargellini
Tanoni - Filograsso - Frabboni - Calidoni
Boselli - Canevaro - Ciccioli - Cleri - Troli

I SEGNI
I SOGNI
LE LEGGI
L'INFANZIA



ATTI DEL CONVEGNO DI STUDI



QUADERNI DEL CONSIGLIO REGIONALE DELLE MARCHE

VERSO UNA LEGGE REGIONALE PER I DIRITTI DELL'INFANZIA

Abbiamo accolto la proposta di questo convegno, ritenendo che sempre di più si deve tendere ad un rapporto di comunicazione diretta tra “mondi” istituzionali troppo spesso paralleli e non facilmente in sinergia tra loro, al di là dei momenti di necessità o dei momenti di emergenza. Un dialogo comune che è, secondo noi, fondamentale se si vuole costruire un progetto migliore per il futuro.

Avevamo avuto momenti precedenti di collaborazione con il Provveditorato agli Studi di Pesaro.

Penso a un corso d'aggiornamento promosso l'anno scorso sui diritti umani e penso a quando abbiamo prodotto un altro momento di confronto, a luglio dell'anno scorso, sul tema “Infanzia e diritti”.

Da tempo ragioniamo su una legge per l'infanzia, per i diritti dell'infanzia, per le questioni che riguardano appunto un “universo” intero che ha come centralità il bambino. Sul tema non abbiamo ancora prodotto testi di legge. Ne parlavamo dal luglio dell'anno scorso con i colleghi e le colleghe.

A proposito delle colleghe, non solo saluto la collega Mollaroli e la collega membro della Commissione regionale delle “Pari opportunità”, ma saluto anche le tante donne che sono qui presenti e che dimostrano come in fondo proprio sulle donne si fonda la base organizzativa di questo settore.

Dicevo che non abbiamo ancora costruito la legge o “progetto di legge per l'infanzia” nella nostra regione e non l'abbiamo fatto per più motivi ma ci sono delle promesse concrete. Intanto riteniamo molto importante dal punto di vista complessivo l'esperienza di Fano. Quindi vorremmo poter dare uno spazio significativo a quella realtà, a quel laboratorio di dimensione regionale. Ci sono poi le proposte che il ministro Livia Turco ha presentato al Governo e che riguardano una sezione di mondo dell'infanzia, della famiglia, del vissuto, del quotidiano del bambino.

Per progettare una legge che non sia solo un fatto simbolico, ma che abbia la volontà concreta di poter rispondere a tante variabili, certo ci vuole

un'intelligenza collettivamente agita, un impegno di collaborazione forte, che può avere anche da qui radici profonde.

Il mondo della scuola per noi è fondamentale. E' un mondo a cui teniamo molto, che tante volte è stato parallelo e che sempre di più vorremmo integrato, proprio per rispondere reciprocamente meglio ai bisogni della nostra società. E' con questa consapevolezza, con questa intenzione che abbiamo colto l'iniziativa che ha prodotto l'incontro di oggi, che, peraltro, proprio per la sua struttura, riesce a parlare, all'interno del mondo della scuola, a molte persone.

Essendo un incontro-seminario scaturito da voci plurime, da progetti diversi nati all'interno della scuola, fornisce un contributo che noi potremmo poi insieme utilizzare, trovando nelle sedi opportune un momento di sinergie, una consulta da progettare, certamente da istituzionalizzare nel progetto di legge organica che vorremmo mettere in cantiere. La nostra presenza, quella dei due vicepresidenti, quella anche dell'assessore Troli, che verrà in conclusione, testimonia l'attenzione della Regione Marche. Certo oggi il potere d'intervento regionale è minimo, è quello legato al diritto allo studio.

Vi sono separatezze non culturali, ma pratiche, da superare.

Sappiamo che, tra le diverse che potrebbero passare dalla dimensione statale alla dimensione regionale c'è quella della scuola.

Io credo che ci vorrà molta attenzione su questo versante delicato, perché già il problema della riorganizzazione dello Stato, in senso regionalista forte, è un problema complesso e caricarlo di troppe responsabilità potrebbe non essere del tutto utile.

Noi pensiamo a un federalismo solidale, pensiamo a un Paese dove le solidarietà prevalgono, dove gli egoismi, da alcuni proclamati per quanto riguarda le vicende del Nord, restino lontani dal vissuto quotidiano.

Devo dire anzi che troviamo anche qualche difficoltà culturale nel capire fino in fondo le parole uscite in questo periodo dalle volontà di secessione.

Il quadro è comunque in evoluzione.

Mi auguro che i progetti che da voi operatrici del quotidiano, che da

chi coordina questi settori emergeranno in questi giorni possano essere elemento fondante di una discussione comune per una progettazione di un testo legislativo regionale che, certo, dovrà vedere tutte le voci: quelle degli amministratori regionali, provinciali, comunali, quelle del volontariato e anche, certo non ultime, quelle della scuola.

Silvana Amati

Presidente del Consiglio regionale delle Marche

SOMMARIO

<i>Silvana Amati</i>	<i>pag.</i>	5
<i>Ercole Ammaturo</i>	<i>pag.</i>	13
<i>Oriano Giovanelli</i>	<i>pag.</i>	15
<i>Marcello Bargellini</i>	<i>pag.</i>	19
<i>Premessa di Italo Tanoni</i>	<i>pag.</i>	25

DOCUMENTI INTRODUTTIVI

DEI COORDINATORI DEI GRUPPI DI LAVORO DECENTRATI

Legislazione

• <i>Rapporti interistituzionali Scuola/Enti/Associazioni</i>	<i>pag.</i>	31
• <i>Proposte per una legge regionale sull'infanzia</i>	<i>pag.</i>	35
• <i>Elementi qualificanti di una legge sull'infanzia</i>	<i>pag.</i>	39
• <i>Rapporti interistituzionali scuola-famiglia</i>	<i>pag.</i>	45
• <i>Confronto tra le diverse legislazioni regionali: punti forti e punti deboli del nuovo progetto di legge regionale</i>	<i>pag.</i>	51

Documentazione

• <i>Documentare sull'infanzia: cosa, come, per chi</i>	<i>pag.</i>	55
• <i>Documentare sull'infanzia</i>	<i>pag.</i>	65
• <i>La città educativa, la famiglia, la scuola</i>	<i>pag.</i>	71
• <i>Documentare sull'infanzia: cosa, come, per chi</i>	<i>pag.</i>	81
• <i>Documentare sull'infanzia: cosa, come, per chi. I centri di documentazione per l'infanzia: regole, funzionamento, gestione; Osser-</i>		

<i>vatorio regionale e Osservatori territoriali: ruolo, funzioni, modalità operative</i>	<i>pag. 87</i>
<i>•I centri di documentazione per l'infanzia: regole, funzionamento, gestione.</i>	<i>pag. 93</i>

Sperimentazione

<i>•Progetti sperimentali</i>	<i>pag. 113</i>
<i>•Scuola materna e asilo nido, continuità possibile?</i>	<i>pag. 119</i>
<i>•L'innovazione e la sua diffusione nel territorio.....</i>	<i>pag. 125</i>
<i>•L'innovazione e la sua diffusione nel territorio.....</i>	<i>pag. 135</i>
<i>•Continuità nido- scuola dell'infanzia scuola elementare nell'ottica della riforma dei cicli scolastici</i>	<i>pag. 141</i>

Ricerca

<i>•Ruolo dell'IRRSAE, dei provveditorati, della scuola, degli enti locali.</i>	
<i>•Progettualità da incentivare, aggiornamento e formazione ..</i>	<i>pag. 145</i>
<i>•Ruolo dell'IRRSAE, dei Provveditorati, della Scuola, degli Enti Locali. Progettualità da incentivare, aggiornamento e formazione; indicatori di qualità di una politica per l'infanzia.</i>	<i>pag. 151</i>
<i>•Scuola dell'infanzia: indicatori di qualità.....</i>	<i>pag. 155</i>
<i>•Ruolo dell'IRRSAE, dei Provveditorati, della Scuola, degli Enti Locali. Progettualità da incentivare, aggiornamento e formazione; indicatori di qualità di una politica per l'infanzia.</i>	<i>pag. 159</i>
<i>•Indicatori di qualità nella scuola materna</i>	<i>pag. 165</i>
<i>•Indicatori di qualità di una politica dell'infanzia</i>	<i>pag. 185</i>

INTERVENTI

Nando Filograsso	
<i>Infanzia e paradossi della modernità</i>	pag. 199
Guido Maggioni	
<i>Per una sociologia dell'infanzia</i>	pag. 211
Italo Tanoni	
<i>La scuola dell'infanzia nelle Marche: tra routine e innovazione</i>	pag. 237
Franco Frabboni	
<i>Infanzia e città educativa</i>	pag. 251
Paolo Calidoni	
<i>Verso un sistema integrato dei servizi per l'infanzia: ragioni, esperienze e prospettive</i>	pag. 261
Gabriele Boselli	
<i>Oltre la dispersione e il sistema</i>	pag. 271
Andrea Canevaro	
<i>Educare alla diversità</i>	pag. 289
Carlo Ciccioi	pag. 297
Bonita Cleri	pag. 305
Gino Troli	pag. 309
<i>Relazione finale dei referenti dei tavoli di lavoro decentrati</i>	pag. 315
<i>Elenco dei partecipanti</i>	pag. 321

Un saluto a tutti voi, un saluto alla presidente del Consiglio regionale delle Marche dott.ssa Amati che con la sua presenza dà smalto a questa nostra “tre-giorni” che vede impegnate tutte le scuole della regione. Un saluto al sindaco di Pesaro Oriano Giovanelli che sarà il portavoce della città e che è molto vicino alla scuola, attraverso le diverse iniziative che la sua Giunta rivolge all’infanzia. Saluto il sovrintendente scolastico regionale dott. Bargellini. Saluto il prof. Filograsso che sarà il primo relatore della giornata, preside della facoltà di sociologia dell’Università di Urbino.

Prima di terminare questa breve presentazione, consentitemi di ringraziare il gruppo che ha organizzato questo Convegno, coordinato dall’ispettore Tanoni e costituito dal Preside Ferretti, che è responsabile dell’ufficio studi e programmazione del provveditorato di Pesaro; dalle direttrici Rosini, Michelini, Tinazzi e Matkovic con la preziosa collaborazione della sig. ra Prospero e del prof. De Carlo gentilmente messi a disposizione dal sovrintendente.

E’ la prima volta che dirigenti e insegnanti delle scuole della regione Marche s’incontrano per discutere e confrontarsi su un problema certamente di grande interesse.

Perché questo incontro? L’incontro è nato su iniziativa dell’ispettore Tanoni, che ne è l’ideatore. Si è sentita l’esigenza di valutare il livello della qualità della didattica nella scuola dell’infanzia, attraverso la riflessione e il confronto, portandone i risultati all’attenzione generale. Un’idea che, dopo essere stata discussa in conferenza di servizio presso la Sovrintendenza scolastica, alla presenza di noi provveditori, è stata subito raccolta e realizzata. Si è potuta realizzare anche e soprattutto con il sostegno e il pieno appoggio della dott. ssa Amati non solo sul piano finanziario, ma anche della convinzione personale, come per le altre iniziative del Consiglio regionale.

Colgo l’occasione per ringraziare anche l’agenzia generale dell’Assitalia di Pesaro che ha dato un contributo finanziario, integrando quello dell’Ente Regione.

Si è sentita l’esigenza anche di fare un confronto con le altre agenzie educative come le scuole comunali, molto presenti in tutto il territorio, specie nella città di Pesaro e di Fano, le scuole religiose, le scuole gestite da associazioni e da enti. Ho il piacere di salutare la signora Grestini responsabile del settore scuole materne del Comune di Pesaro e l’assessore Mollaroli del Comune di Fano. Quindi è questa necessità di confronto che ha portato

a questo incontro oggi, per dare anche degli elementi e delle indicazioni su quelli che sono i problemi e le necessità della scuola materna al fine di emanare una legge regionale adeguata alla reali necessità dell'infanzia.

Il convegno ha anche una grande attualità, in linea con il piano d'azione sull'infanzia e sull'adolescenza che è stato illustrato recentemente dal governo, dal ministro Livia Turco, dal presidente del Consiglio Prodi, dal presidente della Camera Violante, di grande interesse e seguendo le indicazioni della Comunità Europea. Si cercherà di armonizzare gli orari degli asili nido, gli orari di lavoro dei genitori e dei figli che vanno a scuola per consentire un migliore rapporto all'interno delle famiglie, disciplinerà gli orari e i programmi della televisione che, attualmente lasciano molto a desiderare per quanto riguarda l'educazione.

Cercherà di trasformare le città rendendole più a misura d'uomo e, soprattutto, a misura di bambino; prevedendo che entro il 2000 ci sia il 10 per cento dello spazio urbano destinato al loro gioco, come, ad esempio, si sta già facendo a Fano, con "La città dei bambini".

Infine, volevo ricordare che il tema del convegno è stato suddiviso in quattro macrotematiche, che poi sono state suddivise in otto microtematiche. Sono stati costituiti, all'interno di ogni provincia, otto tavoli di lavoro a livello territoriale, con la presenza di insegnanti e direttori didattici, con il compito di approfondire il tema assegnato e di elaborare una relazione scritta. Questo ha consentito una partecipazione viva e attiva a questo convegno con un coinvolgimento diretto e personale. Io penso che questo sia il modo più efficace di organizzare convegni e corsi di aggiornamento, perché lascia qualcosa di duraturo in chi è presente.

Io vi ringrazio per l'attenzione e mi auguro che la vostra permanenza in questa città possa essere piacevole, perché è una città ospitale e con grandi interessi, sia dal punto di vista turistico e sia per quanto riguarda gli interventi dei relatori e l'arricchimento personale.

Ercole Ammaturo
Provveditore agli Studi di Pesaro

Vorrei, innanzitutto, salutare la presidente del Consiglio regionale Silvana

Amati e poi ho il dovere di portare il saluto dell'Amministrazione comunale di Pesaro a questo vostro convegno di particolare interesse che ci riguarda da vicino, rispetto al quale credo i Comuni, che soprattutto in questa realtà hanno sviluppato un'esperienza assai ricca e significativa, hanno molto da dire. Quindi, la prima cosa che mi sento di sottolineare è la necessità di un confronto ben più aperto, ben più vasto per mettere a frutto le esperienze e soprattutto per contribuire davvero a quel concetto di città educativa che sarà affrontato in una delle relazioni di domani e soprattutto ad una visione integrata nel territorio dei servizi educativi per l'infanzia, ma non soltanto per l'infanzia.

Io credo che l'esperienza che ha caratterizzato la storia di tanti Comuni del nostro territorio su questo campo e la sensibilità che questi hanno posto a questa questione sia parte integrante della qualità della vita che si è costruita in queste realtà. Molti si chiedono, anche osservatori da fuori, come questa parte d'Italia, queste realtà abbiano determinate caratteristiche che le contraddistinguono nella sobrietà, serenità dei rapporti, solidità di certi valori. Ebbene, credo che ci sia un complesso di fattori storici e profondi; c'è chi addirittura li fa risalire alla particolare ricchezza della storia medievale di questo territorio, io credo, piuttosto, che siano nate nel dopoguerra.

In questo contesto l'attenzione verso i più piccoli, verso la realtà dell'infanzia è stata una costante ed è stata anche un'avventura quasi pionieristica: è arrivata prima, in questo caso, la società civile rispetto a quanto non sia arrivata l'istituzione. E questo è assai significativo per capire il legame tra le strutture educative e il territorio. Vi sono arrivate le associazioni femminili, vi è arrivata la realtà del mondo cattolico, solo dopo è arrivato lo Stato o anche il Comune, che pure come realtà locale ha assunto, in particolare nella città di Pesaro, ma credo, anche in alcune realtà vicine a noi, una presenza molto significativa, prioritaria rispetto ad altre realtà in questo campo.

Per quanto mi riguarda, per quanto riguarda la mia amministrazione, noi abbiamo molto riflettuto sul contributo che potevamo dare per cercare di superare dei concetti che secondo noi sono entrambi limitativi: che all'interno delle strutture educative per l'infanzia comunali, a maggior ragione forse per altri versi nelle altre, si costruisce una sorta di microcosmo assai ricco, assai stimolante, assai attento alla crescita del bambino, ma con pochissime capacità relazionali con l'esterno; quindi abbiamo provato

a ragionare sul fatto che è la città, nel suo complesso, che deve dare un taglio educativo non soltanto all'infanzia, ma all'intera comunità, perché poi è l'intera comunità che riversa questa capacità di sentire i problemi, di analizzarli, di affrontarli sotto determinate ottiche anche nella esperienza di crescita dei bambini, che non è pensabile (nessuno l'ha mai detto, nessuno lo scrive, ovviamente) si esaurisca soltanto all'interno della struttura scolastica per l'infanzia.

Voglio dire che, se vogliamo lavorare per una crescita importante, significativa del concetto di cittadinanza anche dei bambini, bisogna che ci sia una città orientata verso determinati valori, determinati concetti. Non può esserci una città che cresce urbanisticamente in un certo modo contraddittorio a questo principio, a questo valore. Non può esserci una città che si muove in modo contraddittorio, nel senso proprio di muoversi, di mobilità rispetto a questi valori. Non può esserci una città che, ad esempio, sviluppa tutta una serie di servizi finalizzati alla socializzazione, alla socialità, all'intervento sociale che non contribuisca a mettere a confronto le esperienze dei più anziani con quelle dei più piccoli oppure l'inserimento dei portatori di handicap. E' la città, nel suo complesso, che deve avere un *target*, una sua capacità distintiva capace di parlare e di coinvolgere anche i più piccoli rispetto ai quali la loro crescita, il loro confronto con la società non sia poi così contraddittorio come spesso si rappresenta nella realtà viva, da come vivono le loro prime esperienze educative e da come cominciano a vivere i loro diritti di cittadinanza.

Questo è il primo concetto che abbiamo cercato di approfondire e rispetto al quale ne è venuto subito un altro e cioè che se questo è vero e c'è una centralità della realtà territoriale, quindi delle responsabilità del Comune rispetto alla costituzione dei diritti di cittadinanza dei più piccoli e della loro esperienza educativa, occorre in qualche modo lavorare per rompere steccati di incomunicabilità esistenti tra le scuole dell'infanzia comunali, le scuole dell'infanzia statali e le scuole dell'infanzia autonome.

Prendendo atto che tutte e tre queste realtà agiscono sullo stesso soggetto, il cittadino-bambino, è evidente che la nostra capacità di portare avanti una visione di una città educativa, comportava e comporta ancora nella sua realizzazione concreta l'individuazione di percorsi comuni, quindi non la fossilizzazione su un'idea di primogenitura o sull'importanza, alla fine, di chi paga lo stipendio agli insegnanti, ma di un percorso comune educativo, di standard di qualità concordati, di una finalità comune, fermo restando

i percorsi specifici, autonomi, la storia; ma una condivisione della finalità del proprio servizio e che tutte e tre queste realtà abbiano il Comune come responsabile territoriale del complesso alle problematiche che ho cercato brevemente di delineare, come interlocutore del progetto.

Questo è un percorso ancora difficile, è un percorso ancora non pienamente sviluppato, ma credo che sia un percorso corretto e credo che, se sapremo svilupparlo coerentemente, queste realtà, che sono state all'avanguardia in tante esperienze e lo sono state anche nell'esperienza della scuola dell'infanzia negli anni passati, possano dare un segnale innovativo anche ad altre realtà del Paese su un terreno ancora più avanzato, proprio quello che ho cercato di definire, perché è evidente che non tutto il paese si muove su queste "lunghezze d'onda", non tutto il paese è attrezzato per portare avanti questi tipi di discorsi, ci sono molte realtà territoriali, molti Comuni, in particolare del Meridione, che vivono delle diseguaglianze di fatto assai significative rispetto a quelle che noi viviamo; questo non ci deve impedire di battere strade nuove, di maturare esperienze che possano segnare quindi un percorso valido anche per altre realtà del nostro paese.

Ho cercato di non portare un saluto puramente formale, perché ritengo che i temi che voi affrontate in queste giornate siano particolarmente significativi. Sentiamo che questi problemi ci riguardano, su questi ci sentiamo impegnati, quindi guardiamo con interesse anche ai risultati del vostro lavoro.

Oriano Giovanelli
Sindaco di Pesaro

Sono lieto di intervenire per porgere il saluto a tutti i convenuti e partecipanti a questo convegno. Un saluto in particolare alla presidente Amati, al sindaco di Pesaro, all'ispettore Tanoni, al prof. Filograsso che apre la schiera degli interventi e al collega Ammaturo che si è fatto carico della parte "pesante" dell'organizzazione del convegno.

Il "campo" è stato già abbastanza "arato" sotto diversi punti di vista e non vorrei ripetermi, non perché faccia male ripetere - sappiamo dagli antichi che le cose che si ripetono giovano - ma per lasciare più spazio alla parte "concreta" dell'incontro e cioè all'intervento dei relatori ed ai lavori di gruppo.

Tuttavia, alcune ripetizioni dovrò farle, se non altro per ringraziare chi ha fatto sì che questo convegno si realizzasse. Ho detto già del collega Ammaturo per tutta la parte di organizzazione e non solo, anche perché aveva precedenti esperienze in materia e quindi ha potuto apportare qualcosa di veramente interessante e significativo. Dirò della presidente Amati - bisogna riconoscerlo, anche se ormai siamo in tanti a ripeterlo, non è retorica, ma la constatazione di un dato oggettivo - che dimostra continuamente la propria disponibilità e quindi questo di oggi non è altro che un anello di una catena che si prolunga nel tempo, che è iniziata da tempo e che continua a dedicarsi con affetto alla Scuola. Questo sentimento che esiste da parte della presidente, da parte della Regione verso la scuola (è un sentimento ricambiato, perché sentito anche dai colleghi provveditori, dalla Sovrintendenza Scolastica, da tutto il corpo ispettivo e dalla scuola militante) è un significato che, in qualche modo, è aperto sui nuovi traguardi e sui nuovi scenari e che però appartiene a qualcosa che viene dalla vita vissuta della scuola stessa, che fa sentire la sua voce e si riconosce anche in quest'incontro di maggiori dimensioni quale questo odierno, che vede radunati gli operatori della scuola materna delle Marche (stavo per dimenticare l'ispettore Tanoni che ne è stato l'ideatore), perché facesse una riflessione su sé stessa, su aspetti e problemi che la interessano, il che si potesse presentare, in qualche modo, con una veste importante e significativa sulla scena regionale, perché la Regione, appunto in quel contatto e in quel riconoscimento che continuamente dà, possa porre attenzione ai problemi di una scuola che ancora è giovane.

Alcuni accenni al passato sono stati fatti, io vorrei soltanto limitarmi a dire che forse l'impianto c'era, perché, se pensiamo al testo unico del 1923,

la scuola materna era vista come il ciclo iniziale della scuola elementare, negli Istituti magistrali c'erano i "giardini d'infanzia" e venivano istituite intanto le scuole magistrali per preparare gli insegnanti della scuola materna, quindi erano state gettate le basi, ma c'è voluto del tempo perché scoppiasse ed esplodesse a un certo momento l'esigenza di una diffusione sul territorio della scuola materna dello Stato, accanto a quella già esistente che lavorava da sé, raccogliendo i bambini sia nell'aspetto dei "giardini d'infanzia", sia nell'aspetto più propriamente di scuola materna.

Proprio per l'esistenza, non a caso quindi, di questa altra scuola materna (che però è scuola materna essa stessa) che ha una propria esperienza, una propria vita che viene da lontano, va sottolineato, oggi, come altro aspetto di questo convegno, accanto a quella statale, la presenza anche della scuola materna non statale.

E' un segno anche questo, uno dei pochi iniziali segni in cui la scuola materna statale e la scuola materna non statale, in qualche modo, si vedono, si parlano e si confrontano. Va sottolineato, quindi, il dato positivo, perché ormai è riconosciuto da tutti, lo sentiamo tutti, che è dal confronto delle idee, dal confronto delle esperienze, dal parlarsi che può venire fuori il miglioramento in tutti campi del lavoro umano.

Quindi questi aspetti mi sembrano importanti, mi sembra importante sottolinearli e vorrei tornare comunque a un altro punto, al punto già detto del livello regionale. La presidente Amati ha accennato al federalismo che è, non solo, attuale, ma che, in questi giorni, dovrebbe essere arrivato al punto in cui quello che ancora è piuttosto informe, perché il termine "federale" è stato usato ed abusato anche stravolgendo quello che è il suo esatto significato, per cui vedremo concretamente, al di là dei termini usati, che cosa ne verrà fuori. Indubbiamente la scuola sarà interessata, sia che si tratti di federalismo in senso proprio, sia che si tratti di un regionalismo forte o spinto: è indubbio che la scuola sia qualcosa che interessa non solo la comunità nazionale, ma anche la comunità regionale e subregionale. Personalmente concordo con l'osservazione che ha fatto la presidente Amati, perché penso che esperienze in questo senso, anche di altri paesi, ci possano dare delle indicazioni su come tocca stare attenti per non creare dei vuoti qua e là, nel momento in cui non c'è quella sintesi che può essere fatta dal "centro". Il problema, al solito, è l'equilibrio tra gli opposti per trovare l'esatta collocazione che dia respiro ampio a tutta la scuola italiana nel suo rinnovamento, nel suo aprirsi al terzo millennio.

Appunto, la scuola materna che è nata nell'ultimo scorcio di questo secolo, è nata proprio nell'avvicinarsi al terzo millennio e, quindi, è entrando nel terzo millennio che farà i suoi passi più importanti, quelli che potranno definirla ancora più compiutamente. Ed ecco perché la riflessione su quello che è stato, su quello che può essere, sui modi in cui si attua questa scuola, occupa un punto centrale.

Occupava un punto centrale anche perché, e proprio per questo, il convegno, altro aspetto che mi pare da sottolineare come estremamente positivo, ha avuto una fase preparatoria.

In genere non sono tanti i convegni così organizzati e che hanno un siffatto svolgimento. Spesso i lavori di gruppo, anzi il più delle volte, vengono fatti a convegno iniziato, nei giorni di svolgimento, uditi i relatori e quindi, anche se ciascuno porta le proprie esperienze, le proprie conoscenze, i propri studi, è sempre qualche cosa un po' di raffazzonato. Questa volta, invece, c'è stato un lungo lavoro preparatorio e quindi questo è stato estremamente positivo.

Dei vari punti che sono stati oggetto della fase preparatoria e che andranno ad essere dibattuti poi nei lavori di gruppo, illuminati anche dagli interventi di relatori di alto livello, di questi gruppi non è il caso di ripetere la elencazione o di mettersi a fare un esame, altrimenti risolveremmo tutto qui e ce ne andremmo tutti a casa. Ad ogni modo, alcune brevissime notazioni su qualcosa forse va detto: abbiamo già osservato un poco tutti che questo rapporto tra le varie istituzioni trova ormai il suo raccordo nelle così dette "conferenze di servizio" che si svolgono a vari livelli, fino a raggiungere il livello regionale, dove i provveditori s'incontrano, dove c'è il corpo ispettivo che porta, in modo sentito, perché lo vive da vicino, "il polso" della scuola e il rapporto, appunto come si diceva, con la Regione. Forse un rapporto maggiore dovremmo crearlo con le famiglie, gli enti e le associazioni per sentire una parte importante, perché le associazioni rappresentano coloro che operano e investono tutta la loro conoscenza nella scuola. Gli enti, a vario titolo, in una società così molteplice qual'è la nostra, devono avere la massima attenzione, perché quando ci muoviamo, strada facendo, ci accorgiamo che abbiamo bisogno di interventi di tante e tali cose, per cui tutti coloro che possono portare il loro apporto, il loro contributo debbono necessariamente essere coinvolti. E da ultimo, ma non perché meno importanti, le famiglie.

Il titolo del convegno, tra le altre cose, mette anche "i sogni". Ora, i

sogni sono indubbiamente una forza rilevante nel cammino dell'umanità, perché se l'uomo non avesse sognato e fantasticato forse sarebbe restato all'età della pietra. Però, dobbiamo stare attenti anche a far sì che i sogni poi non rimangano tali e collego questo aspetto "sogni" con quanto stavo indicando: l'importanza delle famiglie.

Talvolta la scuola, una parte della scuola e maggiormente la scuola elementare e, forse ancor più, la scuola materna potrebbe cadere nel pericolo di svolgere la "supplenza" alle famiglie, mentre se questo esiste e va considerato, indubbiamente, il compito che la scuola deve svolgere anche e forse soprattutto la scuola materna, è quello di dare una prima educazione, ponendosi "accanto" alle famiglie.

Nel campo della educazione dobbiamo fare molta attenzione, perché l'oggetto della sperimentazione eventuale è il bambino e, quindi, sbagliare significherebbe provocare gravi danni. Non vorrei, ad esempio, tanto per rammentare qualcosa che mi ha lasciato esterrefatto, quando si trattava dell'introduzione della lingua straniera nella scuola elementare, ho sentito qualcuno dire che l'importante era introdurla, se poi anche non s'imparava bene non era importante tanto si trattava della scuola elementare! Io mi sono chiesto, da ignorante in materia, perché non sono esperto di pedagogia: se un bambino a cui viene insegnata una lingua straniera in modo deformato, potrà poi correggerla nel corso della sua vita, a meno che non la butti via e la metta da parte? Quindi, questo, che talvolta può essere sentito e colto anche fra gli addetti ai lavori, deve essere qualcosa di fronte al quale dobbiamo avere la massima attenzione anche durante i lavori di gruppo che si svolgeranno durante il convegno, mi sembra che debbano avere un aspetto, un'attenzione ed una sensibilità particolari, debbano vedere, esaminare, avere di fronte il bambino a cui la scuola si rivolge e per cui la scuola è fatta.

Metto da parte gli altri punti, che pure potrebbero essere toccati e li metto da parte perché sono oggetto dei lavori degli esperti, direttori, insegnanti. Concludo questo mio intervento di saluto, augurando a tutti un buon lavoro e rinnovando il ringraziamento non solo a voi, ma anche a coloro che hanno consentito di far sì che stamattina, domani e dopodomani ci potessimo incontrare, per pensare un poco alla scuola materna delle Marche.

Marcello Bargellini
Sovrintendente Scolastico Regionale

Premessa

ITALO TANONI

Ispettore Tecnico M.P.I.

Coordinatore regionale del settore infanzia

Come parlare di infanzia e di qualità della vita infantile, uscendo fuori dall'angusto mondo della scuola? Attraverso quali strumenti riuscire a coinvolgere, su questo problema, l'intera comunità educante? Sono questi i due interrogativi che ci siamo posti prima di partire per la grande avventura del seminario regionale "I segni, i sogni, le leggi e l'infanzia"¹. Un progetto pensato anche in vista dei "benefici effetti di ricaduta politica" in favore di una delle componenti sociali più deboli della nostra società. Obiettivo finale: quello di fornire alla Regione Marche materiale di riflessione per la stesura ed il varo di un testo di legge sull'infanzia, tenendo presente la fascia di età 0-6 anni. La fase organizzativa preliminare è durata ben quattro mesi. Convocati dai rispettivi Provveditori agli Studi in incontri provinciali, ai circa 120 Dirigenti scolastici (compresi quelli degli istituti comprensivi) sono state illustrate le finalità dell'iniziativa regionale e l'organizzazione di un tipo di consultazione "decentrata" articolata per "macrotematiche" che doveva coinvolgere il mondo della scuola statale e non statale, le amministrazioni comunali, gli enti e le associazioni degli insegnanti, dei genitori, il volontariato.

In sostanza si trattava di sensibilizzare le varie "agenzie" che si occupano sotto vari aspetti del "pianeta infanzia", concentrando gli sforzi su un progetto comune, esplorato "a più mani", centrato su quattro aspetti essenziali: LEGISLAZIONE, DOCUMENTAZIONE, SPERIMENTAZIONE, RICERCA, ognuno dei quali ha rappresentato il "contenitore" di una serie di sotto - argomenti specifici². Si è portato così a compimento un disegno ambizioso: interloquire con l'extrascuola su problemi concreti del mondo infantile, al fine di ricavare indicatori, suggerimenti, proposte, su cui impennare una iniziativa di legge fortemente sentita.

Tenendo conto della ripartizione territoriale provinciale e distrettuale della Regione Marche, in base alle quattro macrotematiche, sono stati organizzati circa venticinque tavoli di lavoro decentrato che hanno coinvolto sul problema infanzia mediamente dai dieci ai quindici soggetti istituzionali. I risultati, di questa consultazione preliminare, assieme alle relazioni di illustri studiosi ed esperti del settore, sono poi serviti come materiale di discussione per i lavori di gruppo del seminario regionale che si è tenuto a Pesaro nei giorni 22-23-24 maggio 1997.

A conclusione del complesso iter organizzativo, anche grazie alla sensibilità della presidente del Consiglio regionale Silvana Amati che ha patrocinato la manifestazione, è stata raccolta l'intera documentazione

della tre giorni pesarese. Un'iniziativa unica nel genere, utile a diffondere la pluralità di messaggi indirizzati un po' a tutti i principali interlocutori del mondo infantile, valida anche per rappresentare il particolare interesse che ha suscitato un tema come questo tra gli amministratori regionali, provinciali e comunali che nel prossimo futuro dovranno farsi carico di scelte coraggiose per migliorare la qualità della scuola e dei servizi educativi per l'infanzia.

¹ *I Segni indicano l'esistente della realtà infantile, i Sogni sono l'idealità mentre le Leggi rappresentano le indispensabili regole per tradurre l'idealità in quotidianità.*

² *Legislazione:*

a) Rapporti interistituzionali scuola, famiglia enti e associazioni. Il problema della parità tra statale e non statale.

b) Confronto tra le diverse legislazioni regionali: punti forti e punti deboli del nuovo progetto di legge regionale

Documentazione:

a) Documentare sull'infanzia: cosa, come, per chi.

b) I centri di documentazione per l'infanzia: regole, funzionamento, gestione. Osservatorio regionale e osservatori territoriali (ruolo, funzioni, modalità operative).

Sperimentazione:

a) L'innovazione e la sua diffusione nel territorio.

b) Continuità nido-scuola dell'infanzia scuola elementare nell'ottica della riforma dei cicli scolastici.

Ricerca:

a) Ruolo dell'IRRSAE, dei Provveditorati, della scuola, degli Enti locali, delle Associazioni. Progettualità da incentivare, aggiornamento e formazione.

b) Indicatori di qualità di una politica per l'infanzia.

**DOCUMENTI INTRODUTTIVI
DEI COORDINATORI DEI GRUPPI
DI LAVORO DECENTRATI**

MACROTEMATICHE

Legislazione

Documentazione

Sperimentazione

Ricerca

Legislazione

Rapporti interistituzionali Scuola/enti/associazioni

*Gruppo di lavoro: Circoli didattici di Fano, Mondolfo,
San Costanzo
Scuole materne comunali di Fano*

Coordinatore: DD Frediana Benni

Il Gruppo si è riunito tre volte.

Il tempo esiguo a disposizione ha permesso il seguente

Itinerario di lavoro:

1° Fase

- *messa a fuoco dell'argomento: individuazione delle problematiche da affrontare e dei soggetti coinvolti*
- *ricerca bibliografica-studio individuale e di gruppo*
- *elaborazione di un questionario-contatti con enti e associazioni*

2° Fase

- *analisi dell'argomento*
- *tabulazione dei questionari-analisi dei dati*

3° Fase

- *elaborazione di proposte*
- *sintesi finale*

In merito alle proposte elaborate dal gruppo, la discussione si è incentrata sulla possibilità di realizzare una **Intesa** tra la scuola, gli enti e le associazioni.

Un'intesa possibile su:

(ovvero criteri ed orientamenti da assumere per promuovere un raccordo interistituzionale)

Azioni da favorire

1 - Interrogarsi costantemente sui reali bisogni formativi dell'infanzia, problematizzarli e contestualizzarli.

2 - L'esperienza dei bambini si sta caricando progressivamente di un carattere di virtualità.

E' invece importante essere particolarmente attenti a promuovere nell'esperienza infantile:

- operatività e protagonismo
- rapporto con gli altri e con le cose
- gradualità
- legame con il vissuto sociale e psicologico.

3 - Recupero della dimensione ludica dell'attività infantile.

4 - La scuola, gli enti e le associazioni che si occupano dell'infanzia, devono impegnarsi a far sentire la propria voce, preferibilmente in maniera coordinata, in rapporto agli eventi che investono l'infanzia (atti del Parlamento e del Governo, politica scolastica, programmazione degli EE. LL. , servizio televisivo)

Azioni da evitare

1 - Approccio individualistico alle attività condotte nell'ambito della Scuola/enti/associazioni. Tale approccio amplifica la preoccupazione di soddisfare un'esigenza personale mettendo in secondo piano la dimensione collettiva o comunitaria.

2 - Comportamenti che possano suscitare nei bambini e negli adulti l'idea che l'educazione sia un bene di consumo e le varie agenzie costituiscano delle tappe di rifornimento.

3 - Atteggiamenti di delega che possano portare alla deresponsabilizzazione della famiglia circa il suo ruolo educativo primario.

In particolare è importante che il sistema scolastico istituisca con l'ambiente sociale una relazione di complementarità e di interdipendenza delle reciproche risorse educative allo scopo di rispondere ai bisogni educativi e alle aspettative culturali della collettività.

Le attese

Un rapporto tra Scuola/enti/associazioni del territorio basato sul principio della reciprocità e sulla comunione di beni e risorse culturali potrebbe essere attivato attraverso:

- 1 - formazione, ricerca e progettualità, creando una sinergia tra i tre momenti
- 2 - potenziamento dello specifico ambito di competenza delle singole istituzioni
- 3 - individuazione delle modalità di raccordo
- 4 - promozione di azioni di formazione e aggiornamento congiunti del personale
- 5 - promozione di una circolarità di idee tra i vari soggetti e tra loro e la realtà sociale.

Si ritiene che una legge regionale sull'infanzia, valorizzando il sistema legislativo già esistente, possa promuovere le azioni di coordinamento e nazionalizzazione delle attività in corso, fornire strumenti per l'operatività (risorse finanziarie - strumentali - culturali), costituire un punto di riferimento per ulteriori normative.

In questa prospettiva è indispensabile:

- dare impulso alla progettazione
- superare gli eccessi di burocrazia
- investire più risorse
- dare priorità ai progetti di carattere interistituzionale e pluriennale
- istituire nel territorio una consulta tra Scuola/enti/associazioni prevedendo una figura di coordinamento.

Legislazione

Proposte per una legge regionale sull'infanzia

Gruppo di lavoro:

Dirigenti scolastici di Circoli Didattici e di Istituti Comprensivi

Responsabili delle scuole materne non statali (comunali e private)

Responsabili di asili nido

Assessore alla P. I. del Comune di Ascoli Piceno

Docenti Circolo didattico "Borgo Solestà" Ascoli Piceno

Coordinatore: DD Roberta Brandozzi

In una prima fase è stata letta ed analizzata la legislazione regionale

prodotta dalle Regioni Emilia- Romagna e Calabria per avere un quadro normativo di riferimento. Il tavolo di lavoro, dopo ampio dibattito, ha espresso la volontà di chiedere al legislatore regionale che la nuova legge promuova una politica globale, coordinata e qualificata, indirizzata al benessere psico-fisico-sociale dei bambini di età compresa tra 0 e 6 anni.

Pertanto vanno evitate sfasature tra enunciazione normativa ed interventi concreti, prevedendo strumenti capaci di controllare l'attuazione reale dei principi enunciati.

In questa ottica si ritiene prioritario creare una struttura istituzionale che si configuri come **Osservatorio territoriale** a livello subprovinciale (comunale o distrettuale) con funzioni di:

- monitoraggio dei bisogni dell'infanzia nel territorio specifico;
- raccolta dati (quantitativi e qualitativi) sull'offerta formativa esistente sul territorio, sulle iscrizioni e sulle risorse esistenti.

Ciò favorirebbe una programmazione più realistica e perequativa nella distribuzione delle risorse da parte degli EE. LL. e faciliterebbe, inoltre, l'opzione consapevole delle famiglie.

- Elaborazione dei dati con il coinvolgimento di figure specialistiche come il pedagogo, lo psicologo, il sociologo e il medico, figure queste da prevedere anche all'interno delle scuole materne del territorio;
- documentazione delle esperienze innovative;
- coordinamento con tavoli di lavoro, istituzionali e periodici, delle agenzie educative;
- promozione della continuità verticale ed orizzontale.

Si chiede, quindi, di intervenire sull'ecosistema in modo da prevedere un intervento istituzionale capace di migliorare la qualità dell'offerta formativa attraverso validi supporti al bimbo/fanciullo/ragazzo ed alla famiglia.

In questo quadro è stata rilevata la condizione anomala in cui versa l'asilo nido:

- forte solitudine istituzionale (di fatto gli asili nido non sono coordinati fra loro e sono sottratti all'amministrazione scolastica);
- sono privi di supporti dell'ASL;
- risultano piuttosto scollegati rispetto alla scuola dell'infanzia.

Rilievi critici sono emersi rispetto alla medicina scolastica. Si chiede

di accentuare il carattere di prevenzione (interventi precoci anche nella fascia di età 0/3 anni).

Si chiede altresì l'estensione della medicina scolastica a tutti gli altri ordini di scuola: l'intervento sul bambino deve rispettare l'unità psico-fisica dello stesso (relazione, socializzazione, benessere psico-fisico, linguaggio e patologia con base organica).

Per tutta la fascia di scolarità 0-6 anni è necessario che la legge regionale preveda la costituzione di equipe psico-medico-sociali a livello di singola unità scolastica e/o a livello territoriale più ampio (es. comunale e/o distrettuale), con funzioni di supporto/sostegno ai docenti e/o alle famiglie.

Va prevista, per gli alunni ospedalizzati, anche a livello locale, quando la degenza si protrae per lungo tempo, la possibilità di fruire di un intervento didattico.

E' stato esaminato anche il delicato rapporto (oggetto di dispute politiche nazionali) tra scuola statale e non statale.

Il tavolo di lavoro, in proposito, ha espresso il seguente orientamento: tendenzialmente la Scuola pubblica e la Scuola privata devono garantire standard formativi omogenei nel quadro di una condivisione di parametri essenziali comuni.

E' inoltre importante, secondo noi, che la nuova legge regionale preveda, all'interno del territorio (quartiere, paese, città), isole e spazi organizzati per il tempo libero; strutture per lo sport, per i giochi, ludoteche, biblioteche, luoghi dove il bambino possa giocare insieme ai coetanei, lontano dai mille pericoli della città.

Legislazione

Elementi qualificanti di una legge sull'infanzia (da 0 a 6 anni)

Tavolo di lavoro:

Circolo Didattico Senigallia Nord

Circolo Didattico Senigallia Centro

Circolo Didattico Senigallia Sud

Istituto Scolastico Comprensivo Ostra

Circolo Didattico Statale Corinaldo

Partecipanti:

Luciana Simoncelli, Lucia Moroni, Cinzia Ruggeri,

M. Elena Carnali, M. Luisa Possenti, M. Luisa Perlini,

Fiorenza Marchetti, Elidia Spadoni, Flora Messersì,

Mara Mazzarini, Marinella Cingolani, A. Laura Rocchetti, Anto-

nella Starna, Loretta Basianoni, Giovanna Tendas,

Paola Galassi, Assunta Latini, Antonella Morsicci,

Gabriella Bellezza

Coordinatore: DD Angela Leone

La riflessione sull'infanzia, necessaria ad affrontare l'approfondimento

di ognuna delle macrotematiche indicate, è stata sintetizzata negli schemi allegati, proposti all'attenzione del tavolo di lavoro per avviarne l'attività.

Il dibattito del gruppo si è immediatamente diretto all'analisi dei **problemi** che la scuola, la famiglia, le altre istituzioni affrontano nel dare risposte ai bisogni dell'infanzia oggi.

Appare immediatamente leggibile la **trasversalità delle problematiche** affrontate/da affrontare a cura di ciascuno:

- la **ridefinizione del ruolo** riguarda i **genitori**, che sentono il bisogno di riscoprire la funzione genitoriale e vivono, in particolare nel periodo che va da 0 ai 3 anni del figlio, in condizione di solitudine, interessa i **docenti**, la cui identità professionale si misura ogni giorno con la complessità dei compiti ad essi delegati, gli **operatori degli enti Locali e dell'Azienda USL**, che sono chiamati ad affrontare sempre nuove emergenze;

- la **selezione delle priorità** si impone come necessaria per non limitarsi alle dichiarazioni di intenti e non disperdere le risorse, producendo azioni efficaci e coerenti con la cultura dell'infanzia;

- l'**attenzione allo spazio e al tempo** della bambina e del bambino diventano fondamentali in un contesto socio-ambientale in cui spazio virtuale e frenesia sembrano andare per la maggiore;

- la **relazionalità positiva**, diretta al bambino e diffusa nell'ambiente che lo accoglie, alimenta la capacità di ascoltarne e leggerne i bisogni, anche non espressi, per non cadere negli eccessi dell'attenzione opprimente e dell'indifferenza.

• **Il bambino soggetto di diritti**

Dal documento dovrà trasparire, innanzitutto, una cultura dell'infanzia che consideri il bambino come soggetto di diritti, lo renda **protagonista** tutelato della propria esperienza di vita, dia valore alle diversità, fornisca le motivazioni psicologiche e pedagogiche delle scelte operate.

• **I sogni e i segni**

Pur contenendo **riferimenti ideali** (i sogni), una buona legge deve saper soprattutto **leggere l'esistente** (i segni) per valorizzarlo e ricomporlo, indicando percorsi praticabili ed evitando la frustrazione di continui fallimenti ed inadempienze.

• **Compiti istituzionali**

Vanno identificati e definiti con chiarezza i compiti delle diverse istituzioni che si occupano dell'infanzia, segnalando **luoghi e tempi di raccordo interistituzionale garantito**.

- **Sperimentazione/Valutazione**

La legge dovrà avere **carattere sperimentale**, già prevedendo la valutazione dell'effettiva efficacia prodotta e la possibilità di successive modifiche.

- **Le risorse**

Concretezza deve essere riservata alla definizione di **risorse certe umane e finanziarie**, da destinare alle istituzioni in relazione ai compiti loro affidati, per evitare mere enunciazioni di principi irrealizzabili.

- **Tutela della maternità**

Per garantire la qualità della vita dell'infanzia, va potenziata l'assistenza alla maternità, vanno facilitate tutte le forme di flessibilità per l'uscita/rientro nel mondo del lavoro e per la costruzione degli orari di lavoro. Va protetta e sostenuta la scelta del genitore che decida di dedicare al figlio tempi di assistenza.

Per i bambini da 2 a 3 anni, potrebbero essere attivate dai Comuni alcune sezioni di pre- inserimento presso le scuole materne, da utilizzare dove non possono essere attivate cure parentali, con un rapporto fra personale educativo e bambini (1/10-15) più alto di quello prescritto nei nidi e, di conseguenza, con costi più contenuti. La sperimentazione di tale soluzione andrebbe attentamente assistita e valutata.

- **Servizio materno- infantile**

Per superare la solitudine delle famiglie nei primi anni di vita del bambino, particolarmente da 0 a 3 anni, ed intervenire precocemente nelle situazioni problematiche, va istituito un servizio materno-infantile, con sportelli funzionanti presso Scuole Materne e/o Comuni, per l'accoglienza e l'interpretazione dei bisogni e l'informazione sui possibili percorsi risolutivi attivabili.

- **Tutela delle situazioni problematiche**

Vanno sostenute prioritariamente le situazioni problematiche (difficoltà economiche, problemi di salute, sociali. . .), in cui le esigenze primarie

dell'infanzia (educative, assistenziali, sanitarie) devono sempre essere garantite.

Il bambino e la bambina devono essere protetti da ogni forma di violenza o sfruttamento.

- **Formazione comune**

Per la costruzione di un **progetto unitario e condiviso** di città educativa, potranno essere previsti percorsi formativi comuni per tutti coloro che vivono e lavorano con i bambini: genitori, docenti, assistenti sociali, pediatri, operatori sanitari.

- **Documentazione**

Per favorire la riflessione sulle esperienze, l'analisi e la socializzazione delle stesse, la trasferibilità degli approfondimenti effettuati lavorando con l'infanzia e per l'infanzia, è auspicabile l'istituzione normativa ed il finanziamento di **centri di documentazione territoriali**, dove depositare/ attingere a materiali sulle sperimentazioni in corso, approfondire tematiche, costruire percorsi di ricerca-azione.

- **Osservatori sull'infanzia**

L'istituzione di luoghi del **confronto/coordinamento interistituzionale**, della raccolta di dati sulla situazione del territorio (Comune? Distretto?) per favorire il superamento delle disparità fra situazioni territoriali anche limitrofe, ha aperto nel gruppo un dibattito sulla scelta della **sede** e sulle **professionalità** necessarie al funzionamento più efficace. La sede scolastica, auspicata da alcuni, sembra ad altri inadeguata a raccogliere le esigenze dell'infanzia relative al periodo prescolare, nel quale il Comune è più direttamente coinvolto, insieme alla famiglia, nell'affrontare i problemi.

L'ambito distrettuale del territorio monitorato offre in tal senso migliori garanzie per il superamento di eventuali localismi.

La figura professionale dello **psicopedagogo** esce fortemente valorizzata dal dibattito, ma appare comunque inadeguata al **compito di regia riservato all'Osservatorio**.

Legislazione

Rapporti interistituzionali scuola-famiglia

Gruppo di lavoro:

Pesaro I circolo

Pesaro VI circolo Gabicce Mare

Partecipanti:

Fabiola Bellucci, Miriam Di Luca, Margherita Vispi,

Lorenza Africa, Carla Ciaroni, Loretta Badioli,

Giuseppina Cacopardo, Paola Curzi, Rita Pratelli,

Stefania Simoncelli, D. D. Carlo Nicolini

Coordinatore: D D Nadia Vandì

Affrontare il tema dei rapporti interistituzionali tra scuola e famiglia, avendo come tematica generale di riferimento la legislazione, non è troppo agevole per persone abituate ad analizzare e a discutere la “questione”, principalmente dal punto di vista relazionale - cioè delle modalità di raccordo fra finalità e compiti delle principali figure educative di riferimento - che attraverso un’analisi delle indicazioni che la normativa attribuisce alle due istituzioni educative.

I genitori, soprattutto, non si riconoscono come istituzione, ma si vedono come soggetto di diritti e di aspettative, che altri possono e devono soddisfare. La Carta Costituzionale, all’art. 30, riconosce invece alla famiglia il diritto-dovere di mantenere, istruire ed educare i figli; così come il D. L. 29/7/1994 attribuisce alla scuola materna statale e non, il fine di educare e sviluppare la personalità infantile... integrando l’opera della famiglia.

La vicinanza istituzionale tra scuola e famiglia rappresenta infatti la base per consentire l’instaurarsi di intelligenti relazioni educative che permettano ad entrambi di svolgere quei compiti che anche gli Orientamenti del ’95 prevedono sulla “base del comune riconoscimento del diritto del bambino all’educazione”, “. . . evitando le situazioni di ambiguità, prevaricazione ed indebita supplenza, ricercando le convergenze che nascono dalla condivisione delle finalità, dalla cooperazione solidale e dalla partecipazione attiva e finalizzata”.

Tale partecipazione, pur normativamente articolata, non ha visto realizzarsi nel tempo quello spirito che animava il panorama politico- culturale e che ha portato all’emanazione dei decreti delegati. Una nuova prospettiva è stata però aperta in tempi recenti stabilendo modalità diverse di rapporto fra famiglie (utenti) e scuola (istituzione erogatrice di servizi). Se le parole non sono solo tali, ma anche portatrici di significati socio-culturali, tale nuovo sistema che si prefigura nella Carta dei Servizi deve essere necessariamente preceduto da una analisi sul senso e sul significato, in modo che la scuola stessa, in collaborazione con la famiglia, ma anche con le altre agenzie educative, faccia precedere all’erogazione del servizio una progettualità che se da un lato deve essere in grado di rispondere ad una gamma sempre più articolata di bisogni, dall’altro si faccia promotrice di un sistema di fini, di intenzionalità educative, di scelte culturali e formative che esprimano l’impegno della scuola stessa verso i bambini e verso la società intera.

La comune riflessione su questo tema consente infatti alla scuola di acquisire consapevolezza del significato delle proprie decisioni formative e

alle diverse agenzie educative, famiglia compresa, di acquisire una identità educativa chiara, riconosciuta ed integrata in un sistema che non si pone solo come modello organizzativo, ma si configura, per usare un concetto suggestivo coniato dall'ispettore Boselli, come una "costellazione", "... una veste di un progetto che può risultare degno di habitat di sentieri relazionali di raccordo tutelante la storia e l'identità...".

Le istituzioni educative, come tali, non sono mai neutrali, ma adeguate o inadeguate: quelle adeguate facilitano le relazioni tra gli individui mentre l'inadeguatezza produce relazioni patologiche di sfiducia e di scarsa credibilità. All'interno di queste dinamiche le istituzioni educative hanno bisogno di un processo di integrazione fra componenti per raggiungere una propria finalità sana; l'obiettivo deve essere quello di alimentare, coltivare, mantenere e custodire lo sviluppo di tutte le parti, famiglia compresa, in un processo di cambiamento e di crescita.

In una comunità scolastica, la componente umana è centrale non solo per la realizzazione di comportamenti di collaborazione e cooperazione, ma anche sul versante organizzativo e gestionale.

Genitori e insegnanti devono ritrovarsi intorno ad una comune idea di educazione chiarendo le rispettive intenzionalità: quale bambino? Quale scuola? Quale progetto?

La condivisione delle scelte educative non significa appiattirsi ed uniformarsi, ma acquisire consapevolezza e ampliare la gamma delle possibilità trovando contatti per favorire lo sviluppo delle potenzialità insite in ciascun individuo, riportando al centro il bambino e la relazione educativa.

In tale prospettiva si rivelano essenziali alcuni percorsi comuni che vanno individuati analiticamente:

- il riconoscimento dei rispettivi ruoli,
- il rispetto della diversità,
- le aspettative reciproche,
- la partecipazione di tutte le componenti.

Questo richiede, da parte dei docenti, la capacità di conoscere e interpretare i comportamenti delle persone, l'acquisizione, quindi, di una competenza relazionale; la padronanza dei percorsi di progettazione, cioè conoscenze culturali generali e professionali specifiche.

La famiglia, inoltre, deve essere vista come luogo di risorse umane, culturali e didattiche al quale la scuola deve poter accedere ponendosi in

continuità e complementarità con le “... esperienze che il bambino compie nei suoi vari ambiti di vita, mediandole culturalmente e collocandole in una prospettiva di sviluppo educativo”.

Per mettere in atto un comportamento di effettiva partecipazione e condivisione, è, a nostro parere, indispensabile che la famiglia venga aiutata nel cammino dell'autocoscienza, nella ricerca di consapevolezza dei propri fini e delle proprie intenzionalità educative: le Istituzioni non si possono limitare ad intervenire sul versante dell'assistenza materiale, il diritto all'educazione deve essere garantito anche sul piano socio-culturale e pedagogico attraverso azioni che favoriscano lo sviluppo e la formazione di adulti consapevoli del proprio ruolo e competenti per poterlo svolgere.

Legislazione

**Confronto tra legislazioni regionali
Punti forti della nuova legge regionale**

Gruppo di lavoro:

5° Circolo didattico Pesaro

Coordinatore: DD Isabella Venanzini

Come un fiume carsico il tema del finanziamento alle scuole private appare e scompare dal dibattito sulla scuola senza la continuità necessaria ad un logico approfondimento.

Sono mutati spesso i motivi di un confronto che quasi sempre si rivela immediatamente politico. Certo che la nostra Costituzione chiude qualsiasi spiraglio al finanziamento delle scuole non statali, anche se in sede istituzionale di dottrina giuridica s'è tentato qualche compromesso, o diversa interpretazione della norma costituzionale per erogare forme di contributo. Anche in questo caso, però, si è trattato di accordi marginali tra Regioni, comuni e scuole private per le ristrettissime deleghe che la Costituzione prevede in sede di decentramento delle funzioni educative (art. 117 Cost.).

In sostanza, senza la modifica della norma costituzionale, appare estremamente improbabile la possibilità di una serena convivenza tra il sistema della scuola pubblica con quello privato. E' auspicabile che la recente istituzione della "Commissione bicamerale" per la riforma della Costituzione definisca finalmente i limiti e le possibilità di un nuovo rapporto con le scuole private.

Aspettando Godot, compito del legislatore è anche quello di definire, puntualmente, con estremo rigore, il concetto di scuola non statale: è chiaro che in sede costituente il riferimento al monopolio della Chiesa appare evidente (basta leggere gli atti) e quindi per "scuola privata" si intendeva sostanzialmente "la scuola cattolica". Va sottolineato che quanti oggi sostengono le ragioni della scuola privata portando gli esempi di altri stati, spesso dimenticano che sia in Europa che negli Stati Uniti il disegno educativo è totalmente diverso e, comunque, l'organizzazione e la gestione delle scuole private è molto più complesso di quello esclusivamente confessionale.

E allora, quali saranno i soggetti ritenuti idonei a gestire scuole ottenendo il finanziamento dello Stato? E se non sarà soltanto la Chiesa cattolica, avranno lo stesso diritto altre religioni? E se ogni associazione senza scopo di lucro godrà di questo diritto, quale sarà la linea di demarcazione tra un gruppo sociale che teorizza la decomposizione dello Stato unitario, con altri?

Alcuni teorizzano che sia doveroso da parte dello Stato finanziare le scuole (non private, ma libere) per garantire il pluralismo; è sostenibile che uno stato democratico non garantisca di per sé le libertà e debba ricorrere fuori di sé perché questo avvenga? Il costituente, avendo inteso l'istruzione pubblica come valore primario, operò una fortissima centra-

lizzazione di tutto il sistema educativo, impedendo di fatto ogni forma di autonomia, che probabilmente nella prassi avrebbe risolto la dicotomia esistente. Oggi aspettiamo tutti i contorni di questo progetto di riforma fondato sull'autonomia per capire bene se una rigorosa programmazione scolastica, organizzata dal basso, potrebbe dare un ruolo effettivo ed organico alle scuole private, avendo prima chiarito, ovviamente, i problemi dello stato giuridico del personale, della formazione professionale e dei rapporti con l'istituzione scolastica. Si pensi, tanto per ricordarne uno, alla problematica recentemente introdotta dell'obbligatorietà della scuola materna per i bambini di 5 anni: la difficoltà vera è che il nostro sistema scolastico è talmente invecchiato che ogni nuova iniziativa legislativa mette profondamente in discussione un sistema di equilibri instabili, che vanno ad incidere in tutte le sedi istituzionali. L'autonomia di per sé rischia di essere un'ulteriore metafora se lo Stato non delega alle Regioni il loro ruolo fisiologico che è quello della programmazione, ai Comuni quello dell'organizzazione ed agli organi scolastici socialmente partecipati quello della gestione. Altrimenti tutto può diventare accademico o fondato su schieramenti e principi difficilmente storicizzabili.

In questo quadro scuola pubblica/scuola privata può diventare una semplice querelle dell'organizzazione di un servizio altrettanto importante (ed integrato) come quello sanitario: le Regioni non si pongono più come discriminante il soggetto pubblico o privato, ma molto più ragionevolmente disegnano una mappa dei servizi sanitari che, per qualità ed utilità, integra strutture pubbliche con strutture private. E' quindi necessario de-ideologizzare il problema e ritornare ad un'efficiente programmazione dei servizi che situi, come centrali, tutte le nuove problematiche educative e che sappia comprendere e sostenere le "diversità" di vario tipo.

Ogni altra forma di riconoscimento, dalla leale collaborazione al principio di supplenza a quello della libertà ideologica, ed ogni norma transitoria che consenta l'accesso a finanziamenti variamente denominati, verrebbero così superati.

Documentazione

Documentare sull'infanzia: cosa, come, per chi

Gruppo di lavoro:

1° Circolo didattico di Fossombrone

Circolo didattico di Mondavio

Coordinatore: DD Orazio Barrilà

Punti forza per una legge regionale sui diritti dell'infanzia (0-6 anni)

1. La legge considera il bambino soggetto, centro, finalità della legge stessa che è fatta per la tutela ed il rispetto dei suoi diritti.
2. Tiene presente la concezione dell'infanzia che le teorie dello sviluppo hanno elaborato.
3. Contiene le motivazioni psicologiche e pedagogiche, nonché sociali dell'indirizzo che viene dato in materia.
4. Contempla il problema dell'handicap prevedendo piani riabilitativi, di intervento precoce e forme di accoglienza.
5. E' diretta anche ai bambini extracomunitari prevedendo forme di assistenza, istituendo figure di accoglienza, incluse persone che conoscano la lingua e la cultura del bambino.
6. Prevede le funzioni di servizi adeguati sia per i normali che per i sub-normali, forme e figure di adeguata accoglienza per i bambini che entrano per la prima volta in quella specifica istituzione di scuola materna o di asilo nido all'interno di un territorio; tutti gli atti indispensabili a favorire la qualificazione del sistema scolastico, l'assistenza sanitaria ed assicurativa, il sostegno a tutte le iniziative di raccordo tra famiglia, asili nido, scuole dell'infanzia e scuole elementari, all'interno di un territorio.
7. La legge propone forme di sperimentazione per la propria revisione, quindi ha carattere di flessibilità nel riconoscere e nel dare valore ai bisogni dell'infanzia sopra esposti, non rimanendo statica ma recependo i mutamenti che, tramite la documentazione, vengono e verranno evidenziati.
8. Protegge l'infanzia da ogni forma di violenza e sfruttamento, da distorsioni cognitive e da codici comportamentali scorretti.
9. Attua un filtro di programmi rivolti all'infanzia anche tramite una collaborazione fra TV regionale delle Marche e gruppi di insegnanti o esperti di problemi infantili per la realizzazione di programmi adeguati.

10. Contiene il collegamento tra i diversi istituti o Ministeri per garantire la continuità tra famiglia, asilo nido e scuola materna statale o non ed estende il carattere di continuità pedagogica, curricolare ed organizzativa (legge art. 2 - 148/90) alle istituzioni dell'asilo nido e della scuola materna.

11. Indica come intervenire e documentare, garantire la continuità in senso verticale ed orizzontale tra i diversi istituti.

12. Dà forme di assistenza in base all'età ed ai bisogni dei bambini con sussidi e figure di supporto e qualità di informazione ai genitori.

13. E' dotata di universalità in quanto diretta a tutte le istituzioni dell'infanzia, statali e non.

14. Individua ed istituisce "Centri di documentazione" sul territorio e modi di funzionamento e per questo determina i fondi necessari e gli addetti.

Occorre anzitutto individuare le funzioni che la documentazione può svolgere nella scuola e segnatamente nella scuola dell'infanzia.

La legge dovrebbe tenere conto ed estendere quanto è scritto nel capitolo IV degli Orientamenti, dedicato alla documentazione. La documentazione è il punto proprio della lettera "f". Tutto l'itinerario assume significato per i soggetti coinvolti nella misura in cui può venire adeguatamente rievocato, riesaminato, analizzato, ricostruito e socializzato.

La documentazione esige anzitutto la messa in opera di queste funzioni sul materiale che si produce nella scuola materna come contenuto di un itinerario programmatico: la rievocazione, l'analisi, la ricostruzione e la socializzazione. La documentazione è il progetto educativo reso visibile; quindi va documentato in tutto il suo svolgersi, nella fase d'inizio, come ipotesi e scelta dell'ipotesi, a livello di obiettivi, e di tecniche che si utilizzano allo scopo ed a livello del come socializzare il lavoro degli alunni, ossia del come comunicare i dati relativi all'attività.

Sorgono pertanto le funzioni della documentazione o meglio gli obiettivi: far conoscere ad altri le esperienze realizzate dalla scuola; occorre allora sistematizzare il materiale documentario, dargli un ordine espositivo, giustificare le scelte compiute, ritornare sull'esperienza svolta, sottolineare i

passaggi significativi, rivedere il proprio lavoro perché il dover documentare richiama la necessità di “revisare” l’esperienza. La rievocazione consente di rilevare i punti forti e deboli dell’esperienza.

Le forme della documentazione sono gli strumenti di tipo verbale, di tipo grafico, di tipo documentativo e le tecnologie audiovisive; i destinatari sono i docenti, i bambini e i soggetti della comunità educativa.

I contenuti della documentazione sono dati da come la scuola, in quanto microsistema, concepisce ed utilizza l’informazione - al proprio interno e con l’esterno - e di conseguenza la documentazione; contenuti sono i “vis- suti”, la produzione scolastica interpretata.

La documentazione costituisce mediazione didattica in quanto consente di investigare il proprio progetto educativo e didattico, di riflettere sulla propria “mediazione” didattica, cioè su come le proprie scelte vengano elaborate e come vengano tradotte nella pratica di tutti i giorni. Lo strumento metodologico di fondo della documentazione è la “ricerca- azione”. Si documenta per l’handicap e si documenta per la continuità. Si documenta per conservare la memoria del percorso educativo e il senso delle cose fatte da sé e dagli altri. Le forme che la documentazione può assumere sono la **scritta**, l’**orale** e la **visiva** che troveranno ipotesi e soluzioni diverse a seconda degli autori, destinatari, spazi e tempi di cui si dispone. L’uso dello strumento non può però essere sempre indifferente. Per la continuità la documentazione vuol significare: la presentazione della struttura all’interno della quale il bambino ha vissuto, la metodologia, gli obiettivi fissati, gli strumenti ed i materiali utilizzati. Allora per documentare si richiede: di raccogliere dati di osservazione e testi da conservare, di ricostruire il vissuto attraverso un diario giornaliero, la griglia dei momenti chiave, l’album personale con foto e ritagli, la presentazione delle attività significative e dei rapporti con la famiglia e con le altre istituzioni. Si produce del materiale grezzo, lo si elabora per renderlo trasmissibile (entrano in gioco i codici, gli obiettivi, i destinatari), si studiano i modi di utilizzo delle informazioni, delle competenze e delle risorse; si individuano gli strumenti per documentare, i compresenti, gli adattabili, gli integrati. Il risultato del lavoro di documentazione serve, allora, a riorganizzare la memoria, a permettere la riflessione e la verifica, a produrre scambi e rapporti. Documentare vuol dire anche archiviare per la memoria, che può riguardare il bambino, l’educatore, il gruppo dei bambini, il gruppo degli educatori, l’istituzione. L’archivio è costruito da tutti (adulti, educatori,

bambini, genitori); esso contiene ricordi (foto, oggetti, vissuto personale), documentazione scritta (osservazioni, cartelloni, verifica scritta). Tutto deve essere a portata di mano, continuamente aggiornato ed arricchito. Viene utilizzato tutto l'anno, in momenti individuali e collettivi, aggiornato dai bambini e dalle educatrici, da chiunque lavori all'interno della scuola o cooperi dall'esterno (personale dell'USL ad esempio).

Dunque l'archivio della memoria riporta ed organizza le tracce significative con modalità estremamente libere e personali; è comunicabile ad altri; è flessibile poiché diversi sono i modi e le possibilità di utilizzo, è aggiornabile e si evolve nel tempo e prevede una pluralità di strumenti.

I segni

La documentazione è costituita di segni e si avvale di segni. Per costruirli si può meditare su tanti passi dei programmi delle rispettive scuole secondo la continuità orizzontale e verticale. Ogni bambino deve essere preparato a vivere serenamente e con "competenza" il passaggio dalla famiglia al nido, dal nido alla scuola materna e da questa alla scuola elementare. Pertanto i segni saranno il frutto di una semiotica, appropriata ai livelli di capacità e di possibilità apprenditive di ognuno.

Il segno è anche simbolo, che è il linguaggio primo e ultimo dell'uomo. Persino la matematica, e non solo i discorsi e le parole, è un insieme segnico, di forte valenza contenutistica ed il linguaggio dei segni si apprende, anzitutto dalla famiglia.

Qui, ora, non c'è solo da documentare il segno, ma occorre anche documentare l'interpretazione: come portare i bambini gradualmente dalla consapevolezza della interpretabilità di **Segni = Indici**, alla consapevolezza della comunicazione attraverso **Segni = Segnali** in forma grafica, sonora o visiva (volontari, convenzionali, espliciti). Una progressione si può comunque esprimere circa l'attività didattica in percorsi: dalla conversazione all'indagine ambientale; dall'indagine ambientale alla rappresentazione grafico- pittorico manipolativa; dall'espressione grafica all'espressione corporea; dal segno al significato.

I sogni

Il sogno è espressione della vita psichica e può essere interpretato e documentato. Il sogno ha il significato di soddisfare desideri che non si possono raggiungere nella realtà, ma quando i desideri sono rifiutati o

respinti dal sogno, la soddisfazione fantasticata causa nuove inquietudini e, di conseguenza, potrebbe essere impedita la stessa capacità onirica se si verificasse, quale meccanismo di difesa, la situazione letargica tra desideri impulsivi e forze ostacolanti rimuoventi. In esso si manifestano anche le forze positive, orientative, terapeutiche e compensatrici della crescita errata. Sono segni di una condotta, di uno stato d'animo, di un desiderio, la cui documentazione si ritrova nei disegni dei bambini, nelle attività costruttive, in tutta la libera espressione grafica, pittorica e plastica, e, per esprimerci con i nuovi Orientamenti, nelle attività mass-mediali, nei "i discorsi e le parole", "le cose il tempo e la natura", il sé e l'altro e nel gioco infantile. La produzione del gioco infantile, essendo piena di immaginazione è intrisa di sogno.

Il bambino gioca per pensare e sognare con la propria testa, anzi, tutta la qualità della vita del bambino è possibile dentro il pianeta ludico; il gioco assicura all'infanzia il diritto al pensiero, alla relazione e alla creatività; esso nasce da una vita immateriale, dal mondo del silenzio, proprio del bambino, che non fa rumore e da naturali motivazioni alla comunicazione, alla socializzazione al fare da sé, alla costruzione, all'esplorazione, alla fantasia; il gioco ne è il cavallo bianco, alato, veicolo di vita oltre che di apprendimento. Vi si unisce la semiotica, dell'alfabetizzazione in tutti i linguaggi (gestuale, sonoro, iconico, ecc). **Segni e sogni** elevano il gioco a cultura, consentono la costruzione autonoma nella vita del bambino di propri schemi di vita sociale, affettiva e morale. Documenti sono le fiabe, interpretate o costruite dal bambino.

Certamente le fiabe alimentano i sogni del bambino. La fiaba piace per l'animismo che ha, perché consente di evadere dalla realtà, ma spesso ne crea una più paurosa che non rispetta il diritto alla tranquillità, alla serenità. Dalla fiaba possono nascere il sogno, la poesia, può scaturire il realismo o l'invenzione.

La fiaba può dividere l'adulto dal bambino, il popolo dal gruppo dei bambini; aiuta a formare il paradigma vero-falso. Allora anche essa va interpretata e documentata: da qui si distinguerà la narrazione inventata da quella vera. La fiaba, valido supporto per la memoria, ha uno schema costituito da un insieme paradigmatico di funzioni, sintatticamente preordinate, quasi il sogno sia in grado di sviluppare la logica, data la variabilità e l'intertestualità della fiaba.

Le leggi

Le tre agenzie educative per le quali passa il bambino da zero ai sei anni sono la famiglia, l'asilo nido, la scuola materna.

Non tutti i bambini passano per il nido. Lo sviluppo in tutte le sfere della personalità avviene anzitutto nella famiglia. Leggi proteggono il bambino già prima di nascere: l'obbligatorietà dell'astensione lavorativa, l'interdizione in complicità di gestazione, poi le leggi sulla tutela ed i diritti dell'infanzia. Richiamano le necessità che si hanno per il rispetto dei diritti dei bambini in vari Paesi. La famiglia educa secondo un suo clima psicologico, più o meno affettivo, autoritario, indulgente, iperprotettivo, disinteressato, ineguale tra fratelli, ecc. Il desiderio dei genitori accoglie il bambino nel suo bisogno di affidarsi, ma anche nella tensione a crescere e diventare autonomo. Quando il bambino passa al nido c'è una terza separazione, dopo quella che è avvenuta dalla madre e dai suoi prodotti, ma anche tale separazione è il processo che porta alla individuazione e all'autonomia del bambino, talvolta con un intermezzo di aggressività. Essa comunque va vista come energia sana che sostiene la motivazione ad esplorare. Ora il bambino fa l'esperienza della propria autonomia e del proprio limite. Non accetta le regole, le trasgredisce; può essere colpito da fobia o preso da sensi di persecuzione, se si inducono in lui sensi di colpa. Autonomia e limite, dunque, proposta di regole, ma anche possibilità di trasgressione, sono elementi fondamentali per lo sviluppo del bambino che, anche se non troppo consapevolmente ha l'obiettivo di potersi scegliere, di poter creare gradualmente un progetto di **sé e un proprio sogno**. Ciò che si può documentare sia nel nido che nella scuola materna.

L'operatore del nido, per sostenere lo sviluppo complessivo, dovrà assumere innanzitutto funzioni di tipo materno accogliendo il bisogno di affidamento e di dipendenza e sostenendo anche le iniziative e l'esplorazione autonoma del bambino.

A tal fine è necessaria una mediazione effettivamente significativa tra il bambino e il nuovo ambiente: questo è il ruolo dell'educatrice di riferimento. Il passaggio alla scuola materna è poi caratterizzato dall'età dei tre anni; è psicologicamente e pedagogicamente anche essa significativa. Su questo punto gli Orientamenti del 1968 sono un vero autentico trattato psicologico sull'infanzia, che ha preparato anche la didattica presente nei Nuovi Orientamenti. Le leggi devono dunque prevedere una tipologia degli interventi e dei destinatari.

I principi esposti nella Dichiarazione dei diritti del fanciullo e nella carta

dell'ONU in ordine ai diritti dell'infanzia, non sono più sufficienti. Occorre, di volta in volta riscoprirli nell'evolversi della società: è appunto il caso di fare riferimento al superamento delle barriere architettoniche per i portatori di handicap, alla fruizione di servizi adeguati, sia per i normali che per i subnormali. Tutti gli interventi devono essere rivolti a consentire non solo il facile accesso materiale alle strutture edilizie e ai servizi di trasporto, mensa, ecc. ma anche alla cultura, all'istruzione, con la fornitura gratuita di tutti quegli strumenti (carta e materiale) che sono necessari mezzi per lo sviluppo mentale e fisico dei bambini. Insomma la legge dovrà prevedere tutti gli interventi atti a favorire la qualificazione del sistema scolastico, l'assistenza sanitaria e assicurativa all'interno della scuola e il sostegno a tutte le iniziative di raccordo tra famiglia, asilo nido, scuole dell'infanzia e scuole elementari all'interno di un territorio, sia che le iniziative abbiano carattere sperimentale, sia che non lo abbiano. Il bambino è il soggetto, il centro, la finalità della legge che è fatta per la tutela ed il rispetto di tutti i suoi diritti.

L'infanzia

Il gruppo sostiene soprattutto la necessità che sia operata un'analisi della condizione infantile nella cultura e nella società contemporanea. L'infanzia, oltre a disporre di maggiori protezioni giuridiche (Carte dei diritti del bambino, principi costituzionali, legislazioni per la tutela dei minori) e di provvidenze pratiche (servizi sociali, sanitari, educativi) è generalmente riconosciuta come soggetto sociale e culturale, dotato di una propria specificità. E' per questo che occorre una legge che superi le contraddizioni sociali tra l'offerta di un accrescimento qualitativo e quantitativo delle conoscenze da una parte e dall'altra i possibili fenomeni di "distorsione cognitiva" e di riduzione delle spinte motivazionali ed immaginative; il riconoscimento della centralità dell'infanzia e un contesto che ne rende per molti aspetti difficile la condizione di vita sia nei grandi come nei piccoli centri (ne sono prova gli episodi, facilmente documentabili, di violenza fisica e morale sui minori); tra l'affermazione della dignità del bambino e il suo troppo frequente coinvolgimento nelle logiche del consumismo adulto, nonché dell'indebito impiego della sua immagine come strumento e oggetto della comunicazione pubblicitaria; tra una condizione di più diffuso benessere materiale e una non sufficiente intelligenza dei suoi bisogni non materiali (sicurezza, autonomia, affermazione, espansione dell'io, significa-

to e senso). Una legge regionale deve tenere presente anche la concezione dell'infanzia che le teorie dello sviluppo presentano. Per favorire lo sviluppo emotivo si richiede una relazione stabile, flessibile e coerente con l'adulto e col gruppo dei coetanei. Per quanto riguarda l'intelligenza vanno tenuti presenti i meccanismi di assimilazione ed accomodamento, la formazione di schemi mentali, gli stadi evolutivi nel linguaggio, nelle operazioni logiche e simboliche, nel giudizio morale.

Per quanto riguarda gli aspetti affettivi ludici e simbolici va fatta particolare attenzione ai processi di separazione-individuazione. Per quelle concezioni che vedono il bambino come elaboratore di informazioni la legge dovrà invitare a progettare interventi didattici precisi, volti a stimolare abilità ben individuate e circoscritte e dovrà valorizzare in ogni caso le relazioni tra bambini; terrà presente l'importanza dello sviluppo del linguaggio e del disegno nella mediazione con la realtà; inoltre cercherà di porsi nell'ambito della continuità educativa, verticale e orizzontale, curricolo necessario, indispensabile per un graduale accostamento degli educatori all'infanzia in tutti i suoi momenti. La legge dovrebbe contemplare e richiamare con precisione il problema dell'handicap prevedendo piani riabilitativi, di intervento precoce, da effettuare in collaborazione con le scuole, essere praticabile per poter intervenire e documentare, tenere presenti le disposizioni già date anche per le Aziende sanitarie; la continuità educativa tra Famiglia, Asilo Nido e Scuola materna e suggerire validi indirizzi tra queste tre agenzie educative (forme di assistenza in base all'età e ai bisogni dei bambini nonché delle rispettive famiglie), con adeguata consulenza di esperti che collaborano con le istituzioni, tra cui l'assistente sociale, il personale dell'Azienda sanitaria e più specificamente il medico pediatra e il dietologo. Dovrebbe altresì contenere le motivazioni psicologiche e pedagogiche, nonché sociali dell'indirizzo che in materia viene dato, essere dotata di universalità in quanto diretta a tutte le istituzioni dell'infanzia, statali e non ed ai bambini extracomunitari, per i quali dovrà disporre particolari forme di aiuto; dovrebbe inoltre istituire ed organizzare nel territorio vari Centri di documentazione, dotati di riviste, prodotti dei bambini (linguaggi visivi, iconici, audiovisivi), registrazioni scritte, con appositi modelli studiati per la raccolta dei dati (questionari e documenti di sintesi rivolti alle famiglie, enti socio- sanitari, associazioni sportive. . .), grafici, griglie, tabulati di quantificazione, ecc. e registrazione di varia natura.

Documentazione

Documentare sull'infanzia

Gruppo di lavoro:

Circolo didattico di Amandola

1° Circolo didattico di Fermo

2° Circolo didattico di Fermo

3° Circolo didattico di Fermo

Circolo didattico di Montegiorgio

Circolo didattico di Porto San Giorgio

Partecipanti:

Maria Luisa Andreozzi, Alvaro Cardinali, Maria Cioffi,

Lidia Ercoli, Maria Paola Ercoli, P. Lorenzo Martinelli,

Gianmario Marzialetti, Adele Massacci, Rosalba Postacchini,

Alessandro Praolini, Alberta Ripani, Mary Santarelli,

Francesca Sgalippa

Coordinatore: DD Fabrizio Fabi

Il campo dell'operazione viene perimetrato non tanto procedendo all'esclusione dall'esame del Gruppo delle altre macrotematiche quanto riconsiderando le stesse come oggetto del documentare, nel senso cioè che la legislazione, la sperimentazione, la ricerca-azione, per essere sviluppate a dovere, nell'ottica dei segni, dei sogni, delle leggi relative all'infanzia, divengono argomenti precipuamente documentabili, al fine del miglioramento e dell'integrazione dei servizi per l'infanzia, obiettivi principali dell'iniziativa proposta dall'ispettore Tanoni.

Documentazione rinvia concettualmente a raccolta ed esame di elementi e materiali informativi su cui impostare un progetto (ma anche alla classificazione e alla messa a disposizione di materiali documentabili, resi in forma obiettiva, grafica, iconica, fotografica, sonora, filmica, di tecnologia multimediale).

Già la metodologia illustrata nei Nuovi Orientamenti raccomanda la documentazione come il dispositivo che - a proposito dell'itinerario educativo - favorisce la rievocazione, il riesame, l'analisi, la ricostruzione, la socializzazione di un'esperienza. Se ne può dedurre che si tratta, in ogni caso, di rendere concretamente visibile un progetto perseguito o da perseguire attraverso un'attenta documentazione predisposta a processi di conveniente conoscenza dei dati relativi ad una qualche attività.

Siccome si può raccogliere tutto o niente, poco o molto, l'essenziale o il superfluo, se documentare suppone descrivere o testimoniare segmenti o fasi o stadi di un progetto, occorre predeterminare una teleologia che indirizzi la documentazione (documentare **per che cosa?**) di cui sono parti, logicamente connesse, il **cosa**, il **come**, il **per chi**.

Ad ogni buon conto, quanto al **“cosa”**, il Gruppo è portato ad interpretare l'opera di documentazione come un'indagine, un censimento, una inchiesta sulla condizione infantile espressa per aspetti quantitativi (quanti bambini, dove distribuiti, per quali classi demografiche individuati, ecc.), ma anche quale premessa all'innalzamento della qualità della vita dell'infanzia (tipologia dei nuclei familiari, ambienti interessati tra naturale e sociale, servizi sanitari, servizi scolastici, strutture ricreative e socializzanti, spazi verdi, bisogni emergenti, ecc.), sempre che l'innalzamento della qualità della vita venga prefigurata come una finalità che meriti di orientare la documentazione. Viene subito rilevato, a fianco della genericità dell'assunto, che si tratterebbe di integrare i piani didattici, sociologici, psicologici, istituzionali al di là del piano pedagogico- didattico che è esclusivo

e specifico della scuola: in questa logica si rileva che i PEI e le Carte dei Servizi sono solo elementi parziali rispetto alla generalità di proposte o di programmi da documentare nel contesto dell'azione a favore dell'infanzia.

Compare spesso nella discussione il discorso sull'opportunità di individuare indicatori anche e soprattutto con riguardo alla pertinenza della spesa (o, se si vuole, del rapporto costi/ricavi) per i quali esperire una qualche ricognizione (standard, interventi possibili, minimi ottimali, trattamento dell'handicap, ecc.) ma anche qui il problema è quello di selezionare i documenti in relazione a finalità esplicite e congrue.

Quanto al **“come”** documentare, il riferimento più immediato e diretto è parso quello della somministrazione di questionari o del ricorso alle statistiche, da ottenere attraverso uffici già documentati come le ASL, le Camere di Commercio, le Istituzioni Scolastiche, gli enti locali.

Ma poiché la documentazione non è la somma dei documenti tesi ad attestare, sanzionare, condividere o legittimare determinati eventi e non si identifica con la semplice attività di raccolta, catalogazione, archiviazione, va detto forte che essa richiede processi di analisi, interpretazione, categorizzazione dei dati contenuti nelle unità informative, che analizza realtà specifiche, manifestanti sotto forma di documenti, che struttura le informazioni in unità organiche in modo da comunicarle in vista di una migliore riutilizzazione.

Sul privilegio della destinazione delle informazioni documentate - il **“per chi”** - occorrerebbe poi restringere il campo dei possibili fruitori (amministratori o dirigenti scolastici od operatori o comunità e associazioni) specializzando i dati di conoscenza e approfondendo gli elementi indagati contrariamente al criterio convenzionale per cui si pretende di dare tutto a tutti finendo col non soddisfare nessuno.

Il Gruppo esprime poi la convinzione che i Centri di documentazione dovrebbero funzionare con carattere di permanenza e di continuità, attivando gli accessi e fronteggiando gli approcci in coincidenza con utili periodi dell'anno, per esempio, le scuole dovrebbero potervisi rivolgere secondo scadenze o formazione di atti ricorrentemente pretesi dal calendario amministrativo.

La gestione dovrebbe essere assicurata mediante ricorso ad incarichi professionali molto qualificati dal punto di vista tecnico- culturale, senza produrre distacchi e comandi che - oltre alla provvisorietà degli adempimenti - determinano effetti deleteri sui servizi di base.

Andrebbero selezionati elementi di conoscenza o testimonianze tecnologicamente esponibili circa dati statistici (storia, cultura, sociologia); istituzioni e presidi per l'infanzia; strutture e ambienti; gestione dei servizi per l'infanzia; orari- calendari; partecipazione e responsabilità funzionali alla vita dei Centri di documentazione.

I Centri curerebbero di

- produrre materiali informativi sulla situazione da documentare, sulle risorse disponibili, sui destinatari dell'informazione, sui canali da utilizzare, sugli obiettivi conseguibili;
- trattare materiali grezzi o generici per restituirli in formule rispondenti a modelli;
- provvedere ad una archiviazione tipologica e ad una archiviazione cronologica, così da classificare, catalogare, inventariare funzionalmente gli elementi raccolti.

Il Gruppo infine mette sotto esame l'ipotesi di costituire un Osservatorio regionale e degli Osservatori territoriali, convenendo innanzitutto che l'Osservatorio regionale non ripeta natura e modi di istituti già esistenti, eventualmente coordini o porti a sintesi la ricerca dell'IRRSAE, del CNR (reparto pedagogico), dalla BDP di Firenze, delle commissioni degli enti locali, delle Conferenze di servizio dell'Amministrazione scolastica.

L'Osservatorio va costituito come una struttura funzionale, mobile, agile, non burocratizzata, abilitata a ricercare, conservare, essenzializzare, valorizzare gli elementi che emergano nell'ambito regionale con coinvolgimento di situazioni infantili.

Dovrebbe sollecitamente ricavare e offrire valutazioni di contesto e formulare anche giudizi su fatti più circoscritti indicando riferimenti documentabili, trasferendoli su supporti idonei a raggiungere la consapevolezza degli operatori e delle famiglie, organizzare relazioni volte al potenziamento dei luoghi (e dei fatti) della memoria.

Potrebbe anche erogare consulenze tecnico-scientifiche e formulare pareri fondati sempre sul patrimonio dei documenti e dei materiali raccolti dai Centri.

L'interlocutore principe dell'Osservatorio è naturalmente l'apparato regionale, a livello di massima rappresentanza degli interessi generali della popolazione (Giunta regionale e uffici direttivi) per l'ovvio adeguamento delle normative.

L'Osservatorio territoriale è invece l'organismo che, a competenze professionali più o meno uguali di quelle presenti nell'Osservatorio regionale, si dedica al rilevamento di circostanze e situazioni territorialmente più mirate. Pare al Gruppo che tale funzione possa essere attribuita, *illico et immediate*, al Distretto scolastico che, per composizione, competenze assortite e dimensione operativa, a parte le risorse locali che riesce a mobilitare, ha titoli anche istituzionali a convertirsi in sezione dell'Osservatorio regionale.

Documentazione

La città educativa, la famiglia, la scuola

Gruppo di lavoro:

1° Circolo Ancona

2° Circolo Ancona

3° Circolo Ancona

5° Circolo Ancona

6° Circolo Ancona

7° Circolo Ancona

8° Circolo Ancona

3° Circolo Falconara

Polverigi

Chiaravalle

Camerano

Partecipanti:

Senia Fedecostante, Carla Mezzelani, Anna Rita Cassarani, Daniela Nicolini, Giovanna Ribechini, Manuela Cianforlini,

Bianca Ciambriognoni, Donatella Capodacqua, Anna Corsini,

Milena Scaloni, Suor Marina Minatel, Suor Luigia Sessolo,

Suor Patrizia, Umberto Migliari, Angiolino Marchetti,

Maria Antonietta Vacirca, Augusto Santini, Patrizia Papili,

Luca Bellini, Romano Lacerra, Anna Lacerra,

Loredana Traversa, Giuliana Gioia, Roberta Pergolini,

Patrizia Gorgolini, Patrizia Polonara, Daniela Romanelli,

Patrizia Casci, Alda Bonetti, Lina Ricciu, Elisabetta Micciarelli,

Sergio Capitoli, Biancastella Curzi, Sauro Conti,

Marcella Marcelli, Liliana Zovi, Maria Daniela Del Vecchio, Luigina Sabbatini, Silvano Rogati

Coordinatore: DD Ebe Francioni

“L’affermazione della dignità del bambino è contrastata dal suo incontrollato coinvolgimento delle logiche del consumismo e la condizione di diffuso benessere materiale di cui gode non è sempre accompagnata da una equivalente soddisfazione delle

- **esigenze interiori**
- **di sicurezza,**
- **di identità,**
- **di affermazione ed espansione dell’Io,**
- **di significato,**
- **di appartenenza,**
- **di autonomia”**

(Cfr. *Orientamenti per la scuola dell’infanzia* 1991).

DI CHE COSA HA BISOGNO L’INFANZIA OGGI PER AFFERMARE LA PROPRIA DIGNITA’?

La città educativa

“La domanda di educazione può essere soddisfatta quando la famiglia, la scuola e le altre realtà formative cooperano costruttivamente tra loro in un rapporto di integrazione e di continuità (cfr. *Orientamenti per la scuola dell’infanzia* 1991).

Se l’obiettivo è quello di promuovere una **buona qualità della vita**, si ritiene essenziale la cooperazione fra tutte le istituzioni che vengono a contatto con l’infanzia affinché sia possibile nella pratica quotidiana il rispetto dei diritti inalienabili delle bambine e dei bambini:

- diritto alla vita
- diritto alla educazione
- diritto alla istruzione
- diritto al rispetto della propria identità individuale
- diritto al rispetto della propria identità etnica
- diritto al rispetto della propria identità religiosa.

L’idea di “città educativa” vuol esprimere l’idealità di un contesto che si connota per la saggezza educativa di tutti gli adulti che incontrano i bambini e che, negli spazi e nei tempi, è a misura di persona e perciò anche di bambino.

DOVE E QUALI SONO I PROBLEMI?

- Adulti senza una formazione educativa (educare ad educare)
- Servizi con orari rigidi
- Servizi a richiesta troppo costosi (es. : nido)
- Spazi verdi carenti
- La scelta delle giovani coppie di risiedere al di fuori del comune dove lavorano (per i costi troppo alti delle abitazioni nei centri cittadini) può comportare la richiesta di servizi (educativi, es. nido, scolastici) per i quali non hanno il requisito della residenza.

La famiglia

“La famiglia rappresenta il contesto primario nel quale il bambino, apprendendo ad ordinare e distinguere le esperienze quotidiane e ad attribuire loro valore e significato, acquisisce gradualmente i criteri per interpretare la realtà. . .”

(Cfr. *Orientamenti per la scuola dell'infanzia* 1991)

DI CHE COSA HA BISOGNO LA FAMIGLIA?

Di essere informata per superare la solitudine che sembra caratterizzare l'attuale famiglia.

Per ogni bambino che nasce potrebbe essere d'aiuto alla famiglia “*Un libro per la vita*” da consegnare al genitore al momento della denuncia della nascita, un documento per orientare i genitori a trovare le risposte necessarie per tutti quei servizi che, pur essendo attivi, nel territorio non sono conosciuti.

Per quanto riguarda poi le situazioni di disagio ed handicap, occorre diffondere informazioni relative a tutte quelle associazioni che svolgono, nel territorio, un efficace lavoro di informazione, interpretazione delle esigenze e sostegno alle famiglie.

Nel gruppo di lavoro si chiede di tutelare la libera scelta della famiglia per l'iscrizione dei propri figli alla scuola privata.

L'accento alla discriminazione che secondo alcuni membri del gruppo riguarda la scuola di stato e secondo altri la scuola pubblica non è stato fatto oggetto di discussione, perché - trattandosi di una problematica che si può risolvere solo in sede politica - la coordinatrice ha ritenuto importante registrarla, ma non entrare nel merito.

La Scuola

“La scuola dell’infanzia **accoglie e interpreta** la complessità dell’esperienza vitale dei bambini e ne tiene conto nella sua progettualità educativa in modo da svolgere una funzione di filtro, arricchimento e valorizzazione nel riguardi delle esperienze extra-scolastiche, allo scopo di sostenere il sorgere e lo sviluppo delle capacità di critica, di autonomia del comportamento e di difesa dai condizionamenti. ”

(Cfr. *Orientamenti per la scuola dell’infanzia* 1991)

Alla scuola il compito di realizzare una cultura di tipo umanistico per contrastare gli effetti di una cultura di tipo consumistico, affinché il soggetto sia considerato persona e non come utente di un servizio o consumatore di beni.

Una scuola senza “segreti” per i genitori, trasparente nei suoi progetti, competente nelle attività, flessibile nella sua organizzazione.

DOVE SONO I PROBLEMI?

Difficoltà nel realizzare il servizio scolastico in armonia con tutti gli enti che concorrono alla sua realizzazione.

Difficoltà di confronto e raccordo tra asilo nido e scuola materna.

Nella scuola materna si corre il rischio di non considerare più l’interesse del bambino, corpo e mente, sacrificando la cura della relazione che il bambino ha con il proprio corpo.

Rigidità negli orari e nell’organizzazione lavorativa.

Mancato raccordo con la scuola elementare.

Difficoltà di raccordo con i servizi gestiti dalla Azienda Sanitaria Locale relativamente al supporto neuropsichiatrico, psicologico e sociale.

Difficoltà a dare ordine formale alle esperienze per un raccordo tra ricerca, sperimentazione, aggiornamento.

Segni

- Solitudine della famiglia e del bambino

- Immagine sociale dell'asilo nido considerato come istituzione assistenziale

- Cultura di tipo consumistico

- Disagio "esistenziale" del bambino trasversale rispetto alle condizioni socio- economiche e culturali

- Discriminazione di tipo economico nella scelta del nido, di tutti i servizi a richiesta

Sogni

Servizio materno infantile anche per la vita prenatale

Asilo nido come istituzione educativa, sociale, assistenziale (il tempo delle famiglie/educare ad educare)

Esperienze di convivenza lavorativa con i genitori.

Formazione di tipo educativo per il personale del nido.

Cultura di tipo umanistico (prima delle cose le persone)

Utilizzo della rete televisiva regionale per programmi di informazione e spot pubblicitari di tipo educativo per la valorizzazione della cultura dell'infanzia.

Recupero dei valori di cui il soggetto ha bisogno per crescere in equilibrio nella famiglia, nella scuola, nel territorio.

Supporto da parte dell'Ente locale dell'ASL con persone e strumenti adeguati.

Nuove regole per incrementare la richiesta del servizio.

Stabilire parametri minimi di qualità per tutti gli Enti che gestiscono il servizio.

- Mancato raccordo nido/materna/elementare

Esperienze di raccordo anche nei tempi dei servizi (es. organizzazione del sabato mattina, nelle scuole materne, di un servizio di animazione gestito dall'Ente locale (anche con la richiesta di un contributo).

- Scarsa valorizzazione dell'attività fisica sia a scuola che in famiglia(molto tempo seduti, sia a scuola che a casa)

Maggiore attenzione agli spazi e ai tempi per l'attività motoria (gioco libero, attività guidate, ecc.)

- Scuola senza laboratori e con arredi fatiscenti

Ente locale che provvede a garantire a tutte le scuole (secondo parametri stabiliti dalla futura legge quadro) la sistemazione e l'arredo dei laboratori.

- Integrazione dei soggetti in situazione di handicap senza adeguato e funzionale supporto di persone e strumenti

Ente locale, Provveditorato, Associazioni e quant'altri che provvedono in sinergia a realizzare l'integrazione scolastica di coloro che si trovano in situazione di handicap, comunque, di disagio.

Osservatorio sull'infanzia

L'osservatorio sull'infanzia con articolazioni a livello distrettuale in coerenza con la cultura dell'infanzia ha la **funzione** di dare informazioni e interpretare le esigenze.

Esso potrebbe essere **costituito** da un gruppo di persone fisse e da una serie di collaboratori di tutte le istituzioni coinvolte nell'attenzione e nella cura dell'infanzia.

La sede potrebbe essere il distretto o un circolo didattico del distretto.

I destinatari del servizio sono i genitori, i docenti, gli educatori e tutti coloro che si interessano dell'infanzia.

Si ritiene necessario un collegamento in rete (perché l'accesso alle informazioni sia il più agevole e diffuso possibile) tra tutte le istituzioni, o quanto meno un programma comune per tutte le informazioni necessarie agli utenti evitando quegli spostamenti da un ufficio all'altro che generano tanta sfiducia nella istituzioni.

Centro di documentazione

Raccolta di tutte le esperienze per il recupero della memoria storica e la socializzazione delle esperienze educativo-didattiche realizzate nelle scuole e nel territorio.

Tale centro potrebbe essere ubicato presso l'Ufficio studi e programmazione del Provveditorato e collegato in rete con i Distretti; ciò prevede un raccordo continuo con l'IRRSAE perché vi sia continuità con le esperienze di ricerca e di sperimentazione.

Per quanto riguarda l'attività di formazione e l'aggiornamento nel gruppo, si chiede una progettazione che valorizzi anche il contributo delle associazioni a cui è riconosciuta la possibilità di realizzarla.

Legge regionale (infanzia 0-6 anni)

Finalità

Evitare di creare nuove istituzioni bensì ridare vitalità e senso a quelle già esistenti attraverso accordi di programma chiari nella formulazione, realizzabili nella realtà quotidiana, snelli sulle procedure, verificabili periodicamente.

Si ritiene importante valorizzare la funzione:

- del Distretto scolastico come luogo di raccordo;
- dell'IRRSAE come istituto preposto alla sperimentazione e alla ricerca;
- dell'Ufficio Studi e Programmazione del Provveditorato agli Studi come centro per la raccolta dei dati che consentono la costituzione di un Centro di documentazione delle esperienze;
- dei servizi educativi del Comune per la coerenza, nel tempo e nello spazio, degli interventi (valorizzazione del nido come istituzione educativa e non solo assistenziale);

- dell'ASL (di cui si avverte l'esigenza di un intervento non solo "sanitario");

Si avverte l'esigenza di una presenza degli esperti anche a scuola (e non solo il mattino) per un lavoro di supporto a tutte le situazioni problematiche ai docenti e ai genitori.

Documentazione

Documentare sull'infanzia: cosa, come, per chi

Gruppo di lavoro:

Istituto Scolastico Comprensivo di Montefelcino

Coordinatore:DD Maria Chiara Michelini

Il Gruppo di lavoro ha ritenuto opportuno affrontare l'argomento assegnato sviluppando i seguenti punti:

- a) operare una analisi della situazione dell'infanzia nella società attuale
- b) individuare perché, cosa, come e per chi documentare
- c) suggerire una serie di proposte perché dalla documentazione possano scaturire criteri che potrebbero essere seguiti nella stesura della legge regionale.

Sviluppando dei punti

a) Il Collegio ha evidenziato come nel corso degli anni siano avvenuti cambiamenti radicali nelle condizioni e di conseguenza nei bisogni dell'infanzia.

Condizioni:

- diffuso benessere materiale;
- accrescimento qualitativo e quantitativo delle informazioni, uso e abuso della televisione;
- cambiamento della struttura della famiglia;
- contatto con altre culture;
- presenza dell'handicap fisico e psicologico.

Bisogni:

- 1) sicurezza emotivo-affettiva;
 - maggior dialogo con l'adulto;
 - comprensione delle necessità non materiali del bambino;
 - protezione della sua persona fisica garantendo la sua individualità senza però eliminare o sostituire la difficoltà;
 - ripotenziamento delle spinte motivazionali, creative ed immaginative;
 - rispetto dei tempi e degli stili cognitivi dell'infanzia;
- 2) bisogno di minor "bombardamento" di informazioni le quali sono spesso inadeguate all'età e tali da creare insicurezza, disorientamento e confusione nella mente infantile;
 - bisogno di un "adulto-filtro" il quale adegui e depuri le informazioni;
 - bisogno del bambino di non confondere il reale con il fantastico;
 - bisogno di assumere un atteggiamento più consapevole e critico di fronte ai modelli e alle situazioni televisive.
- 3) bisogno di rapporti interpersonali più ricchi in quanto le famiglie oggi

sono single, mononucleari, con affidamento ad uno dei genitori o ai nonni;

- bisogno della presenza materna;

- bisogno di rivalutazione e continuità educativa fra quelle istituzioni che accolgono il bambino da 0 a 6 anni (famiglia-asilo nido-scuola materna) con le scuole successive.

4) bisogno di conoscere per non emarginare;

- bisogno di una persona che conosca la lingua del bambino extra-comunitario e che ne faciliti la comunicazione e l'inserimento.

5) bisogno di una maggiore sensibilizzazione di fronte all'handicap per superare pregiudizi, indifferenza, diffidenza, paura.

b) *Si documenta perché:*

- per conservare memoria del percorso educativo;

- per analizzare ed evidenziare le caratteristiche positive e negative predisponendo interventi mirati a sopperire eventuali inadeguatezze;

- dare la possibilità al bambino di rivisitare il suo vissuto;

- garantire la continuità orizzontale e verticale come disposto dall'art. 2 della legge 148/90;

- per poter confrontare e individuare il mutamento del percorso educativo in rapporto ai bisogni dell'infanzia;

- per attuare un sistema integrato di interventi fra gli enti coinvolti nell'educazione dell'infanzia;

- per socializzare le esperienze;

- per valorizzare le cose che possono sembrare banali e non perdere l'unicità di certi momenti;

- per dare dignità e valore al nostro lavoro.

Si documenta cosa:

- rappresentazioni grafico-pittoriche significative della crescita infantile attraverso il vissuto scolastico;

- verifiche di certi apprendimenti;

- raggiungimento degli obiettivi prefissati e lo stile usato (da trasmettere alla famiglia e alla scuola che lo accoglierà successivamente);

- progetti, aggiornamenti, programmazioni, sperimentazioni.

Si documenta come:

Tramite i seguenti strumenti:

- linguaggi visivi, iconici, audiovisivi;
- registrazioni scritte con appositi modelli studiati per la raccolta dei dati (questionari e documenti di sintesi rivolti alle famiglie, enti socio-sanitari, associazioni sportive. . .)
- quantificazioni tramite grafici, griglie, tabulati;
- registrazioni di varia natura.

Si documenta per chi:

- per i bambini;
- per gli insegnanti;
- per i genitori;
- per chiunque voglia prenderne atto.

c) La nuova legge dovrebbe avere un carattere di flessibilità nel riconoscere e nel dare valore ai bisogni dell'infanzia sopra esposti, non rimanendo statica, ma recependo i mutamenti che, tramite la documentazione, vengono e verranno evidenziati. La documentazione necessita di fondi e personale addetto per raccogliere, rielaborare e rendere accessibile a tutti il materiale proveniente non solo dalla scuola, ma dai vari enti con cui il bambino è in contatto. Considerato l'elevato numero di ore che i bambini trascorrono davanti alla TV (3 ore di TV giornaliera - 440 mila bambini che guardano la TV dalle ore 7 alle 9 - dati riportati su *Orientamenti Pedagogici* 257 anno XLIII n°5 set.-ott. 1996) riteniamo che la legge regionale debba attuare un filtro di programmi rivolti all'infanzia; proponiamo una collaborazione fra TV regionale delle Marche e un gruppo di insegnanti o esperti di problemi infantili per la realizzazione di programmi adeguati. La scuola, in seguito, documenterà gli esiti di tale iniziativa.

Documentazione

**Documentare sull'infanzia: cosa, come, per chi.
I centri di Documentazione per l'infanzia: regole,
funzionamento, gestione; Osservatorio regionale e
Osservatori territoriali (ruolo, funzioni, modalità operative)**

Gruppo di lavoro:

1° Circolo didattico di Recanati

2° Circolo didattico di Recanati

Coordinatore: DD Franco Romagnoli

La tematica, trattata limitatamente al periodo infantile per aderenza al tema generale del Seminario regionale di Pesaro, in realtà riguarda l'intera fascia di età da 0 a 14 anni (attuale termine dell'obbligo scolastico) e riguarderà anche il 15° anno se verrà accolta la proposta ministeriale di riordino dei cicli scolastici.

Appare superfluo motivare tale affermazione constatando che:

a) in tutto il periodo considerato, il cittadino genitore, le istituzioni titolari di varie competenze nella formazione e nell'istruzione e le realtà territoriali aventi finalità formative svolgono di fatto attività spesso in collaborazione o coordinabili, in vista del raggruppamento dei comuni obiettivi;

b) l'evoluzione della personalità, nel periodo infantile, è anche conseguenza del periodo che ha preceduto l'ingresso nella scuola materna e continua ben oltre il tempo nel quale, generalmente, viene fissata la conclusione dell'infanzia.

Documentare sull'infanzia: cosa

Prima di entrare pienamente in argomento, è opportuno dare una definizione di **Centro di Documentazione**. Può essere interpretato come una risorsa capace di intervenire sul diritto allo studio e di contribuire alla qualificazione delle scuole di base (nidi e materne inclusi) di un dato comune, in sinergia con tutti gli altri soggetti che concorrono alla realizzazione di tale esperienza. Il **C. d. D.** presta particolare attenzione alle realtà dell'handicap e dello svantaggio, al fenomeno dell'immigrazione e alla necessità di vivere la multiculturalità come risorsa e non solo come problema. Caratteristica centrale di un **C. d. D.** è di essere agenzia di raccordo e di coordinamento tra i bisogni individuati nell'utenza (il "per chi") e le risorse disponibili a rispondervi. In tale ottica, le funzioni di un **C. d. D.** non sono quelle di una struttura autosufficiente, ma di **collegamento** (con le Università, con altri centri di ricerca), di una **buona organizzazione**, di una **struttura flessibile aperta**, capace di svilupparsi con il modificarsi della realtà circostante e dei bisogni sociali e culturali.

a) normative statali, regionali, comunitarie, internazionali e straniere, dati statistici, pubblicazioni e periodici relativi alle problematiche infantili, resoconti di esperienze e progetti;

b) mappa aggiornata dei servizi e delle risorse per l'infanzia esistenti nel territorio regionale, provinciale, comunale;

c) analisi delle condizioni dell'infanzia sotto il profilo dei bisogni soddi-

sfatti/insoddisfatti con riferimento alla quantità/qualità dei servizi e delle opportunità offerti e all'adeguatezza/inadeguatezza delle normative vigenti;

d) pubblicazione regolare degli esiti delle analisi;

e) formulazione di proposte per l'elaborazione di progetti pilota per il miglioramento delle condizioni di vita dei bambini;

f) promozione dell'informazione sugli interventi delle amministrazioni pubbliche e dei titolari di competenze e iniziative in materia di infanzia.

Documentare sull'infanzia: come

a) archiviazione di materiali come

- documenti cartacei (bollettini, riviste, rassegne stampa, atti tematici, opuscoli informativi, repertori bibliografici, ecc.),

- materiali visivi ed audiovisivi (foto, diapositive, video, CD Rom, ecc.),

- oggetti, manifesti,

- pacchetti informativi,

- strumentazioni informatiche;

b) attività di aggiornamento professionale;

- consulenza su progetti di ricerca;

- organizzazione di momenti di incontro, scambio, confronto, tra scuole ed esterno;

- diffusione di proposte, promozione dell'informazione attraverso i mass-media per raggiungere il pubblico e le agenzie educative extrascolastiche potenziali.

Documentare sull'infanzia: per chi

Docenti, capi di istituzioni scolastiche, genitori, associazioni, operatori dei Comuni e degli altri enti territoriali, università, ASL, IRSSAE.

I Centri di Documentazione per l'infanzia: regole, funzionamento, gestione; Osservatorio regionale e Osservatori territoriali (ruolo, funzioni, modalità operative)

Per non ingenerare confusione tra ruolo e funzioni del Centro di Documentazione e degli Osservatori, si precisa che non si tratta di costituire necessariamente due istituti diversi, ma di distinguere due compiti di un unico organismo articolato in livelli corrispondenti agli ambiti regionale, provinciali e comunali. La documentazione e l'osservazione sono due momenti distinti di un'azione unitaria: si raccolgono ed elaborano dati

ed informazioni per proporre iniziative, verificarne gli esiti attraverso le informazioni di ritorno e così via.

Livello regionale

Il Centro regionale è la sede delle intese programmatiche tra la Regione, le Università, la Sovrintendenza scolastica regionale, l'IRRSAE, la Conferenza dei provveditori agli Studi, i Presidenti delle Province, i rappresentanti delle associazioni e degli enti non pubblici operanti nel territorio regionale.

Il Centro regionale è dotato di un osservatorio e di una sezione documentale cui possono rivolgersi, anche per via telematica, i cittadini interessati e gli operatori della Scuola e di tutte le agenzie educative extrascolastiche.

Promuove altresì le iniziative destinate all'intero territorio regionale e favorisce la circolazione delle informazioni.

Livello provinciale

I Centri provinciali svolgono nei rispettivi ambiti territoriali funzioni analoghe a quelle del Centro regionale e prendono iniziative proprie e/o delegate dal Centro regionale.

Livello comunale

A livello comunale, in base anche alle dimensioni demografico-territoriali del comune e alla corrispondente organizzazione e disponibilità di persone e mezzi a disposizione dell'amministrazione comunale, vengono prese iniziative proprie e/o delegate dal Centro provinciale e regionale.

Il livello comunale, anche quando le dimensioni dell'Ente consentono disponibilità minime di personale, costituisce il punto di contatto diretto tra il cittadino e il servizio e il terreno dei rapporti operativi tra enti, istituzioni, organizzazioni varie.

I Centri dovrebbero essere, funzionalmente dipendenti dagli Assessorati alla Cultura- Istruzione- Servizi sociali, rispettivamente, regionale, provinciali e comunali, che debbono fornire sedi, attrezzature e personale.

Regole, funzionamento e gestione di un C. d. D.

Regole

- stabilità della struttura e del personale;
- apertura al pubblico con giorni e orari precisi;
- raccolta e messa a disposizione dei materiali documentari;
- costituzione di archivi;

- svolgimento regolare di attività e servizi quali:
 - formazione- aggiornamento
 - corsi, convegni
 - mostre, visite
 - informazione
 - consulenza
 - attività di ricerca
 - produzione di quaderni, dispense, schede, unità didattiche, prove di verifica
 - offerta di risorse strumentali

Funzionamento

Fa capo ad un'organizzazione interna, che deve prevedere uno staff di figure professionali (insegnanti, pedagogisti, collaboratori, altro) e collaborazioni plurime anche con l'esterno (tramite stipula di accordi, convenzioni). Di ogni persona dello staff occorre definire gli specifici ambiti di operatività professionale.

Gestione

Va specificato l'orario di apertura al pubblico (possibilmente sia di mattino che di pomeriggio, a giorni alterni, per almeno tre giorni alla settimana), con la specifica della presenza operativa dello staff e dei settori e delle modalità di fruizione del Centro stesso.

Documentazione

**I Centri di documentazione per l'infanzia:
regole, funzionamento, gestione**

Gruppo di lavoro:

7° Circolo didattico di Pesaro

Coordinatore: DD Dionisia Totaro

1. PREMESSA

1a. Centri di Documentazione per l'infanzia o Centri di Documentazione Educativa?

Dall'esame delle esperienze in atto, si rileva che, benché la maggior parte dei Centri di Documentazione sia nata con una specifica vocazione per particolari problematiche, fasce d'età, ecc, nel tempo, la pratica ha imposto il superamento di ogni settorialità.

• Si ritiene dunque preferibile prevedere, piuttosto che l'istituzione di C. d. D. per l'infanzia, l'impianto di Centri di Documentazione Educativa che lavorino su diverse fasce d'età, nell'ottica della continuità e su tematiche trasversali.

1b. I Centri di Documentazione Educativa: elementi che ne rafforzano l'esigenza

• *La Documentazione pedagogico- didattica e il D. P. R. 31. 5. 1974, n°419*

La raccolta, l'elaborazione e la diffusione della documentazione pedagogico- didattica sono funzioni assegnate dal D. P. R. 31. 5. 1974, n°419, agli IRRSAE, alla Biblioteca di Documentazione Pedagogica e al Centro Europeo dell'Educazione (agli inizi degli anni '50, tali compiti erano attribuiti ai Centri didattici nazionali e provinciali).

Nonostante tali istituti operino da oltre un ventennio, la cultura e la pratica della documentazione nella scuola italiana sono ancora assai poco diffuse ad eccezione di alcune "isole felici".

• *L'autonomia scolastica*

La prospettiva di scuole capaci di proporsi e competere sul piano della sperimentazione, della ricerca, dell'innovazione evoca parole chiave come: cultura dell'organizzazione, figure di staff, capacità di contrattazione.

Per il momento, sembra di cogliere alcuni limiti e difficoltà da parte delle Scuole Polo o Sedi di Intercircolo, che devono organizzarsi sistematicamente per realizzare modelli di aggiornamento e formazione in servizio decentrati, funzionali a progetti di riforma. Il processo innovativo insito nella autonomia può essere validamente accompagnato e supportato dalla presenza di sedi organizzate, su aree di bacino significative, che diano ad un insieme di scuole la possibilità di acquisire informazioni o di avvalersi di competenze integrative o complementari alla cultura e al modello organizzativo scolastico.

• ***Gli accordi di programma per le politiche scolastiche e formative***

Gli strumenti di collaborazione interistituzionale tra governi locali e livelli decentrati della Amministrazione scolastica, vengono indicati dalla legge di riforma delle autonomie locali e continuamente evocati in progetti e indirizzi innovativi del Ministero della Pubblica Istruzione, collegati ai temi della continuità educativa, della salute, dell'educazione interculturale, dell'integrazione (a tale proposito, basti citare gli Accordi di Programma prescritti dalla Legge 5. 2. 1992, n°104, dai quali molti Centri di documentazione handicap hanno preso le mosse).

• ***L'innovazione didattico- metodologica***

Poli di servizio avanzato, in ambito provinciale, possono sperimentare la collaborazione con gruppi docenti per sviluppare la ricerca, la produzione sul campo dei software, degli ipertesti e dei multimedia. Fra l'altro, con la collaborazione delle Università, si potrebbero collegare alcuni Centri di rango provinciale o regionale alla rete scientifica GAR, per accedere a banche dati internazionali e facilitare le comunicazioni nazionali con la rete della Biblioteca di Documentazione Pedagogica.

• ***Le prospettive della formazione in servizio***

Il Contratto Collettivo Nazionale della Scuola e il nuovo Protocollo d'Intesa sulle iniziative di formazione e aggiornamento, trasmesso con C. M. del 23. 12. 95, n°376, introducono modalità e strumenti formativi innovativi, come il *credito didattico* che, in prospettiva, potrebbero rivoluzionare la formazione in servizio e che proficuamente potrebbero avvalersi del supporto organizzativo dei C. d. D. .

In particolare, difatti, il citato Protocollo d'Intesa prevede:

- l'integrazione delle risorse dei soggetti istituzionali che operano nel campo formativo;
- la generalizzazione, sia a livello di Provveditorati, che di singola scuola, della istituzione di strutture che promuovano e coordinino le iniziative formative ai diversi livelli, consentendo scambi di esperienze e circolazione di materiali formativi;
- la costituzione di una struttura specifica per la formazione, da insediare presso ogni Provveditorato che abbia anche il compito di facilitare la comunicazione e lo scambio di esperienze e di materiali didattici;
- l'istituzione, presso ogni scuola, dei dipartimenti per l'aggiornamento;

- l'attuazione di Centri Intercircolo per la circolarità delle esperienze e dei relativi esiti e per l'accesso alla documentazione.

• *Il Contesto tecnologico e telematico*

Le soluzioni tecnologiche sul piano della comunicazione e della gestione delle informazioni possono consentire ai C. d. D. di fungere da nodi gestionali rispetto a circuiti locali, regionali e nazionali contribuendo ad incrementare il sistema nazionale di documentazione pedagogica secondo l'impianto indicato da tempo dalla Biblioteca di Documentazione Pedagogica.

E' molto importante che i C. d. D. non si strutturino a partire solo da questo contesto, saltando pari pari la fase di ricerca e costruzione di senso, necessariamente non breve; si delinerebbero, così, solo iniziative informative e di documentazione che corrono il rischio di rimanere "fini" e non di diventare "mezzi".

2. REGOLE

2a. Regole di istituzione dei C. d. D.

I C. d. D. dovrebbero nascere da una consapevolezza e da una esigenza condivisa a tutti i livelli. Tale obiettivo andrebbe perseguito con il massimo impegno, nella fase di avvio delle esperienze, attraverso una serie di azioni preliminari (convegni, seminari, tavoli di studio e di lavoro interistituzionali, conferenze di servizio, assemblee, iniziative divulgative varie, ecc), tese a coinvolgere il maggior numero di agenzie e di referenti territoriali (Provveditorato agli studi, Distretti scolastici, Dirigenti scolastici, insegnanti ecc.).

A partire dalla **mappatura regionale dei C. d. D.** di ogni vocazione, si dovrà procedere ad una pianificazione di bacino, in modo da evitare squilibri territoriali e quindi una **eccessiva parcellizzazione**. E' opportuno iniziare dalla istituzione di C. d. D. di rango regionale e provinciale che possono servire da propulsori per la nascita di Centri di carattere comunale o sovracomunale.

Occorrerebbe evitare, nella distribuzione dei C. d. D. sul territorio regionale: squilibri per le diverse vocazioni, ma anche una **eccessiva eterogeneità della natura giuridica** dei Centri (Centri comunali, distrettuali, statali, di intercircolo o presso i Provveditorati, Centri di emanazione interistituzionale, Centri Privati). Non si ritiene utile vincolare la natura giuridica dei Centri, ma neppure lasciare alla volontà e/o sensibilità politica locale la nascita di questi. Serve una normativa che tuteli i diritti del cittadino di

poter usufruire di questi servizi.

- Occorre evitare una eccessiva **settorializzazione** dei C. d. D. : pur salvaguardandone l'autonomia e la specificità, è indispensabile prevedere un lavoro integrato, su tematiche trasversali.

Nella istituzione dei C. d. D. è necessario un **consistente intervento interistituzionale**: le ultime e più riuscite esperienze sono quelle di C. D. E. promossi da più istituzioni convenzionate e raccordatesi per una gestione congiunta, nell'intento di associare e mettere in comune obiettivi e risorse, verso la costruzione di una rete di interventi, che permetta di realizzare Centri forti, sia a livello istituzionale, sia per gli ambiti di attività.

2. b Regole di funzionamento

• Lavoro in rete

I Centri Documentazione dovrebbero far parte di una unica rete, perché solo condividendo un lavoro comune sarà possibile offrire servizi sempre meno parziali e frammentari, ottimizzando le risorse disponibili sul territorio. A tale scopo sarà necessario attivare una **rete di coordinamento** che persegua i seguenti obiettivi:

- registrare e mappare con periodica continuità tutti i Centri e relativi servizi e risorse, per renderli "visibili";

- organizzare e sistematizzare le risorse della rete affinché siano utilizzabili e trasferibili in circuiti di comunicazione ampi e organici (evitare forme autarchiche di trattamento dei materiali);

- eliminare gli sprechi e le sovrapposizioni: è necessario che tra un centro e l'altro si trasferiscano le informazioni e i materiali di lavoro relativi agli archivi di documentazione, alle attività svolte, agli esperti che hanno prestato la loro collaborazione, ecc. ;

- rispondere ai bisogni formativi comuni ad ogni Centro attraverso la proposizione ed il coordinamento istituzionale, a livello regionale, di appositi corsi per il personale che vi opererà;

- prevedere spese comuni fra i Centri, per impostare una rete informatica compatibile. E' necessario formulare il "thesaurus" che permetta a tutti i Centri di avere le stesse parole d'ingresso della documentazione e gli stessi possibili incroci;

- pensare al collegamento telematico fra i Centri, per organizzare una moltiplicazione di competenze e di servizi (collegamento ormai possibile,

grazie alla notevole riduzione dei costi e alla notevole accessibilità delle nuove tecnologie).

• ***Rapporti Politico-Istituzionali e Interistituzionali***

Devono essere messi in campo rapporti interistituzionali (convenzioni e protocolli di intesa, flussi informativi, consulenze, collaborazioni formali e informali) con vari soggetti-risorse, compresi i luoghi della elaborazione teorica e della ricerca (in particolar modo l'Università).

Il C. d. D. non è, infatti, autosufficiente: è una struttura di collegamento/ coordinamento che non può rispondere a tutte le richieste. Esso è il punto di incontro, il crocevia dove si confrontano e collaborano più istituzioni, è il motore che coordina le diverse realtà, è il luogo dove si intersecano e si fondono i bisogni con le risorse.

Il raccordo interistituzionale è un dato importante sotto vari punti di vista:

- rende più esplicita e, a priori, una collaborazione istituzionale, indice della volontà di associare e di mettere in comune obiettivi e risorse verso la costruzione di una rete di interventi;

- rende più esplicita l'intenzione di creare un Centro-forte, sia a livello istituzionale, sia per gli ambiti di attività;

- dovrebbe portare ad una maggiore assunzione dei problemi dei Centri da parte dei politici e dei referenti istituzionali che non dovrebbero limitarsi a dare avvio al servizio dovrebbero invece svolgere una ulteriore azione propositiva e di controllo.

• ***Rapporti C. d. D. / Regione***

Occorre prevedere la stipula di appositi accordi programmatici tra Regione e Centri di Documentazione che, sulla base di principi condivisi, si propongano di condurre ad organicità le risorse umane e finanziarie profuse e di avviare progetti di innovazione.

La Regione dovrebbe impegnarsi a:

- costituire una rete dei C. d. D. della Regione;

- assicurare il coordinamento della rete dei C. d. D. attraverso protocolli operativi, indicazioni programmatiche e coordinamento tecnico dei responsabili dei C. d. D. ;

- svolgere una azione propositiva e di coordinamento nei confronti degli enti locali (Province, Comuni);

- promuovere lo sviluppo dei C. d. D. e il loro collegamento in rete

telematica;

- mettere a punto un linguaggio comune ed i criteri metodologici per la sistematizzazione della documentazione che consentano sia la circolazione della stessa, sia la funzione di informazione e consulenza;

- realizzare la formazione degli operatori del C. d. D. , dopo aver individuato le competenze necessarie;

- mettere a punto la strumentazione tecnica per l'organizzazione e la catalogazione dei materiali, dopo aver definito in modo dettagliato gli ambiti tematici della rete nel suo complesso;

- collaborare alla produzione di un catalogo annuale dei materiali presenti nei diversi Centri;

- valorizzare i prodotti di ricerca più significativi dei Centri.

Ogni Centro Documentazione dovrebbe impegnarsi a:

- collocarsi in rapporto di scambio e complementarità con gli altri Centri della rete e con essi partecipare alla più vasta mappa delle risorse;

- sottoscrivere un protocollo operativo, in accordo con la Regione, per definire le specifiche competenze, i programmi di lavoro e le conseguenti soluzioni tecniche.

• **Rapporti C. d. D. /IRRSAE / Regione**

L'intervento congiunto IRRSAE / Regione è indispensabile per rendere visibile la rete dei servizi e agevolare i flussi di collaborazione reale tra scuola e C. d. D. .

L'IRRSAE dovrebbe:

- utilizzare prioritariamente la rete per le proprie azioni rivolte alla:

- formazione dei formatori;

- realizzazione di sperimentazioni didattiche assistite e verificate, produzione di materiali didattici, software ecc. ;

- realizzare sperimentazioni sul piano organizzativo;

- offrire sostegno a programmi di settore;

- realizzare interventi informativi.

- intervenire in situazioni decentrate (a livello provinciale), stipulando accordi e protocolli con i C. d. D. e i Provveditorati.

Ogni C. d. D. dovrebbe:

- stipulare un'intesa con l'IRRSAE, per l'avvio di una collaborazione continuativa, in merito a interventi di: formazione, documentazione,

ricerca, sperimentazione.

• ***Rapporti C. d. D. / Amministrazione periferica della scuola***

Gli elementi innovativi contenuti nel vigente Protocollo d'Intesa per la formazione dei docenti, unitamente al principio della pluralità delle agenzie di aggiornamento, implicano criteri di gestione della formazione flessibili, nei quali possono trovare ampio spazio i C. d. D.. A tale proposito è preferibile la stipula di intese/convenzioni ad hoc, predisposte sulla base di progetti specifici, alla realizzazione dei quali siano finalizzate le singole convenzioni, che così non vengono calate dall'alto in modo rigido, ma operano piuttosto in un quadro di riferimento unitario e reticolare, entro cui si colloca un sistema di convenzioni possibili tra potenziali interlocutori.

E' opportuno, inoltre, che la trama dei rapporti dei C. d. D. con i dirigenti scolastici e gli insegnanti, non sia istituzionalizzata, ma nasca spontaneamente nell'ambito del lavoro in comune (è necessario, comunque, prevedere periodici incontri collegiali, a livello territoriale, comunale e/o distrettuale e/o provinciale, a seconda del bacino di utenza del Centro). Molto utili possono essere i rapporti con i docenti referenti dei dipartimenti per l'aggiornamento di ciascuna istituzione scolastica.

• ***Personale***

E' fondamentale che il personale operante all'interno del C. d. D. sia stabile, professionalmente qualificato e numericamente sufficiente a rispondere a tutti i bisogni del Centro. Si può iniziare con personale numericamente ridotto e successivamente aumentarne le unità. E' bene che si tratti di insegnanti o comunque di personale della formazione e che le competenze del team siano integrate. Si ritiene preferibile che detti operatori provengano da istituzioni enti o amministrazioni diverse, per favorire lo scambio e l'apporto reciproco. Occorre, inoltre prevedere la presenza di personale amministrativo e ausiliario che operi in équipe. E' necessario innanzitutto definire gli aspetti peculiari di queste professionalità, per poi elaborare progetti di formazione, da promuovere a livello centrale, preferibilmente regionale (in tal modo sarà possibile un maggiore e migliore interscambio di esperienze e competenze). Nel tempo, gli enti promotori si dovranno adoperare per la formazione permanente, l'aggiornamento e la specializzazione del personale operante.

Per la conduzione di ricerche o studi particolari o per l'esecuzione di

attività inerenti progetti speciali, sarebbe utile prevedere, in convenzione, l'istituzione di rapporti di lavoro con soggetti esterni.

• *Utenza*

L'accesso al C. d. D. dovrà essere libero e gratuito. Bisogna realizzare un Centro aperto a tutti, capace di produrre cultura oltreché servizi, che abbia come utenza non solo insegnanti e formatori delle scuole statali e non, ma anche famiglie, altre istituzioni, operatori sociali e chiunque ne abbia interesse. A tale scopo, bisogna innanzitutto attivarsi presso la potenziale utenza per una adeguata pubblicizzazione dei servizi offerti.

E' necessario inoltre prevedere l'uso di sistemi informatici che consentano la gestione degli indirizzi, la valutazione e la verifica degli accessi ai servizi, della qualità delle prestazioni, i tempi di risposta ecc. . .

Gli utenti potranno sottoporre al C. D. proposte intese sia a migliorare le prestazioni del servizio che ad acquisire materiale documentativo. Essi, inoltre, potranno avanzare eventuali critiche al Comitato Tecnico del Centro, eventualmente tramite la compilazione di appositi questionari di valutazione.

3. FUNZIONAMENTO: ATTIVITA' E SERVIZI

Le attività ed i servizi da sviluppare dovrebbero riguardare:

3 a. Documentazione

E' indubbiamente il principale e più importante servizio offerto da un C. d. D. .

Il termine stesso non significa solo raccogliere acriticamente i materiali, ma compiere un lavoro di selezione di quelli più rappresentativi e, spesso, di rielaborazione, al fine di renderli effettivamente leggibili a tutti.

Il materiale confluisce all'interno di archivi informatizzati e non, suddivisi nelle seguenti tipologie: testi, riviste, audiovisivi, software didattico, banche- dati, bibliografie, dossier, raccolte monografiche, resoconti di corsi di aggiornamento, di convegni.

Per quanto concerne i Centri Documentazione Educativa, si ritiene importante indicare quali aspetti possa evidenziare una documentazione che presti le sue procedure tecniche e mentali alla didattica:

- attestare percorsi di lavoro prodotti sì da far conoscere situazioni concrete, originali, personali per registrare la memoria storica e culturale dell'insegnante e della scuola e trattenere conoscenze e saperi specifici

che non verranno più dispersi;

- dare continuità a progetti innovativi, consentendo ai docenti di confrontarsi, ricevere informazioni organizzate, valutare e riprogettare;

- estendere conoscenze prodotte da pochi a molti, attivando un vero e proprio confronto critico approfondendo e valutando insieme i diversi percorsi di lavoro, conducendoli verso una crescita ed uno sviluppo comuni;

- esercitare influenze, fornire orientamenti, suggerire soluzioni, nella prospettiva della realizzazione di ulteriori interventi, per consolidare il lavoro collegiale;

- attestare l'innovazione ed il cambiamento prodotti nella scuola, avvenuti tramite la veicolazione dei flussi informativi e la loro integrazione.

La documentazione deve essere un elemento precipuo ed un impegno costante della professionalità docente e non un'attività esterna ed estranea al far scuola. A tale proposito bisognerà pertanto prevedere la costituzione di **archivi di documentazione** anche presso Circoli Didattici o singole scuole, in relazione alle diverse caratteristiche e specificità, come già si verifica da tempo in alcune realtà territoriali.

3 b. Formazione/Aggiornamento

E' un importante servizio che può essere attuato con svariate modalità e per interlocutori di diverso tipo.

Una notevole opportunità offerta dal C. d. D. è il sostegno all'autoformazione e alla **formazione permanente** degli educatori/insegnanti, che è possibile realizzare, come anzidetto, anche tramite la stipula di Convenzioni e/o Protocolli d'Intesa tra le Istituzioni interessate alla qualificazione e all'aggiornamento.

- Per l'autoformazione, il C. d. D. è in grado di:

- consentire uno studio individuale e autonomo, a partire da esigenze e bisogni formativi personali che intervengono durante il percorso didattico (*metodologia della ricerca-azione*);

- offrire pacchetti formativi in *open-learning* (formazione a distanza con tutor).

A tale proposito, sarebbe utile riferirsi ai *crediti formativi*, il che consentirebbe di spostare l'attenzione dal monte ore annuale da prestare per la progressione di carriera, agli esiti della formazione.

- Per la formazione sarebbe utile, dopo aver rilevato i bisogni emergenti:

- proporre ogni anno un **pacchetto formativo** elaborato sulla base delle

richieste e delle esigenze del territorio (e non predisposto e “calato dall’alto”), da attivare in seguito al numero di adesioni;

- proporre ogni anno una serie di **iniziative pubbliche** con lo scopo di offrire ad un’utenza più vasta, informazione e formazione su alcuni temi particolarmente significativi.

3 c. Informazione

Questo servizio ha l’obiettivo di garantire rapporti di scambio e di collaborazione con le risorse esistenti sul territorio (strutture, servizi, operatori, ecc. . .) tramite strumenti capaci di veicolare informazioni.

Il servizio si sostanzia:

- nella realizzazione e distribuzione di periodici, bollettini, pubblicazioni varie, raccoglitori monotematici cartacei, monografie, fogli di informazione relativi a corsi, seminari, convegni, cataloghi monotematici, banche dati di vario genere.

- nella fornitura di una prima forma di “educazione all’utilizzo delle risorse documentarie”, intendendo per educazione un approccio guidato e concreto al ventaglio di risorse del C. d. D. e alla logica che presiede alla loro strutturazione.

3 d. Consulenza

Deve essere prevista la disponibilità di personale specializzato che presti consulenza in modo assiduo e qualificato in vari settori, tra cui:

- ricerca di materiali e informazioni su temi specifici;
- criteri e modalità di costruzione per la documentazione di esperienze;
- individuazione di contenuti, modalità, esperti per la realizzazione di attività formative e di aggiornamento;
- orientamento e sostegno all’uso delle informazioni disponibili al C. d. D.

Questo servizio è un’ulteriore possibilità offerta ai docenti di approfondire la loro formazione con modalità più mirate a rispondere a specifiche esigenze individuali, meno formali di quelle proprie di un corso di aggiornamento.

Gli sportelli di consulenza monotematica possono anche avere lo scopo di sostenere gli insegnanti nella costruzione di percorsi o nella realizzazione di progetti didattici, di ricerca e sperimentazione.

3 e. Strutture/Attrezzature

E’ bene che la struttura sia dotata di locali funzionali, debitamente attrezzati per poter essere un riferimento abituale per gli insegnanti, un luogo

fisico dove incontrarsi e lavorare insieme.

Sarebbe, inoltre, opportuno mettere a disposizione degli utenti:

- spazi per visionare e consultare i materiali presenti negli archivi;
- laboratori multimediali.
- spazi lettura, dove i docenti o chiunque sia interessato, possa incontrarsi per studiare, discutere, programmare ecc. . . ;
- un ampio salone per iniziative di vario genere, come incontri informativi con gruppi di insegnanti, ecc. . . ;

Il Centro potrebbe anche essere la sede di associazioni professionali, il che comporterebbe vantaggi reciproci indubbi.

4. GESTIONE

4 a. Impianto Organizzativo

• *Organi gestionali*

E' necessario prevedere organi gestionali dei C. d. D. , con specifiche funzioni da stabilirsi tramite Convenzioni tra gli enti promotori e organizzatori. L'esame comparativo delle esperienze in atto ha evidenziato che in linea di massima il tipo di organizzazione più diffusa si avvale di un Comitato di Indirizzo e Coordinamento, di un Comitato Tecnico e di una Direzione Amministrativa.

Il presente tavolo di lavoro ritiene preferibile la seguente articolazione gestionale:

• *Comitato di Coordinamento e di Controllo*

Gli enti promotori del C. d. D. e firmatari della convenzione, costituiscono un Comitato Permanente di Coordinamento e Controllo, composto da rappresentanti degli enti promotori, che provvede a:

- approvare il programma annuale di interventi predisposti dal Comitato Tecnico (vedasi il punto successivo);
- verificare l'andamento delle attività;
- approvare il bilancio consuntivo e preventivo.

• *Comitato Tecnico*

Il Comitato di Coordinamento e Controllo nomina un Comitato Tecnico composto da tecnici scelti tra il personale degli enti promotori, che provvede a:

- elaborare la proposta del piano annuale degli interventi da sottoporre al Comitato di Coordinamento e Controllo;

- determinare, sulla base degli orientamenti generali fissati dal Comitato di Coordinamento e Controllo, gli obiettivi e i metodi per conseguirli;
 - valutare lo svolgimento delle attività programmate;
 - proporre eventuali modifiche ed integrazioni al programma;
 - fornire consulenza e pareri in merito alle funzioni proprie del C. d. D.
- Caratteristica del Comitato Tecnico dovrà essere l'interprofessionalità.

• *Direzione Amministrativa*

La Direzione Amministrativa cura l'ordinaria gestione del Centro, avvalendosi del personale e delle risorse di cui dispone, nell'ambito dei programmi annuali approvati dal Comitato promotore.

La Direzione partecipa alle riunioni del Comitato Tecnico, fornendo ogni elemento utile all'attività dello stesso.

• *Articolazione del C. d. D.*

E' opportuno prevedere la costituzione di sezioni specializzate per area di intervento.

Le esperienze in atto dimostrano che i livelli di produttività sono maggiori quando per ciascuna area operi una commissione (per la lettura dei bisogni, la progettazione, ecc.). Ovviamente, l'articolazione in sezioni specializzate deve prevedere incontri periodici di rendicontazione e di presentazione dei progetti operativi, in modo da evitare i rischi di settorializzazione.

• *Organizzazione del Personale*

Lo staff del Centro dovrà essere costituito da personale fisso al quale saranno affidati specifici ambiti di attività.

Ad esso sarà preposto un **responsabile** che curerà il coordinamento generale e la supervisione complessiva su tutti gli interventi interni ed esterni del Centro e convocherà e presiederà le riunioni del Comitato Tecnico.

Dalle riflessioni sulla scelta delle soluzioni più idonee per una gestione funzionale del Centro, emerge l'esigenza di affiancare alla persona referente un'**équipe di lavoro**.

4 b. Orario di apertura e modalità di fruizione del Centro

L'apertura al pubblico deve avvenire nelle fasce orarie e nei giorni settimanali che consentano l'utilizzo della struttura da parte delle varie categorie di utenza. L'orario potrà essere modificato in base all'emergere

di diverse necessità dell'utenza, previa comunicazione sulla stampa locale.

Bisognerà prevedere momenti fissi di apertura al pubblico e altri solo di lavoro interno, in cui il personale si dedicherà agli sviluppi progettuali del piano annuale di attività. Il servizio di consulenza e orientamento sarà soggetto ad appuntamento. Il Centro si attiverà per favorire la massima autonomia di ricerca e di consultazione dei materiali da parte dell'utenza, tramite la predisposizione di cataloghi e di supporti multimediali. I tempi e i modi del prestito domiciliare saranno opportunamente regolamentati.

4 c. Partecipazione agli oneri

• La **Regione**, oltre a promuovere le necessarie convergenze operative tra gli enti che abbiano dato vita ai diversi Centri di Documentazione Educativa, dovrebbe impegnarsi ad indirizzare a sostegno di detti Centri i propri investimenti per il diritto allo Studio e la qualificazione professionale. In particolare sarà opportuno, come avviene altrove, individuare nel territorio regionale Centri-esperti che, a seconda delle loro competenze e specificità, si pongano come referenti regionali per gli altri Centri e ricevano a tale scopo i fondi necessari. La Regione potrà, oltre che promuovere iniziative per la formazione degli operatori dei C. d. D., elargire contributi per la realizzazione di programmi di settore, di sperimentazioni didattiche assistite (produzione di materiali didattici, software, ecc.), di sperimentazioni organizzative, di progetti scuola extra-scuola, ecc.

Gli **enti promotori** si impegneranno congiuntamente, tramite convenzione, al reperimento delle risorse necessarie al funzionamento del Centro. La partecipazione agli oneri dei singoli enti sarà definita annualmente dagli organi deliberanti degli stessi, tenuto conto del programma di attività predisposto ed approvato dagli Organi gestionali del C. d. D. (Comitato di Coordinamento e Controllo e Comitato Tecnico: vedasi modalità operative sopra richiamate). Devono inoltre essere previste, per convenzione, le modalità di ripartizione degli impegni di spesa relativi alla conduzione del Centro (edificio, attrezzature, materiali di consumo, personale, ecc.). La convenzione indicherà infine il ruolo e gli apporti di ogni Ente, come ad esempio:

Amministrazione Provinciale

- Programmazione generale e coordinamento delle iniziative, d'intesa e con la collaborazione degli altri soggetti interessati;
- messa a disposizione di supporti tecnici operativi e finanziari per l'atti-

vazione di programmi educativi nelle materie di competenza del Centro;
- rapporti di collaborazione con la Regione

Amministrazione Comunale

- Locali e spese di conduzione degli stessi;
- consulenza da parte dei funzionari tecnici in servizio;
- messa a disposizione del materiale documentario e di ricerca attinente le attività del Centro (reperimento del materiale presso le scuole dell'infanzia comunali, presso i vari servizi formativi, assistenziali, ecc...);
- messa a disposizione di supporti finanziari e tecnici, nei limiti delle risorse disponibili, per interventi vari presso le scuole;
- attività promozionali e informative;
- disponibilità a contribuire finanziariamente su progetti-obiettivo;

Provveditorato agli Studi

- Contributo di consulenza da parte del personale tecnico dipendente;
- eventuale messa a disposizione, tramite distacco, di personale con competenze educative;
- messa a disposizione di materiali documentativi, informativi e di ricerca prodotti dal Provveditorato e dalle scuole statali della Provincia;
- messa a disposizione del materiale bibliografico e documentario in possesso del Provveditorato;
- programmazione operativa relativa agli aspetti pedagogico-didattici delle iniziative previste;
- sensibilizzazione del personale direttivo e docente per il buon esito delle iniziative;
- promozione di corsi di formazione per la diffusione della cultura e della pratica documentativa;
- adeguato sostegno alle Scuole-polo e agli Istituti Intercircolo per una proficua collaborazione con i C. d. D. ;
- riconoscimento ai C. d. D. della qualità di enti autorizzati a promuovere iniziative di formazione in servizio;
- realizzazione di sinergie operative con gli altri enti promotori;
- coinvolgimento del Centro nei progetti e nelle iniziative periodicamente promossi dal Provveditorato.

Distretto Scolastico

- Eventuale messa a disposizione di personale con competenze educative;
- messa a disposizione del materiale bibliografico e documentario e didattico in dotazione al Distretto;
- attività di sensibilizzazione, informazione e coinvolgimento.

OSSERVATORIO REGIONALE / TERRITORIALE

Ruolo, funzioni, modalità operative

1. RUOLO DELL'OSSERVATORIO

L'OSSERVATORIO è uno strumento:

- per la diffusione di una maggiore sensibilità verso i diritti dei soggetti in età evolutiva e per la difesa della loro soggettività;
- per la presa di coscienza politica e sociale dei fenomeni relativi all'infanzia e la responsabilizzazione delle istituzioni;
- per la realizzazione di un sistema sintetico e organico di lettura delle condizioni dell'infanzia, nei diversi contesti di vita e di interpolazione dei bisogni emergenti e dei loro mutamenti;
- per rendere visibili e partecipate le politiche nazionali e locali per l'infanzia, rilevando le azioni della pubblica amministrazione e l'effettività delle risorse impegnate;
- per censire, divulgare e valorizzare le esperienze positive in corso, facilitando le reciproche conoscenze e promuovendo collaborazioni interistituzionali;
- per dare impulso a studi, ricerche e sperimentazioni sulla condizione infantile e per diffonderne i risultati presso gli operatori scolastici, sociali, sanitari, giudiziari, delle forze dell'ordine, dei mezzi di comunicazione sociale, ecc. , per orientarne il comportamento professionale;
- per contribuire alla definizione di indicazioni programmatiche e alle scelte di politica di settore e di priorità;
- per valutare la praticabilità dei piani d'azione per l'infanzia predisposti ai diversi livelli istituzionali, anche in rapporto alle risorse umane e organizzative pubbliche e private, utilizzabili e mobilitabili;
- per dare impulso alla predisposizione di progetti globali e alla realizzazione di organici pacchetti di interventi, nei diversi settori, che superino la consueta strategia dell'emergenza, tutta basata sulla rincorsa dei singoli problemi e sulla messa in atto di provvedimenti "tampone", settoriali e

disorganici, che ignorano i contesti di fondo determinanti le difficoltà;

- per favorire la pianificazione di avanzate azioni legislative, amministrative ed economico-finanziarie, sulla base di indicatori quali-quantitativi, così da collocare e salvaguardare le politiche a favore dell'infanzia all'interno del nuovo modello di Welfare verso cui il Paese si sta orientando.

2. FUNZIONI DELL'OSSERVATORIO

L'OSSERVATORIO è una postazione che effettua i seguenti interventi:

- raccolta e diffusione di dati normativi e statistici relativi alla condizione infantile;

- evidenziazione delle situazioni a rischio rilevate;

- mappatura delle risorse e dei servizi a favore dell'infanzia e verifica della loro efficienza;

- rilevazioni relative agli interventi delle Amministrazioni Pubbliche (dati quantitativi e qualitativi) e verifica dell'efficacia;

- raccolta della documentazione relative a studi, ricerche e sperimentazioni effettuate nel territorio, in campo minorile e relativa divulgazione;

- documentazione e diffusione informativa delle esperienze-pilota a tutela e protezione dei minori;

- raccolta, selezione e rielaborazione di materiali inerenti al tema suddetto, tramite archivi informatizzati e non;

- verifica dell'attuazione, dell'effettività e dell'impatto con il territorio della legislazione a tutela dei minori;

- formulazione di proposte per l'attuazione di organici piani d'azione e di progetti-pilota, negli specifici contesti territoriali, per la tutela e la protezione dei minori;

- indicazioni in merito a progetti-pilota di carattere nazionale (all'Osservatorio Nazionale);

- definizione dei servizi necessari per lo sviluppo e la tutela dei soggetti in età evolutiva;

- realizzazione di attività culturali di sensibilizzazione, informazione, formazione e aggiornamento;

- trasmissione all'Osservatorio regionale (dagli Osservatori territoriali) e nazionale (dall'Osservatorio regionale) dei dati raccolti, delle proposte formulate, degli interventi attuati a livello locale, tramite gli opportuni collegamenti in rete.

3. MODALITA' OPERATIVE DELL'OSSERVATORIO

A) ARTICOLAZIONE TERRITORIALE

Dimensione nazionale

L'Osservatorio Nazionale per la programmazione delle politiche per l'infanzia è stato istituito con Decreto Ministeriale il 20. 3. 1995, presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per gli Affari Sociali.

Il suo braccio operativo è il Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia che ha preso il via il 16. 10. 1995, a seguito di convenzione stipulata con l'Istituto degli Innocenti di Firenze.

Dimensione regionale

La norma ne prescrive l'istituzione di CD da parte delle Regioni entro un anno dalla emanazione del Decreto.

E' da prevedere la contemporanea istituzione di un Centro di Documentazione Regionale.

Dimensione territoriale

Gli Osservatori territoriali dovranno essere istituiti presso le Pubbliche Amministrazioni che si occupano di questioni attinenti alla tutela e allo sviluppo di soggetti in età evolutiva. Essi dovranno potersi avvalere di Centri di Documentazione territoriali.

B) IMPIANTO ORGANIZZATIVO A LIVELLO REGIONALE/LOCALE

Organi gestionali

- Comitato di gestione, costituito da rappresentanti delle istituzioni che si occupano della tutela e dello sviluppo dei soggetti in età evolutiva;
- Comitato tecnico degli operatori;
- Commissioni d'area, monotematiche, ecc.

Personale

- Personale fisso, professionalmente qualificato.
- Soggetti esterni, in convenzione (per studi, progetti speciali, ecc. . .).

Partecipazione agli oneri

- Bilancio formalizzato, con contributi finalizzati.

Regole di funzionamento

- Stretti rapporti interistituzionali
- Lavoro in rete e collegamento telematico
- Pianificazione degli interventi e sistematicità delle rilevazioni periodiche
- Attivazione di rapporti collaborativi costanti con i mass - media.

Potenziali soggetti fornitori di indicatori (da rendere omogenei)

- Servizi Sociali
- Consulitori familiari
- Scuole
- Settore Sociale ASL
- Strutture e servizi sanitari
- Privato Sociale

4. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

- E' ormai inammissibile che i dati statistici relativi alla condizione dell'infanzia nel nostro Paese siano ancora frammentari e insufficienti.

- Il colpevole ritardo che si registra nella istituzione degli Osservatori Regionali e territoriali rischia di pregiudicare ruolo e funzioni dell'Osservatorio Nazionale.

- La disponibilità di dati attendibili e sempre aggiornati provenienti da Osservatori istituiti presso le Pubbliche Amministrazioni è condizione fondamentale per "fotografare" i fenomeni nella loro evoluzione al fine della programmazione di efficaci politiche per l'infanzia.

- E' necessario che il Piano di Azione Nazionale di Interventi per la tutela e lo sviluppo di soggetti in età evolutiva, una volta approvato, divenga parte integrante degli atti governativi di indirizzo politico e di pianificazione economico- finanziaria, anche al fine del coordinamento degli interventi delle Amministrazioni Pubbliche.

- Gli Osservatori regionali e territoriali dovranno necessariamente avvalersi di Centri di Documentazione.

Sperimentazione

Progetti sperimentali

Gruppo di lavoro:

Circolo didattico Sant'Elpidio a Mare

1° Circolo didattico Porto Sant'Elpidio

2° Circolo didattico Porto Sant'Elpidio

Circolo didattico Montegranaro

Circolo didattico Amandola

Coordinatore: DD Liduina Durpetti

Il Gruppo di Lavoro composto da Direttori Didattici, Insegnanti di scuola materna e scuola elementare, genitori e rappresentanti delle Scuole private, personale dell'ASL locale (assenti gli Amministratori, pur invitati), è concorde nell'evidenziare che l'ambiente socio-culturale nel quale si trova a crescere la nostra infanzia, se da una parte sembra essere caratterizzato da un maggiore diffuso benessere e da maggiore attenzione da parte di entrambi i coniugi verso l'educazione dei figli, dall'altra evidenzia un impoverimento valoriale ed una maggiore immaturità delle coppie, con conseguente tendenza alla disgregazione familiare, a vari livelli.

Ovviamente, ciò comporta squilibri educativi, difficoltà relazionali e di comunicazione che richiedono urgenti interventi di adeguato sostegno sanitario- pedagogico educativo alle famiglie.

L'offerta dei Servizi Sociali pubblici in questa direzione risulta del tutto insufficiente e la Scuola (è stata effettuata una rilevazione in tal senso dal Gruppo della Provincia) non va al di là dei progetti ministeriali di educazione alla salute, per ovvi motivi strutturali e finanziari.

Pur percependo, quindi, un vero e proprio malessere sociale, un disagio sempre più marcato delle famiglie, gli operatori scolastici non riescono, con le risorse attuali, ad affiancarsi ai genitori per fronteggiare i sempre più preoccupanti problemi dei nostri ragazzi.

Un dato preoccupante, a tal proposito, da non sottovalutare, è l'allarmante abbassamento progressivo della soglia di età nei confronti della delinquenza minorile che affonda le sue radici nel "disagio" della crescita.

Se si aggiunge che il nostro territorio è caratterizzato da un alto indice di immigrazione, verificatasi ad ondate successive nell'ultimo ventennio ed intensificatasi in questi ultimi anni, si comprende come la già difficile situazione sia complicata da variabili complesse e delicate.

Per quanto sopra esposto, si ritiene urgente l'attivazione di interventi mirati di tipo preventivo, già nella prima fascia di età infantile, allo scopo di contrastare l'insorgenza di fenomeni di disgregazione e di emarginazione.

Obiettivi

Gli obiettivi dei Progetti sperimentali, che dovranno essere fatti propri da una legge regionale ad hoc, sono, a giudizio del Gruppo di Lavoro, i seguenti:

- a) Tutela ed integrazione sociale e familiare dei minori:
 - miglioramento delle competenze educative delle famiglie;

- sviluppo adeguato delle capacità sociali e relazionali dei minori;
- sereno “vissuto” dal minore nel proprio contesto familiare, sociale, scolastico.

b) Tutela della salute psico- fisica attraverso una prevenzione adeguata.

c) Promozione di una crescita comune scuola-famiglia.

Soggetti destinatari:

tutti i bambini da 0 a 6 anni.

Contenuti e requisiti dei progetti

1) Medicina preventiva

La prevenzione e la diagnosi precoce delle patologie dell’età evolutiva sono ritenute da tutti una necessità improrogabile.

In stretta collaborazione famiglia-scuola-sanità si dovrebbe portare avanti progetti mirati a:

a) Prevenzione attraverso esecuzione di screening: statu-ponderali-ortottico -posturale-logopedico, ecc.

b) Educazione sanitaria: alimentare, igiene orale, educazione alla postura ed al linguaggio.

c) Rilevazione di disagi ambientali e disturbi dell’apprendimento e dei rapporti relazionali.

d) Eventuali consulenze specialistiche.

2) Consulitori

Si ritengono necessari Centri adeguati con presenza di esperti psicologi, assistenti sociali, ecc. per sostegno alle **coppie** nella prevenzione e nella soluzione di problemi familiari.

3) Sostegno psico - educativo dei minori a rischio e delle loro famiglie

Dovrebbe fornire un sostegno educativo, sia al minore che alla sua famiglia, per migliorarne le competenze educative.

L’operatore domiciliare potrebbe svolgere anche un ruolo di mediazione tra la famiglia, la Scuola, il contesto lavorativo, i Servizi Sociali.

4) Scuola per genitori

La rapida trasformazione della nostra società negli ultimi 50 anni ed il continuo mutare dei valori e dei modelli di comportamento, rendono

problematico il rapporto tra genitori e figli. Risulterebbe utile, quindi, l'attivazione di un progetto sperimentale per la promozione di uno "spazio- genitore" in cui possano essere attivati percorsi di formazione e di riflessioni, sulle tappe evolutive di crescita dei loro figli.

La scuola per genitori potrebbe operare tutto l'anno, con una serie di iniziative formative ed informative rivolte sia a gruppi ristretti di genitori che a gruppi più ampi.

L'attività potrebbe essere svolta nelle strutture scolastiche, con interventi anche delle strutture sanitarie del territorio.

Potrebbero essere studiati anche progetti integrati che prevedano un cammino comune insegnanti-genitori.

5) Spazio-gioco

Organizzazione di Ludoteche come luoghi che, nel venire incontro a particolari esigenze delle famiglie, costituiscano una centrale educativa, un luogo ove il bambino sia aiutato a crescere libero dal "consumismo ludico" e dal "pedagogismo adultistico" nella libera esplicitazione dei linguaggi gestuale, plastico, manipolativo, motorio: linguaggi del corpo attraverso i quali il bambino conosce, comunica e proietta.

In questo modo l'istanza sociale e l'istanza pedagogica potrebbero incontrarsi felicemente.

Lo spazio-gioco, infatti, in un'ottica di sistema formativo integrato, può rappresentare un prezioso elemento di continuità dell'esperienza educativa, in quanto servizio rivolto a tutte le età infantili e quindi partner permanente anche dell'asilo nido e delle scuole dell'infanzia.

Può, nello stesso tempo, essere elemento di continuità di servizio, coprendo gli spazi lasciati vuoti dai calendari delle scuole pubbliche.

Il gruppo ritiene, infatti, che pur essendo auspicabile la riappropriazione del compito educativo da parte della famiglia, le istituzioni non possono non affiancarla nel rispondere alle sue istanze, a volte improrogabili, per svariati motivi non legati alla cattiva volontà del singolo.

6) Progetti educativo- didattici

Anche in vista del **riordino dei cicli scolastici** (proposta Berlinguer), potrebbero essere finanziati progetti educativo-didattici integrati scuole statali-scuole private.

Indicatori di qualità

I Progetti dovranno:

- essere territorialmente circoscritti, chiaramente definiti quanto a contenuti, strumenti, operatori, risorse finanziarie e forme efficaci di collaborazione interistituzionale, tali, insomma, da incidere realmente nella realtà sociale;
- essere polifunzionali integrati tra organismi diversi, nella prospettiva di raggiungere il massimo di potenzialità operativa;
- avere una valenza pluriennale, in quanto trattasi di interventi la cui efficacia è legata anche alla stabilità nel tempo;
- essere provvisti di modalità di verifica.

Sperimentazione

Scuola materna e asilo nido, continuità possibile?

Gruppo di lavoro:

2° Circolo didattico di Macerata

Coordinatore: DD Rosa Giannobi

Idea centrale

Riconoscimento dell'asilo nido come ulteriore risorsa educativa (alla luce della riforma Berlinguer)

Principi

- realizzazione di una formazione integrata
- trasformazione della Scuola in una struttura flessibile per salvaguardare gli obiettivi culturali
- favorire il rispetto dei naturali ritmi di crescita e di apprendimento degli alunni
- Rivalutazione della scuola dell'infanzia il cui ultimo anno diviene obbligatorio
- Rivalutazione dell'asilo nido

Asilo nido

Da valutare come importante collegamento alla scuola dell'infanzia e come fase preparatoria

- per “monitorare” lo sviluppo evolutivo del bambino nelle varie tappe
- per inquadrare la sua istituzione in un discorso di tipo culturale-sociale

I segni

- Asilo nido e la conquista dell'identità sociale dell'infanzia
- Nido e Materna alla conquista della propria identità pedagogica
- Dall'assistenziale all'educativo

I sogni

- Asilo nido come istituzione educativa (il tempo della famiglia “educare ad educare”)
- Esperienze di convivenza educativa con i genitori
- Formazione comune del personale della scuola
- Pari dignità degli operatori scolastici

La città educativa

La città educativa e le sue proposte utopistiche (vedi “La città educativa, la famiglia, la scuola” del gruppo di lavoro coordinato dalla DD Ebe Francioni)

La famiglia

Fra segni e sogni verso una legislazione equa

Dagli Orientamenti '91:

- rivalutare la famiglia quale contesto primario
- attivare forme di informazione
- sostenere varie iniziative

Un libro per la vita

- Garantire la libertà di scelta della famiglia
- Valorizzare le associazioni dei genitori
- Rendere operante la legge sulla famiglia
- Mettere in atto forme ed iniziative per il sostegno
- La sensibilizzazione delle famiglie

Le leggi

- Nuove?
- Attuazione o integrazione di quelle esistenti?

Spunti di riflessione

- Ovviare (o colmare) il vuoto legislativo nel raccordo scuola dell'infanzia al compimento del 3° anno di età
- Istituzioni di sezioni pilota per coniugare con la sperimentazione

I segni, i sogni e preparare il terreno alle leggi

- Modifica della normativa dei comuni rendendola coerente con la normativa scolastica
- Disponibilità dell'Ente Locale ad attivare servizi idonei alla varietà delle situazioni
- Progettazione intenzionale ed organizzativa che assicuri un continuum di opportunità educative

Ruolo della sperimentazione (cosa, quando, dove)

Caratteristiche della legislazione

Nella legge devono essere indicati:

- definizione dei parametri di qualità validi per il pubblico e il privato
- individuazione degli obblighi di ciascuna istituzione

Esempio:

Obblighi dell'università:

1. attivazione di modelli di formazione in servizio a stimolo e supporto di sperimentazione;
2. ipotesi di ricerca/azione affiancata da esperti dell'università che lavorino a contatto con i docenti;
3. aggiornamento mirato;
4. contributo alla valutazione delle esperienze sperimentali e alla diffusione dei risultati;
5. individuazione, d'intesa con le altre istituzioni, dei requisiti di riconoscimento del carattere di scuolasperimentale

Obblighi degli enti Locali:

1. garantire il livello minimo di servizi e risorse (finanziarie, di personale, strutturali).

Compiti della Scuola:

1. proposte di sperimentazione;
2. organizzazione;
3. scelta dei contenuti;
4. parametri di qualità;
5. valutazione;
6. documentazione;
7. collaborazione con EE. LL. e Università;
8. diffusione dei risultati.

Caratteristiche della fase di transizione

Nella fase di transizione, che precede il periodo di emanazione della nuova normativa, si propone:

- finanziare direttamente le scuole sulla base dei progetti sperimentali presentati
- erogare parte dei finanziamenti agli EE. LL. per progetti di qualità in linea con i nuovi indicatori della legge.

Sperimentazione

L'innovazione e la sua diffusione nel territorio

Gruppo di lavoro:

4° Circolo didattico di Macerata

Circolo didattico di Montecassiano

Circolo didattico di Porto Recanati

1° Circolo didattico di Tolentino

4° Circolo didattico di Civitanova Marche

Istituto scolastico comprensivo di Caldarola

Coordinatore: DD Teresa Marcozzi

Intraprendere una riflessione sulla situazione dell'infanzia nella nostra regione, al fine di pervenire alla formulazione di una proposta di legge, induce a gettare uno sguardo panoramico sullo stato generale della legislazione per l'infanzia.

Emergono due ordini di problemi:

1) Gli ordinamenti della scuola dell'infanzia, datati al 1968, non sono ormai conciliabili con:

- il testo programmatico Orientamenti '91;
- le nuove esigenze sociali;
- la tipologia infantile di fine secolo;
- le problematiche formative della prevenzione e della processualità degli interventi;
- i bisogni di comunicazione/relazione.

2) In Italia manca un coordinamento tra le pubbliche amministrazioni centrali e periferiche in materia di legislazione per i minori, con la conseguente carenza di interventi sinergici e comunque mirati alle effettive esigenze dell'infanzia nei luoghi concreti del suo vivere.

Analizzando la situazione, ci si accorge che sono state poste in atto pregevoli iniziative di soluzione dei due ordini di problemi sopra delineati; infatti le sperimentazioni che si stanno realizzando nella nostra provincia e varie proposte di legge, che talvolta investono i compiti della Regione, costituiscono iniziative di cui non solo si auspica un adeguato sviluppo, ma si ritiene possano costituire la base di partenza per la formulazione di una legge regionale sull'infanzia.

Irisultati conseguiti attraverso la realizzazione quinquennale del **Progetto “Alfabeta”** e attraverso la sperimentazione **“Ascanio”** possono costituire un valido contributo per un impianto organizzativo che possa rendere effettiva l’applicazione degli Orientamenti ’91.

Sono state positivamente sperimentate innovazioni che hanno consentito di realizzare efficacemente quanto richiesto dagli Orientamenti.

Superamento della sezione

- Suddivisione degli alunni in gruppi omogenei per età
- Possibilità di organizzazione di piccoli, medi, grandi gruppi omogenei ed eterogenei

Struttura organizzativa a livello Modulare

11 docenti in organico, così utilizzati:

- 3 insegnanti per i gruppi di 3/4 anni ;
- 4 insegnanti per il gruppo di 5 anni (più numeroso)
- 1 insegnante sperimentatore in laboratorio (assegnato dal provveditore agli Studi per realizzazione del progetto)

Gestione ottimale della Contemporaneità

- Concentrazione dei docenti nel cuore della mattinata quando più intensa, intenzionale e mirata può risultare l’azione di mediazione didattica, anche nell’ambito di piccoli gruppi
- Valorizzazione delle competenze

Ridefinizione dell’orario

- Articolazione a “ventaglio”
- Orario ridotto (fino alle h. 14.15) per la sezione dei bambini di 3 anni

Laboratorio

- Ha subito nel tempo un’evoluzione:

da **laboratorio ambientale**

a **laboratorio sonoro**

a **Laboratorio multimediale**

- Svolge attività in aggancio con quelle realizzate nei gruppi/sezione

Continuità

Accoglienza:

- Iniziative rivolte ai bambini iscritti al 1° anno della scuola materna ed elementare

- Laboratorio comune sc. materna/sc. elementare

AVVIARE UN MODELLO ORGANIZZATIVO

- basato sui percorsi sperimentali in atto nel territorio

- adeguato alla specificità dei bisogni del contesto socio/ambientale

Per produrre più qualificati e intenzionali risultati formativi, in linea con gli OO. '91

Nessuna seria azione riformatrice in campo educativo può essere realizzata, se non

- fondata su un'opera di attenta sperimentazione e ricerca

- intesa come "fatto permanente", come rinnovamento continuo

Riforma

Ricerca con carattere di

- necessità
- concretezza

attraverso l'attività degli Osservatori (L. 310 del 10. 6. 94) in cui si realizzi anche l'interscambio tra tecnici, politici, ricercatori, operatori. Senza costosi apparati con compiti di ricerca, proposta, raccolta. coordinamento:

- rilevazione della condizione dell'infanzia
- monitoraggio delle sperimentazioni
- diffusione dei risultati

Sperimentazione innovazione di

- metodi
- strutture
- contenuti

attraverso le **scuole sperimentali** per consentire funzionalmente e senza sprechi, un adeguamento costante del processo educativo alle stimolazioni e alle problematiche emergenti dalla realtà concreta.

Mutamento del **Quadro produttivo** e della **vita** nella realtà socio-ambientale.

Il tutto si concretizza nelle seguenti

Proposte per un nuovo assetto istituzionale regionale

Partire dall'esperienza

Superare la struttura scolastica basata rigidamente sulla sezione	Organizzazione di gruppi omogenei per età
Introdurre l'orario flessibile	Possibilità di orario ridotto per i bambini di 3 anni
Finanziare direttamente le scuole, sulla base dei progetti sperimentali	Destinazione di fondi specifici alla sperimentazione e alla pubblicizzazione e diffusione dei suoi risultati. Disponibilità finanziaria certa (prima dell'inizio del progetto)
Sburocratizzare i progetti	Snellimento procedure di attivazione iniziative sperimentali (tempi adeguati di comunicazione dell'approvazione)
Ovviare al vuoto legislativo nel raccordo nido-scuola dell'infanzia al compimento del 3° anno	1. Istituzione di "sezioni pilota" per garantire la continuità con il nido, evitando gli inconvenienti della sospensione del servizio 2. Modifica della normativa dei comuni rendendola coerente con la normativa scolastica

Pensare una riforma “aperta”

Monitoraggio della situazione	Osservatori regionali e provinciali
Promozione delle iniziative sperimentali	<ol style="list-style-type: none">1. Prosecuzione di esperienze in atto (ASCANIO, ex art.3 DPR 419/74)2. Continuità con le sperimentazioni della scuola elementare (COMENIO)3. Possibilità di riconoscimento del carattere di scuola sperimentale alle scuole che hanno condotto positivamente progetti di sperimentazione
Formazione del personale	Informazione e aggiornamento sulle leggi regionali e sui risultati delle esperienze innovative in atto

Le innovazioni positivamente sperimentate hanno consentito di realizzare efficacemente quanto richiesto dagli Orientamenti ed hanno conferito alla scuola dell'infanzia una connotazione di flessibilità che rende gli interventi educativi più calibrati ai bisogni reali.

D'altro canto, se si esamina il problema sotto il profilo legislativo, non sfugge come dei positivi tentativi siano stati posti in atto.

Degno di interesse è il testo messo a punto nella passata legislatura dalla Commissione Cultura e che va sotto il nome di **“Proposta Galbiati”** e che oggi può costituire un interessante documento culturale. L'art. 7 riguarda le **“Competenze delle Regioni”**.

Segue la proposta di Legge n° 716 (Camera dei Deputati) presentata il 17 giugno 1994. Non si discosta molto dal documento precedente. Anche qui l'art. 7, molto più articolato, è riferito alle competenze delle Regioni.

Il MPI, con L. 310 del 10 giugno 1994, attiva un Osservatorio relativo alla dispersione scolastica. L'iniziativa è molto interessante per i positivi sviluppi nel settore che stiamo esaminando.

Le proposte di legge, presentate nella XII Legislatura, dedicano particolare attenzione all'Osservatorio ed auspicano l'istituzione di Osservatori a livello regionale.

Più recentemente il disegno di legge, approvato dalla XII Commissione permanente della Camera dei Deputati il 18 dicembre 1996, prevede all' Art. 2 "l'istituzione di un Osservatorio nazionale per l'infanzia che raccolga e coordini dati relativi all'infanzia al fine di rendere coordinata l'azione tra Stato e Regioni".

Come si vede il problema è stato posto e questo è sintomo di un'esigenza che si fa sempre più evidente.

Preso atto del problema generale, partendo da un'esperienza pluriennale di sperimentazione, si vuole giungere alla formulazione di una proposta, finalizzata ad una legge regionale per l'infanzia, che è scaturita dall'esperienza scolastica quotidiana, dalla riflessione sulle difficoltà e sugli ostacoli incontrati, dai risultati positivi conseguiti.

Si delineano così i presupposti basilari per la formulazione di un disegno di legge:

a) riordinare e valorizzare i risultati delle esperienze sperimentali sul territorio

b) avviare un modello organizzativo basato sui percorsi sperimentali e adeguato alla specificità dei bisogni del contesto socio-ambientale

Riordinare e valorizzare i risultati delle esperienze sperimentali sul territorio

1) necessità di ovviare alla mancanza di un quadro della situazione

2) necessità di rimediare alla mancanza di adeguata pubblicizzazione delle sperimentazioni realizzate

3) necessità di dare risposte efficienti adeguate alla specificità dei bisogni educativi e socio/ambientali

4) necessità di una fase preliminare di discussione e riflessione costruttiva sullo stato della scuola materna nelle diverse realtà locali

Per realizzare la riforma della scuola materna regionale

1. analisi della situazione

a) monitoraggio della scuola materna marchigiana

b) raccolta dei risultati delle esperienze innovative più significative in ambito regionale

c) reperimento di progetti sperimentali realizzati in altre regioni

2. profilo della nuova scuola dell'infanzia

individuazione di indicatori qualitativi e di funzionamento, adeguati alla reale situazione regionale, definiti sulla base dei risultati sperimentali

3. riforma

definizione di tappe di adeguamento progressivo delle scuole al nuovo modello, definito non astrattamente, ma in base a concrete esperienze realizzate e ad effettive possibilità di sviluppo.

Attivazione degli Osservatori provinciali e istituzione dell'Osservatorio regionale

1. Istituzione di **Commissioni di studio**, negli Osservatori provinciali e regionali, per una ricerca sulla realtà della scuola dell'infanzia nelle Marche (Documento di Orientamento).

2. Stesse **Commissioni di studio** (allargate a tecnici, politici, ricercatori, operatori) per individuare le “dimensioni” della qualità del servizio (Strumento misurativo della qualità)

3. **Diffusione** dei risultati del lavoro delle Commissioni

4. **Assunzione** degli stessi nella elaborazione della legislazione regionale (Seminari provinciali di aggiornamento per operatori).

Sperimentazione

L'innovazione e la sua diffusione nel territorio

Gruppo di lavoro:

I Circolo didattico di Urbino

Coordinatore: DD Maurizia Ragonesi

1) Il gruppo di lavoro

Il gruppo di lavoro è stato costituito da 10 insegnanti di scuola materna statale, 1 insegnante di scuola materna comunale, 1 insegnante con funzioni di operatore psicopedagogico, 1 pedagogo di scuole materne comunali, 1 direttore didattico.

I componenti del gruppo, provenienti da Circoli e scuole diverse, in molti casi non si conoscevano tra di loro.

Benché l'invito a partecipare ai lavori sia stato rivolto a soggetti diversi (quali associazioni dei genitori, enti, università), ci si è trovati ancora una volta a confrontarsi tra gli "addetti ai lavori".

Significativa è stata la presenza delle scuole materne del Comune di Urbino che hanno partecipato con la presenza della pedagogo e di un insegnante.

2) Le scelte operative

Il gruppo ha ritenuto di affrontare il tema che gli era stato assegnato (Sperimentazione, *L'innovazione e la sua diffusione sul territorio*) cercando di aprire un dialogo anche con coloro che non erano presenti all'interno del gruppo, in primo luogo i genitori dei bambini, gli altri insegnanti e gli amministratori locali.

Si è pertanto proceduto ad elaborare dei questionari che sono stati consegnati ai genitori ed agli insegnanti, mentre per gli amministratori, dove è stato possibile, si è cercato di giungere alla compilazione del questionario dopo un incontro personale.

Il gruppo è stato, pertanto, impegnato nella elaborazione dei questionari, negli incontri con gli amministratori locali, nella tabulazione dei dati e nella relativa interpretazione.

3) La lettura dei dati raccolti

Si è naturalmente consapevoli che non esiste una sola lettura dei dati raccolti dai questionari somministrati, poiché ogni interpretazione dipende dal punto di vista che assume l'osservatore e che, di conseguenza, sui dati che alleghiamo a questa relazione sarà possibile formulare innumerevoli altre ipotesi, tutte ugualmente legittime.

Intanto il nostro gruppo offre alla discussione le seguenti ipotesi di interpretazione.

Ma che cos'è l'innovazione nella scuola dell'infanzia?

A questa **domanda aperta** sono state fornite risposte sostanzialmente generiche, oppure contenenti ampi spazi di ambiguità, che di conseguenza hanno condotto ad una difficoltà di interpretazione.

Da parte di genitori, insegnanti ed amministratori prevale, in questa fase del questionario, l'attenzione al rinnovamento dei **metodi di insegnamento**, anche se è significativa la quota percentuale che gli amministratori riservano all'adeguamento della scuola ai cambiamenti della società e degli insegnanti, al riconoscimento del rispetto dei bisogni del bambino.

Quali aspetti della scuola dell'infanzia dovrebbero essere innovati?

A questa domanda sono state offerte 13 risposte con la possibilità di privilegiarne 5.

In questo caso le risposte sono state diversificate in modo abbastanza significativo da parte di docenti, genitori ed amministratori.

I **genitori**, in particolare, più che innovazione e sperimentazione, hanno chiesto di introdurre ciò che attualmente nelle scuole non c'è proprio oppure ciò di cui si sente molto la carenza, esprimendo le seguenti priorità:

- al 1° posto la domanda di **materiale didattico** (con la speranza che anche le attività di insegnamento ed apprendimento ne possano trarre beneficio oppure perché influenzati dalle continue richieste degli insegnanti?)

- al 2° posto la presenza anche all'interno della scuola di **personale medico o paramedico** che possa aiutare a prevenire, o a diagnosticare tempestivamente disturbi o problemi di vista, udito, linguaggio, alimentazione, ecc.

- al 3° posto l'esigenza di operare in **continuità** con gli altri ordini di scuola

- al 4° posto la presenza di operatori **psico-pedagogici**

- al 5° posto l'**utilizzo di strutture edilizie** che rispondano effettivamente ai bisogni dei bambini.

E' inoltre significativo che le priorità sopra indicate siano state espresse in modo **pressoché univoco** in tutte le scuole e le sezioni di scuola materna esaminate.

Indipendentemente, quindi, dalle singole istituzioni e situazioni logistiche, i genitori dei bambini hanno chiesto che vengano innovati i metodi di insegnamento (così si può leggere la forte richiesta di materiale didattico e continuità educativa?) e che agli insegnanti vengano affiancati degli specialisti per curare non solo lo sviluppo fisico, ma anche quello psicologico

ed affettivo dei loro figli.

Il dato saliente che emerge dai questionari compilati dagli insegnanti è la necessità di collaborare con operatori psicopedagogici e ciò viene confermato anche dalle risposte date alla domanda n°4 dove, a fronte dei dati di genitori ed amministratori che ritengono debba essere privilegiata l'innovazione inerente l'aspetto dell'apprendimento del bambino, gli insegnanti a maggioranza rispondono che deve essere privilegiato l'aspetto concernente il loro sviluppo **affettivo-emozionale**.

Gli insegnanti della scuola dell'infanzia sanno bene che non ci sono materiali didattici, strutture edilizie, supporti tecnici di esperti che possano sostituire o compensare la **centralità della relazione educatore-bambino** attraverso la quale passano tutti i momenti ed i contenuti dell'attività didattica nella scuola dell'infanzia!

A nostro parere, inoltre, la richiesta di operatori psicopedagogici, da parte degli insegnanti, nasce non solo dalla consapevolezza che non esiste apprendimento se non all'interno di una rete comunicativa socio-affettivo-relazionale altamente stimolante e significativa per il bambino, ma anche dal fatto che è sempre maggiore il numero dei bambini in situazione di disagio psicologico di fronte ai quali gli insegnanti si sentono inadeguati.

Si potrebbe pensare che tra genitori ed insegnanti esistono diverse idee e concezioni sulla scuola dell'infanzia?

Probabilmente no; sono solo diverse le consapevolezze ed i punti di vista.

Che cosa può favorire o sostenere l'innovazione?

Gli amministratori locali chiedono più risorse, prioritariamente per aggiornare e qualificare il personale docente; gli insegnanti alla domanda di formazione, aggiungono la richiesta del sostegno di esperti (sperimentazione didattica assistita?) e la costituzione di Centri di Documentazione didattica e pedagogica.

4) Ed il gruppo che cosa pensa?

Il gruppo ha incontrato difficoltà a reperire dati significativi o di carattere generale sulla attività di sperimentazione e sulle innovazioni che sono state introdotte nelle scuole dell'infanzia negli ultimi decenni, considerato non solo che queste dipendono da enti ed istituzioni diverse, ma anche che non si è mai diffusa una adeguata mentalità di documentazione e di valutazio-

ne- verifica delle esperienze condotte.

Pur non possedendo dati ufficiali, partendo anche dalla nostra quotidiana esperienza e dalle nostre conoscenze, ci pare di rilevare che in alcune realtà le scuole dell'infanzia gestite da enti pubblici o privati, che dispongono di mezzi finanziari e di supporti adeguati, godendo di maggior autonomia e di un contatto più ravvicinato con i luoghi delle decisioni, riescono a mettere in atto esperienze di innovazione e di sperimentazione con maggior facilità rispetto alle scuole materne statali.

Il ruolo che la scuola dell'infanzia assume nella realtà sociale odierna impone che l'insegnante sia in primo luogo un operatore culturale che, proprio attraverso lo studio e la pratica della ricerca-sperimentazione-innovazione, possa proporsi come produttore e non semplice fruitore o trasmettitore di cultura.

Riteniamo perciò che l'innovazione e la sperimentazione non possono essere lasciate al caso o alla buona volontà di qualche operatore scolastico o alla fortunata congiuntura di amministrazioni locali o enti pubblici o privati particolarmente sensibili o dotati di mezzi economici e finanziari, ma che esse debbano entrare a far parte della pratica didattica quotidiana di tutte le scuole dell'infanzia.

Il gruppo teme che passi l'idea che l'innovazione e la sperimentazione si realizzino esclusivamente attraverso l'introduzione di elementi di tipo quantitativo: più attività, più docenti, più materiali, più strutture, più servizi ... più apprendimento!

Senza sottovalutare il ruolo ed il sostegno che elementi strutturali di tipo quantitativo possono assumere nella pratica dell'innovazione e della sperimentazione si sottolinea il fatto che la vera innovazione passa essenzialmente attraverso l'introduzione di elementi innovativi di tipo **qualitativo** e che purtroppo anche in tempi recenti, dietro all'introduzione di innovazioni di carattere puramente quantitativo, si è semplicemente mascherato un ritorno alle peggiori pratiche del passato.

Strumento indispensabile per la diffusione ed il sostegno della innovazione diventa, secondo noi, la **valutazione** (intesa come dar valore) delle esperienze, messa in atto in un continuo processo di sperimentazione e ricerca.

Sperimentazione

**Continuità nido-scuola dell'infanzia-scuola elementare
nell'ottica della riforma dei cicli scolastici**

Gruppo di lavoro:

Circolo didattico di Pergola

Coordinatore: DD Angelo Verdini

L'infanzia corre il rischio di essere oggettivata, di essere materializzata dentro le regole del mercato e del consumo. L'infanzia resta destinataria della trasmissione culturale attraverso cui ogni comunità umana prosegue la sua storia e conserva sé stessa e ciò avviene attraverso il lavoro creativo delle istituzioni educative. Forse l'umanità potrà trovare altre modalità di radicamento e di propagazione, ma, contro i rischi citati, ci piace immaginare ancora un pensiero alto, capace di andare oltre il semplice calcolo riduttivo e abitudinario. E allora: a scuola non si è soli, ci si accorge, bandita è l'indifferenza, le parole (e i gesti e gli sguardi) si riprendono e si rilanciano, la comunicazione raggiunge l'interno delle biografie, per suscitare emozioni accanto alla trasmissione dei saperi; una continuità non banalmente didattica, deve tener conto di tutto ciò e anche del rispetto dell'evoluzione del bambino e del modo con cui l'ha realizzata: il bambino richiede calore, comprensione, orientamento, ricerca significato nel partecipare e nell'agire nella scuola; la risposta adulta (istituzione) non può proteggere la libertà, facilitare la costruzione dell'identità, crescere nella competenza affettiva, porsi come riferimento valoriale, stare in un continuo andirivieni di coinvolgimento/vicinanza e distacco/decentramento, non recitare (dentro i confini si ripetono livellamenti e convergenze stabili), non invadere (contro l'oltranza dell'interventismo c'è la disponibile accoglienza e la cura delle peculiari originalità del bambino rispetto ai bisogni, ai desideri, ai sogni, alle rappresentazioni, alle sistemazioni, alle creazioni).

Aspetti di realtà e di fattibilità

I rapporti tra nido e scuola materna sono scarsi o inesistenti. Dal nido si parte verso ignota destinazione e non ci sono ritorni. Il nido si trova spesso a sopravvivere tra le secche di una concezione assistenziale e burocratica. Fra scuole non statali o private o autonome e scuole statali prevalgono situazioni di separatezza o di informalità colloquiale (forte è la richiesta di gesti di avvicinamento). Per tali istituzioni si attendono standard di accettabilità nell'erogazione dei servizi e nella gestione del personale. Più consistente il rapporto tra scuola statale dell'infanzia e scuola elementare, con alcune difformità, tra lucentezza e opacità, tra ritualismi e anellamenti. E' possibile facilitare il consorzio tra Comuni per attivare la figura del pedagogo, come mediatore territoriale, come sorvolatore della mentalità solo amministrativa, come scompigliatore culturale. E' possibile attivare, in ogni unità di scuola di base, una figura di sistema per la continuità. E' possibile

costituire centri territoriali di documentazione, riferita alla ricerca e alla sperimentazione (questa dovrà sempre avvalersi di tutor forti). E' possibile ricondurre a sistema l'intero aggiornamento e l'intera formazione in servizio (che dovranno essere qualificati, assistiti e prolungati). E' possibile attivare nuove tipologie di servizi pe l'infanzia: ludoteche, centri gioco (in spazi specializzati o connessi a strutture educative già esistenti). biblioteche per bambini "che ancora non sanno leggere" (luoghi originalissimi di funzione/produzione). La flessibilità non deve sbriciolare l'identità pedagogica, che risulterebbe a rischio se si verificasse solo una rincorsa assistenziale. E' possibile dotare gli enti locali di modelli- tipo per i contratti di appalto dei servizi di nido e d'altro, con strumenti di garanzia di una applicazione di qualità, rispettosa dell'utenza. E' possibile nobilitare l'uso (peraltro non generalizzato) di schede di passaggio/accompagnamento dei bambini fra gli ordini scolastici a partire dal nido, adottando modalità e stili narrativi, dove tracce possono veramente essere lasciate in un codice facilmente riconoscibile. La continuità si gioca anche sul confronto tra stili cognitivi, stili relazionali, ruoli sociali di chi deve apprendere e di chi deve insegnare (di ciò serve consapevolezza e su ciò serve comunicazione).

E' possibile prevedere l'obbligo di consultazione del dirigente scolastico da parte dell'Ente locale nella fase della predisposizione del bilancio preventivo (per evitare frammentarietà, incongruenza, lentezza negli interventi ordinari e straordinari). E' possibile consentire la frequenza alla scuola dell'infanzia fin dall'inizio dell'anno scolastico solo a chi compie tre anni entro il successivo 31 dicembre. I diritti della donna lavoratrice vanno rispettati per intero; molte famiglie si reggono su una fragile intenzionalità: la loro solitudine va aiutata (potenziamento dei consultori).

Conclusion

Un contenente istituzionale flessibile e aperto consente di incontrarsi, confrontarsi, conoscersi, crescere insieme attraverso processi e modalità condivise, un fondamento comune di opportunità, per una possibilità di esperienze e di espansione, ognuno per ciò che è, rispettato e garantito nella propria originalità attuale e proiettata idealmente negli incontri con il tempo.

Ricerca

**Ruolo dell'IRRSAE, dei provveditorati, della scuola,
degli enti locali. Progettualità da incentivare,
aggiornamento e formazione**

Gruppo di lavoro:

Circoli didattici di Fano

Scuole comunali di Fano

Insegnanti: Alba Battistini, Donatella Boffa, Paola Conver-
sano, Daniela Iacchini, Maria Di Carlo, Carmen Macci, Rosa
Acquisto, Loretta Tirelli, Isabella Bramucci

Coordinatore: DD Fausto Antonioni

Durante i tre incontri effettuati dal nostro gruppo, è stato più che naturale mettere a confronto i diversi sistemi organizzativi che si occupano dei bambini da tre a cinque anni nell'ambito dello stesso Comune e nei Comuni limitrofi.

Le differenze che le insegnanti hanno messo in evidenza sono le seguenti:

1. Diverso sistema di assunzione del personale: nello Stato sono previsti concorsi pubblici per titoli ed esami, il Comune di Fano ha formato delle graduatorie. Riteniamo che per una scuola considerata il primo segmento del sistema formativo di base è necessario personale educativo altamente qualificato (laurea) e selezionato (concorsi per titoli ed esami). Dunque una buona formazione iniziale e un sistema serio di formazione in servizio per tutte le insegnanti di scuola dell'infanzia (statale-comunale-privata).

2. Diversità nell'orario di funzionamento giornaliero e settimanale:

giornaliero comunale: 7.45-17

giornaliero statale: 8-16 (rare eccezioni per esigenze di servizio-
trasporto)

settimanale comunale: tutti i giorni compreso il sabato (8/13)

settimanale statale: tutti i giorni escluso il sabato (l'apertura del sabato
si effettua dietro richiesta motivata dei
genitori)

3. Diverso il numero dei bambini per sezione:

nella scuola comunale la sezione è composta da un massimo di 25 bambini. In presenza di un bambino portatore di handicap viene assegnata un'insegnante qualificata per 1/2 giornata, tutti i giorni della settimana; nella scuola statale il numero dei bambini per sezione può arrivare a 29 unità e si verificano casi anche con 31 alunni; se c'è presente un bambino portatore di handicap, il numero è ridotto a 20 ma l'insegnante di sostegno è presente solo in alcune giornate (1 insegnante ogni 4 bambini). Le scuole materne statali e comunali di Fano lamentano l'impossibilità di utilizzare lo scuolabus per effettuare uscite a scopo didattico. In altri Comuni limitrofi (Cartoceto, Saltara, Mondolfo) esiste invece questa possibilità.

4. Anche il personale ausiliario sembra avere mansioni diverse a secondo

dei Comuni. Resta valido per tutti i Comuni, invece, il sistema di assunzione di tale personale che non tiene conto della formazione professionale nei ruoli ausiliari (bidelli, autisti, accompagnatori). Nelle scuole Comunali di Fano c'è in atto un'esperienza di partecipazione del personale ausiliario ai "collettivi" del personale insegnante per favorire la partecipazione più attenta e una sorta di formazione in servizio anche per il personale non insegnante.

Per il momento, però si tratterebbe di un coinvolgimento parziale in quanto il personale è presente a scuola e viene interpellato a seconda delle situazioni.

5. Altra differenza riguarda il problema dell'aggiornamento del personale insegnante. L'amministrazione comunale di Fano mette a disposizione delle insegnanti una équipe (con pedagoga e psicopedagoga) che le affianca nella progettazione didattica e ne cura l'aggiornamento. Per le insegnanti statali (100 ore di aggiornamento in 5 anni) esistono piani provinciali di aggiornamento e formazione. Questi sono la sintesi di iniziative promosse dal Provveditorato agli Studi, dalle singole Istituzioni scolastiche, dagli enti autorizzati ecc. Le diverse proposte vengono esaminate e valutate da una Commissione Tecnica che decide successivamente il finanziamento delle iniziative di aggiornamento e formazione maggiormente valide e innovative che possono coinvolgere un solo circolo o più circoli fra loro consorziati. In alcuni casi, per motivi di scarsa disponibilità finanziaria, i corsi sono riservati ad un numero ridotto di persone creando disagi a coloro che ne restano esclusi. L'imminente attuazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche porterà, così ci auguriamo, ad uno snellimento del suddetto iter burocratico rendendo più rapide le fasi che accompagnano l'approvazione e la realizzazione delle diverse iniziative di aggiornamento.

Il Circolo di Saltara si autorganizza per gestire tutti gli aspetti dell'aggiornamento; oltre all'aggiornamento annuale, al quale tutte partecipano, è prevista la partecipazione ad altri corsi da parte di una o due insegnanti che successivamente socializzano e sviluppano l'esperienza formativa vissuta insieme al Collegio Docenti di appartenenza.

Qualche perplessità esiste per quanto riguarda i corsi di aggiornamento che implicano la formazione personale su cui è difficile, se non impossibile, relazionare ma che arricchiscono o modificano atteggiamenti della persona a volte in maniera incisiva.

I dati scaturiti dal confronto tra insegnanti di scuole e circoli dello stesso Comune e di Comuni vicini ci hanno consentito di trarre alcune conclusioni. La diversità delle esperienze sia dal punto di vista didattico- organizzativo, sia dal punto di vista gestionale, ha creato una situazione nella quale un confronto costante e un coordinamento, diventino nel bene e nel male non solo auspicabili ma doverosi.

Riconoscendo nell'IRRSAE l'istituto più idoneo per incentivare e promuovere iniziative di aggiornamento, formazione e ricerca, richiediamo a questa Istituzione una presenza più capillare nel territorio.

Si può prevedere, in collaborazione o col patrocinio dell'IRRSAE, l'istituzione di un centro di coordinamento e documentazione in cui siano raccolte le esperienze educative delle scuole dell'infanzia nel territorio (progetti, videocassette, documentazioni fotografiche, ecc.) e di ricerca (rielaborazione dati, confronto, scambio di esperienze, promozione di iniziative di formazione e sperimentazione), un centro dove sia possibile valutare la progettualità delle singole scuole e dei Collegi docenti in un processo di aggiornamento e ricerca continui. Proponiamo il Distretto scolastico come sede più idonea per accogliere una struttura di questo genere.

Ricerca

**Ruolo dell'IRRSAE, dei provveditorati,
della scuola, degli enti locali
Progettualità da incentivare, aggiornamento e formazione
Indicatori di qualità di una politica per l'infanzia**

Gruppo di lavoro:

Circolo didattico di Centobuchi di Monteprandone

Circolo didattico di Grottammare

Circolo didattico di Ripatransone

1° Circolo didattico di San Benedetto del Tronto

2° Circolo didattico di San Benedetto del Tronto

3° Circolo didattico di San Benedetto del Tronto

Circolo didattico di Spinetoli- Pagliare

*Partecipanti: Enrico Ceccarelli, Maurizio Falaschetti,
Stefania Marini, Gabriele Panni, Roberto Santoni, Emilio Vita*

Coordinatore: DD Giovanni D'Angelo

1. Ruolo dell'IRRSAE, dei Provveditorati, della scuola, degli enti locali

Si auspica un maggiore e più capillare intervento dell'IRRSAE nel territorio, anche attraverso forme di aggiornamento e sperimentazione assistita che coinvolgano direttamente le realtà scolastiche.

Ai provveditorati spetta il compito di sopportare tecnicamente e amministrativamente le iniziative di ricerca e di sperimentazione attuate nel territorio, coordinando e facilitando la loro realizzazione.

Il ruolo fondamentale della promozione, di iniziative e di ricerca spetta sicuramente alla scuola che si pone come agenzia professionalmente e istituzionalmente privilegiata nell'organizzazione gestionale e didattica delle attività educative.

Va sottolineato come nella realtà scolastica picena sono già state realizzate attività innovative sperimentali che necessitano, però, di una maggiore diffusione e pubblicizzazione nel territorio; in questo senso il supporto degli enti locali risulta di estrema importanza per favorire e stimolare una nuova "cultura della documentazione".

Il ruolo degli enti locali appare determinante soprattutto nel garantire le condizioni di funzionalità della scuola dell'infanzia. L'attenzione verso le problematiche dell'infanzia si concretizza innanzi tutto mettendo a disposizione della collettività edifici, strutture, mezzi e materiali necessari a costituire la scuola come primo ambiente educativo di apprendimento.

Tutte le componenti che hanno partecipato al tavolo di lavoro hanno sottolineato con forza la necessità che gli enti locali, in primo luogo le amministrazioni comunali, investano risorse finanziarie adeguate ai bisogni ed alle esigenze dei bambini e delle bambine. L'impiego degli investimenti economici risulta essere condizione ineludibile e prioritaria nel contesto di una politica che voglia realmente tutelare il mondo dell'infanzia.

2. Progettualità da incentivare, aggiornamento e formazione

Una politica culturale attenta alle manifestazioni, ai segni e ai sogni dei bambini dovrebbe privilegiare quelle scuole che si pongono come agenzie educative progettuali in grado di valorizzare tutti i linguaggi dei piccoli alunni.

La progettualità deve nascere da istanze pedagogiche di forte spessore culturale; deve prevedere momenti di aggiornamento e di formazione in itinere degli insegnanti; deve rispondere a criteri di controllabilità e di verificabilità. I progetti attivati dalle scuole - che meriterebbero l'utilizzo

di adeguati finanziamenti da parte degli enti locali - dovrebbero (oltre ai criteri sopra esposti) prevedere il coinvolgimento partecipativo delle componenti della collettività sociale nella quale vengono realizzati. In primo luogo va privilegiata la concreta collaborazione in ogni fase progettuale, delle famiglie degli alunni che devono essere poste in grado di seguire l'intero percorso educativo del bambino.

3. Indicatori di qualità di una politica per l'infanzia

Gli indicatori di qualità per una corretta politica per l'infanzia possono sinteticamente individuarsi in:

- Strutture e servizi adeguati ai bisogni formativi degli alunni (edifici “a misura di bambino”, mense trasporti, laboratori, sussidi, ecc.).
- Investimenti mirati ad incentivare le realtà progettuali più attente ai processi di sperimentazione e di innovazione pedagogica.
- Sviluppo dei canali di comunicazione e interazione tra scuole, famiglie e ambiente.
- Supporto alle attività di documentazione e ricerca realizzate dalle agenzie educative.
- Incentivi alle attività di aggiornamento e di formazione degli operatori scolastici.
- Garanzia di un corretto rapporto tra insegnante e numero degli alunni, anche attraverso l'istituzione di figure professionali di integrazione e supporto, nell'ottica di un sistema formativo integrato.

Ricerca

Scuola dell'infanzia: indicatori di qualità

Tavolo di lavoro:

Circolo Didattico Senigallia Nord

Circolo Didattico Senigallia Centro

Circolo Didattico Senigallia Sud

Istituto Scolastico Comprensivo Ostra

Circolo Didattico Statale Corinaldo

Partecipanti: Luciana Simoncelli, Lucia Moroni, Cinzia Ruggeri,

M. Elena Carnali, M. Luisa Possenti, M. Luisa Perlini,

Fiorenza Marchetti, Elidia Spadoni, Flora Messersì, Mara

Mazzarini, Marinella Cingolani, A. Laura Rocchetti, Antonella

Starna, Loretta Basianoni, Giovanna Tendas, Paola Galassi,

Assunta Latini, Antonella Morsicci, Gabriella Bellezza

Coordinatore: D D Angela Leone

La riflessione sull'infanzia, necessaria ad affrontare l'approfondimento di ognuna delle macrotematiche indicate, è stata sintetizzata negli schemi allegati, proposti all'attenzione del tavolo di lavoro per avviarne l'attività.

Il dibattito del gruppo si è immediatamente diretto all'analisi dei **problemi** che la scuola, la famiglia, le altre istituzioni affrontano nel dare risposte ai bisogni dell'infanzia oggi.

Appare immediatamente leggibile la **trasversalità delle problematiche** affrontate/da affrontare a cura di ciascuno:

- la **ridefinizione del ruolo** riguarda i **genitori**, che sentono il bisogno di riscoprire la funzione genitoriale e vivono, fino al 3° anno di età del figlio in condizione di solitudine, interessa i **docenti**, la cui identità professionale si misura ogni giorno con la complessità dei compiti ad essi delegati, gli **operatori degli enti Locali e dell'Azienda USL**, che sono chiamati ad affrontare sempre nuove emergenze;

- la **selezione delle priorità** si impone come necessaria per non limitarsi alle dichiarazioni di intenti e non disperdere le risorse, producendo azioni efficaci e coerenti con la cultura dell'infanzia;

- l'**attenzione allo spazio e al tempo** della bambina e del bambino diventano fondamentali in un contesto socio-ambientale in cui spazio virtuale e frenesia sembrano andare per la maggiore;

- la **relazionalità positiva**, diretta al bambino e diffusa nell'ambiente che lo accoglie, alimenta la capacità di ascoltarne e leggerne i bisogni, anche non espressi, per non cadere negli eccessi dell'attenzione opprimente e dell'indifferenza.

Una ulteriore conferma sulla transversalità dei temi riguardanti l'infanzia è emersa nel tentativo di definizione di indicatori di qualità per la scuola materna, riportati di seguito nell'ordine con cui sono emersi nel dibattito:

relazionalità positiva - alunno/alunno

insegnante/alunno

insegnante/insegnante

insegnanti/genitori

insegnanti/personale non docente
scuola/famiglia
scuola/istituzioni

formazione docenti: culturale
pedagogica
psicologica
metodologica
relazionale

clima/stile:della sezione
della scuola

unitarietà di intenti

chiarezza del progetto

centralità/protagonismo del bambino/bambina

lettura/rispetto dei **bisogni dei bambini**

trasparenza

flessibilità.

La trasferibilità degli stessi indicatori in contesti diversi nei quali, unico elemento unificante, sia la presenza di uno o più bambini, quali la famiglia, il nido e la città, ha evidenziato la permanenza degli stessi bisogni dell'infanzia in vari ambiti.

La **costruzione dell'identità**, che farà di ogni bambino un adulto libero e responsabile, è facilitata da un **contesto unitario** (familiare, scolastico, extrascolastico), che abbia le caratteristiche della coerenza, dell'accoglienza, dell'agibilità, della sicurezza (fisica e psicologica), dell'equilibrio e della flessibilità.

Tale affermazione appare in contrasto con l'attuale situazione sociale, caratterizzata da frammentarietà di intenti e, in qualche caso, da scarso rispetto dell'etica individuale. In particolare, le risposte istituzionali ai bisogni dell'infanzia, risultano spesso fra loro scomposte nei tempi e nelle modalità, ed alimentano, in presenza di situazioni problematiche, una diffusa sfiducia nelle istituzioni.

E' compito di una buona legge sull'infanzia ricondurre all'armonia le istituzioni, in modo che ogni parte concorra alla formazione di un disegno coerente e unitario, capace di restituire **piacere nell'assolvimento del proprio compito** a chi offre servizi e **fiducia** a chi ad esse si rivolge affidando il proprio figlio.

Ricerca

**Ruolo dell'IRRSAE, dei provveditorati, della scuola,
degli enti locali. Progettualità da incentivare,
aggiornamento e formazione.
Indicatori di qualità di una politica per l'infanzia**

Gruppo di lavoro:

Circolo didattico di Camerino

Circolo didattico di Visso

Circolo didattico di San Severino Marche

3° Circolo didattico di Macerata

Circolo didattico di Matelica

Circolo didattico di Castelraimondo

Coordinatore: DD Leonardo Mancino

Propedeutico alla presente relazione è stato un complesso lavoro di indagine, ricerca di dati e di opinioni, interventi critici e valoriali, incontri tutti incentrati sulle risposte ad un questionario di cui il dott. Tanoni, ispettore tecnico del Ministero della Pubblica Istruzione per il settore della scuola materna statale, è a conoscenza da tempo.

Si propongono di seguito, scandite per singoli argomenti, le valutazioni che i direttori didattici Mancino, Cimini, Ciccarelli e Traversi hanno elaborato in sede di riunione, collegiale tenutasi il giorno 5 maggio 1997 presso il 3° Circolo di Macerata.

1. Ruolo dell'IRRSAE

Questo istituto oggi vive il tempo critico ambiguo: o soppressione in quanto l'aggiornamento dei docenti "riesce meglio" se affidato ai piani provinciali gestiti egregiamente dai provveditorati agli studi, o ridefinizione dei compiti.

Certo è che sarebbe meglio evitare "doppioni", sia sul piano dei compiti che nell'ambito delle competenze.

In attesa di quanto vorrà decidere in tal senso il superiore Ministero della Pubblica Istruzione, si raccomanda che l'IRRSAE (sarà molto positivo eliminare nomine direttive di estrazione e competenza sindacale che nulla hanno a che vedere con la cultura, la sua prassi ed il suo "farsi") sia vicino ai docenti indirizzando i suoi sforzi a cercar di farli discutere sul "disagio" di essere insegnanti, sulla difficoltà della pratica educativa, formativa e didattica, privilegiando i temi che riguardano le metodologie. Privilegiare il risultato sulla teoria, insomma.

2. Ruolo dei Provveditorati agli Studi

Non si può altro che sottolineare l'importanza e la necessità dei Provveditorati agli Studi specie se si vedono questi come:

- a) organi di programmazione;
- b) luoghi dove si dibattono e si pianificano situazioni e strategie in direzione di un trattamento omogeneo tra zone formative senza alcun privilegio di sorta;
- c) luoghi interessati alla cultura e non alla semplice burocratizzazione di "pratiche".

Certo è che con l'entrata in vigore della normativa riferita ad una effettiva autonomia, anche il ruolo dei provveditorati agli studi dovrà cambiare.

3. Ruolo della scuola

E' impossibile oggi rispondere a questo quesito se non per avere la risposta più ovvia e giusta: la promozione della società che la esprime e la organizza; il raggiungimento dei fini comunitari, etici, morali e formativi che sono alla base della convivenza civile.

4. Ruolo degli enti locali

Essere protagonista della vita culturale, educativa e formativa dei contesti di competenza; in ciò saper organizzare gruppi e famiglie, essere di stimolo e promozione, costituirsi come l'anello di congiunzione tra le istanze centrali dello Stato e le attese delle famiglie, dei gruppi e delle persone; tutelare il livello più alto possibile della qualità della vita nella scuola e fuori di essa.

5. Progettualità da incentivare

Tutti gli aspetti positivi collegati con la qualità della vita e con il concetto più ampio dell'educazione permanente: cultura generale, conoscenza delle caratteristiche del mondo in cui i bambini vivono, uso creativo della lingua, capacità di "comprendere gli altri" in uno sforzo di intercultura e di realizzazione dell'ideale dello spirito cooperativo e comunitario tra esseri e soggetti.

6. Aggiornamento e formazione

L'aggiornamento non deve mai essere un "remake" di ciò che si presume di sapere, deve essere rinnovamento, nuovo management, ricchezza culturale ed esposizione dell'autenticità della ricchezza interiore (quando questa c'è!), cultura generale e capacità di essere formativa.

Sarebbe bene che i corsi d'aggiornamento finissero d'essere la bacheca espositiva delle saccenze altrui. Il reclutamento dei docenti incaricati di comunicare la cultura pedagogica e metodologica è il nodo più grave del problema.

7. Indicatori di qualità per una politica dell'infanzia

- a) lo star bene a scuola;
- b) il disagio degli insegnanti e la ricerca della rinnovata professionalità;
- c) lo sperimentare quotidianamente la peculiare caratteristica di una scuola della libertà d'essere e di pensare per educatori e bambini;
- d) l'educazione delle famiglie mirante a far bene i genitori;

- e) l'educazione all'ambiente, dell'ambiente e per mezzo delle risorse dell'ambiente;
- f) la pubblicizzazione dei risultati dell'ASCANIO;
- g) l'importanza della sociopedagogia dei gruppi e dei singoli;
- h) l'educazione alle valenze interetniche;
- i) il ruolo del volontariato.

Ricerca

Indicatori di qualità nella scuola materna

Gruppo di lavoro:

Circolo didattico di Pennabilli

Circolo didattico di Macerata Feltria

Circolo didattico di Novafeltria

Circolo didattico di Carpegna

Circolo didattico di Marcatino Conca

*Partecipanti: T. Angeli, S. Boresta, A. M. Caliendi, F. Mancini,
N. Matassoni, M. P. Bartolini, P. Dominici, A. Cancellieri,
C. Giannini, C. E. Cenci, G. Gentilini, G. Renzini, A. Rossi,
M. Cresti, L. Ciotti*

Coordinatore: DD Nevio Tampelli

Il concetto di qualità ha un significato ambivalente. Nato in azienda e nel settore militare, ha intrinsecamente un valore selettivo che nella scuola non può essere accolto, perché questo pregiudicherebbe la finalità precipua dell'educazione: essere al servizio della persona affinché ciascuno possa crescere e maturare al massimo delle sue possibilità, anche se queste possono essere deficitarie rispetto a standard medi.

Qualità nella scuola significa allora rendere ottimale il servizio offerto a ciascun alunno, assecondando bisogni specifici e quindi diversificando l'offerta formativa. La qualità la si ottiene attraverso un processo di differenziazione e di individualizzazione del servizio e non di standardizzazione (la qualità di massa non è la qualità di pochi).

La qualità della scuola non può essere identificata solo con l'acquisizione di "performance" necessarie alla scolarità successiva o all'inserimento nel mondo del lavoro e neanche solo con gli apprendimenti disciplinari, trascurando altri obiettivi fondamentali del servizio di istruzione- apprendimento. Il DL n° 297/94 assegna infatti alla funzione docente l'azione di:

- trasmissione della cultura
- contributo alla elaborazione di essa
- impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo
- impulso alla formazione umana e critica della loro personalità.

In questa ottica, qualità significa allora e necessariamente spinta all'innovazione del sistema scolastico; essa non può esaurirsi solo in operazioni puramente diagnostiche e constatative, ma riguarda anche l'individuazione di cause e disfunzioni nella scuola per procedere al reperimento di strumenti idonei ed efficaci miranti a far uscire la scuola dall'autoreferenzialità dietro la quale si è sempre protetta

Gli indicatori meritano un discorso a parte. Ognuno di noi costruisce rappresentazioni del mondo che sono frutto di esperienze e vissuti diversificati e nell'interpretazione dei fenomeni siamo influenzati dal nostro modo di percepire la realtà, dagli strumenti che usiamo, dalle teorie di riferimento, dal modo di comunicare, ecc.

E' questa una premessa necessaria per sottolineare che la elaborazione degli indicatori del nostro gruppo, pur partendo dalla **ricerca di una base comune e condivisa**, sono il prodotto di complesse interazioni tra diverse culture personali che **non sempre sono sfociate a conclusioni comuni**, in particolar modo sulla considerazione che gli indicatori devono assumere

nella pratica quotidiana della scuola.

Data questa premessa si può allora iniziare a parlare di indicatori di qualità nella scuola materna che la più aggiornata saggistica chiede di rilevare in plurime aree di qualità:

- I fini istituzionali
- I bisogni dell'infanzia
- L'accoglienza
- Le risorse umane
- Le risorse finanziarie
- Le risorse materiali
- Gli insegnamenti
- Gli apprendimenti e la valutazione
- L'organizzazione e l'utilizzo di spazi e tempi
- La continuità
- La valutazione

Anche quest'ultimo è un ambito che va approfondito. Fino ad ora si è parlato molto della **valutazione del prodotto**, dell'apprendimento degli alunni. Molto poco invece si è parlato di **valutazione del servizio** che non può essere fatto coincidere solo con l'insegnamento, ma riguarda tutte le prestazioni fornite al bambino: da quelle curricolari a quelle extra e para scolastiche, da quelle amministrative (iscrizioni, certificazioni, ecc.) a quelle organizzative (uso degli ambienti, biblioteche, laboratori ecc.). E non si può tralasciare neppure la **valutazione del processo** che chiama in causa le relazioni, il clima della sezione, la regia educativa, le condizioni e i momenti dello sviluppo personale, elementi da considerare prioritari nel processo di formazione.

Le scelte

E' apparsa subito evidente al gruppo la vastità dell'argomento. Tra i vari indicatori, tenendo conto anche dello scarso tempo a disposizione, è stata operata una selezione scegliendone cinque e affidando l'approfondimento di ciascuno di questi ad ognuno dei circoli interessati. Nel grande gruppo si è poi proceduto ad una discussione collettiva che ha in parte modificato i lavori dei sottogruppi. Gli sviluppi sono di seguito riportati.

Organizzazione e utilizzazione di spazi e tempi

a cura del Circolo didattico di Carpegna

Nel presentare il nostro lavoro consideriamo opportuno sottolineare che la qualità della scuola dell'infanzia nasce dall'articolazione e definizione delle finalità e degli obiettivi indicati negli Orientamenti '91.

Il concetto di qualità nella scuola intende riferirsi allo sviluppo e all'educazione dei bambini e al fatto che essi hanno bisogno di essere amati, rispettati ed ascoltati; hanno bisogno e gradiscono la compagnia di altri bambini, di adulti significativi, oltre a quelli familiari; hanno bisogno di un ambiente stimolante per sviluppare e maturare abilità e competenze. La **“qualità”** presuppone il benessere psicofisico del bambino, nel processo di sviluppo e di apprendimento, quindi qualità della scuola corrisponde a qualità della vita: pertanto gli indicatori di qualità sono la base, comune e condivisa, per analizzare e comprendere valori, idee, conoscenze, esperienze in campo educativo.

Nella nostra scelta operativa abbiamo inteso evidenziare caratteristiche ed aspetti dell'organizzazione e utilizzazione degli spazi e dei tempi scolastici, individuati come fattori del profilo qualitativo.

Premessa

Dagli *Orientamenti/Didattica e organizzazione*: “Le finalità pedagogiche della scuola per l'infanzia si riflettono necessariamente sul suo modello organizzativo da intendersi come una sorta di curriculum implicito, che influenza il comportamento degli operatori della scuola e il significato che essi attribuiscono alla loro attività e che si ripercuote, in tal modo, sulla qualità stessa dell'esperienza dei bambini”.

Prima di entrare nello specifico del nostro lavoro riteniamo importante puntualizzare che spazio e tempo sono essenzialmente dei “vissuti” e pertanto hanno senso se esprimono dei significati.

Organizzazione degli spazi

Dagli *Orientamenti/Un'organizzazione per l'educazione*: “Lo spazio si carica di risonanze e connotazioni soggettive attraverso precisi punti di riferimento, rappresentati da persone, oggetti e situazioni che offrono al bambino il senso della continuità, della flessibilità e della coerenza”.

Lo spazio non è un vuoto da riempire e non può avere per tutti lo stesso significato, ma è **un elemento** di cui ogni persona ha bisogno **per costruire**

la sua **storia personale**. Gli spazi scolastici hanno significato nella misura in cui i bambini hanno la possibilità di esplorarli, sono capaci di suscitare in loro emozioni e costruire le loro conoscenze.

1) Caratteristiche dell'edificio scolastico:

- ambienti disponibili
- luminosità
- aereazione
- spazi esterni disponibili
- arredi e attrezzature
- manutenzione ordinaria e straordinaria
- accesso agevole anche per i disabili

2) Caratteristiche degli spazi organizzati

- accoglienti
- accessibili
- rassicuranti
- polifunzionali
- flessibili
- contigui
- stimolanti
- adeguati all'uso variabile dei raggruppamenti (per età, di progetto, spontanei e amicali, di livello, ecc.)

3) Strutturazione degli spazi

a) sezione

- angoli didattici
- spazio personale
- spazio relax

b) spazi comuni

- servizi igienici
- ingresso
- refettorio

c) inter- sezione

- centri-gioco
- laboratori (interni ed esterni)

- atelier (spazio grafico-pittorico di ricerca)
- spazio per i grandi raggruppamenti
- spazio informale-destrutturato

d) spazi per gli adulti

- spazi di servizio (cucina, dispensa, servizi igienici)
- spazi informativi
- spazi d'incontro

e) ambiente esterno

- spazio motorio attrezzato
- spazio della manipolazione
- angolo delle colture
- angolo della socialità

f) ambiente territorio

- ambiente naturale
- ambiente sociale
- ambiente culturale
- aule decentrate
- ludoteche

4) Spazi organizzati per gli apprendimenti

a) linguaggio orale e scritto

- laboratorio di letto-scrittura
- angolo del libro

b) aspetto sociale e relazionale

- angolo della compravendita
- spazio della comunicazione

c) aspetto emotivo-affettivo

- casa della bambola
- angolo morbido

d) esperienze logico-matematiche

- angolo del materiale povero
- laboratorio di cucina

e) progettualità

- angolo delle costruzioni
- laboratorio di falegnameria
- costruzione del giocattolo

f) esperienze motorie

- laboratorio della corporeità
- angolo psicomotorio

g) linguaggio musicale

- angolo del suono
- spazio danza-ritmo

h) linguaggio mass-mediale

- angolo multimediale
- spazio dei giochi tecnologici
- laboratorio degli audiovisivi

i) attività espressive- manipolative

- atelier
- angolo della costruzione creativa

l) dimensione “magica e fantastica”

- spazio per i giochi di finzione
- angolo dei travestimenti

Organizzazione e utilizzazione del tempo

Dagli *Orientamenti/Un'organizzazione per l'educazione*: “Il ritmo della giornata va determinato in modo da salvaguardare il benessere psicofisico e che tenga nel massimo conto la percezione individuale del tempo e le sue componenti emotive, con particolare riguardo per quei bambini che possono trovarsi a disagio con le scansioni temporali proposte dalla scuola ed essere soggetti più degli altri a fenomeni di affaticamento”.

Organizzare e utilizzare il tempo significa “dare un senso”, un significato al tempo scolastico: significato per gli alunni, significato per gli insegnanti e tutti gli altri operatori scolastici, significato per i genitori. Il tempo è un senso originario che scaturisce dal tempo con sé stessi e dal rapporto tra noi e il mondo che ci circonda. Il tempo non è il tempo degli orologi e dei

calendari che hanno il compito di disciplinare gli orari, **“il tempo”** è la **filosofia dell’esistenza**.

Il tempo autentico, originario, è quello che permette di costruire l’identità, è quello che consente il passaggio dalla “vita vivente, alla vita vissuta”.

La continuità orizzontale

a cura del Circolo didattico di Novafeltria

Premessa

Dagli *orientamenti/Ambienti di vita e contesti educativi*: “La domanda di educazione può essere soddisfatta quando la famiglia, la scuola e le altre realtà formative cooperano costruttivamente fra loro in un rapporto di integrazione e continuità.

E’ quindi utile avere presenti tutte le possibili interazioni esistenti fra i vari contesti educativi, poiché una prospettazione che le considerasse isolatamente risulterebbe parziale o fuorviante...”

“La scuola poi, come la famiglia, si colloca nel quadro di tutte quelle situazioni ed esperienze che il bambino vive in maniera non ancora formalizzata (costumi, tradizioni, consumi, attività artistiche, sportive e di tempo libero, insediamenti urbani e rurali, strutture edilizie e così via), ma che per lui rivestono comunque grande importanza...”

Dalle *finalità*: “La determinazione delle finalità della scuola dell’infanzia deriva dalla visione del bambino come soggetto attivo impegnato in un processo di continua interazione con i pari, gli adulti e la cultura...”

Dalla *continuità educativa*: “Occorre, pertanto, prevedere un sistema di rapporti interattivi tra la scuola materna e le altre istituzioni ad essa contigue, che la configuri come contesto educativo e di apprendimento saldamente raccordato con tutte le esperienze e conoscenze precedenti, collaterali o successive del bambino. E’ quindi necessario prestare attenzione alla coerenza degli stili educativi e dar luogo, in base a precisi criteri operativi e in direzione sia orizzontale che verticale, a raccordi che consentono alla scuola secondo un proprio progetto pedagogico, delle risorse umane, culturali e didattiche presenti nella famiglia e nel territorio e di quelle messe a disposizione dagli enti locali, dalle associazioni e dalla comunità...”

Dalla *diversità e integrazione*: “La formulazione di specifici progetti educativi individualizzati deve considerare il soggetto protagonista del proprio processo di crescita (sul piano relazionale, sociale e cognitivo), garantire l’attuazione di verifiche periodiche e tempestive, la collaborazione con i servizi specialistici, mediante raccordo fra gli interventi terapeutici e quelli scolastici, da attuarsi sulla base di apposite intese interistituzionali ...”

Dall’analisi degli Orientamenti e dei documenti emergono i bisogni che possono essere considerati “indicatori di qualità” flessibili e dinamici.

Condividiamo allora la definizione per la quale la continuità orizzontale è data dai rapporti tra scuola, famiglie, enti locali e istituzioni territoriali che insieme costituiscono un ecosistema formativo.

I rapporti scuola- famiglia

- opportunità di scelta fra le varie istituzioni scolastiche e territoriali;
- costruzione di “reti di integrazione allargata” fra le famiglie degli alunni;
- chiarezza e disponibilità da parte dei docenti e dei dirigenti scolastici come orientamento, informazione e sostegno alle famiglie;
- accoglimento delle aspettative delle famiglie;
- sostegni tecnici ai problemi educativi (corsi di formazione pedagogica ecc.);
- partecipazione attiva alla vita della scuola da parte della famiglia per attuare un reale scambio di informazioni utili per un’ autentica integrazione della scuola nell’ ambiente, per evidenziare la stretta e vitale connessione tra i valori del lavoro e della cultura, per utilizzare risorse qualificate in termini di idee, capacità, progettualità e stile;
- naturale accoglimento delle più diverse situazioni familiari;
- disponibilità a modulare spazi e tempi scolastici in funzione dei bambini;
- possibilità di esplicitare reclami e lamentele dei genitori onde evitare improvvisazioni e incomprensioni;
- offerta di collaborazione da parte dei genitori “come esperti, come organizzatori, come sponsor, come supporter”;
- partecipazione attiva delle famiglie agli organi collegiali, alle varie assemblee, ai colloqui;
- promozione di “comitati-genitori” per la realizzazione di incontri e per l’ analisi dei problemi.

1) Caratteristiche organizzative del tempo scolastico

- sistematicità
- organicità
- flessibilità
- significatività
- ricorsività
- continuità
- discontinuità

2) Il tempo della scuola

a) Funzionamento

- rispetto delle esigenze del bambino
- rispetto delle esigenze della famiglia
- rispetto dell'organizzazione scolastica (l'insegnante supplente deve coprire l'orario di funzionamento della scuola?)

b) La giornata scolastica

b1) situazioni di routine

- accoglienza
- merenda
- appello
- calendari
- preparazione al pranzo
- mensa
- momento di relax
- uscita

b2) situazioni di poliattività

- centri gioco
- attività autogestite
- momenti di gioco libero
- attività preordinate

b3) situazione di attività didattiche

- laboratorio
- atelier
- attività di sezione (piccoli gruppi di livello, attività individualizzate, esperienze di autovalutazione, ecc.)
- uscite
- visite guidate

3) Il tempo dei bambini

- tempi di inserimento/adattamento
- ritmi di apprendimento individuali
- tempi di relazione socio-affettiva
- tempo della privacy
- tempo libero autogestito

4) Il tempo per gli adulti

a) degli insegnanti

- tempo di ascolto da dedicare a ciascun bambino
- tempo per la progettazione, la verifica e la valutazione
- tempo per la documentazione
- tempo per la valutazione in servizio
- tempo per i rapporti con le famiglie
- tempo per gli organi collegiali
- tempo per le commissioni e i gruppi di studio
- tempo per gli operatori socio-sanitari
- tempo dell'orario giornaliero/settimanale (flessibilità in entrata e uscita, contemporaneità)

b) dei genitori

- tempo d'inserimento dei bambini
- tempo per l'accoglienza e il commiato
- tempo di partecipazione agli organi collegiali
- tempo di partecipazione alla vita della scuola (attività didattiche, realizzazione di progetti, incontri culturali)
- tempi per l'autogestione

c) dei dirigenti scolastici

c1) capi d'istituto

- tempo per gli organi collegiali
- tempo per i gruppi di studio
- tempo per la formazione in servizio
- tempo per il raccordo e collegamento didattico

c2) ispettore tecnico- scolastico

- tempo per la consulenza psico-pedagogica
- tempo per la verifica e la valutazione
- tempo per la formazione in servizio dei docenti

Enti Locali e Territoriali

La predisposizione delle opportune strutture (edifici scolastici) la gestione

dei servizi mensa, trasporti, assunzione di personale ausiliario ecc.), l'attuazione di interventi nei confronti dei soggetti in situazione di handicap, l'erogazione di provvidenze in denaro o mediante servizi individuali e/o collettivi rappresentano, da un lato, la forma più concreta del principio costituzionale della solidarietà e, dall'altro, l'aspetto più evidente di quel "patto sociale" indispensabile per garantire i necessari appigli e gli insostituibili presupposti per fare degli enti locali, non soltanto gli erogatori di servizi, ma i centri catalizzatori di energie e di risorse per un sistema formativo allargato, non limitato solo alla scuola.

Considerato ciò, emergono i seguenti indicatori di qualità:

- preponderanza alla politica dei servizi dell'infanzia in rapporto alle altre politiche (quale percentuale della spesa pubblica complessiva viene impiegata nei servizi per l'infanzia e per categorie specifiche come bambini portatori di handicap);
 - analisi dei parametri che vengono utilizzati per valutare il fabbisogno e la domanda di servizi;
 - previsioni di strutture, forme di consulenza e di supporto dei servizi;
 - valutazione dell'indice di soddisfazione degli utenti inerenti ai servizi erogati e in particolare per i bambini portatori di handicap;
 - attuazione da parte dei Comuni del regolamento edilizio per l'abbattimento delle barriere architettoniche;
 - collaborazione diretta (priva di ostacoli burocratici per gli insegnanti e il dirigente scolastico) con l'équipe psico-medico-pedagogica per affrontare i vari problemi di svantaggio e handicap;
 - superamento dell'art. 3 della Costituzione relativo al diritto allo studio in quanto "tutti" e non soltanto i capaci e i meritevoli hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi (compresi gli immigrati);
 - promozione da parte degli enti Locali e Territoriali di iniziative volte alla "educazione permanente" e promozione di iniziative di socializzazione e cultura (feste, cineforum, manifestazioni sportive, spettacoli, mostre);
 - elaborazione di progetti e integrazione con l'extrascolastico: Progetto ragazzi 2000, Salute, Arcobaleno, ecc.

I bisogni dell'infanzia

a cura del Circolo diattico di Mercatino Conca

L'art. 27 della Carta dei Diritti dell'Infanzia (ONU) 1989 sancisce che "ogni bambino ha diritto ad un modo di vivere adeguato al suo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale e sociale".

Il progetto Arcobaleno (C. M. 120 del 9. 4. 94) per l'educazione alla salute risponde, anche se solo in parte, al dettato dell'art. 27. In questo ambito la scuola materna svolge una funzione ben precisa sia nello star bene con sé stessi e con gli altri, sia nella determinazione di stili di vita e modelli comportamentali.

Il diritto alla salute di ogni bambino comprende anche la prevenzione primaria ovvero l'identificazione di sintomi di disturbo e quadri morbosi prima che si manifestino, poiché successivamente sarebbe più difficile rimediare.

Tale prevenzione, nella scuola materna, dovrebbe coinvolgere una pluralità di soggetti ed enti.

Gli Orientamenti del 1991 della scuola materna, accanto alla nuova dimensione pedagogica, non trascurano la vecchia funzione assistenzialistica nel predisporre un ambiente adatto alla "crescita".

Il Progetto Arcobaleno sottolinea, ancora, l'importanza di tener conto dei bisogni di informazione e di formazione del bambino, ricercati attraverso un esame delle condizioni di vita di ciascuno e attraverso una complessiva valutazione della comunità nella quale egli vive o dalla quale proviene.

In relazione a quanto sopra, è evidente il bisogno del bambino di essere "accolto" come "persona", favorendo l'equilibrio con il nuovo contesto ambientale, lo scambio e l'accettazione produttiva delle diversità come valori ed opportunità, di crescita umana.

Un altro bisogno rilevante del bambino (soprattutto di quello che è al primo anno di frequenza) è di potersi inserire nel nuovo ambiente senza i traumi del distacco; infatti per quanto la scuola materna possa costruire un ambiente adatto alla vita del bambino, non può sostituire la funzione genitoriale (senza per questo sminuire la dimensione relazionale che vi si sviluppa). E' pertanto necessario che il bambino si senta accolto nel nuovo ambiente, riesca a vivere questi delicati momenti in maniera graduale e costruendo quotidianamente nuove relazioni con i compagni e con gli adulti che operano nel contesto scolastico. E' l'insegnante che dovrà creare questo clima sociale positivo, dovrà essere attento ascoltatore ed osservatore del bambino, perché proprio attraverso la vita di relazione scolastica saprà riconoscerne i bisogni di sicurezza, gratificazione ed autostima e di conseguenza impostare il proprio piano di lavoro.

La continuità verticale

a cura del Circolo didattico di Pennabilli

Grazie all'esperienza maturata con il lavoro, ci sentiamo di condividere l'affermazione inerente la continuità, vista come esigenza di garantire all'alunno un percorso formativo organico e completo, che mira a promuovere uno sviluppo articolato ma organico, pur nel passaggio tra diverse istituzioni scolastiche. Per questo auspichiamo in un incremento della cultura della continuità. L'analisi di documenti specifici su questo tema ci ha sollecitato alcuni quesiti:

- perché la continuità verticale?
- esistono motivazioni psico-pedagogiche che confermano la sua necessità?
- le leggi ci sono di aiuto o ci limitano?

E ancora:

- è importante l'“essere” dell'insegnante?
- la scuola materna si chiede se il proprio percorso formativo crea i presupposti per la “qualità della vita”?
- come attuare la continuità?
- e dobbiamo intenderla come uniformità o specificità?

Da queste domande sono scaturiti i seguenti indicatori, intesi come categorie molto elastiche alle quali tendere.

Disposizioni legislative

- Programmi della scuola media: DM 9. 2. 79 (Premessa generale)
- Programmi della scuola elementare: DPR 104/85 (Premessa generale)
- Orientamenti per la scuola materna: DM 3. 6. 91 (2° Parte)
- CM n° 1/88 per l'handicap
- L. n° 148/90
- CM n° 339/92.

Teorie psico-pedagogiche di riferimento

- Piaget, Bruner, Hessen, Vygotskij, Gardner, Montessori, Erikson, Izzo, Pontecorvo, Bronfenbrenner.

L'“Essere” dell'insegnante

- Identità dell'insegnante (rappresentazione del mondo, del sé, degli altri)
- Convinzione nella sua azione

- Essere in grado di relazionarsi con altri
- Consuetudine al dialogo
- Sapersi confrontare con i valori del tempo, del luogo e dei soggetti
- Valutazione autocritica del proprio operato.

Qualità della vita

- Autonomia
- Identità
- Competenze (saper sviluppare e integrare i tre elementi in tutti i luoghi formativi)

Vicinanza degli edifici scolastici

- Disponibilità dell'Ente Locale ad attivare servizi idonei alle varie situazioni

Piani d'intervento

- Progettazione intenzionale ed organizzata che assicuri un continuum di opportunità educative
- Coordinamento dei curricoli:
 - conoscenza reciproca dei rispettivi programmi
 - curricoli per gli anni ponte
 - attività di collaborazione incrociata
 - incontri e attività in comune per le classi di passaggio
- Aggiornamento in comune
- Commissioni miste (trasmissione fascicolo personale, viaggio-valigia, ecc.)
- Predisposizione di un comune sistema di verifiche accertamenti.

Le risorse umane. I docenti.

a cura del Circolo didattico di Macerata Feltria

La risorsa umana ha riconquistato centralità in tutti i micro e macro sistemi e riscoprendo la sua essenzialità, un posto di rilievo assume la formazione scolastica.

Organizzazione scolastica e figure di sistema

1. DECENTRAMENTO ORGANIZZATIVO “DIREZIONALE”
 “Creazione di figure intermedie che assicurino alcune delle funzioni tradizionalmente assegnate al Capo d’Istituto.
2. ISTITUZIONE DI COMMISSIONI DI LAVORO, GRUPPI DI PROGETTO, COMITATI TECNICI, ECC.
3. EQUIPARAZIONE DEI COMPITI DI NON INSEGNAMENTO TRA I DOCENTI (verbalizzazione, progettazione, sperimentazione, ecc.)
4. FLESSIBILITA’ DEL TEMPO SCOLASTICO
 “Adeguamento degli orari degli insegnanti alle esigenze delle singole realtà territoriali”
5. SVILUPPO E APERTURA DELLA COMUNICAZIONE VERSO L’AMBIENTE ESTERNO (mirata ad uno scambio critico e propositivo)
6. AUTOANALISI DELLA SCUOLA
 “Valutare la qualità del servizio educativo offerto”
7. APPROVVIGIONAMENTO DELLE RISORSE UMANE:
 - personale docente aggiuntivo
 - équipe psico- pedagogica
 - operatore tecnologico
 - formatore
 - razionalizzazione e buon utilizzo del personale non docente
 - esperti esterni (genitori, professionisti, ecc.)
8. UTILIZZAZIONE E VALORIZZAZIONE DELLE RISORSE
 “Elaborazione di progetti, sperimentazione e tempi prolungati”.

Professionalità

1. Competenze culturali, pedagogiche, psicologiche, metodologiche e didattiche
2. Competenze nell’individuare i bisogni e la cultura del bambino
3. Sensibilità e disponibilità alla relazione educativa con i bambini
4. Gestire le relazioni interpersonali
5. Accettare la collegialità e la corresponsabilità
6. Competenze valutative e autovalutative

Formazione di base e in servizio

1. Formazione di base universitaria
2. Risorse economiche, ambientali e strumentali.

Indicatori di qualità di una politica dell'infanzia

Gruppo di lavoro:

Circolo didattico di Arcevia

1° Circolo didattico di Fabriano

3° Circolo didattico di Fabriano

Circolo didattico di Serra San Quirico

*Partecipanti: Alessandra Ancillai, Lucia Vitaioli,
Rosalba Antognozzi, Mariolina Busco, Adele Manzetti,
Flora Pencarelli, Silvana, Pierosara, Rita Serbassi,
Giuseppina Trappolini, Rosita Gambini, Carla Burattini,
Anna Rita Carnevali, Ianita Grossi, Luisetta Mezzopera, Giuseppa Mazzoli, Valeria Satolli, Rinalda Romaldoni,
Marisa Palmieri, Emanuela Rosetti, Marilena Romualdi,
Tiziana Tarabù, Paolo Camertoni, Maria Trani,
Egidio Montemezzo, Chiara Arpini, Lorella Casadio,
Maria Antonietta Maccioni, Anna Giampaolletti*

Coordinatore: DD Patrizia Venditti

Una politica a difesa dell'infanzia e dei suoi diritti richiede, a nostro avviso, l'assunzione di un'ottica "ecologica" che contestualizzi i bambini e le bambine reali, con i loro bisogni, i loro problemi, le loro potenzialità di vita dentro la quale quotidianamente agiscono, interagiscono, reagiscono.

E' solo in questa prospettiva che si comprende il senso di un Convegno sui **segni**, i **sogni**, le **leggi**. Attraverso i **segni** leggiamo la realtà, possiamo fare una fotografia della qualità della vita infantile con inquadrature via via più ampie: dalla dimensione paese-distretto città fino a quella nazionale o

sovranaZIONALE. I **sogni**, invece, ci aiutano a mantenere la speranza nella possibilità di un domani per il nostro pianeta e a progettare un futuro più umano e dignitoso per tutti. Le leggi, infine, servono a tradurre i sogni in regole nuove e rapporti diversi, favorire l'interazione tra vari soggetti e sotto sistemi sociali.

In questa prospettiva i sogni dovrebbero ispirare le leggi, attribuire senso, direzione e possibilità dell'interpretazione: se così non fosse anche una legge, come il piano nazionale dell'infanzia, avrebbe ben poca presa reale e lascerebbe tutto così com'è.

Il grande sogno: la città educativa

La città contemporanea è stata progettata e realizzata tenendo sempre presenti le esigenze del cittadino medio, ovvero dell'adulto lavoratore: ciò ha significato una strutturazione dello spazio urbano a misura quasi esclusiva dei tempi e delle esigenze di quanti, inseriti nel ciclo produttivo, hanno bisogno di spazi altamente specializzati per funzioni e competenza (abitare, curare gli ammalati, educare i figli, acquistare merci, divertirsi, ecc.).

Questa logica di progressiva specializzazione e separazione di funzioni, spazi e competenze, insieme ad una politica industriale e dei trasporti che ha favorito (e continua a favorire) l'uso dell'auto privata, ha prodotto:

- il progressivo abbandono e degrado dei centri storici;
- un traffico ovunque intenso con conseguente inquinamento acustico e atmosferico;
- la mancanza di adeguati spazi verdi e liberi per il gioco, la socializzazione, l'esplorazione.

Nelle città, grandi o piccole che siano, i bambini vivono compressi e incasellati, sottoposti fin dalla nascita alle imperanti esigenze dell'adulto.

I futuri cittadini del mondo, in questo tempo e in questo spazio che non li prevedono, crescono "stressati", senza entusiasmo, né interessi e tristi fin dalla più tenera età. Un contesto così iperspecializzato e separato, infatti, non lascia posto all'immaginazione, alla creatività, all'esplorazione di nessuno: né degli adulti, né dei bambini.

Una possibile via per migliorare la qualità della vita dei cittadini di ogni età è quella di ripensare e riprogettare l'ambiente urbano a misura di bambino, nell'ipotesi che una città adatta ai piccoli sia una città adatta a ciascuno.

Dalla città reale alla città ideale: i principi ispiratori delle azioni positive degli enti Locali

Tradurre in realtà l'utopia di una città a misura di bambino è un progetto che va subito richiesto alla collettività (e segnatamente alle amministrazioni locali) pena il deteriorarsi ulteriore della vita quotidiana di tutti i cittadini e in particolare delle fasce più deboli della popolazione; la diffusione ulteriore del disagio e della criminalità minorile; l'esplosione di fenomeni d'intolleranza razziale; l'espandersi dei fenomeni di emarginazione sociale.

A livello di governo esiste, a questo proposito, un progetto di città sostenibile delle bambine e dei bambini che urge applicare a livello locale.

A nostro avviso, quattro sono i principi che dovrebbero guidare le amministrazioni per una reale politica di difesa dei diritti dei bambini e delle bambine in vista della costituzione di una città educativa: **ripensare, riutilizzare, riconoscere e recuperare.**

Ispirandosi ad essi, si potrebbero da subito realizzare:

- percorsi pedonali e ciclabili nei centri storici e nelle zone a più alta densità di presenza infantile;
- spazi verdi nei quartieri, cortili come luoghi di gioco e d'incontro;
- iniziative di recupero urbano progettato insieme ai ragazzi e alle famiglie;
- iniziative di recupero della identità storica della città.

Tutto ciò costerebbe poco alle amministrazioni locali e porterebbe benefici immediati, riconsegnando gli spazi urbani al gioco, all'esplorazione e alla socializzazione.

A ben vedere, una città senza auto comporterebbe addirittura dei risparmi alle amministrazioni locali, soprattutto nei piccoli centri, dove le spese di trasporto alunni si ridurrebbero sensibilmente se i bambini potessero andare a scuola da soli a piedi. Anche così si eviterebbero incidenti tragici come quello in cui ha trovato la morte la piccola Giovanna Di Iorio di Cerreto d'Esi, che, pur abitando a poche centinaia di metri dalla scuola, prendeva lo scuolabus non potendo attraversare da sola una strada ad alta intensità di traffico. In seguito a questo mortale evento, i genitori del paese, costituitisi in un'associazione per il miglioramento della qualità della vita dei bambini, hanno, tra l'altro, presentato una interrogazione parlamentare in materia di trasporto scolastico .

I servizi all'infanzia: chi, come, dove, quando e perché

Anche l'erogazione e l'organizzazione dei servizi socio-sanitari e di sostegno al diritto allo studio dovrebbero ispirarsi ad un'ottica sistemica o ecologica.

Per comodità di analisi individueremo le caratteristiche d'intervento nei settori succitati con riferimento alle cinque classiche "questions words":

• Chi

enti pubblici territoriali, USL, scuole statali e private, associazioni di volontariato in quasi ogni settore assistenziale, educativo e scolastico in particolare per la fascia d'età 0-6 anni, occorre pensare a strumenti legislativi che regolamentino e garantiscano la qualità di un sistema integrato

pubblico/privato.

- *Come*

In maniera coordinata e globale, superando i consolidati confini-conflitti di competenza attraverso, ad esempio, la stipula di accordi di programma tra i diversi soggetti istituzionali che si occupano, a vario titolo, dell'infanzia. A questa esigenza si può sopperire con la stesura di piani comunali, regionali e nazionali per l'infanzia e l'uso allargato dell'accordo di programma.

- *Dove*

Il “target- group” dell'intervento istituzionale, non può essere solo il bambino, bensì il sistema bambino- famiglia. Nonostante che la famiglia odierna sia spesso ridotta ad una diade madre-figlio e sia sempre più isolata dal mondo esterno (da cui riceve notizia prevalentemente attraverso i “media”), essa rimane sempre il soggetto che media tra individuo e società. In questa visione la famiglia non è considerata come sommatoria dei bisogni dei suoi componenti, bensì un “topos” di potenzialità, ricchezze, energie che vanno sostenute, sollecitate e rivalutate. L'obiettivo primario dell'intervento pubblico, quindi, dovrebbe tendere a ricreare una circolarità positiva tra bambino- famiglia (laddove una situazione di crisi l'abbia interrotta) non più privilegiando solo l'azione sul singolo, ma sul sistema famiglia. E' solo così che il nucleo familiare riacquista la sua responsabilità educativa, assistenziale e materiale verso l'infanzia, dato che, molto spesso, tale responsabilità si tende delegarla ai pubblici servizi che, per lo più, intervenendo esclusivamente sul soggetto in crisi, creano così spirali di dipendenza inarrestabile e non garantiscono un equilibrato sviluppo affettivo, morale, cognitivo del bambino.

- *Quando*

L'intervento va effettuato in modo continuativo oppure nelle situazioni di crisi e di disagio. Tuttavia, anche per queste ultime tipologie d'intervento, l'opera istituzionale deve prevenire, piuttosto che sanare. Il che vuol dire, innanzitutto, da parte delle istituzioni, porsi in un atteggiamento di ascolto e valorizzazione dell'utenza per prevenire il disagio e i problemi attraverso un costante monitoraggio delle realtà locali. A tal fine si auspica la creazione di osservatori e centri di documentazione anche a livello distrettuale, comunale, intercomunale.

- *Perché*

Per promuovere il recupero, da parte della famiglia, delle proprie responsabilità verso l'infanzia; aiutarla a recuperare sicurezza, progettualità

individuale e collettiva, solidarietà ed energia per svilupparsi ed autodeterminarsi.

Servizi e progetti dell'infanzia: alcune riflessioni

Pur senza alcuna pretesa di esaustività, qui di seguito forniremo indicazioni circa gli standard qualitativi di alcuni servizi e i progetti che i “piani nazionali e regionali”, di cui auspichiamo la stesura, dovrebbero promuovere, incentivare, sostenere. Per la loro particolare importanza, sceglieremo tre tipologie di intervento: asili nido, progetti integrati scuola-extrascuola, ludoteche.

a) S. O. S. asili nido

L'asilo nido è, tra i servizi per l'infanzia, un'agenzia di particolare importanza in considerazione soprattutto dell'età dei bambini che lo frequentano.

Tuttavia, anche se sono passati molti anni dalla legge istitutiva (n°1044 del 1971), nella quale si dice che “il nido ha lo scopo di provvedere alla temporanea custodia del bambino per facilitare l'ingresso della donna al lavoro...”, esso è considerato in molte realtà - tra le quali la nostra - uno spazio “perso”, improduttivo. La sua gestione e la sua conduzione sono spesso legate ad un'idea custodialistica ed assistenzialistica, a tutto discapito di una visione centrata sulla crescita della persona. In realtà, nel suo significato più profondo e autentico, il nido è un servizio educativo oltre che assistenziale, punto di partenza di una serie di servizi-agenzie per l'infanzia atte alla formazione del bambino. Nonostante ciò, si continua ad assistere, nella nostra realtà, ad una assenza di progettazione educativa, troppe volte sostituita dalla libera iniziativa delle singole educatrici e da una dannosa ed inutile improvvisazione di attività fini a se stesse. A questa situazione si può ovviare con il riconoscimento dell'asilo nido come ulteriore risorsa educativa. Il primo passo in questa direzione è la ricerca e la pretesa di una legge quadro sull'ordinamento degli asili nido ed orientamenti nazionali che garantiscano la qualità dell'istituzione in tutto il territorio nazionale, facendo tesoro delle indicazioni pedagogiche pur esistenti nel settore e che vanno riconosciute e sorrette.

Punti qualificanti di una legge quadro nazionale sugli asili nido dovrebbero essere:

- passaggio al Ministero delle Politiche Sociali, di concerto con il Ministero della Pubblica Istruzione, delle competenze in materia di organizzazione,

ordinamenti e orientamenti educativo- assistenziali;

- obbligatorietà di una progettazione educativa;
- qualificazione professionale degli educatori sia sotto il profilo della formazione iniziale che come formazione in servizio;
- creazione di apposite figure di coordinamento che garantiscano qualità, continuità e controllo del progetto educativo;
- previsione di iniziative, strumenti e forme che assicurino la continuità sia orizzontale che verticale.

b) Progetti integrati scuola- extrascuola

La continuità orizzontale è diventata il “leit motiv” dei comportamenti e delle circolari ministeriali. In particolare l’ultima circolare (n° 135 del 1996) afferma che le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado “... definiscono, promuovono e valutano, in relazione all’età e la maturità degli studenti, iniziative complementari ed integrative dell’iter formativo degli allievi, la creazione di occasioni e spazi d’incontro da riservare loro, le modalità di apertura della scuola alle domande di tipo educativo e culturale provenienti dal territorio, in coerenza con le finalità formative istituzionali... A tal fine collaborano con le associazioni degli studenti e degli ex- studenti, quelle dei genitori, con le associazioni culturali e di volontariato, anche stipulando con esse apposite convenzioni”. Eppure, nel regolamento applicativo della stessa, finanziamenti sono previsti solo per gli istituti di istruzione secondaria superiore secondo una logica ancora una volta cieca alle reali condizioni dell’infanzia e rovesciata rispetto al pur tanto citato adagio “prevenire è meglio che curare”. In tal modo, la gestione e l’organizzazione delle attività per il tempo libero dei bambini e delle bambine in età 0-14 anni viene di fatto lasciato alla libera iniziativa dei privati e delle forze di mercato e la scuola, anziché essere il luogo che promuove l’approccio e l’acquisizione dei “cento linguaggi dei bambini”, fucina di cultura e centro propulsore della comunità educativa, è relegata al ruolo di trasmettitore e rielaboratore di esperienze e cultura prodotti altrove.

Una legge nazionale e regionale per l’infanzia non può eludere una riflessione seria sul ruolo della scuola, intendendo come scuola non solo la scuola secondaria e di base, ma anche l’asilo nido. In una futura legge o piano regionale per l’infanzia occorre perciò prevedere e finanziare adeguatamente tutte quelle iniziative ed attività (dall’animazione teatrale, alla ceramica, al gioco-sport, all’ebanisteria, ecc.) che abbiano le seguenti

caratteristiche:

- siano progettate interamente dalle scuole o, insieme, da scuole e associazioni, enti, privati;
- abbiano, per l'utenza, carattere gratuito o semi-gratuito;
- siano condotte, insieme, da insegnanti e genitori, con particolari esperienze e competenze o esperti del settore da affiancare, però, sempre agli insegnanti (la presenza di questi ultimi, possessori di particolari competenze in campo psico-pedagogico, ci pare essenziale garanzia di qualità educativa delle attività in oggetto);
- siano aperte alla frequenza volontaria degli alunni e dei bambini e delle bambine del quartiere.

Il carattere ludico, gioioso e volontario di tali attività, il fatto che si svolgano nelle scuole e siano condotte insieme da insegnanti, genitori ed esperti, ha tra gli altri aspetti positivi, un'immediata ricaduta sulle attività curricolari vere e proprie: riconcilia il bambino con la scuola, lo rimotiva, lo aiuta a superare eventuali disagi scolastici, ne smuove forze ed energie magari congelate ed infine chiama la famiglia e la collettività locale ad un concreto impegno educativo ed una interazione più fitta con la scuola e i suoi operatori.

c) Ludoteche

Molto si parla di infanzia, ma pochissimo di gioco e di diritto al gioco. La società moderna non aiuta il bambino a esprimere né tanto meno a incrementare il senso ludico, privandolo dei tempi e degli spazi per il gioco. In tal modo ai bambini e alle bambine sono sottratti tempi e strumenti per conoscere sé stessi e la realtà che li circonda, per imparare a rapportarsi con gli altri. Nelle grandi e piccole città spesso si costruiscono oasi e spazi "giocosi" che gratificano lo sguardo e possono rassicurare le conoscenze adulte di aver fatto qualcosa per l'infanzia, ma che, di fatto, sono limitanti e poco strutturate. Coprono, insomma, dei vuoti sociali, ma non li riempiono: è l'essenza, infatti, l'istinto del gioco che va recuperato e sostenuto. La ludoteca nasce da questa esigenza di riscoprire e rivalutare la cultura ludica intesa essenzialmente come stile di vita, come modo di porsi, di comunicare, di essere. Il percorso della ludoteca (spazio semistutturato e aperto ai "bambini" di tutte le età) dovrebbe partire dal segnalare un modo diverso di gioco che offra a tutte le famiglie una grande varietà di giocattoli (così il discorso del prezzo del giocattolo industriale).

Si sollecitano così bambini e adulti ad un atteggiamento di recupero e di riscoperta dei giochi e giocattoli tradizionali, si offrono alternative alle proposte consumistiche. La ludoteca, dunque, come spazio dove s' impara a giocare, a "fare" senza alcun fine, senza paura di sbagliare, per recuperare il gioco come strumento liberatorio e mezzo per favorire la costruzione dell' identità, nella socializzazione, l' autonomia, la creatività.

Una legge regionale sull' infanzia dovrebbe prevedere adeguati incentivi pubblici a progetti di istituzione di questo tipo di agenzie, assumendo come criterio di valutazione della qualità di essi:

- la previsione di momenti e forme di rapporto con la scuola;
- l' apertura di questi centri ad utenti di tutte le età;
- la qualificazione professionale del personale addetto cui vanno richieste competenze psico-pedagogiche e capacità di animazione- conduzione di gruppi.

Indicatori di qualità delle politiche pubbliche dell' infanzia

Questi sono, a nostro avviso, gli indicatori di qualità che dovrebbero essere contenuti nelle legislazioni locali e regionali per promuovere un' effettiva valorizzazione e promozione della realtà dell' infanzia:

- presenza a livello comunale o distrettuale di un difensore dell' infanzia in posizione indipendente dall' amministrazione locale, che operi per migliorare e promuovere la vita e le condizioni dei bambini;
- valutazione preventiva del probabile impatto sui bambini di ogni proposta legislativa, regolamenti o altro (ad esempio attraverso il metodo del "*child impact statement*");
- priorità nei bilanci comunali e regionali agli investimenti su e per i bambini (asili nido, servizi materno-infantili, verde pubblico, ludoteche, iniziative per un uso intelligente del tempo libero promosse da scuole, enti pubblici, privati, associazioni, ecc.);
- stipula di accordi di programma tra i servizi sanitari e socio- assistenziali per evitare lungaggini burocratiche ed immobilismi dovuti a conflitti tra istituzioni diverse;
- creazione di osservatori locali (distrettuali, comunali, intercomunali, ecc.) per rendere più visibile il bambino attraverso la sistematica raccolta di dati e informazioni dettagliate;
- adozione di un piano per l' infanzia anche a livello comunale per migliorare la qualità della vita dei bambini e delle bambine su quel determinato territorio;

- istituzione di commissioni a livello comunale o distrettuale per la riqualificazione-progettazione dell'edilizia scolastica con la presenza di personale insegnante fin dalla fase della progettazione;
- incentivazione, progettazione e promozione di iniziative ed attività per il tempo libero che coinvolgano in maniera continuativa e stabile più agenzie educative (scuola, famiglia, associazioni, enti, ecc.);
- promozione di iniziative destinate all'integrazione multiculturale.

Il problema dell'integrazione multiculturale si manifesta estremamente delicato soprattutto in zone, come la nostra, investite da forti correnti migratorie sia interne che internazionali. In esse il rapporto tra immigrati, portatori di cultura, abitudini igienico-sanitarie e valori diversi e comunità locali non sempre è risultato e risulta semplice. Finora, i pochi interventi "ad hoc" effettuati sono stati finalizzati all'acquisizione della lingua italiana e, nei casi disperati, all'intervento di assistenti sociali che hanno reso, molto spesso, il minore e il suo nucleo familiare "caso" da relegare alla pubblica beneficenza. Politiche d'integrazione e mediazione culturale di ampio respiro sono finora mancate: si auspica, a tal fine, una riflessione collettiva seria sul problema che, tutelando i valori "dell'altro", i suoi stili di vita avvii una contemporanea scoperta e rivalutazione dei valori propri della nostra realtà umana, culturale, religiosa. La creazione di figure di tipo "mediatori culturali" a disposizione di quanti (soggetti pubblici e privati) hanno bisogno del loro intervento, potrebbe essere un primo approccio concreto all'integrazione culturale.

Per la realizzazione di tutto quanto finora detto occorre che il sindaco e l'amministrazione comunale si facciano **difensori e garanti dei diritti e dei sogni dei bambini e delle bambine**.

Parlare dei paradossi della società postmoderna e collegare a questa idea- cornice un discorso sia pure essenziale sulle diverse immagini che vengono proposte dell'infanzia o che coltiviamo pur senza meditarvi abbastanza, non è impresa facile, come del resto vi accorgete dalla mia stessa esposizione, che probabilmente non brillerà per rigore sistematico. Intendo infatti limitarmi alla enunciazione di alcuni problemi, sperando di poterli approfondire in sede di dibattito. L'espressione "immagini

dell'infanzia" può essere usata come equivalente di "teorie dell'infanzia" e, come vedremo, le teorie a loro volta, possono essere elaborate all'interno di un paradigma, nell'accezione classica di Kuhn. Da Boas a Kardiner, a Postman, antropoanalisti e studiosi delle scienze sociali, hanno cercato di definire una immagine dell'infanzia in rapporto al modello socio-culturale predominante in un dato momento storico o in una determinata società.

Vi sono poi concezioni "classiche" dell'infanzia, come le *paideie* del mondo antico, o quelle sorte sul solco delle idee così radicalmente innovative di Rousseau, che rivendicano all'infanzia un ruolo di creatività e di autonomia. Il panorama delle teorie moderne dell'infanzia comprende, oltre alle teorie scientificamente fondate o ritenute tali, teorie di più ampio respiro, in sintonia con lo spirito del tempo. Penso, per esempio, all'immagine del bambino poeta condivisa da pedagogisti idealisti come Froebel o come il nostro Lombardo-Radice. Ma anche un fenomenologo come G. Bachelard, può esaltare l'infanzia come una stagione della nostra esistenza che sedimenta in noi spingendoci a sfidare ogni certezza con la forza creatrice dell'immaginazione. A questo proposito non potrei fare di meglio che rimandare alla lettura del libro di Bachelard, "*La poetica della reverie*".

Ho parlato di sedimentazione, ma nel corso dello sviluppo un fenomeno di segno opposto che gli psicologi chiamano "amnesia dell'infanzia", ci costringe a guardare avanti, anche se, come ci ha insegnato Freud, per ragioni del tutto personali possiamo inconsciamente accentuare la distanza che ci divide dal nostro passato rimosso.

Il peso della storia, con le contraddizioni sociali e politiche che vi si consumano, ha contribuito a sensibilizzarci ai problemi dell'infanzia abbandonata, sfruttata da individui senza scrupoli, o comunque lasciata a consumarsi nella propria indigenza. L'educazione, allora, diventa progetto civile, operosa solidarietà, come in Pestalozzi. Difficile dire se il concetto pestalozziano di *Elementarbildung*, precorra quello più recentemente proposto dai pedagogisti tedeschi di *Erziehungbedürftigkeit*, cioè di educazione come bisogno proprio dell'infanzia. Un'idea non molto diversa da quella di **liberazione dell'infanzia**, che diventa parte integrante della teoria educativa di Maria Montessori.

Se la riflessività pedagogica sottolinea l'importanza per la **teoria** di piegarsi a comprendere le ragioni dell'infanzia, non solo dal punto di vista strettamente mentale, ma anche affettivo, sociale e umano, non vi è concezione moderna che non suggerisca come preminente obiettivo formativo quello

di stimolare nel bambino che si va formando la consapevolezza di sé, che sul piano cognitivo, a partire da Flavell, si è chiamata **metacognizione**.

Se questa idea è ormai entrata a far parte dell'armamentario concettuale delle immagini moderne dell'infanzia, resta il fatto che tra una teoria e l'altra permangono differenze notevoli, specie tra quelle teorie che s'inquadrano in paradigmi diversi.

Prima di passarne in rassegna qualcuna, tra le più rappresentative, vorrei segnalare, accanto agli studi sulla metacognizione, il ritorno alla problematica delle attitudini individuali che era stata sollevata all'inizio del secolo da E. Claparède (è del 1903 la sua conferenza alla Società Medica di Ginevra nel corso della quale il fondatore dell'Institut J. J. Rousseau parlò per la prima volta di una *ecole sur mesure*), e che oggi è portata avanti, sia pure su presupposti psicologici diversi, da H. Gardner che propone una teoria modulare dell'intelligenza. Gardner è anche uno dei più autorevoli esponenti del simbolismo culturale americano che annovera personalità di spicco come Nelson Goodmann, Susanna Langer, Jerome Bruner.

INTERVENTI

NANDO FILOGRASSO

Infanzia tra paradigmi e paradossi sociali

Naturalmente, una pedagogia sensibile agli interessi individuali degli alunni si candida come la più idonea a sviluppare con coerenza l'autoconsapevolezza sia sul piano cognitivo che affettivo. In ogni caso, siamo già entrati nel dominio del cognitivismo moderno e forse è opportuno dire due parole sulle sue origini storiche, anche perché esse possono gettare luce sul rapporto tra cognitivismo psicologico e scienza della cognizione.

Il paradigma behaviorista sviluppatosi a partire dal 1913, data di ufficializzazione del movimento con la pubblicazione dell'articolo di J. Watson, "*La psicologia come la vede un comportamentista*", dominò la scena della psicologia americana da protagonista pressoché indisturbato, fino agli anni '50, quando opere come "*Il pensiero*" di J. Bruner, o "*Le strutture della sintassi*" di N. Chomsky, e, dello stesso Chomsky, la recensione a "*Verbal behavior*" di B. Skinner, ne incrinarono fortemente la credibilità. Ai fini del nostro discorso mi limiterei a indicare i punti di maggiore frizione tra un paradigma e l'altro.

Per i behavioristi che non vedono altra possibilità per lo studio del comportamento di quella di attenersi alle sue trasformazioni osservabili, non è possibile alcuna ricerca dei processi cognitivi che si svolgono all'interno della **scatola nera**, così tutta l'attenzione si sposta sulle classi degli stimoli che provocherebbero le reazioni dell'organismo e delle risposte, suscettibili di essere rinforzate e in buona misura indirizzate, come affermerà Skinner, agli obiettivi che desideriamo che esso raggiunga.

L'educazione assume la forma di uno **shaping**, di un **modellamento**. Naturalmente, gli psicologi, ma anche pedagogisti, sociologi, filosofi della mente, ecc. che invece sostengono l'esperibilità dei processi cognitivi su basi diverse, vengono tacciati di mentalismo astratto.

Secondo Kuhn, un paradigma costituisce un quadro di riferimento obbligato per una situazione da "scienza normale", ma la storia dimostra che "il cammino verso un consenso duraturo nel campo della ricerca è straordinariamente arduo" ("*La struttura delle rivoluzioni scientifiche*", Einaudi, 1962, p. 35). D'altra parte, una caratteristica della scienza normale è la sua scarsa propensione "a produrre novità fondamentali".

Già negli anni quaranta la situazione culturale tende a modificarsi piuttosto radicalmente, i modelli cibernetici (Wiener e più tardi Aushby) sperimentati in campo militare con un certo successo, aprono nuove prospettive di ricerca. Il paradigma cognitivista succederà a quello behaviorista anche per gli apporti indiretti, ma importantissimi, della scienza dell'informazione

e per la *computer science*.

Qui però è necessario un chiarimento che spesso si dimentica di fare col risultato di disegnare un quadro non molto aderente alle realtà dei fatti. Vi sono due modi di leggere il paradigma cognitivista, a seconda che lo si voglia riferire alla psicologia cognitiva che si affermerà definitivamente con i classici contributi di Pribram, Galanter e Miller e di U. Neisser (mi riferisco rispettivamente a *“Piani e struttura del comportamento”* del 1960 e a *“Psicologia cognitivista”* che vede la luce nel 1967), o alla scienza della cognizione che ha i suoi massimi esponenti in Minsky, Schank, Simon, per fare solo qualche nome.

La differenza è stata messa molto bene in evidenza da J. Bruner in un lavoro del 1990, *“La ricerca del significato”*. Bruner, che è stato, come ho detto, uno dei protagonisti della “rivoluzione” cognitivista, ritiene che il cognitivismo psicologico che ha coerentemente lavorato al recupero della soggettività e della costruzione del significato attraverso la mediazione della cultura, si differenzi nettamente dai computazionalisti (e in particolare dagli psicologi che ne condividono gli assunti di base) che operano un pericoloso riduzionismo facendo della mente cervello, appunto, una **computing machines**. In questo secondo caso la conoscenza è assimilata del tutto ad una attività di processamento dell’informazione, col rischio di tornare a parlare il linguaggio dei behavioristi, mettendo al posto degli stimoli e delle risposte, gli **input** e gli **output**. Fatta questa precisazione, apparirà evidente che il nostro interesse non può andare alle teorie funzionaliste che si ispirano alla macchina di Turing, alla **Human Information Processing**, ma a teorie che capovolgono l’impianto delle teorie del learning a forte dominanza S-R, che sostituiscono lo schema atomistico degli stimoli e delle risposte, con processi ricorsivi autoregolati.

Ma ora aprirò una finestra sul versante sociale delle teorie dell’infanzia, perché sarebbe assurdo immaginare che i processi formativi non risentano del modello culturale e sociale all’interno del quale essi si svolgono. In apertura ho fatto un cenno alla società postmoderna: l’espressione è di Lyotard che ci pone dinanzi ad un paradosso rappresentato da quella che egli chiama “coazione a complessificare”, responsabile della crescita esponenziale dell’informazione mentre il bisogno di conoscere ci spinge a costruire sintesi a operare cioè una “riduzione” della complessità. A suo dire, questa operazione è fortemente insidiata dalla dissociazione tra informazione e formazione (*Bildung*).

La società attuale, che i sociologi definiscono postmoderna, e **acentrica** (Luhmann), è in realtà fonte essa stessa di paradossie che rendono estremamente difficile per non dire improbabile la progettualità pedagogica perché in essa il soggetto, la persona umana, non è più al centro della considerazione, ed anzi non dovrebbe passare inosservato il fatto che i proclami ufficiali in difesa dell'infanzia, dei suoi diritti, in consessi internazionali, arrivano sempre nei momenti in cui l'immagine del bambino è fortemente offuscata da spirali di violenza che si consumano impunemente contro la sua integrità.

Così, se parlo di paradossie, dovrebbe apparire evidente che non mi riferisco al paradosso di Epimenide né, o non soltanto, ai paradossi logici reinterpretati, peraltro, così acutamente da Nozick. Non dovrebbe costituire una sorpresa che nella società acentrica si torni a parlare con insistenza anche dell'importanza della dimensione affettiva, voglio dire del ruolo che essa ha nei processi formativi umani: una vera cultura della morte (necrofilia) sembra opporsi con sempre maggiore protervia alla cultura della vita (biofilia), e non c'è dubbio che le dinamiche affettive e relazionali vi siano coinvolte. Testi come quello di Daniel Goleman (*"Intelligenza emotiva"* Rizzoli, 1996) possono dunque inaugurare un nuovo versante di riflessione, a patto naturalmente, che non vadano ad accrescere la famiglia già prolifica delle intelligenze umane.

Il bambino nelle teorie di Piaget, Bruner e Montessori

I problemi posti da Goleman, in ogni caso, ci permettono di riconsiderare le ormai classiche teorie dell'infanzia sotto una luce un po' diversa, per l'accento che opportunamente viene posto sulla dimensione affettiva.

E' appena il caso, naturalmente, di ricordare che a cominciare da Freud, l'approccio psicoanalitico ai problemi dello sviluppo infantile, considerato non solo dal versante cognitivo, ma emotivo e relazionale, è stato e continua ad essere estremamente ricco di apporti interpretativi che ci aiutano a disegnare una immagine dell'infanzia più attendibile e forse più problematica di quanto comunemente non si ritenga.

Vorrei sottolineare ancora che nella società "programmata" (Touraine) il soggetto, l'io, è particolarmente a rischio e si avverte sempre più chiaramente che la conoscenza del bambino deve aprirsi a percorsi meno formali per cogliere nelle transazioni che egli realizza nel proprio ambiente umano e sociale, il suo autentico sforzo di assimilazione dei significati della cultura.

La costruzione dell'io procede, dunque, di pari passo con la costruzione dell'altro, e vi è una immediatezza, dunque una capacità innata nel bambino ad immedesimarsi nelle situazioni e a comprenderle, quando non gli vengono semplicemente prospettate per scopi di ricerca, che sembra costituire un autentico punto di forza di quell'orientamento che si è venuto sviluppando a partire proprio dalla rivoluzione cognitiva degli anni Sessanta sulla quale sono venuti innestandosi recuperi importanti, la teoria vygotskyana del rapporto storico tra sviluppo e ambiente e la teoria di Mead sull'assunzione di ruolo, per dar vita alla **social cognition**, un approccio definito anche **contestualismo**. F. Varela, il teorico dei sistemi autopoietici, fa sentire anche lui il suo peso nel dibattito sull'io, tenendosi lontano dalle teorizzazioni dei computazionalisti per sottolineare le proprietà auto-realizzatrici degli organismi umani. In un volumetto agile quanto penetrante, egli fa valere nei confronti delle ricerche piagetiane sul giudizio morale, per esempio, proprio questa capacità a cogliere il significato delle situazioni orientandosi di conseguenza, che hanno, probabilmente dalla nascita, le creature umane, una proprietà che egli chiama "*un know how*" (il libro al quale mi riferisco si intitola appunto "*Un known per l'etica*").

Ma attenzione, Varela dà anche atto a Piaget di aver visto con estrema chiarezza come il bambino non risponde semplicemente agli stimoli ambientali, come pretendevano i behavioristi, ma procede nel campo della conoscenza come nello sviluppo delle strutture mentali per costruzioni ricorsive.

Ho detto che all'interno di uno stesso paradigma possono costituirsi teorie di diverso orientamento, compatibili con gli assunti di base di quel paradigma. Il paradigma cognitivista vede oggi nel suo interno diversificazioni significative, e Bruner e Piaget, in particolar modo, possono sembrare in rotta di collisione, ma potrei elencare una lista piuttosto lunga di ragioni per sostenere il contrario.

Probabilmente, il punto di maggiore frizione riguarda proprio come interpretare le potenzialità cognitive e affettive del bambino. Entrambi gli autori professano il costruttivismo, ma non c'è dubbio che Bruner sia più vicino alle posizioni di Chomsky di quanto non lo sia Piaget.

Bruner ha sottolineato in più di una occasione la sua fede in un sistema protosimbolico innato, mentre Piaget, pur concedendo a Bruner e a Chomsky (si veda per esempio ciò che Piaget scrive nel suo saggio sullo strutturalismo), che il linguaggio proceda da un nucleo razionale, non sembra disposto a

condividere l'idea che esso sia già pronto per funzionare al momento della nascita: le sue ricerche sul bambino preverbale mostrerebbero invece che il sistema simbolico procede dagli schemi sensomotori, per costruzione di coordinazioni dalle quali già a partire dal III stadio vengono emergendo condotte intenzionali e l'enucleazione delle prime intuizioni di organizzazione categoriale della realtà.

La logica stessa avrebbe in questo caso una genesi costruttivistica. Naturalmente, Bruner, specialmente nella produzione più recente (anni ottanta e novanta), rifiuta questo interazionismo costruttivista che sembra concedere assai poco al genoma umano. Ma non va taciuto che in un lavoro degli anni sessanta ("*Prime fasi dello sviluppo cognitivo*" 1968), Bruner sostenga un punto di vista non incompatibile con quello piagetiano se scrive "concordo pienamente con studiosi come Washburn (1916) e Piaget (1966), che ravvisano l'origine dell'immagine nell'azione" p. 80).

Ora, l'immagine fa parte del sistema simbolico che per Piaget si sviluppa al termine del periodo sensomotorio come esito di questo, quindi in parallelo con il linguaggio verbale stesso. D'altra parte, non dimenticherei che Bruner propende a stabilire una certa scansione temporale tra i suoi tre sistemi di rappresentazione della realtà, quello prassico (l'azione!), quello iconico (l'immagine) e quello simbolico (il linguaggio dei segni verbali).

Si direbbe che Bruner abbia invece fatto un cammino inverso per quanto riguarda i suoi rapporti di odio-amore con il pragmatismo di Dewey, così vicino all'operazionalismo di Piaget. Tutti ricordiamo le critiche che alla fine degli anni cinquanta Bruner, il vero protagonista nel convegno di Woods Hole che avrebbe dovuto segnare una svolta negli indirizzi di politica scolastica negli Stati Uniti, aveva rivolto a Dewey accusandolo di coltivare un ideale di educazione alquanto limitato e sbilanciato sul versante della socializzazione a scapito dell'istruzione. Ma in "*La mente a più dimensioni*", scritto negli anni Novanta, viene enfatizzato il concetto di un **io transazionale** (che è anche il titolo di un capitolo del libro).

Ora, poco importa che Dewey venga citato solo in un paio di occasioni, sta di fatto che il concetto di **transazione** è tipicamente deweyano, e che da esso prenderà ispirazione un intero orientamento psicologico noto appunto come **psicologia transazionale**.

Credo che tra le teorie che condividono il paradigma cognitivista (la conoscenza come costruzione, il pieno diritto del ricercatore di andare, come direbbe Bruner, "oltre l'informazione data", e quindi di esplorare

anche ciò che non è direttamente **osservabile**, rilevanza delle variabili intervenienti, di personalità, della dimensione motivazionale nei processi cognitivi, simbolismo, interazionismo culturale), la teoria montessoriana della **mente assorbente**, meriti una menzione speciale, se non altro perché la Montessori, che ha in comune con Piaget una formazione biologica, sia pure più datata e di ascendenza positivista, è la prima a concepire la mente come un sistema dinamico, basato su principi costruttivistici.

Avendo scritto sull'educatrice di Chiaravalle più di una volta e sempre per sottolineare un punto di vista forse non del tutto compatibile con la storiografia, anche la più consolidata, qui vorrei limitarmi ad un paio di considerazioni, rimandando per una più completa esposizione del mio pensiero al mio intervento al Congresso internazionale sulla Montessori tenutosi a Roma nel 1997, gli atti del quale sono apparsi su "Vita dell'infanzia".

La prima considerazione è che la Montessori attribuisce alla mente del bambino concepita come un "embrione spirituale" due caratteristiche fondamentali, una di tipo logico- matematico ed una di tipo immaginativo. Questi due aspetti, presenti per esempio in Piaget, come aspetto operativo e aspetto figurativo della mente, si ritrovano in un più sofisticato cognitivista nella dicotomia **mente computazionale**, **mente fenomenologica**. Ciò mi sembra sufficiente a definire questo modello della mente, un modello cognitivista, anche perché la sua proprietà assorbente (inconscia) è molto simile a quella di assimilazione di Piaget.

La seconda considerazione ci fa fare un passo avanti, verso le teorie modulari della mente (Fodor, Chomsky, Gardner), direi perfino con qualche rischio in meno e qualche coerente riflessione in più. Infatti, se è vero che la Montessori concepisce le potenzialità della mente come **nebulose** paragonabili alle potenzialità dominio-specifiche della Karmiloff-Smitt, per esempio, è anche vero che nella sua ricognizione dei poteri nascosti della mente la "dottoressa" mette in primo piano l'unitarietà della vita psichica, cosa che non riescono a fare i modularisti che invece preferiscono parlare di un "**io distribuito**" se non addirittura di una **coscienza disunitaria** (cfr. ad esempio, Jackendoff). I modularisti, naturalmente, hanno qualcosa da ridire nei confronti di Piaget, pur dichiarando di restare fedeli al suo modello della mente, (per es. H. Gardner, in "*Educare al comprendere*"), che vedono però centrato quasi esclusivamente sulla dimensione logico- matematica.

Ma aggiungono che Piaget sbaglia nel considerare il *décalage* una eccezione perché il ritardo nello sviluppo tra un gruppo di abilità e l'altro, è

invece la regola dello sviluppo mentale. Ora, per concludere, io credo che questa affermazione sia contestabile, come dire “Piaget alla mano”, per esempio rileggendo un lavoro di Piaget che spero di poter dare alle stampe al più presto nella versione italiana che sto curando. Scritto nel 1941, dal titolo *“Le mecanisme du developpement mental et les lois du groupement des operations”*.

Tornerei ora alle immagini dell’infanzia, espressione che è anche il titolo di un interessante lavoro di Ben S. Bradley, apparso nelle edizioni “Universale Paperbacks” de “Il Mulino” nel 1989. Lo psicologo australiano osserva giustamente che tutte queste teorie, e, naturalmente, altre che sarebbe possibile considerare, trascurano il rapporto concreto che il bambino ha con la realtà sociale.

Sotto questo aspetto, dei tre “cognitivist” ricordati, non vi è dubbio che è la Montessori a mettere il dito sulla piaga e a mettere in chiara evidenza come a volte famiglia e società solidarizzano contro il bambino. L’attualità di questa tesi, che assume oggi aspetti inquietanti, non ha bisogno di essere argomentata.

La società postmoderna, tecnologizzata, è afflitta da gravi contraddizioni, da vere paradossie, come quella che nel campo morale, come hanno sottolineato Apel e Habermas, vede da una parte teorizzare la mondializzazione dei rapporti umani, economici, culturali, comunicativi, ecc. e dall’altra un pauroso ristagno etico, una vera incapacità a costruire una morale universale in cui ciascun abitante del “villaggio globale” possa riconoscersi.

Per non parlare del cinismo, pari solo alla loro incoscienza, con il quale gli uomini si rapportano con l’ambiente minacciandone paurosamente gli equilibri. Mi sembra che i problemi si intreccino: un corretto rapporto uomo-natura può essere possibile solo in una società basata sulla reciprocità dei rapporti dei suoi membri, cioè sul rispetto della persona e dei suoi inalienabili diritti.

Ma non perderei la speranza. Se Prigogine ha ragione di pensare che una “nuova alleanza” sembra caratterizzare il rapporto tra fisica moderna e natura, è probabile che lo abbia anche nel ritenere che le vie della conoscenza potranno portare anche ad una nuova visione della vita. Le teorie dell’infanzia che riconoscono il valore assoluto della creatività umana vanno, comunque, in questa direzione.

GUIDO MAGGIONI

Per una sociologia dell'infanzia

Introduzione

“Il bambino come personalità a sé, diversa dall’adulto, non si era mai affacciato alla ribalta del mondo. Quasi tutta la morale e la filosofia della vita si orientò sull’adulto, e le questioni sociali per l’infanzia furono altrettanti rami dell’adultismo. Il bambino come personalità importante in sé stessa (e che ha bisogni diversi dall’adulto da soddisfare, per raggiungere le altissime finalità della vita) non fu mai considerato. Il bambino fu visto come un debole aiutato dall’adulto: non mai come una personalità umana senza diritti, oppressa dall’adulto. Il bambino come uomo che lavora, come vittima che soffre, come compagno migliore di noi, che ci sostiene nel cammino della vita è una figura ancora sconosciuta. Su di essa esiste una pagina bianca nella storia dell’umanità. E’ questa pagina bianca, che noi vogliamo cominciare a riempire” (*Montessori 1936, 3*).

Ieri e oggi

Sessanta anni sono passati da quando Maria Montessori scriveva queste parole sul bambino e sulla condizione infantile.

Alla fine del secolo, questa grande innovatrice è oggi ricordata nel nostro Paese quasi soltanto per un volto e per un nome, ai più sconosciuto, apposti sulle banconote di più vasta circolazione (e di minor valore) diffuse in Italia.

Eppure, sembra proprio che ora possa cominciare a realizzarsi l’auspicio contenuto nelle frasi che ho ricavato da “*Il Bambino in famiglia*”.

Nell’opinione pubblica l’interesse per l’infanzia come categoria sociale e per i bambini come esseri umani a pieno titolo è più che mai vivo, anche se i riflettori sembrano puntati più sull’infanzia abusata, vilipesa e violentata, sull’immagine del bambino- vittima, che non sull’esperienza dei milioni di bambini normali che crescono passabilmente bene nelle loro famiglie (anche se talvolta “incomplete” o “ricostituite”) con genitori “abbastanza buoni” per allevarli.

Nel campo che ci riguarda da vicino, quello delle scienze sociali, la sociologia, l’antropologia e l’economia si sono aggiunte nell’accordare sempre maggiore rilievo all’infanzia come oggetto di studio alle scienze, la pedagogia e la psicologia, che in passato hanno costruito la loro identità disciplinare e la loro ragione di essere nello studio dei bambini.

Ma quello che rende particolarmente attuali le parole di Montessori è il tipo di problemi sollevati, che sono esattamente quelli di cui si discorre in questo libro e di cui parlerò in questa introduzione. Il bambino “come

personalità a sé, diversa dall'adulto" è il bambino essere biopsichico già dotato di una propria specificità e di una propria unicità, diverso da ogni altro in quanto radicalmente autonomo, di cui parlano gli epistemologi contemporanei; i "bisogni diversi" sono quelli sul cui riconoscimento si fondano le proposte (tante) e le realizzazioni (poche) di interventi intesi a creare, ad esempio, una città a misura di bambino; "l'adulthood" cui si sarebbero orientate in modo esclusivo "la morale e la filosofia" è quella stessa concezione adultocentrica che si rimprovera alla teoria sociologica classica e moderna ed alle politiche sociali attuali; il bambino come "personalità umana senza diritti, oppressa dall'adulto" è il bambino non cittadino e senza diritti contro cui si sono levati ormai da alcuni anni i movimenti per l'estensione ai bambini dei "diritti fondamentali", bisogna riconoscere con un certo successo almeno sul piano del diritto internazionale; il bambino "come vittima che soffre" è quello che ci rinviano le immagini degli schermi televisivi e i fili del Telefono Azzurro e di altri centri e associazioni forse meno noti ma non per questo meno attivi.

La "pagina bianca" degli anni in cui Montessori scriveva queste parole ha quindi cominciato ad essere davvero riempita.

Per capire il percorso sull'infanzia che è stato compiuto in questi ultimi anni dalle scienze sociali, ed in particolare i contributi innovativi provenienti dalla storia e dalla sociologia, è opportuno individuare le prospettive che hanno contraddistinto questo lavoro.

Esse sono riconducibili ai temi della costruzione sociale dell'infanzia e della cittadinanza dei bambini.

Benché queste tematiche siano apparentemente ben distinte e indipendenti tra loro, in questo intervento cercherò invece di dimostrare non solo che costruzione sociale dell'infanzia e cittadinanza dei bambini sono prospettive che si sono sviluppate nel corso del tempo in reciproca connessione, attraverso contatti intensi, anche se intermittenti, ma anche che rappresentano due modi per valorizzare un medesimo aspetto dell'infanzia: la sua autonomia.

Si tratta di temi intrecciati fra loro e con altri ancora: esattamente come la prospettiva della costruzione sociale dell'infanzia rappresenta il presupposto e la giustificazione di una sociologia (storica) dell'infanzia, così la concezione dei bambini come attori sociali autonomi fa da supporto alla prospettiva dei diritti e della cittadinanza.

A ben vedere, questi due temi erano già i temi cruciali dell'opera pionie-

ristica di Philippe Ariès (1960), a cui sembra indispensabile fare riferimento, sia perché, come per molti degli attuali (ri)scopritori della prospettiva sociologica sull'infanzia, sono state le sue pagine ad accendere un interesse per questi temi, sia perché le intuizioni fondamentali espresse nel volume hanno retto benissimo a quasi quarant'anni di studi e ricerche.

Che l'infanzia come categoria sociale sia un costrutto storico, non soltanto per le differenti connotazioni che le possono essere attribuite da diverse società e comunità, ma perché nemmeno la sua stessa individuazione ed il suo riconoscimento sono universalmente acquisiti, è una tesi la cui radicalità non è andata a discapito del suo successo.

Abbandonata una visione individualistica ed evolutiva del bambino, la prospettiva aperta da Ariès ha aperto la strada per un'importante svolta concettuale, quella che Sgritta (1997) descrive come il passaggio "dall'analisi della condizione dell'infanzia a quella dell'infanzia come categoria, come componente permanente e strutturale della società".

Ma la centralità del libro di Ariès si conferma oggi anche rispetto al secondo dei grandi temi di questo libro, quello della cittadinanza e dell'autonomia dei bambini. E' infatti ancora cruciale per questo dibattito un'altra delle sue tesi essenziali, e cioè che la "scoperta" moderna dell'infanzia, che si è tradotta in maggiori cure ed attenzioni specifiche per i bambini, ha comportato per ciò stesso la loro chiusura entro l'ambito totalizzante della famiglia e la segregazione in vari sistemi educativi che implicano sempre e comunque controllo, ma che tendono a includere anche autoritarismo e correzionalità, almeno nelle condizioni entro cui si è sviluppata storicamente la transizione verso la modernità.

A ben vedere, la tesi centrale di Ariès, che l'infanzia è costruita socialmente e quindi specifica a certi luoghi e a certi momenti della storia umana, è inestricabilmente connessa con la tesi che la considerazione sociale e giuridica di bambini e ragazzi si distanzia da quella degli adulti in funzione del riconoscimento dell'infanzia come categoria sociale. Quali conseguenze abbia poi questo distanziamento, a quali perdite (o acquisizioni) di diritti e di *entitlements* possa o debba essere collegata, è materia assai complessa in linea teorica e non sempre facile da accertare nemmeno sul piano della mera descrizione dei fatti. Nella prospettiva che ho adottato questa tematica potrebbe, naturalmente, essere riformulata nei termini della cittadinanza dei bambini.

I bambini come attori sociali

Che la teoria sociologica appaia strettamente collegata ad una tematica relativa ai diritti, per di più in un'area così fortemente caratterizzata in senso ideologico come quella della "cittadinanza" dei bambini, non può sorprendere, specie se si considerano gli sviluppi più recenti della riflessione sociologica intorno all'infanzia. Questi ultimi sono stati infatti caratterizzati in modo determinante dalla convinzione che i bambini sono persone che agiscono e reagiscono, operando così alla creazione dei loro mondi sociali. Al maturare di questa convinzione non hanno contribuito, naturalmente, soltanto considerazioni di ordine "puramente scientifico" (se mai esistono), ma anche di carattere politico-ideologico. Come afferma uno studioso tedesco, noi comprendiamo i bambini come attori sociali indipendenti e respingiamo la prospettiva di considerarli "come nient'altro che oggetti delle azioni degli adulti o vittime dei processi sociali" anche perché "questa prospettiva, in ogni caso, non è più *politicamente* giustificabile nei termini dei diritti dei bambini" (Zinnecker 1995, 92, il corsivo è mio).

Si dice da parte dei "nuovi" sociologi dell'infanzia, che le ricerche sui bambini realizzate anche fino ad un passato piuttosto recente, innanzitutto sono state relativamente poco significative per qualità e quantità, probabilmente perché la maggior parte dei sociologi ha accettato l'idea, peraltro priva di qualunque supporto scientifico, di una sorta di divisione del lavoro tra le diverse aree disciplinari delle scienze sociali, secondo la quale i bambini appartengono fondamentalmente alla sfera della psicologia, della pedagogia e della pediatria (Alanen 1990, 25). Probabilmente da queste ultime scienze è provenuta anche una propensione a mettere al centro dell'interesse i bambini in particolari situazioni critiche, mentre la nuova prospettiva teorica e metodologica si distingue per la scelta di rendere proprio oggetto di studio le condizioni normali e comuni della maggioranza dei bambini. Inoltre, si osserva come anche le ricerche che pure sono state svolte si sono concentrate in modo sproporzionato sui processi attraverso i quali i bambini diventavano adulti, con particolare riferimento allo sviluppo ed alla socializzazione dei bambini nelle famiglie e nella scuola. Nel limitarsi a questa prospettiva, la sociologia si è nuovamente subordinata, senza necessità, al paradigma dell'infanzia tuttora prevalente nelle scienze psicologiche e pedagogiche, quello che concepisce l'infanzia stessa nei termini di "stadi evolutivi" e, più profondamente, hanno sostanzialmente trascurato la tematica dell'infanzia come categoria sociale.

La scelta della prospettiva del processo di socializzazione, inteso parson-

sianamente come “civilizzazione dei barbari”, è del resto la più coerente con le teorie sociologiche che hanno localizzato l’attenzione sulla società come “oggetto” dell’analisi sociale. La legittimità di un soggetto infantile appare tanto più incondizionatamente negata, in quanto tale processo di socializzazione viene inteso tipicamente come un percorso unidirezionale, dove il bambino acquisisce passivamente i saperi della società e si adatta ad essa. E’ su questo fronte, più difficile da difendere che non quello dell’esistenza, innegabile, di meccanismi socializzanti di trasmissione culturale, che la prospettiva dominante ha potuto essere più facilmente criticata. La lezione di molti anni di studi e di ricerche condotti nella prospettiva dell’interazionismo, ha finito per far prevalere, anche nell’ambito del paradigma della socializzazione, concezioni che la intendono come una costruzione sociale, o come un processo di cui il bambino è parte integrante e attiva, non più un soggetto passivo. E infatti, Jens Qvortrup (1995, a,13) ritiene che questa sia una delle due sole prospettive entro cui può essere ancora giustificato un interesse da parte del sociologo per la socializzazione, l’altra essendo quella che riserva questa nozione “ad un metalivello”, intendendola come uno dei vari “apparati degli adulti che contribuiscono massicciamente a modellare la vita dei bambini”. In entrambi i casi si tratta, comunque sia, di un concetto molto diverso da quello tradizionalmente utilizzato nella sociologia dell’educazione, che si focalizza sulle transizioni individuali.

Un esempio di un tale nuovo approccio alla socializzazione è la “ri-produzione interattiva” di cui discute William Corsaro (1997), ma anche uno storico come Paul Thompson si rivela sensibile a tali orientamenti quando prospetta il contesto comunicativo bidirezionale entro cui si attua la socializzazione infantile, peraltro intesa, tradizionalmente, nella cornice concettuale della trasmissione tra le generazioni. Considerato che nelle società occidentali esiste un ampio consenso sul fatto che l’influenza dei genitori modella l’infanzia e da qui la vita adulta dei figli, e che la famiglia è il canale di trasmissione generazionale principale per lingua, nome, terra, casa, religione, valori sociali, aspirazioni, visioni del mondo, competenze, abitudini, Thompson (1997) rileva peraltro che quasi tutte le famiglie selezionano alcuni aspetti della cultura familiare che vogliono trasmettere e che alcune vogliono trasmettere l’opposto di ciò che hanno ereditato. Inoltre, sono i figli che alla fine decidono se accettare o rifiutare, in una relazione perfettamente bilaterale. Seguendo il modello fornito dai terapeuti della famiglia, lo storico inglese concepisce così ogni rete familiare come un

sistema di rapporti emotivi e sociali interconnessi e reciprocamente influenti, che può essere contrassegnata tanto dalla trasmissione tra le generazioni (unidirezionale, ma non passivamente accettata), quanto dalla spinta alla differenziazione, che dipende interamente dalla volontà dei figli.

Inuovi accostamenti allo studio sociale dei bambini e dell'infanzia emersi negli anni più recenti delineano quindi un nuovo paradigma per la sociologia dell'infanzia, più interpretativo, basato sul presupposto che l'infanzia è processuale e perpetuamente in flusso, soggetta alle comprensioni ed alle esperienze dei bambini nei loro contesti specifici. In particolare, viene sottolineato come gli stessi bambini siano impegnati nel realizzare questa impresa sociale collettiva di costruzione e di ricostruzione dell'istituzione infanzia sia pure, talvolta, con una mediazione adulta.

Queste prospettive teoriche hanno avuto effetto, naturalmente, anche nel campo della ricerca, valorizzando quelle tecniche e quei metodi che meglio consentono di assumere la prospettiva del bambino. Di nuovo, in questo libro, il riferimento più prossimo sono le ricerche di William Corsaro, che utilizzano le tecniche dell'osservazione partecipante (vedi anche Fine; Sandstrom, 1988), ma a queste si devono aggiungere le considerazioni sviluppate da Giovanni B. Sgritta in un bel libro di qualche anno fa (Sgritta 1989), ma brevemente evocate anche nel suo lavoro qui pubblicato, sulla necessità di porsi dalla parte dei bambini anche nella redazione delle statistiche ufficiali, per porre rimedio alla sua cronica invisibilità. E come segnalano gli studi di O'Brien (1997) e di Brannen e Storey (1997), una scelta del bambino come punto di osservazione privilegiato può aprire prospettive nuove anche nelle tipiche indagini sulla vita quotidiana delle famiglie che da lungo tempo si conducono in ambito sociologico e demografico. In particolare nei paesi nordeuropei, negli Stati Uniti e in Gran Bretagna va lentamente emergendo un tipo di ricerca empirica in cui si riconosce che le famiglie non sempre funzionano come unità di cura e di condivisione, e che uomini e donne, adulti e bambini (maschi e femmine) pur vivendo sotto lo stesso tetto possono avere esperienze differenti e accesso anche fortemente ineguale alle risorse familiari.

Questa preoccupazione di dare voce ai bambini come attori autonomi, a cui benissimo si adatta la teoria dell'attore sociale, contribuisce così al rendere visibile la specificità della condizione infantile anche nel contesto familiare, e conferma la critica al paradigma psicologico dello sviluppo. E se è pur vero, come sostiene Ornella Boggi (1997), che "l'affermazione

dell'idea di bambino come **attore sociale** non deve essere confusa con una presa di posizione di carattere ideologico che affermi una condizione di **autosufficienza** del bambino”, mi sembra innegabile che nella continua tensione tra autonomia e dipendenza che caratterizza da sempre la concettualizzazione del rapporto tra individuo e società nel pensiero sociologico, teoria e ideologia si mescolino nel prospettare uno scivolamento progressivo verso un'immagine di bambino-forte che contrasta con quella di bambino-debole tanto spesso evocata. Senza l'immagine del bambino come attore sociale strategico che è stata elaborata nel dibattito teorico delle scienze sociali sulla costruzione sociale dell'infanzia, non avremmo forse conosciuto visioni “eroiche” del bambino stesso, come quel concetto di “superbimbo” evocato da Riitta Kyllönen (1997), sulla scia di Hochschild che “prevede il bambino come essere indipendente, capace di crescere sé stesso da solo. Anzi, le aspettative dei ruoli del bambino rispetto a quelli dell'adulto possono capovolgersi. Escono volumi di guida per i bambini, scritti da esperti in psicoterapia, che insegnano al bambino come comportarsi quando i genitori e gli insegnanti sono occupati e non hanno tempo per lui. “Superbimbo” che serve a normalizzare quello che prima veniva percepita come una mancanza di cura. I bambini con la chiave appesa sul collo non sono più trascurati, ma sono ora in *self-care*.

Naturalmente, l'aspetto affascinante della questione, è l'aperta contraddizione tra questa visione e quell'altra, così prontamente recepita e largamente diffusa dai media di tutto il mondo, e, mi pare, accolta con particolare entusiasmo nel nostro Paese, dell'infanzia violata, negata, maltrattata, abusata, sofferente, perciò quanto mai bisognosa di protezione e tutela, ovviamente da parte di quegli stessi adulti da cui altri (adulti anche loro) presumono che i bambini dovrebbero liberarsi.

entità costruita non soltanto storicamente, ma anche teoricamente e ideologicamente, il bambino appare collocato nei discorsi sull'infanzia sotto il segno di contrasti teorici e ideologici forse non molto ben percepiti, ma non per questo meno radicali.

Pur appartenendo a due piani diversi, questi contrasti si intrecciano e si riconnettono. Come nel bambino soggetto attivo di diritti e autore del proprio destino si avverte l'impronta delle teorie dell'attore sociale, così nel bambino “fascio di bisogni” si avverte l'eco fortissima delle teorie psicologiche e della socializzazione, nella cui rappresentazione è implicita una concezione del soggetto infantile come debole e limitato dal punto di

vista delle competenze, che passa da una condizione primaria di sostanziale dipendenza ed immaturità, ad una successiva caratterizzata dalla acquisizione della razionalità, prerogativa esclusiva della condizione adulta.

Autonomia, cittadinanza e diritti

Il collegamento tra la prospettiva teorica del bambino come attore sociale e la prospettiva ideologica della cittadinanza dei bambini si realizza tipicamente passando attraverso la nozione di autonomia. La piena cittadinanza presuppone infatti un attore sociale autonomo che possa esprimersi in ogni direzione, sui piani economico, educativo, progettuale, psicologico e quindi su quelli giuridico e politico. Ora, questo riconoscimento di autonomia al bambino non è contraddetto dalle più avanzate prospettive epistemologiche contemporanee. Quella costruttivista, ad esempio, si fonda su una nozione di autonomia che permette di “considerare il bambino non come un individuo *in progress* . . . bensì come un essere biopsichico già dotato di una propria specificità e di una propria unicità, diverso da ogni altro in quanto radicalmente autonomo” (Baraldi, 1997,b). Il successo della nozione di autonomia applicata al bambino può essere visto a sua volta, naturalmente, come il prodotto della generale e sempre più diffusa valorizzazione dell’autonomia affermatasi nella società della tarda modernità. Del resto, questa stessa prospettiva non costituisce forse altro che un’estensione ai bambini di quegli esiti di individualizzazione e di personalizzazione che fin dalle sue origini la teoria sociologica ha ricollegato, per gli adulti, alla transizione verso la modernità.

Per affrontare il tema dei diritti dei bambini, e della cittadinanza che li dovrebbe sussumere, disponiamo di un documento-guida, la Convenzione internazionale sui diritti del bambini approvata dall’Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989.

Anche il diritto, nel caso specifico il diritto internazionale, ha dato con questo documento un suo specifico contributo alle contraddittorie descrizioni dei bambini come vittime della “società” e come autori del proprio destino che caratterizzano il nostro tempo. Infatti, troviamo compresenti nella Convenzione l’ideale dell’autonomia del bambino e quello del suo benessere, nel presupposto, implicito e indimostrato, che essi si integrino e si rafforzino l’uno con l’altro.

Pur riconoscendo la difficoltà e la complessità della materia, personalmente ritengo convincenti le osservazioni di chi ha messo in rilievo che questa

concordanza e persino sinergia sia tutt'altro che scontata. Ma il problema forse maggiore che emerge da una lettura della Convenzione (e dei progetti di legge in materia di diritti dei bambini presentati al Parlamento italiano) è il proliferare, praticamente in ogni articolo e comma, di “sedicenti diritti” che probabilmente sono destinati a restare espressione di buone intenzioni, a prescindere dalle ratifiche dei singoli Stati, e persino dell'approvazione di specifiche leggi statali. Qui il primo problema consiste nella difficoltà (o impossibilità?) di determinare i contenuti di questi bisogni che dovrebbero essere tutelati e degli interessi che vi corrispondono, il secondo nel tradurli in “diritti” ed il terzo nell'assicurarne l'applicabilità nelle legislazioni nazionali. Si tratta di un complesso di operazioni che incontrano ostacoli ad ogni passo, a partire dalla definizione (sulla base di quali criteri “oggettivi”?) dei bisogni che dovrebbero essere soddisfatti e delle esigenze che dovrebbero essere tutelate.

Nonostante gli sforzi dei *child libbers*, a cui la Convenzione delle Nazioni Unite ha fornito la spinta per rafforzare la tematica dei diritti dei minori, non sarà semplice realizzare diffusamente l'obiettivo di passare alla positivizzazione di questi diritti nelle legislazioni nazionali. Tanto per cominciare, è molto difficile per gli avvocati dei diritti dei bambini respingere l'accusa di voler imporre i valori dell'Occidente (o del Nord del mondo) alle culture ed alle tradizioni del “Sud” o delle comunità aborigene, mentre è abbastanza facile rappresentarli come oppressori di minoranze, potenziali distruttori di retaggi culturali e di valori. Appare pertanto quanto mai ardua l'impresa di definire su una base consensuale una distinzione tra le pratiche che possono essere classificate come valide, normali, sane e perciò legittime, e quelle che infrangono dei “principi fondamentali”.

Sostenere, oggi, che una valutazione degli eventi sociali dotata di autorità possa essere determinata da individui che seguono un codice morale universalmente accettabile, che in un secondo tempo potrebbe essere fatto applicare dal diritto, equivale a sostenere che ciò che era possibile in una società premoderna lo sia ancora oggi (King, 1997). Più in generale, come afferma Paola Ronfani nel suo contributo, vale sempre la considerazione che l'interesse del minore può servire da giustificazione per i più diversi usi valutativi e arbitrari. Per il suo carattere di principio dal contenuto vago ed indeterminato, oltre che variabile, esso si presta a divenire un tramite per l'affermazione di orientamenti ideologici sulle relazioni familiari e genitoriali e sui modelli educativi e pedagogici. Ed anche se ci sforziamo

di accantonare per un momento le problematiche “etnocentriche”, religiose o di classe sopra evocate, che pure pongono sicuramente seri problemi che non possono essere ricondotti ad una semplice questione di *political correctness*, parlare di interessi del bambino presuppone inevitabilmente, in primo luogo, la questione della sua capacità di individuare quale sia il contenuto stesso dei suoi interessi, tanto più in una proiezione verso il suo futuro di giovane e di adulto; in secondo luogo, solleva il problema se egli possa esercitare autonomamente i suoi diritti umani o debba avvalersi di figure adulte, a causa della sua incapacità di valutazione o della sua condizione di inferiorità rispetto all’adulto, sia essa determinata biologicamente e/o socialmente.

Se è vero, come osservano lucidamente in questo libro Brannen e Storey, che alla crescita dell’interesse per i bisogni dei bambini ha corrisposto il successo, apparentemente travolgente, della prospettiva dei diritti dell’infanzia, bisogna chiedersi quale sia, se pure esiste, il rapporto tra questi due elementi. Ancora, la Convenzione non aiuta a risolvere il contrasto attribuendo, come forse sarebbe stato possibile fare con una scelta non priva di obiettivi riscontri, ai bambini più piccoli la parte di “oggetti” bisognosi, ed ai bambini e ragazzi più grandi il ruolo di soggetti titolari autonomi, o quasi autonomi, di diritti: la dimensione dell’età e della competenza che vi si presume connessa è richiamata solo di rado nel testo approvato dall’Assemblea. Non si tratta di una dimenticanza: nella Convenzione, almeno questa ne è l’interpretazione prevalente, sembra infatti di poter avvertire un consapevole sforzo di conciliare il bambino “fascio di bisogni” con il bambino “cittadino” e titolare di diritti.

Ma gli obiettivi di porre rimedio alla condizione infantile e di conferire diritti ai bambini portano in direzioni tutt’altro che omogenee: come conciliare una domanda di maggiore protezione, con la richiesta di dare voce ai bambini e, più ancora, di liberarli dagli obblighi posti dagli adulti?

In questa prospettiva, l’ultima parte di questo libro ripropone gli stessi problemi e interrogativi che sono posti nella prima. Nelle esperienze operative, da un lato, e nelle teorie e nelle ricerche, dall’altro, continua a sentirsi la tensione, per larga parte irrisolta (e dubito che lo possa mai essere) tra protezione e autonomia, tra partecipazione attiva ed erogazione di servizi, tra bisogni e diritti. Del resto, tra i concetti di diritti e di bambini (o minori), quello della compatibilità è destinato a restare molto problematico: il concetto di diritti implica la capacità, di usarli o di non usarli, quello di

minori implica debolezza e immaturità. Si tratta di una contraddizione, non diversa da quella che si constata vedendo da ogni parte rivendicazioni per l'autogestione dei deboli, e richieste di protezione e vantaggi in capo agli stessi soggetti.

E' la stessa difficile compatibilità che mi pare dato di riscontrare, qui, tra azioni spontanee dei bambini e adulti che elaborano i desideri dei bambini stessi, li orientano e li incanalano in certe iniziative piuttosto che in altre e che naturalmente, così facendo usano il loro potere e la loro autorità esattamente come hanno sempre fatto e continuano a fare tutti gli adulti, nel bene come nel male, quelli che hanno capacità di "ascolto" dei veri (ma ve ne sono di oggettivamente verificabili?) bisogni del bambino, come quelli che vi sono completamente sordi o che, semplicemente se ne disinteressano. Oltre che il rapporto tra bisogni e diritti, molti problemi si presentano anche riguardo alla natura ed al contenuto di questi ultimi, tra i quali sembrano essere posti sullo stesso piano diritti di welfare e diritti di autonomia; eppure, non solamente sono di ben diversa natura e portata e hanno destinatari diversi, ma per certi aspetti sono anche confliggenti.

Mentre i diritti di autonomia hanno come destinatari diretti bambini e ragazzi, i diritti di welfare si rivolgono agli adulti (figure genitoriali e operatori dei servizi in primo luogo) che sono tenuti a offrire determinate prestazioni di cura.

Ed è difficile non avvertire un contrasto tra le prospettive della liberazione dei bambini dagli adulti, da una parte, e quella dell'attribuzione ad adulti- tutori, di responsabilità, di doveri e di poteri di controllo anche maggiori di quelle attuali.

Che porre rimedio alla condizione infantile e conferire diritti ai bambini porti in direzioni contraddittorie, è opinione diffusa che trova un'eco anche in numerosi contributi pubblicati in questo volume.

Ad esempio, Corsale (1997) rileva in ogni tentativo di mettere a punto un sistema dei diritti dei minori la presenza di una difficoltà intrinseca: la problematica compatibilità concettuale dei due termini "diritti" e "minori". Il concetto di "diritto" soggettivo implica un interesse socialmente riconosciuto e protetto in capo a un soggetto, ma anche la capacità di valutarne la portata e di calcolare l'opportunità (convenienza) di farlo eventualmente valere (concetto di "potestatività" del diritto). Il concetto di "minore" invece implica intrinseca debolezza, incapacità strutturale di gestire sé stesso senza protezione, guida e assistenza da parte di un adulto.

Non sembra facile superare questo problema, se i bambini sono (o sono soltanto ritenuti?) incapaci di sostenere i propri diritti, perché *in-fantes*, non parlanti, muti, è inevitabile che i loro interessi debbano essere espressi a nome degli stessi soggetti da cui dipende. Ecco quindi una differenza essenziale con altri gruppi “deprivati” e/o “oppressi”: l’esperienza del bambino è determinata dalle sue relazioni (inequali) con gli adulti ed in particolare con gli operatori della giustizia e dei servizi destinati ai minori, che si fanno carico di quelli che ritengono essere i suoi interessi. Difatti, nella realtà della dipendenza infantile è difficile immaginare l’esercizio di diritti individuali da parte di agenti solo potenzialmente autonomi. Eppure, per essere coerente con i principi dell’individualismo liberale, un sistema dei diritti dei bambini richiederebbe che le rispettive utilità del bambino o del genitore potessero essere equiparate e che le due parti, eguali e distinte, si confrontassero in una negoziazione, condotta in *adversarial mode*, mirante a definire il contenuto di un contratto.

Un accostamento basato sui diritti dei bambini pone serie difficoltà riguardo ai rapporti tra bambini, famiglie e agenzie statali, sia che si rimanga nel modello liberale dei diritti individuali, sia che ci si riferisca a modelli comunitari. Nel primo caso, infatti, bisognerà tener conto anche dei diritti dei singoli adulti ed in particolare dei genitori, mentre nel secondo devono avere voce anche i diritti delle famiglie come gruppi sociali.

Non vi è da stupirsi se di fronte a questi dilemmi trovi ascolto l’opinione, per quanto eterodossa e fortemente minoritaria, di chi predilige un accostamento basato sui doveri degli adulti nei confronti dei bambini, riconosciuti nella loro specificità e non confusi con minoranze di qualsiasi tipo. Di una preferenza per questa prospettiva troviamo degli esempi anche in questo libro, sebbene pochi rinuncino alla nozione dei “diritti dei bambini”. Piuttosto (Cendon, 1997), si preferisce riconoscesse la natura duplice - i diritti “classici” di stampo liberista, imperniati sul postulato di un titolare autosufficiente, e i diritti di welfare e di assistenza (casa, cure, servizi, ecc.) configuranti posizioni giuridiche che non presuppongono un titolare dotato di destrezza - per poi sostenerne la complementarità, non senza precisare che questi ultimi diritti, con controparte di natura pubblica e rispetto ai quali le trasgressioni sono il non fare, sono da concepire essenzialmente in termini di doveri di qualcuno o di qualcosa, con sanzioni soprattutto per le omissioni. Altri, nel prospettare una carta dei diritti a favore dei minorenni, cui corrispondano obblighi altrettanto definiti in

capo agli adulti, segnalano anche la necessità che essa sia integrata da una carta delle responsabilità dei minorenni, limitate ma chiaramente assegnate. Questo richiamo alla responsabilità dei minori (Corsale, 1997; Manuetti, 1997) costituisce un'integrazione ricca di buon senso alla discussione tra la prospettiva dei diritti dei bambini e dei ragazzi e quella dei doveri degli adulti, tra il nuovo paradigma dell'autonomia e quello vecchio, ma tuttora vivo e vegeto, della differenza e della tutela.

Povertà dei bambini, povertà di bambini

Sotto diversi profili e da differenti angolazioni sembra confermata la bipolarizzazione della concezione del bambino e dell'infanzia, con le relative, conseguenti "contraddizioni" sul piano della teoria come su quello dell'ideologia: si tratta di considerazioni messe in rilievo nell'attuale discorso sull'infanzia e che possono essere sintetizzate, seguendo un'indicazione di Baraldi (1997, a) come due versioni differenti del concetto di cittadinanza e della posizione del bambino nella società: una che rivendica l'inclusione attraverso l'adulterizzazione, l'altra che li lascia all'esterno, osservandoli come sistemi nell'ambiente, da proteggere e da promuovere.

Quale che sia la prospettiva adottata, legata allo *empowerment* dei bambini stessi o al rafforzamento degli obblighi posti a carico degli adulti (familiari, operatori, autori di decisioni politiche), mi sembra difficile non interpretare tutto questo interesse e questa importanza che le società sviluppate di fine millennio riservano al bambino come un segnale di un'ansia diffusa riguardo alla posizione dell'infanzia e dei singoli bambini nella società. Per i più, o almeno per quelli che hanno più voce per farsi ascoltare, questa ansia si esprime apparentemente come vera e propria angoscia per le sorti di un'infanzia, immagine dell'innocenza, che viene percepita come una specie in pericolo, minacciata da un mondo degli adulti sempre più indifferente o attivamente malvagio, presumibilmente per colpa dei valori materialistici di cui sarebbe portatore il sempre entusiasticamente demonizzato "libero mercato". Per quanto si possa rimanere colpiti da singoli fatti di cui non si vuole per nulla sminuire l'orrore che devono suscitare, credo che si debba ammettere che questo panico morale non corrisponde ad alcun visibile aumento della violenza e degli abusi all'infanzia, i quali si sono anzi verosimilmente ridotti nel corso del nostro secolo nel mondo occidentale, particolarmente negli ultimi decenni: si pensi soltanto, anche per la diffusione a livello di massa di idee nuove sulla cura del bambino

in contrasto con le precedenti tradizioni, alla sostanziale scomparsa delle concezioni e delle pratiche correzionali che valorizzavano o almeno banalizzavano le punizioni corporali nella famiglia e nelle istituzioni educative, alla drastica diminuzione dei casi di abbandono (e di infanticidio), alla riduzione ai minimi termini dello sfruttamento dei bambini nel lavoro. E anche per quanto riguarda gli abusi sessuali e persino la cosiddetta pedofilia, l'ipotesi più probabile è che da un lato si siano in parte sollevati quei veli di ignoranza (voluta o no) che sottraevano alla visibilità sociale episodi non meno terribili di quelli che oggi le cronache riportano, e che, dall'altro, si sia abbassata la soglia della tolleranza e della indifferenza sociale.

Sono altre, a livello societario, le preoccupazioni nei riguardi dell'infanzia che gli scienziati sociali dovrebbero fare proprie e su cui potrebbero sollecitare un'opinione pubblica disattenta (e dei politici ignoranti). Mi riferisco alla povertà **dei** bambini, all'impovertimento relativo dei bambini rispetto agli adulti e agli anziani, da tempo in corso nella maggior parte delle società sviluppate, che in alcuni casi si accompagna ad un impoverimento rispetto alle generazioni infantili precedenti. Ma mi riferisco anche alla povertà **di** bambini, alla scomparsa fisica dei bambini, prima ancora che come categoria sociale, come esseri in carne ed ossa, che sempre meno vediamo nelle nostre strade e contiamo nelle nostre statistiche.

Si tratta di due fenomeni su cui l'attenzione è stata incredibilmente tardiva, e tuttora molto scarsa a paragone della loro rilevanza societaria e per la vita degli individui che compongono questa società. Il primo, la povertà **dei** bambini, è un fenomeno che è rimasto per lungo tempo poco visibile in tutto l'Occidente, sia per obiettive carenze nei metodi di rilevazione, di cui già si è parlato, sia per la sua impaludabilità, dopo decenni di applicazione di tecniche e pratiche di welfare state che avrebbero dovuto avere nel bambino povero (doppiamente debole) un destinatario privilegiato. Sono pertinenti a questo proposito le affermazioni di Giovanni B. Sgritta sullo "approfondirsi della forbice dell'ineguale trattamento di giovani e anziani da parte delle politiche pubbliche" e sullo "aumento considerevole che si è verificato negli ultimi decenni nei livelli di povertà dei bambini", e le osservazioni di Franca Bimbi (1997) sugli effetti della prevalenza di un paradigma societale del tipo "la cura dei bambini è affare della famiglia".

E invece non può essere così, almeno nel senso di far ricadere totalmente sui bambini ed i loro genitori i costi della riproduzione biologica e culturale della società che questi ultimi si assumono. Occorre tenere conto del

fatto che, come mostrano sociologi ed economisti, nella nostra società, e non da oggi, esiste un meccanismo econometrico che condanna i bambini alla privazione economica relativa. Il reddito pro-capite delle famiglie è inversamente proporzionale alle loro dimensioni: più le famiglie sono numerose, più bambini includono. Di conseguenza, i bambini sono concentrati nelle famiglie con reddito più basso (Kuznets, 1989, 370). Un'analisi della letteratura in argomento fornisce numerose conferme: ad esempio, negli Stati Uniti d'America la quota di poveri tra i bambini è sempre più alta rispetto alla incidenza media, per tutte le razze o solo per i bianchi, per capofamiglia uomo o donna. Il fenomeno della povertà dei bambini e degli adulti che vivono con bambini è nettissimo anche nei paesi europei con più avanzati sistemi di welfare, come dimostrano gli studi sui paesi scandinavi. Si tratta sia di povertà in senso assoluto, cioè di concentrazione dei bambini e delle loro famiglie nelle fasce della popolazione collocate al di sotto della soglia della povertà, sia di disponibilità di reddito pro-capite sensibilmente minore nelle famiglie con figli rispetto a quelle senza figli, di solito con un progressivo peggioramento all'aumentare del loro numero, causato dalla perdita parziale e talvolta totale di uno dei due redditi, tipicamente quello della madre. A ciò si aggiunga la situazione forzosamente difficile dei nuclei con un solo genitore.

Questo fenomeno di povertà **dei** bambini dipende da una pluralità di circostanze, che possono però essere riassunte in una sola causa: i decisori politici non tengono conto del costo che comportano i figli, sia sul lato delle maggiori spese che su quello, come si è appena accennato, delle minori entrate. Senza poter approfondire qui l'argomento, ritengo che una spiegazione di questo stato di cose dovrebbe essere cercata nel predominio dei settori sindacalizzati forti (lavoratori adulti e pensionati del settore pubblico e delle grandi aziende private) che hanno finito per creare estese oasi di privilegi per loro stessi accanto a deserti di negligenza nei confronti dei bambini e delle loro famiglie.

Tale discriminazione (perché di questo si tratta) colpisce ovviamente di più coloro che non appartengono a questi settori, ma in effetti la disparità di trattamento a sfavore dei bambini e dei loro genitori è presente all'interno di ciascuna categoria.

Per i bambini e le loro famiglie in Occidente non si fa abbastanza o addirittura, come in Italia, non si fa praticamente nulla. Anche sommando tutta la spesa pubblica a favore dei bambini, generata sia tramite contributi

diretti alle famiglie (sgravi fiscali, assegni familiari, ecc.), sia con erogazione di servizi (sanità, asili nido, scuole, ecc.), in tutti i paesi lo sforzo economico è una frazione di quello sostenuto per i pensionati, categoria che in alcuni paesi, come è ben noto, comprende anche molto persone in età tutt'altro che avanzata. La spesa diretta a favore degli anziani è fino a quattro/cinque volte la spesa pro-capite diretta ai minori, mentre in valori assoluti e in cifre relative continua ad allargarsi la forbice tra gli anziani, sempre più numerosi, e i bambini, sempre più rari. E, in un paese come l'Italia, dove decenni di welfare state controllato dalle corporazioni degli interessi forti, organizzate nei sindacati dei lavoratori e dei pensionati, ci hanno lasciato senza politiche contro la povertà e senza politiche per l'infanzia, solamente una denatalità da primato mondiale rende forse poco visibile il problema della povertà dei bambini, che è comunque (Saporiti, 1995) tutt'altro che trascurabile.

E dato che la povertà **dei** bambini, intesa come difficoltà anche economiche comportate dall'allevamento dei figli in qualche misura è sicuramente connessa con la povertà **di** bambini che caratterizza le nostre società sviluppate, concluderò con qualche osservazione sugli effetti, se non sulle cause, di questo secondo problema. Infatti, il crollo demografico che subirà prossimamente la popolazione italiana non è indipendente dalla totale mancanza di consenso intorno al principio della redistribuzione orizzontale a favore delle famiglie con bambini, che contrasta vistosamente con il pieno accordo, ormai più che secolare, sul principio della redistribuzione tra ricchi e poveri.

Simili misure potrebbero trovare ampia giustificazione innanzitutto in motivi di equità di trattamento e di giustizia distributiva, ma anche, ragionando nel medio e nel lungo termine, in ragioni pratiche, attinenti alla possibilità stessa di mantenere in vita un sistema pensionistico degno di questo nome, sia pure con prestazioni ridotte rispetto a quelle attuali. Infatti, un incremento delle nascite rappresenta la via maestra per rallentare il drammatico processo di invecchiamento delle popolazioni dei paesi economicamente sviluppati, particolarmente avvertito dove il declino della fecondità è stato più intenso, come appunto in Italia ed in particolare nelle regioni centro-settentrionali.

Chi scrive non ha particolari ragioni per sentirsi ottimista per il futuro, almeno riguardo ad una presa di coscienza di questi problemi e ancor più all'adozione di misure adeguate ad affrontarli. Limitandoci al nostro paese,

l'accanita resistenza costantemente mostrata dai sindacati e da alcuni partiti o frazioni di partiti nei riguardi di ogni (anche molto parziale) modificazione dei molteplici abusi e privilegi di un assurdo sistema pensionistico, veramente degna di miglior causa, non fa per nulla presagire un passaggio dalla miopia degli interessi settoriali, per di più *short term*, alla lungimiranza di una politica sociale che tenga conto dei rapporti tra le generazioni e della sostenibilità nel medio e lungo periodo.

Eppure è proprio di questa visione che si avrebbe più che mai bisogno. L'espansione del welfare state e in particolare la crescita delle pensioni di anzianità sono state facilitate da due fenomeni: la crescita dell'economia e della popolazione. Fino a quando sono proseguite le due tendenze, è stato possibile pagare pensioni crescenti ad un numero crescente di persone. Questo ha creato l'illusione di *entitlements* pensionistici sicuri e prevedibili, in continua crescita. In una società in continuo e progressivo invecchiamento, le aspettative devono essere drasticamente ridotte: i contributi dovranno aumentare, l'età alla pensione innalzarsi, le pensioni di anzianità essere soppresse, i benefici diminuire. Con urgenza, anche se al di fuori di ogni discussione contingente sui "parametri di Maastricht", si dovrà sviluppare una seria riconsiderazione del contratto generazionale, con opportuni incentivi e disincentivi che ristabiliscano criteri di equità tra i consociati. A livello individuale è perfettamente razionale non avere figli (o averne uno solo) e ottimizzare redditi e titoli alla pensione, ma a livello della società, l'aggregazione di questi approcci individualistici si rivela estremamente problematica, sia in termini di giustizia distributiva che di evoluzione demografica (Sgritta 1994; Wintersberger 1994).

Ma su quali forze di cambiamento si potrebbe contare, se nemmeno la progressiva rarefazione dei bambini rispetto agli anziani, sembra averne fatto aumentare il valore e l'importanza agli occhi della società, o almeno dei suoi decisori politici?

Il fatto è che i bambini non hanno gruppi di interesse o di pressione abbastanza forti da poter competere con le *lobbies* che rappresentano gli interessi adulti, tra i quali sono ormai preponderanti gli anziani e gli adulti senza figli o comunque senza più bambini. E' improbabile che la situazione cambi nel prossimo futuro, in primo luogo perché nei nostri sistemi politici la responsabilità verso i bambini viene dopo quella nei confronti degli adulti. L'intervento della società a favore dei bambini avviene soltanto se i bambini sono trascurati in modo così grave ed evidente da richiedere un

nuovo titolare della potestà genitoriale, ovvero quando gli investimenti sono considerati di importanza societaria, come nel caso della scuola. In secondo luogo, perché la tendenza internazionale verso il miglioramento delle condizioni materiali delle persone anziane e il peggioramento delle condizioni dei bambini è esattamente quello che ci aspetteremmo in società in cui, a causa del continuo e travolgente processo di invecchiamento, i bambini e anche gli adulti che vivono con bambini diventano una quota sempre più piccola della popolazione. Non sembra facile che questa sempre più sparuta minoranza riesca ad individuare degli alleati disposti ad una riconsiderazione radicale degli investimenti economici, sociali e culturali nei riguardi dei bambini di oggi, che sono ovviamente le generazioni future di domani, tanto più che essa stessa non sembra realmente consapevole della posta in gioco: “né la famiglia vissuta né la famiglia istituita appaiono interessate alla questione demografica” (Bimbi, 1997).

A meno che non abbiano ragione (sperare non è vietato) quanti sostengono che il cambiamento di politica possa avvenire attraverso quella che chiamerei una vera e propria mutazione culturale, che porti a condividere diffusamente una prospettiva di valorizzazione dell’apporto dei bambini alla società: questo sarebbe sicuramente il passo decisivo, e non sarà molto importante se potrà realizzarsi riconoscendo, come propone Qvortrup (1995, b) che l’attività scolastica dei bambini sia considerata lavoro necessario per la società e che ai bambini sia riconosciuta una retribuzione, oppure attraverso altri meccanismi, monetari o meno. Quello che farà la differenza sarà riconoscere, oppure no, la centralità dei bambini, e della loro mancanza, per le generazioni presenti e future: “Una società che si preoccupa dell’infanzia, che investe su questa prima età della vita è una società che si preoccupa del suo futuro” (Tonucci, 1997).

Bibliografia

Alanen Leena, (1990), *Rethinking socialization, the family and childhood*, “Sociological Studies of Child Development”, vol. 3, Connecticut, JAI Press.

Alanen Leena (1994), *Gender and Generation: Feminism and the “Child Question” in Childhood matters. Social Theory, Practice and Politics*, a cura di Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta, Helmut Wintersberger, Aldershot, Avebury, pp. 27-41

Ambert Anne-Marie (1995), *Sociological Theorizing on Children: Concluding Thoughts*, “Sociological Studies of Children”, vol. 7, Connecticut, JAI Press, pp. 247-256

Baraldi Claudio, (1997a), *L'età dell'innocenza. Autonomia e cittadinanza dei bambini* in G. Maggioni e C. Baraldi (a cura di)

Baraldi Claudio (1997b), *L'osservazione sociologica della scuola dell'infanzia Urbino* (manoscritto non pubblicato)

Becchi Egle (1994), *I bambini nella storia Roma*, Bari, Laterza

Becchi Egle, Julia Dominique (1996, a cura di), *Storia dell'infanzia*

vol. 1. *Dall'antichità al Seicento*, vol. 2. *Dal Settecento a oggi Roma*,

Bari, Laterza

Bimbi Franca, (1996, a cura di) *Costo dei figli e diseguaglianze di genere*, “Inchiesta”, 111

Bimbi Franca (1997), *La cura dei bambini come bene sociale. Una prospettiva europea delle politiche familiari* in G. Maggioni e C. Baraldi (a cura di)

Bobbio Norberto (1989), *Diritti dell'uomo e della società*,

“Sociologia del diritto”, 1, 5-21.

Boggi Ornella, (1997), *La sociologia alla scoperta dell'infanzia: un problema di ridefinizione teorica* in G. Maggioni e C. Baraldi (a cura di)

Brannen Julia, Storey Pamela (1997), *I bambini, la salute e i discorsi sulla scelta* in G. Maggioni e C. Baraldi (a cura di)

Buchmann Marlis (1989), *The Script of Life in Modern Society. Entry into Adulthood in a Changing World*, Chicago-London, University of Chicago Press

Cendon Paolo, (1997), *I bambini e la categoria dei “soggetti deboli”* in G. Maggioni e C. Baraldi (a cura di)

Chisholm Lynne, Büchner Peter, Krüger Heinz-Hermann, Du Bois-

Reymond Manuela (1995, a cura di), *Growing up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies* Berlin-New York, de Gruyter

Corsale Massimo, (1997), *Elogio dell'incompletezza. Uno "Statuto dei diritti dei minori"?* in G. Maggioni e C. Baraldi (a cura di)

Corsaro William A., Molinari Luisa, *Lariproduzione interpretativa: teoria e ricerca nella sociologia dell'infanzia* in C. Maggioni e C. Baraldi (a cura di)

Dencik Lars (1995), *Modern childhood in the nordic countries. "Dual socialisation" and its implications* in *Growing up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies* a cura di Lynne Chisholm, Peter Büchner, Heinz-Hermann Krüger, Manuela du Bois-Reymond, Berlin-New York, de Gruyter, pp. 105-120

DeMause Lloyd (1974, a cura di), *The History of Childhood* New York, Harper & Row.

Fine Gary A., Sandstrom Kent L. (1988), *Knowing Children. Participant Observation with Minors* Newbury Park, Sage.

Franklin Annie, Franklin Bob (1996), *Growing Pains: the Developing Children's Rights Movement in the UK in Thatcher's Children? Politics, Childhood and Society in the 1980s and 1990s* a cura di Jane Pilcher e Stephen Wagg, London - Washington, Falmer Press, pp. 94-112

Frones, Ivar (1994), *Dimensions of Childhood in Childhood matters. Social Theory, Practice and Politics*, a cura di Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta, Helmut Wintersberger, Aldershot, Avebury, pp. 145-163

Giddens Anthony (1991), *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, London, Polity Press

Hochschild Arlie Russell (1995), *The Culture of Politics: Traditional, Postmodern, Cold-modern, and Warm-modern Ideals of Care "Social Politics"*, Fall, pp. 331-346.

James Allison, Prout Alan (1995), *Hierarchy, Boundary and Agency: toward a Theoretical Perspective on Childhood "Sociological Studies of Children"*, vol. 7, Connecticut, JAI Press, pp. 77-99

James Allison, Prout Alan (1996), *Strategies and Structures: Towards a New Perspective on Children's Experiences of Family Life in Children in Families*, a cura di Julia Brannen e Margaret O'Brien, London - Washington, Falmer Press, pp. 41-52

Jenks Chris (1995), *Constituting Child Abuse - a Problem of Late Modernity? "Sociological Studies of Children"*, vol. 7, Connecticut, JAI Press, pp. 155-176

Jenks Chris (1996), *The Postmodern Child in Children in Families*, a cura di Julia Brannen e Margaret O'Brien, London - Washington, Falmer Press, pp. 13-24

Jensen An- Magritt (1994), *The Feminization of Childhood in Childhood matters. Social Theory, Practice and Politics*, a cura di Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta, Helmut Wintersberger, Aldershot, Avebury, pp. 59-75

Johnson Harry M. (1968), *Trattato di sociologia edizione italiana* a cura di Luciano Gallino, Milano, Feltrinelli

Kennedy Steven, Whiteford Peter, Bradshaw Jonathan (1996), *The Economic Circumstances of Children in Ten Countries in Children in Families*, a cura di Julia Brannen e Margaret O'Brien, London - Washington, Falmer Press, pp. 145-169

King Michael (1997), *I diritti dei bambini tra morale e diritto* in G. Maggioni e C. Baraldi (a cura di)

Kuznets Simon (1989), *Economic Development, the Family and Income Distribution: Selected Essays* Cambridge, Cambridge University Press

Kyllönen Riitta (1997), *La costruzione sociale del bambino nel rapporto di cura* in C. Maggioni e C. Baraldi (a cura di)

G. Maggioni e C. Baraldi (1997, a cura di), *Cittadinanza dei bambini e costruzione sociale dell'infanzia*, QuattroVenti, Urbino

Maiocchi Maria Teresa (1983, a cura di), *Edipo in società. Nascita del sentimento familiare e ideale dell'infanzia*, Milano, Feltrinelli

Manuetti Dario (1997), *Chiamare i giovani a cambiare la città* in G. Maggioni e C. Baraldi (a cura di)

Montessori Maria (1936), *Il bambino in famiglia* Milano, Garzanti

Newson John, Newson Elizabeth (1963), *Patterns of Infant Care in an Urban Community*, London, Allen & Unwin

Newson John, Newson Elizabeth (1968), *Four Years Old in an Urban Community* London., Allen & Unwin

Newson John, Newson Elizabeth (1976), *Seven Years Old in the Home Environment* London, Allen & Unwin

Oldman David (1994), *Adult-Child Relations as Class Relations in Childhood matters. Social Theory, Practice and Politics*, a cura di Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta, Helmut Wintersberger, Aldershot, Avebury, pp. 4357

O'Brien Margaret (1997), *L'allocazione delle risorse nella famiglia: il*

punto di vista dei bambini in G. Maggioni e C. Baraldi (a cura di)

O'Neill John (1995), *On the Liberal Culture of Child Risk: a Covenant Critique of Contractarian Theory*, "Sociological Studies of Children", Connecticut, JAI Press, vol. 7, pp. 118

O'Neill Onora (1992), *Children's Right and Children Lives*, "International Journal of Law and the Family", 1, pp. 26-43

Parton Nigel (1996), *The New Politics of Child Protection in Thatcher's Children? Politics, Childhood and Society in the 1980s and 1990s*, a cura di Jane Pilcher e Stephen Wagg, London - Washington, Falmer Press, pp. 43-59

Pilcher Jane, Wagg Stephen (1996, a, a cura di), *Thatcher's Children? Politics, Childhood and Society in the 1980s and 1990s* London-Washington, Falmer Press

Pilcher Jane, Wagg Stephen (1996, b), *Introduction: Thatcher's Children in Thatcher's Children? Politics and Society in the 1980s and 1990s*, a cura di Jane Pilcher e Stephen Wagg, London - Washington, Falmer Press, pp. 1-7

Qvortrup Jens, Bardy Marjatta, Sgritta Giovanni, Wintersberger Helmut (1994, a cura di), *Childhood matters. Social Theory, Practice and Politics* Aldershot, Avebury

Qvortrup Jens (1994, a), *A New Solidarity Contract? The Significance of a Demographic Balance for the welfare of both Children and the elderly in Childhood matters. Social Theory, Practice and Politics*, a cura di Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta, Helmut Wintersberger, Aldershot, Avebury, pp. 319-333

Qvortrup Jens (1994, b), *Childhood Matters: an Introduction in Childhood matters. Social Theory, Practice and Politics*, a cura di Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta, Helmut Wintersberger, Aldershot, Avebury, pp. 1-3

Qvortrup Jens (1995, a), *Childhood in Europe: a New Field of Social Research in Growing up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*, a cura di Lynne Chisholm, Peter Büchner, Heinz-Hermann Krüger, Manuela du Bois-Reymond, Berlin - New York, de Gruyter, pp. 7-19

Qvortrup Jens (1995, b), *From Useful to Useful: the Historical Continuity of Children's Constructive Participation* "Sociological Studies of Children", Connecticut, JAI Press, vol. 7, pp. 49-76

Roche Jeremy (1996), *The Politics of Children's Rights in Children in Families*, a cura di Julia Brannen e Margaret O'Brien, London - Washington, Falmer Press, pp. 26-39

Ronfani Paola (1995), *I diritti del minore. Cultura giuridica e rappresentazioni sociali*, Milano, Guerini scientifica

Saporiti Angelo (1994), *A Methodology for Making Children Count in Childhood matters. Social Theory, Practice and Politics*, a cura di Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta, Helmut Wintersberger, Aldershot, Avebury, pp. 189-208

Saporiti Angelo (1995), *Childhood and poverty: from the children's point of view in Growing up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies* a cura di Lynne Chisholm, Peter Büchner, Heinz-Hermann Krüger, Manuela du Bois-Reymond, Berlin-New York, de Gruyter, pp. 237-248

Sgritta Giovanni B. (1994), *The Generational Division of welfare: Equity and Conflict in Childhood matters. Social Theory, Practice and Politics*, a cura di Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta, Helmut Wintersberger, Aldershot, Avebury, pp. 335-360

Sgritta Giovanni B. (1997), *La cittadinanza "negata"* in G. Maggioni e C. Baraldi (a cura di)

Solberg Anne (1996), *The Challenge in Child Research: from "Being" to "Doing"* in *Children in Families*, a cura di Julia Brannen e Margaret O'Brien, London - Washington, Falmer Press, pp. 53-64

Théry Irène (1996), *Le démariage. Justice et vie privée*, Paris, Odile Jacob, 2^a ed.

Thompson Paul (1997), *La trasmissione tra le generazioni* in G. Maggioni e C. Baraldi (a cura di)

Tonucci Francesco (1997), *La città dei bambini: un nuovo modo di pensare alla città* in G. Maggioni e C. Baraldi (a cura di)

Ulivieri Simonetta (1986), *Storici e sociologi alla scoperta dell'infanzia. Appunti per una bibliografia ragionata*, "Scuola e città", 2, 56-75

Wintersberger Helmut (1994), *Costs and benefits - The Economics of Childhood in Childhood matters. Social Theory, Practice and Politics*, a cura di Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta, Helmut Wintersberger, Aldershot, Avebury, pp. 213-247

Zinnecker Jürgen (1995), *The Cultural Modernization of Childhood in Growing up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth*

Studies, a cura di Lynne Chisholm, Peter Büchner, Heinz-Hermann Krüger,
Manuela du Bois- Reymond,
Berlin- New York, de Gruyter, pp. 85-93

ITALO TANONI

La scuola dell'infanzia nelle Marche: tra routine e innovazione

Prima di trattare l'argomento che mi è stato assegnato come relatore, desidero innanzitutto ringraziare la Presidenza del Consiglio Regionale delle Marche che ha consentito la realizzazione di questo Convegno – Seminario di studi regionale che rappresenta in assoluto la prima iniziativa di così ampio respiro organizzata nelle Marche a favore dell'infanzia e dei suoi problemi.

Oltre alla attiva partecipazione dei 120 dirigenti scolastici della scuola statale della regione Marche, sono stati coinvolti nella consultazione decentrata sulle quattro “macrotematiche” **LEGISLAZIONE, DOCUMENTAZIONE, SPERIMENTAZIONE, RICERCA** il mondo della scuola non statale, le amministrazioni comunali, gli enti e le associazioni degli insegnanti, dei genitori e quanti altri che nel territorio hanno contribuito a far crescere con il loro apporto questi momenti di incontro riguardanti il “pianeta infanzia”.

Infine consentitemi un ultimo ringraziamento rivolto, oltre alla Sovrintendenza scolastica delle Marche, ai quattro provveditorati, ai loro uffici studi e in particolare al preside Ferretti, allo staff organizzativo dei direttori didattici Matkovich, Michelini, Rossini, Tinazzi, , ma anche ai dirigenti che si sono fatti carico di condurre i gruppi di lavoro regionali e territoriali, e all'instancabile provveditore di Pesaro Ercole Ammaturo, particolarmente sensibile ai problemi dell'infanzia, che con tenacia ha fortemente voluto realizzare e ospitare nella città malatestiana questa prestigiosa iniziativa.

Un saluto particolare anche agli illustri relatori della giornata, primo tra tutti il prof. Franco Frabboni che, assieme al collega ispettore Paolo Calidoni, completerà la mattinata con il suo qualificato contributo. Esprimo però il più sincero rammarico per la mancata presenza dell'ispettore Sergio Neri motivata da sopraggiunti impegni ministeriali.

1. Una tendenza in progress

Uno sguardo generale al settore materno infantile 3-6 anni, relativo al versante scolastico gestito dallo Stato, declina tutto a favore di **una netta tendenza alla crescita** che si riscontra dall'insieme degli indicatori sulla qualità del servizio nella scuola dell'infanzia.

I dati quantitativi più significativi di alcune delle voci relative all'espansione ed al miglioramento della qualità del servizio erogato (numero docenti, numero sezioni ecc.) mostrano un aumento in percentuale che in alcuni casi, come per gli insegnanti di sostegno, è superiore addirittura al 9 per cento (percentuale media), nell'arco del triennio preso in considerazione. Sono

persino diminuite, quasi della metà, le sezioni con orario antimeridiano, segno che anche in quelle realtà dove erano presenti, le famiglie hanno preso coscienza del valore della scuola dell'infanzia come "vera scuola". Si possono osservare chiaramente questi dati, dai grafici di sintesi:

2. La scuola non statale

Andamento triennale della scuola dell'infanzia statale nelle Marche (1)

	insegnanti	insegnati sostegno	alunni	alunni h	sezioni	sezioni or. intero	sezioni or. ridotto
1994/95	2516	129	27806	269	1223	1202	21
1995/96	2586	142	28309	267	1240	1221	19
1996/97	2633	153	28610	269	1205	1239	11

Andamento triennale della scuola dell'infanzia statale nelle Marche (2)

%

statale (comunale, gestita da enti ecclesiastici e associazioni). Le ultime due annualità prese a riferimento (1995/96, 1996/97), portano a delineare un tasso di flessione della non statale con indici preoccupanti sulla tenuta del servizio sia in termini di mantenimento delle infrastrutture scolastiche diminuite del 6,62 per cento (12 scuole chiuse) sia nel numero delle sezioni di scuola dell'infanzia (- 18 sezioni) che in quello degli alunni frequentanti: - 158 bambini, pari a - 1,8 per cento in termini di percentuale.

In sostanza la scuola non statale rischia di abbandonare il campo educativo della prima infanzia, oppressa dai notevoli costi di esercizio per un servizio alla comunità che non riesce a tenere il passo con le crescenti difficoltà di gestione. E' quindi più che mai urgente che l'Ente Regione prenda in esame, nel dispositivo di legge sull'infanzia che si accinge ad elaborare, **il problema della parità**, considerato che lo stesso ministero della Pubblica Istruzione ha già da tempo predisposto un documento di indirizzo a cui fare riferimento per assicurare questa forma di diritto allo studio per un servizio che la scuola dell'infanzia non statale ha fino ad oggi mantenuto nei confronti di un'utenza che nelle Marche coinvolge complessivamente 8622 bambini pari al 23 per cento della popolazione totale scolarizzata.

Un quadro riepilogativo della situazione ci viene presentato nei grafici seguenti:

3. La routine¹

Con questo termine ci si è voluti riferire a tutte quelle situazioni in cui la scuola dell'infanzia delle Marche stenta a decollare come qualità del servizio, tira avanti abitualmente (routine) e consuetudinariamente con riferimenti a un modello scolastico ormai sorpassato di tipo custodialistico, assistenziale: il vecchio e caro ASILO, uno stereotipo che a volte si ritrova radicato negli atteggiamenti e nei modi di dire della cosiddetta "comunità educante": gli enti locali, le famiglie, le associazioni, la parrocchia.

Nelle Marche tuttavia buona parte degli enti locali si mostra abbastanza sensibile ai problemi della scuola dell'infanzia anche per lo stretto raccordo che esiste tra scuola e famiglia che spesso funziona da cassa di risonanza per eventuali carenze che si vengono a riscontrare soprattutto in alcune realtà dell'entroterra montano per quanto riguarda i trasporti e i locali scolastici a volte del tutto inadeguati ad ospitare i bambini (organizzazione degli spazi al di fuori della normativa vigente, abbattimento delle barriere

architettoniche, igienicità ecc.).

Relativamente alla partecipazione delle famiglie alla vita della scuola, rimane da fare ancora un lungo cammino culturale (e formativo) per il superamento del pregiudizio: scuola dell'infanzia = assistenza.

Primo punto della routine va dunque individuato nel **pregiudizio della scuola/asilo** che dalle nostre parti, stenta a morire.

Ne è un chiaro segno la scarsa rilevanza educativa che da alcuni insegnanti e da molti genitori viene assegnata a particolari momenti della giornata scolastica del bambino (accoglienza, pasti, servizi igienici) che, in base a recenti studi, rappresentano ben il 53 per cento del tempo-scuola complessivo. A volte come servizio ispettivo si è dovuto intervenire con estrema determinatezza per far sì che i bambini non venissero privati del momento mensa per le sollecitazioni di genitori spesso troppo apprensivi.

Riguardo alle mense e ai trasporti, servizi a domanda individuale, è necessario che a livello regionale si giunga ad una regolamentazione dei costi che gravano pesantemente sul reddito delle famiglie con riflessi sulla continuità della frequenza scolastica dei bambini.

Anche per le insegnanti c'è da rilevare che ancora molte amministrazioni comunali, nonostante i ripetuti pronunciamenti degli organi giurisdizionali, pagano per intero il servizio mensa durante il loro turno di orario con i bambini. E questo non può essere accettato per nessuna ragione al mondo.

Mense e trasporti oltre a quello dei locali scolastici, sono problemi da affrontare subito (nel quadro della prospettata legge regionale) anche perché, con la riforma dei cicli scolastici e con il quinto anno di scuola-rizzazione, certi servizi diverranno obbligatori.

Naturalmente questi aspetti investono in modo ancora più pesante la scuola non statale.

Lo strumento della convenzione tra le parti potrebbe essere senz'altro valido a garantire continuità e parità tra pubblico e privato nel rispetto di un quadro comune di indirizzi, strategie e valori, ma nelle Marche ancora non se ne è fatto nulla. Si sono appena formulate le prime proposte e proprio la Provincia di Pesaro circa un anno fa ha attivato un tavolo interistituzionale per la concreta attuazione di certi indirizzi operativi in favore dell'infanzia (formazione professionale, libertà di accesso, omogeneità di alcuni stan-

¹Con il termine *routine* si fa riferimento "alla consuetudine, consacrata dall'uso, di fare o pensare sempre nello stesso modo, a spese dell'originalità e dell'inventiva" Cfr. *Dizionario Gabrielli, CD ROM, Elemond, Signorelli, Milano 1996.*

dard), poi per varie incomprensioni tra le parti, il dialogo è stato interrotto. E' nostro intendimento che questo seminario rappresenti un motivo forte di ripresa del confronto, proprio a partire dalla provincia di Pesaro.

Un secondo punto di quella che è stata definita una concezione routinaria della scuola dell'infanzia, è il **mancato coordinamento delle politiche per l'infanzia** (standard comuni, servizi, qualità della vita) che vengono portate avanti nel territorio regionale.

Come paradosso di questa situazione di *deregulation* generale cito un caso tra tutti: non viene mantenuta la frequenza pomeridiana della scuola dell'infanzia per molti bambini, perché alcuni comuni non sono in grado di garantire i trasporti.

Infine, il terzo neo della routine lo possiamo individuare sul versante pedagogico didattico della **continuità tra nido, materna ed elementare**. Un aspetto che investe in primo luogo gli istituti comprensivi della regione (materna, elementare e media) che rappresentano una specie di “cartina di tornasole” della continuità educativa e didattica tra la scuola dell'infanzia e gli altri ordini di scuola.

Nelle Marche attualmente ce ne sono venti, ma il loro numero è destinato ad aumentare. In proposito, il sottoscritto che fa parte del nucleo operativo regionale (N. O. R.) sia nella relazione a medio termine che in quella finale prodotta nello scorso anno per il Ministero della Pubblica Istruzione ha fatto rilevare:

il segmento materno-infantile, appare quello più “schiacciato verso il basso” e penalizzato da questa innovazione che precorre i tempi della riforma scolastica di cui si sta dibattendo.

Le motivazioni sono da ricercare essenzialmente:

- nella ridotta rappresentatività “numerica” della scuola dell'infanzia nell'ambito delle singole scuole comprensive;

- nella situazione di estremo isolamento in cui vengono a trovarsi molte scuole materne presenti nelle realtà montane con le monosezioni;

- nella limitata considerazione che in cui “gerarchicamente” viene tenuta la scuola dell'infanzia rispetto alla elementare e alla scuola media;

- nella relativa conoscenza dei problemi della prima infanzia evidenziata dai vari capi di istituto che sull'argomento hanno richiesto una specifica attività di formazione professionale.

E' già stata rilevata la scarsa attenzione registrata in generale per la fascia tre-sei anni da parte di molti dirigenti scolastici che ritengono più urgenti e pressanti i problemi relativi agli altri due ordini di scuola (elementare e media).

In alcune situazioni progettuali, i docenti di scuola dell'infanzia hanno avuto fino ad oggi scarsa voce in capitolo soprattutto nelle azioni di raccordo e progettazione curricolare che, fatte salve alcune eccezioni, non sono presenti nella realtà delle scuole comprensive.

4. L'innovazione

Innovazione è cambiamento: un termine che si contrappone per antonomasia alla routine, al consuetudinario, al cosiddetto "mondo dato per ovvio". Su questo versante, la scuola dell'infanzia delle Marche vanta dei **punti qualità** che ci presentano un'immagine del tutto inconsueta di questo segmento scolastico ancora scarsamente considerato, nonostante la sua rilevanza educativa. Forse ci troviamo di fronte a uno dei tanti paradossi denunciati nella relazione di ieri, tenuta dal Prof. Filograsso.

4. 1. enti locali e territorio

Sono da rilevare, anche se ancora poco conosciute per la carenza di strumenti di documentazione e diffusione della innovazione, alcune esperienze significative presenti in provincia di Pesaro, prima tra tutte "*Fano città dei bambini*" giustamente enfatizzata dall'assessore Mollaroli e ricordata nella relazione del prof. Maggioni che, avviando alcune ricerche nel settore, ha costituito, presso l'Università di Urbino, un Centro studi di sociologia dell'infanzia.

Anche la Provincia di Macerata, con il comune capoluogo, ha avviato dal 1996, grazie alla sensibilità dell'assessore Pojaghi, docente nell'ateneo maceratese, un'esperienza innovativa sulla rivisitazione degli spazi esterni da parte dei bambini dal titolo "*Vivi il tuo spazio verde*". La cittadina di Visso è inserita come scuola dell'infanzia in un progetto europeo che ha celebrato proprio in questi giorni il suo quarto anno di attività; così Camerino, con esperienze significative di collegamento e collaborazione

con l'Università degli Studi che hanno spaziato dalla tutela dell'ambiente (aula verde) al settore dell'informatica di recente introdotta in molte scuole dell'infanzia marchigiane.

Sempre nel '96 Ancona, attraverso l'iniziativa del comune capoluogo, ha ospitato un Convegno Nazionale sui problemi dell'infanzia patrocinato dalla rivista "Bambini", sempre attenta a questo tipo di iniziative e ai problemi della continuità educativa tra nido e materna. Anche il Comune di Ascoli Piceno ha di recente realizzato il progetto "Crescere in città": una serie di iniziative specifiche sull'infanzia. In definitiva segnaliamo con soddisfazione un fiorire di proposte avviate in questi ultimi tempi da molte amministrazioni comunali che hanno investito una parte ragguardevole delle loro risorse finanziarie nel settore materno-infantile e rappresentano un po' l'altra faccia della medaglia del rapporto scuola dell'infanzia/enti locali. Da ultimo ci sembra opportuno ricordare che già nel luglio 1996 la stessa presidenza del Consiglio regionale ha organizzato ad Ancona un convegno sull'infanzia durante il quale erano state illustrate le esperienze più significative condotte in regione.

4. 2. Aggiornamento e formazione in servizio

A fronte di una forte domanda formativa da parte di tutto il corpo docente della scuola statale e non statale, a tutt'oggi sono state appena abbozzate alcune attività in comune, mentre permane la scarsità di disponibilità finanziarie da parte dello Stato a cui si dovrebbe far fronte anche attraverso un organico intervento regionale mirato anche alla formazione dei genitori, perché il progetto ARCOBALENO non è sufficiente a far fronte a tutte le esigenze del territorio.

In questi ultimi anni un salto di qualità nella politica formativa è stato determinato dall'individuazione, nell'ambito dell'intero territorio regionale di alcune linee di intervento su cui centrare la formazione in servizio del corpo docente: il curriculum implicito, la continuità, l'osservazione, la progettazione curricolare, la multimedialità.

Anche per l'anno di formazione dei docenti di nuova nomina, è stato messo a punto un modello di aggiornamento che sta riscuotendo notevole consenso e un buon effetto di ricaduta nella qualificazione professionale degli operatori.

Complessivamente, si notano alcuni indicatori positivi, un'inversione di tendenza rispetto a un quadro a tinte fosche che aveva caratterizzato la

scuola dell'infanzia marchigiana nel più recente passato. Anche l'IRRSAE ha messo in cantiere alcune attività per la qualificazione della professionalità docente (corsi per formatori, per dirigenti scolastici), che si spera possano continuare anche per il prossimo futuro, considerato che l'Istituto Regionale ha avuto di recente a disposizione nuovo personale "tecnico" addetto alla Sezione Scuola Materna.

4. 3. Sperimentazione

Un ruolo rilevante a questo proposito hanno assunto le 12 esperienze afferenti la sperimentazione nazionale ASCANIO che si prepara ad affrontare il quarto anno di istituzionalizzazione ministeriale. Le dodici scuole della sperimentazione nazionale assistita (4 PS, 2 MC, 6 AN) che a fine giugno terranno il loro convegno di verifica annuale organizzato dall'IRRSAE, hanno prodotto esperienze innovative di indubbio valore con riferimenti alla giornata scolastica, alla organizzazione in laboratori, alla modifica degli spazi interni ed esterni alla scuola, ai collegamenti con la comunità educante, in primo luogo con le famiglie.

Altro punto qualità in questo settore va assegnato alle due esperienze sperimentali della scuola materna F.lli Cervi del IV circolo didattico di Macerata (Progetto ALFABETA che ha superato il quinto anno di vita) e di Serra S. Quirico: la prima, centrata sull'approfondimento della sonorità nella comunicazione contemporanea; la seconda, sul teatro come forma di espressività e di conoscenza del reale più vicina al mondo del bambino. Un elemento però traspare come segnale fortemente positivo per l'innovazione, specie se si tiene conto che appena cinque anni fa nelle Marche non esisteva alcun progetto sperimentale: per l'anno scolastico 1997/98 la scuola dell'infanzia statale ha presentato al Ministero della Pubblica Istruzione ben 14 progetti di sperimentazione ex art. 3 DPR 419/74, oggi art. 278 del Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione. E' un pacchetto di proposte che attende la necessaria approvazione del Ministero e che se, almeno in parte si potranno attuare, faranno della nostra regione una delle prime in Italia nella sperimentazione in questo settore.

Anche nell'ambito della multimedialità, oltre ad alcuni progetti pilota come quelli di Arcevia, Fabriano e Fermo ancora ai primi passi - ed altre realtà più consolidate come quella di Recanati - ci si sta attrezzando affinché nei plessi scolastici in cui sono già presenti computer multimediali (sono in tutto una quindicina di scuole) si arrivi a stabilire un collegamento "in

rete” tale da consentire il reciproco scambio di informazioni e di documentazione pedagogica, anche per dare vita ad esperienze di apprendimento costruttivo e collaborativo su progetti di comune interesse.

4. 4. Ricerca

E' stata completata una ricerca regionale sulla valutazione nella scuola dell'infanzia, utilizzando materiale e questionari ministeriali. I risultati verranno pubblicati a cura dell'IRRSAE Marche che come sua iniziativa, circa due anni fa, ha costituito dei gruppi di lavoro per una ricerca sul rapporto bambini-TV in collaborazione con l'Università di Urbino.

Esperienze di ricerca-azione, con l'obiettivo di modificare alcuni indicatori del curricolo implicito (spazi), hanno prodotto ottimi risultati ma sono presenti solamente in alcune realtà del territorio regionale. Una diffusione dell'innovazione “a macchia di leopardo” potrebbe essere riportata maggiore organicità se potessero prendere il via alcuni centri di documentazione per l'infanzia.

A questo proposito si ritiene opportuno che nel lasso di tempo che separa la formulazione, l'approvazione e la definitiva attuazione di una legge sull'infanzia da parte del Consiglio regionale delle Marche, vengano attivati in via sperimentale, nel territorio regionale almeno quattro centri di documentazione pedagogica sull'infanzia, uno in ogni provincia con il coordinamento di un Osservatorio regionale. Sul piano della verifica degli indicatori qualità nella scuola dell'infanzia, il Provveditorato agli Studi di Pesaro-Urbino, esclusivamente per il territorio di sua competenza, ha promosso una ricerca mirata a monitorare l'insieme degli indicatori riguardanti i servizi per l'infanzia (mense, trasporti, personale ecc.) i cui risultati parziali verranno pubblicizzati in uno dei gruppi di lavoro pomeridiani di questo seminario regionale.

Si ritiene opportuno che tale attività, che verrà completata nel corso del corrente anno scolastico, possa essere estesa all'intero territorio delle Marche, al fine di avere un quadro omogeneo di riferimento dell'intero contesto regionale.

5. Considerazioni conclusive

Il *panel* che è stato presentato sulla situazione della scuola dell'infanzia nella Regione non è certo esaustivo dei problemi e degli aspetti dell'intera realtà scolastica, attraversata da significativi processi di cambiamento,

alcuni dei quali rivelano lo stato di “buona salute” che attraversa questo segmento della scolarità marchigiana. Affidiamo dunque questi **segnali positivi** alle forze politiche e istituzionali che a partire dal nostro appuntamento di Pesaro, dovranno farsi carico di predisporre in tempi piuttosto ravvicinati un disegno di legge, sperando che possa essere oggetto di ulteriore confronto tra quanti operano a pieno titolo per la tutela dell’infanzia e dei suoi diritti (Stato, enti locali, enti ecclesiastici, famiglie, associazioni professionali) prima che venga sottoposto alla definitiva approvazione del Consiglio regionale.

Di questo impegno vogliamo essere certi e lo affidiamo oltre che alla presidente Silvana Amati, ai componenti del Consiglio di Presidenza e a tutti coloro che, appartenenti al mondo politico-amministrativo, con la loro qualificata presenza, hanno garantito la massima considerazione, sia per questa nostra iniziativa rivolta all’infanzia, sia per i risultati che la stessa riuscirà a produrre.

FRANCO FRABBONI

*L'appello dell'infanzia al Duemila:
mi prometti identità, cittadinanza, cultura?*

0. Premessa: Diamo il voto al ventesimo secolo: bocciato in infanzia

Apriamo il sipario su questa stagione di fine ventesimo secolo (già sul “traghetto” in attracco sulla sponda del terzo millennio) per dare la pagella in infanzia a questo secolo che sta per tramontare. Il voto in infanzia che attribuiamo al ventesimo secolo è pesantemente in rosso. E’ un secolo da “bocciare”, perché colpevole di false dichiarazioni, di giuramenti non mantenuti.

Al suo debutto, il ventesimo secolo promise, a lettere cubitali, di volersi intitolare nel nome e nel segno dell’infanzia, di volere passare agli “archivi” come il secolo del bambino e della bambina. Al contrario (di qui la sua impietosa bocciatura) andrà colpevolmente alla storia come il secolo della scomparsa dell’infanzia. E’ imputato di avere spento le due facce della “luna” dell’infanzia: quella fisico-esistenziale e quella simbolico-culturale.

(a) Prima scomparsa fisico-esistenziale. L’infanzia del Novecento è stata costretta a lungo alla prima linea della “violenza”: l’iconografia è quella di un bambino e di una bambina impauriti, imploranti, terrei, sanguinanti, morenti nelle tragedie belliche (nelle due guerre mondiali, nell’infanzia dell’olocausto, fino agli ultimi tragici conflitti) e del sottosviluppo (le carestie, le migrazioni bibliche, lo sfruttamento infantile, la sottoalimentazione).

(b) Seconda scomparsa simbolico-culturale. L’infanzia del Novecento è stata costretta a perdere la propria “identità” perché non ha avuto voce, linguaggio, pensiero: dal momento che è stata letta, scritta e pensata da altri (dall’adulto, dal massmedia, dalla pedagogia ascientifica). Quindi, un’infanzia dimissionaria: desaparecida come soggetto culturale e rintracciabile, soltanto, come oggetto d’uso. Un bambino e una bambina che possono avere identità (per l’appunto, presenza, riconoscimento, immagine) a patto che siano “funzionali” a qualcosa d’altro: in funzione della proprietà istituzionale dell’adulto (nella città-mercato: in famiglia, a scuola, nelle agenzie del tempo libero), per ragioni economiche (nella pubblicità massmediologica dell’alimentazione, dell’abbigliamento, dei prodotti farmaceutici, e altro) e per motivazioni ideologiche (è l’infanzia al singolare - astratta storica ascientifica - cara alla pedagogia che funge da apparato ideologico del sistema dominante).

1. L’infanzia che si perde nel bosco di un secolo al tramonto

Accendiamo la “telecamera” per filmare, a bassa quota, questa seconda scomparsa (simbolico-culturale) dell’infanzia. In particolare, per mettere alla “moviola” (al rallentatore e in gigantografia) i tre luoghi più indiziati di occultare il bambino e la bambina nel bosco di questo nostro secolo al tramonto.

I tre luoghi killer dell’infanzia portano rispettivamente il nome di città dei consumi (dove si pratica la proprietà istituzionale del bambino e della bambina da parte dell’adulto genitore e insegnante), di massmedia (dove l’infanzia si fa gallina dalle uova d’oro) e di pedagogia ascientifica (dove l’infanzia, ideologizzata al “singolare”, scompare come simbolo della diversità: titolare di una molteplicità di codici, di pensieri, di sogni, di valori).

Illuminiamo a giorno questi tre luoghi che identificano la scomparsa simbolico-culturale del bambino e della bambina di questo Novecento al tramonto.

1. 1. Prima scomparsa: l’infanzia è desaparecida nella città dei consumi

Il primo “luogo” simbolico-culturale in cui scompare l’infanzia ha nome città dei consumi.

La ventata “neoliberista” che da tempo flagella le politiche economiche del nostro Pianeta ha concorso non poco a tramutare la città (“sestante” e “bussola” della qualità della vita, nonché delle linee di tendenza, sociali e culturali, di una determinata latitudine geografica e stagione storica) in un tessuto sociale sregolato: privo di progettualità e piani regolatori per la propria utenza. Un contesto urbano sempre più ritagliato su misura dell’età generazionale produttiva (l’adulto) e delle strutture sociali ineludibili per sfruttare al massimo la forza-lavoro adulta (la casa, la scuola, la viabilità, il tempo libero, la sanità, ecc.). In proposito, ci sembra esemplare la cartella clinica (la radiografia) redatta sulla città dei consumi dalla capitale catalana nel 1990. Merito della città di Barcellona fu quello di convocare le cinquanta metropoli più popolose del mondo per discutere del presente e del futuro della qualità della vita infantile negli odierni tessuti urbani. Duplice fu il risultato “politico” e “pedagogico” di questo storico incontro internazionale.

(a) Il risultato politico fu quello di dare il primo giro di manovella alla carovana delle città educative: nel senso che fu preso l’impegno di in-

contrarsi, biennialmente, raddoppiando ogni volta di numero. In effetti, nel 1992 le città educative si sono ritrovate a Goteborg in 100, nel 1994 a Bologna in 200 e nel 1996 a Chicago hanno toccato il tetto di 400. Al prossimo appuntamento contano di essere 800.

Questo, dunque, il messaggio simbolico stampato e inviato a coloro che governano e gestiscono le città del mondo: è in marcia - lentamente ma ostinatamente - una carovana delle città educative che ogni due anni fa scalo in una metropoli della terra per discutere e far sapere che il progetto di una nuova umanità (di un mondo nuovo) deve necessariamente essere alimentato e illuminato da una crescente e diffusa “costellazione” di città educative. Città delle idee, dalla parte di chi le vivono, dotate di un sistema formativo integrato tra le agenzie con intenzionalità educativa: la famiglia, la scuola, gli enti locali, l’associazionismo del privato sociale, le chiese.

(b) A sua volta, il risultato pedagogico dell’incontro di Barcellona fu quello di gettare un potente grido d’allarme sulle condizioni esistenziali dell’infanzia nella città contemporanea. Questo, l’impietoso verdetto: il bambino e la bambina vivono i loro 700 minuti giornalieri (al netto del mangiare e del dormire) in “gabbia”. Tot-ore in famiglia, tot- ore a scuola, tot-ore a espletare i “compiti” a casa, tot-ore nei corsi pomeridiani a pagamento (a parchimetro e a tassametro i bambini sono portati dai genitori, in auto, a frequentare corsi sportivi, artistici, e altri), tot-ore davanti al video. Per questo l’infanzia è desaparecida nella città: irrintracciabile, scomparsa, introvabile nelle strade, nelle piazze, negli spazi di aggregazione dei tessuti urbani. Dunque, un bambino e una bambina in scatola, in lattina, coca cola!

1. 2. Seconda scomparsa: l’infanzia è desaparecida nel massmedia

Il secondo “luogo” simbolico-culturale in cui scompare l’infanzia ha nome mass-media, il cui massiccio consumo e la cui prolungata esposizione spalancano le porte “all’espropriazione” dell’infanzia. Le ragioni sono di ordine psicologico ed economico.

(a) L’infanzia si fa bionica (si fa “psicologicamente” espropriare) perché i dispositivi “informativo-informativi” dei mezzo di comunicazione elettronica (soprattutto la TV) non permettono un intervallo tra prodotto e consumo, un’intercapedine critica tra l’emissione del prodotto- video e la decifrazione (consumo) dello stesso. Pertanto, l’assimilazione del mes-

saggio avviene per vie subcorticali, inconscie: del tutto indifese e prive di sbarramenti al passaggio di immagini, idee, pensieri che mirano diritte al traguardo della manipolazione modellamento omologazione del piccolo fruitore.

(b) L'infanzia si fa tutta immagine spettacolo consumo (si fa "economicamente" espropriare) perché il mercato televisivo la usa da straordinaria gallina dalle uova d'oro: un'infanzia/oggetto, creata e diffusa per ghiotti interessi di profitto economico. Basti pensare alla pubblicità dell'industria dell'alimentazione, dell'abbigliamento, della salute, e altre. Oppure alla spettacolarizzazione da intrattenimento a cui sono costretti bambini e bambine nelle forme dello "scimmiettamento" del loisir adulto: nei "circhi-video" demenziali in cui l'infanzia canta, ride e balla (come una marionetta: retta da fili adulti) negli shows di nome "Piccoli fans", "Zecchino d'oro", "Bravo Bravissimo" e altri.

1. 3. Terza scomparsa: l'infanzia è desaparecida nella pedagogia ascientifica

Il terzo "luogo" simbolico- culturale in cui scompare l'infanzia ha nome pedagogia ideologica. Questa letteratura pseudoscientifica postula e sogna (è teleologica: rinchiusa tutta dentro ai fini dell'educazione) un'infanzia al singolare: cioè a dire, metaforica, astratta, astorica, inesistente. E' un approccio del tutto ascientifico (per l'appunto: ideologico) all'educazione delle giovani generazioni, fondato su una teorizzazione della persona dalle cifre ontologiche, totalizzanti, finalistiche. Siamo alla pedagogia dell'indiscrezione: pervasiva, invasiva, ipertrofica. In essa sfere processi utopie della vita personale sono già decisi a priori, deterministicamente ricavati da un quadro di valori ontologici dalle "matrici" già date e intoccabili. E' una pedagogia metafisica, pesante, tolemaica in quanto al singolare; disattenta (e forse nemica) nei confronti delle diversità e delle pluralità dei volti infantili, impossibilitati a costruirsi - mattone su mattone - le sfere costitutive della vita personale: affettiva, sociale, cognitiva, etica, estetica. Ha soprattutto un'ossessione, che si fa comportamento "ideologico", la pedagogia fondamentalista e modernista: l'educazione intellettuale. Questa paura e terrore nei confronti della costruzione della macchina della mente infantile (da procrastinare il più possibile) nasconde a fatica la logica assiologica e

ascientifica di questa pedagogia finalistica: rispettare l'infanzia - questa è la sua tesi - significa tenerla il più a lungo possibile nel cassetto dei sogni, in una nuvola di beata e felice ignoranza. Quasi che "l'autonoma" e "personale" scoperta e rappresentazione simbolica della realtà - da parte del bambino e della bambina - conducano all'inquinamento e alla corruzione dei loro incontaminato universo fantastico e immaginativo.

2. E laggiù ricompare il ricciolo d'oro del bambino e della bambina

Se alle soglie del terzo millennio intendiamo ribaltare di segno la pagella "in negativo" di un Novecento al commiato (la sua amara eredità va sotto il nome di scomparsa dell'infanzia), occorre scrutare con attenzione oltre la siepe - possibile dotandoci di uno sguardo d'Ulisse - in quali "luoghi" dei duemila sta rispuntando il "ricciolo-d'oro" del bambino e della bambina: sia come ricomparsa fisico-esistenziale, sia come ricomparsa simbolico-culturale.

(a) Anzitutto, la "ricomparsa" fisico-esistenziale. Questa è possibile soltanto in un mondo di pace, dove siano collettivamente editati nuovi valori: densi di rispetto e dignità della persona, di cooperazione- responsabilità- solidarietà, di moralità collettiva, di giustizia e tolleranza universale. Un mondo nuovo che sappia sbarrare la strada alle tragedie belliche ed agli sradicamenti migratori provocati dal sottosviluppo, che hanno visto drammaticamente in prima linea - si è detto - le violenze e i massacri nei confronti dell'umanità infantile. Ma anche un mondo nuovo che sceglie di dare la vita - a partire dalle società opulente - all'infanzia mai nata: sono i bambini e le bambine che scompaiono nei bollettini statistici del calo demografico generato dalle scelte delle "coppie" che rinunciano (spesso con giustificazioni plausibili, ma superabili con forti politiche di Welfare State) alla maternità e alla paternità.

(b) Poi la "ricomparsa" simbolico-culturale. Questa è possibile soltanto ribaltando decisamente di segno culturale i citati tre "luoghi" del "bosco" della scomparsa del bambino e della bambina: la città, il massmedia, la pedagogia.

(bl) La domanda è un po' questa. Come capovolgere di segno la città contemporanea? Risposta: sostituendo la città sregolata, Far-West, giungla di mercati e di consumi con una città-progetto, delle idee, dalla parte e

nel segno della collettività che la abita (a partire dall'infanzia). Una città dalle istituzioni aperte (famiglia, scuola, enti locali, associazionismo, chiese) impegnate ad incontrarsi ed a interconnettersi nella prospettiva di un sistema formativo urbano integrato. Una città "nuova" dove l'infanzia è presenza, visibilità, cittadinanza. Dunque una prospettiva alternativa, dove a baricentro (assieme alla famiglia) sta la scuola "zero-sei": l'asilo nido e la scuola dell'infanzia. E' per l'appunto la scuola dei bambini della prima e seconda infanzia che è chiamata sempre più a farsi carico - compito che peraltro già svolge degnamente - della salvaguardia della cultura dell'infanzia: dei suoi bisogni, dei suoi linguaggi, dei suoi pensieri, delle sue speranze, delle sue utopie. A partire da questo alto traguardo formativo, la scuola dell'infanzia ha soprattutto il compito di fornire al bambino e alla bambina gli strumenti cognitivi e creativi per far sì che possano pensare con la propria testa e sognare con il proprio cuore.

(b2) La domanda è un po' questa. Come capovolgere di segno l'uso di mercato che il massmedia fa dell'infanzia? La risposta a questo interrogativo è possibile aprendo all'infanzia sia una nuova strada elettronica sia una nuova strada televisiva. La nuova strada elettronica ha nome "informatica". L'uso del computer offre al bambino ed alla bambina la possibilità di avere a disposizione "quell'intervallo" (assente nella fruizione televisiva) tra prodotto e consumo: una sorta di "filtro", di meccanismo di distanziamento che permette di metabolizzare e personalizzare l'informazione ricevuta; quindi, di poterla assimilare razionalmente, e non farla passare per vie subcorticali incontrovertibili criticamente.

A sua volta, la nuova strada televisiva si chiama qualità del prodotto culturale, e conseguentemente, "palinsesto" attento alla natura educativa dei messaggi "ideologici" che somministra all'infanzia. Quindi un sollecito risoluto passaggio dalla "spazzatura" al prodotto di qualità, psicologicamente adeguato alle dimensioni di sviluppo dell'infanzia ed ai sistemi simbolico- culturali di cui è in possesso.

(b3) La domanda è un po' questa. Come capovolgere di segno la pedagogia (ascientifica) dell'infanzia al "singolare" per cifrarla al plurale?

Come si può definitivamente cancellare la letteratura pedagogica finalistica che ha occhi soltanto per un'idea d'infanzia inesistente, astratta, astorica, metafisica, decontestualizzata? Ed ancora. . . Come si può definitivamente

archiviare una letteratura pedagogica ideologica, modernista, ipertrofica, tuttologa armata del solo linguaggio (ascientifico) dell'invasività, dell'indiscrezione, della pesantezza ontologica?

Risposta: dando strada e legittimazione alle frontiere scientifiche più avanzate della pedagogia dove sventolano le bandiere della diversità e della pluralità dell'infanzia. Dunque, una nuova pedagogia postmodernista, non più ossessionata dalle teleologie aprioristiche, dai paradigmi assiologici dei fini dell'educazione, ma attenta a dare risposta adeguata (per l'appunto, scientifica) alle diffuse domande e bisogni delle tante infanzie. Una pedagogia leggera, discreta, contestualizzata: impegnata sui processi più che sui prodotti dell'azione educativa. Una pedagogia che ha al "centro" l'educazione intellettuale, quale strumento primario di emancipazione e di liberazione (e non di modellamento) dell'infanzia. Se è vero che la nuova pedagogia scientifica è intitolata al bambino e alla bambina della diversità (all'infanzia "colorata"), allora questa categoria pedagogica va messa concettualmente a fuoco nella sua "identità" di partenza e di arrivo del percorso formativo. Come dire, c'è una ben nota diversità di partenza che fa capo al contesto, al ceto, al genere, all'etnia dell'infanzia: nei confronti della quale la pedagogia scientifica è chiamata a fornire teorie e prassi di tipo culturale, metodologico e procedurale. Ma c'è anche una (meno nota) diversità di arrivo per conquistare la quale è necessaria una compiuta costruzione e messa a punto della macchina della mente: nel senso che è attraverso l'educazione intellettuale che l'uomo e la donna scoprono e identificano la loro diversità: una "diversità" finalmente compiuta.

PAOLO CALIDONI

Verso un sistema integrato dei servizi per l'infanzia

Ragioni

Per cogliere la specificità della situazione attuale, può essere utile una sintetica ricostruzione dell'evoluzione dei servizi per l'infanzia negli ultimi decenni.

- Gli anni '70 hanno rappresentato la fase dell'espansione quantitativa con una netta distinzione, sancita dalle relative leggi, tra asili nido (L. 1044/71) e scuole materne (L. 444/68) quanto a funzione formativa, competenze istituzionali e qualificazione professionale degli operatori.

- Negli anni '80 il principale sforzo è stato indirizzato alla qualificazione dei servizi per l'infanzia con le amministrazioni e gli operatori impegnati a promuovere la progettualità, la formazione in servizio, la partecipazione dei genitori e la valutazione dell'attività. enti locali, Ministero, università e organizzazioni gestionali (FISM) e professionali sono stati gli artefici di questo processo che ha espresso una nuova tradizione italiana di "pedagogia dell'infanzia", ben rappresentata negli "Orientamenti '91" per la scuola materna.

- Negli anni '90 assistiamo ad una radicale trasformazione e diversificazione dei bisogni e della domanda di servizi per l'infanzia: i nidi e le scuole materne, che si sono specializzati nella loro funzione e sono ormai considerati a pieno titolo servizi "essenziali" alle persone e alle famiglie, non bastano più, almeno nella loro configurazione più consolidata. La trasformazione culturale e sociale in atto, infatti, evidenzia, ad esempio:

- una diversa concezione dell'infanzia che si accompagna con la denatalità e l'accrescimento, insieme, dell'investimento sui figli e delle situazioni di disagio;

- la mobilità e flessibilità dell'impegno lavorativo, del ruolo della donna, della struttura familiare e dei rapporti tra le generazioni nella famiglia allargata e nella comunità.

Questi ed altri fattori determinano un'evoluzione della domanda di servizi che si intreccia con la riconsiderazione del "welfare state", nella prospettiva di "alleggerimento" dello Stato e delle Pubbliche Amministrazioni come gestori diretti, per riconoscere spazio alle "formazioni sociali intermedie" ed assegnare all'ente pubblico funzioni di regolazione piuttosto che di gestione diretta.

Nella "società della conoscenza", come viene definita nell'omonimo "libro bianco" dell'Unione Europea, le opportunità formative sono molteplici:

- i sistemi di comunicazione tecnologicamente raffinati - anche ad uso

individuale - che pervadono la vita quotidiana;

- la scuola come luogo dell'educazione formale e dello sviluppo delle competenze meta-cognitive;

- la partecipazione ad ambienti e relazioni professionali e sociali.

Pertanto, l'azione della scuola è sempre più chiamata a tener conto della molteplicità di percorsi formativi che ogni soggetto realizza personalmente in rapporto alle opportunità di cui fruisce. Quindi, la scuola ed i servizi istituzionali per l'infanzia sono chiamati a raccordarsi con le opportunità formative extrascolastiche per utilizzarle nello sviluppo del proprio curriculum e per diffondere la capacità e l'abitudine ad utilizzarle.

Inoltre, occorre collocare adeguatamente i servizi per l'infanzia e la scuola nell'ambito dell'ecosistema formativo e dei tempi di vita dei bambini e delle famiglie-comunità che sono caratterizzati da una grande variabilità e complessità. In proposito si confrontano e scontrano diversi "interessi":

- quello dei genitori che varia dalla richiesta crescente di tempi prolungati alla rivendicazione di un congruo "tempo per la famiglia" che il più delle volte viene poi riempito con la frequenza di molti corsi extrascolastici;

- quello della scuola che necessita di un "tempo disteso" per l'attivazione di processi significativi d'insegnamento-apprendimento funzionali allo sviluppo di relazioni formative di qualità;

- quello degli enti Locali alle prese con l'esigenza di "razionalizzare" la spesa rendendo economici e funzionali i servizi;

- quello delle agenzie extrascolastiche, con finalità formative o di lucro, (come le parrocchie, le società sportive, ecc.) che richiedono spazi e tempi per la loro attività.

Tra vincoli e richieste, tra settimana corta e lunga, tra tempo scolastico solo antimeridiano o anche pomeridiano ecc. , la ricerca di una mediazione degli interessi è spesso difficile e non di rado la scuola ed i servizi per l'infanzia corrono il rischio di non riuscire a trovare un punto di equilibrio tra due estremi rischiosi:

- diventare una sorta di "supermarket" che offre molte opzioni tra le quali gli utenti scelgono, possibile però solo nelle istituzioni e nei contesti di più grandi dimensioni;

- strutturare un orario di funzionamento rigido, uniforme che risponde ad interessi di una delle parti.

Esperienze

A fronte della trasformazione culturale, sociale ed istituzionale in atto

che investe direttamente ed indirettamente l'infanzia emergono nuove domande e nuove offerte, che si alimentano reciprocamente.

Una breve rassegna può essere utile per orientarsi. Accanto al nido ed alla scuola materna "full time", abbiamo, in particolare nelle regioni del centro- nord e soprattutto in Emilia Romagna, ad esempio:

- servizi e frequenze part-time che rispondono alle esigenze di famiglie - nucleari o allargate - che intendono essere protagoniste in prima persona dell'educazione dei figli, si avvalgono - quindi - degli strumenti di flessibilità del lavoro - congedi parentali per madri e padri, part-time, orari flessibili ecc. - e dei servizi per l'infanzia con funzione integrativa parziale;

- spazi attrezzati in cui i bambini possono svolgere attività formative da soli o in compagnia di altri bambini o di adulti (familiari o professionali) con tempi molto flessibili e modalità operative non-formali. Si tratta di biblioteche, ludoteche, aree verdi, la cui fruizione offre opportunità formative integrative dell'educazione familiare e della frequenza dei servizi, che a loro volta se ne avvalgono per diversificare ed arricchire le attività e le proposte. In questi spazi, inoltre, possono essere ospitate iniziative temporanee di animazione che coinvolgano i bambini ed aiutino gli adulti a svolgere meglio il loro ruolo e ad utilizzare appieno le opportunità presenti; ad esempio: narrazioni, drammatizzazioni, giochi, costruzioni, ecc.

. Il "ludobus" che si sposta da un parco all'altro della città o da un paese all'altro, dal quale escono animatori che 'inventano' eventi con i bambini e gli adulti utilizzando materiali e strumenti vari, è un esempio significativo e sempre più diffuso di 'nuova tipologia' di servizi per l'infanzia e per le famiglie;

- occasioni di incontro e di confronto sui problemi della cura e dell'educazione dei bambini, in cui i genitori possono discutere, scambiarsi esperienze e dialogare con esperti mentre i loro figli hanno l'opportunità di giocare insieme seguiti da figure professionali. In questa categoria rientrano, ad esempio, il "Tempo per le famiglie" - organizzato dal Comune di Milano a partire dal 1986 - , alcune iniziative dei "Centri di aiuto alla vita", ecc.;

- servizi "a tempo" come i "baby-parking" che si trovano nei grandi ipermercati all'americana, dove i bambini vengono "parcheeggiati" nelle mani di esperti baby-sitter ed animatori, mentre i genitori fanno "shopping" o vanno al cinema; ma anche le iniziative per i periodi di chiusura dei servizi tradizionali che non sempre coincidono con quelli di disponibilità dei genitori, i quali - a volte - preferiscono portarsi i figli alla settimana

bianca d'inverno, quando la scuola funziona, e lavorare d'estate mentre i bambini sono affidati a "servizi estivi".

La sintetica ed incompleta rassegna delle nuove tipologie di servizi evidenzia una diversificazione molto articolata e complessa di domande e di offerte che è espressione, insieme, di una organizzazione sociale che a fatica fa spazio ai bambini creando per loro luoghi specifici e separati, ma anche di una nuova attenzione alla creazione di opportunità di gioco, socializzazione, espressività per i bambini e di occasioni di formazione per genitori alla ricerca di un ruolo educativo in un contesto in trasformazione in cui l'esperienza personale vissuta si rivela insufficiente.

Alla diversificazione dei servizi corrisponde una articolazione più ricca delle responsabilità e dei soggetti gestori. Non più solo l'ente pubblico o l'ente autonomo comunque consolidato, ma nuovi protagonisti ed in particolare le famiglie ed i genitori. Anche per questo aspetto, data la varietà delle soluzioni, può essere utile una tipologia provvisoria ma orientativa; tra i soggetti gestori dei servizi per l'infanzia, oltre ai Comuni, allo Stato, ad enti Pubblici ed Autonomi "tradizionali" troviamo, ad esempio:

- cooperative di servizi espressione del privato-sociale e del volontariato alle quali gli enti pubblici, le famiglie o altri (es.: aziende) affidano la realizzazione di attività temporanee o stabili;

- associazioni e cooperative costituite tra famiglie e/o genitori che conducono, in proprio o in co-gestione con soggetti istituzionali e/o professionali, servizi ed attività per l'infanzia caratterizzati da elevata flessibilità e significativa partecipazione nella definizione dei progetti educativi, che vanno dai "micro-nidi" familiari o condominiali, alle scuole materne, all'animazione estiva e festiva;

- aziende private che mettono sul mercato servizi, o competenze e consulenze per organizzarli, e li vendono a privati, enti pubblici, aziende che intendono avvalersene.

Una soluzione che va diffondendosi ed appare di notevole interesse si basa sulla valorizzazione delle risorse e delle competenze locali, presenti all'interno della comunità (genitori, altri adulti, figure professionali residenti), grazie al contributo di competenze esterne che insegnano "come si fa", fornendo formazione ed assistenza (franchising).

Prospettive

In una situazione complessa, quanto ad iniziative ed a protagonisti, quale quella che abbiamo sommariamente descritto, si pone l'esigenza di

salvaguardare i diritti dei bambini e la valenza pedagogico-educativa dei servizi rispetto al rischio che prevalgano logiche di puro mercato concorrenziale, al ribasso sui costi e pronto a fare qualunque cosa sia richiesta da un'organizzazione sociale non proprio a misura di bambino. Analogamente, l'ente pubblico - che si è dimostrato inadeguato nel far fronte alla diversificazione dei bisogni e delle domande - non può essere considerato il soggetto centrale gestore del sistema, che si avvale di altri operatori in regime di convenzione o di appalto ai quali delega alcuni compiti. Su questi temi il dibattito politico-istituzionale è aperto ed investe le questioni dell'autonomia e della parità delle scuole nell'ambito del riassetto delle competenze dello Stato e degli enti pubblici territoriali.

Nell'affrontare e nel promuovere la nuova "geografia" dei servizi per l'infanzia un ruolo rilevante hanno avuto le iniziative delle famiglie e dei genitori, delle formazioni sociali intermedie e della società civile ma anche quelle delle regioni e degli enti locali che in questo campo occupano una posizione più significativa ed avanzata di quella dello Stato. Numerose leggi regionali, ad esempio, hanno anticipato il riconoscimento della funzione pubblica svolta dalle scuole materne autonome ed hanno attivato forme di sostegno economico (es.: Emilia Romagna, Veneto, Piemonte, Puglia ecc.). In alcuni casi sono state avviate anche modalità concrete di sostegno alle famiglie.

A livello nazionale sono sul tappeto le seguenti linee di trasformazione del sistema:

- l'attuazione della L. 59/97 (Bassanini) che prevede un ampio decentramento alle Regioni ed ai Comuni di competenze finora gestite direttamente dallo Stato e sancisce anche l'autonomia delle scuole che è considerata il principale strumento per superare le rigidità ed adeguare la dislocazione delle unità scolastiche, l'organizzazione e la didattica agli specifici territoriali d'intervento, secondo il modello degli *istituti comprensivi di scuola materna, elementare e media* che costituiscono un primo esempio di politica dei servizi educativi integrati nel territorio.

- il Disegno di Legge del Governo che contiene "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza" (detto anche "Turco", dal nome del Ministro per la Solidarietà Sociale che l'ha presentato), già approvato da un ramo del Parlamento a questo riguardo prevede l'istituzione di un apposito Fondo nazionale finalizzato a finanziare progetti di:

- servizi di sostegno alla relazione genitori-figli,
- servizi socio- educativi per la prima infanzia e per i genitori, non sostitutivi degli asili nido tradizionali, anche autorganizzati dalle famiglie,
- servizi ricreativi ed educativi per il tempo libero nei periodi di chiusura delle scuole,
- azioni positive per la promozione del diritto all'infanzia.

La gestione dei fondi è delegata alle Regioni e i progetti possono essere proposti ed attuati da enti pubblici e da organizzazioni non lucrative di utilità sociale che potranno avvalersi, per la predisposizione dei piani, del servizio di consulenza e informazione per l'infanzia di cui si prevede l'attivazione presso il Dipartimento Affari Sociali della Presidenza del Consiglio dei Ministri.

- Il disegno di legge del Governo per il *riordino dei cicli scolastici*, attualmente in discussione in Parlamento, che prevede:

- un ciclo dell'infanzia comprendente la frequenza obbligatoria per i bambini di 5 anni, raccordato con i nidi, i servizi per l'infanzia del territorio,
- un ciclo primario sessennale, che integra scuola elementare e media e si articola in tre cicli biennali differenziati,
- un ciclo secondario il cui primo biennio è obbligatorio.

- Il riconoscimento della *parità* tra tutte le scuole autonome, statali e non statali, che rispettino determinate regole di garanzia di realizzazione di una funzione pubblica e che potranno, quindi, essere finanziate dallo Stato. Con questo intervento tutti potrebbero assolvere l'obbligo di frequenza dell'ultimo anno di scuola materna che, come noto, è per il 50 per cento circa gestita da enti diversi dallo Stato.

- Proposta di legge di iniziativa popolare per la revisione della L. 1044/71 sugli asili nido, finalizzata a riconoscere il carattere di interesse collettivo (e non a domanda individuale) di questo servizio ed a reperire le risorse necessarie per la sua generalizzazione, assegnando un ruolo rilevante al riguardo ai Comuni.

Nell'attesa e nella prospettiva delle decisioni strutturali, sono necessarie forme di concertazione e di regolazione affinché le diverse isole dell'arcipelago dei servizi per l'infanzia e per le famiglie siano tra loro in comunicazione, non autarchiche o in concorrenza, e costituiscano una rete coordinata, un sistema integrato, in cui l'iniziativa delle famiglie e delle comunità trovi le condizioni per esprimersi, operando affinché tutto ciò sia davvero al servizio dei bambini e non di altri interessi prevalentemente adulti o di parte.

GABRIELE BOSELLI

*Da una piega degli eventi: oltre gli incubi, la dispersione
e il sistema, costellazioni di segni e di sogni*

Ho qualche incubo; ho rispetto delle leggi, quelle che aiutano a vivere; mi colloco tra i segni e i sogni, osservo il mutare del mondo intorno a me, combattuto tra il desiderio di autosospendermi dall'universo e quello di buttarmi. Alla fine, mi butto, con particolare passione sui piatti del vicino ristorante Teresa.

0. Una premessa quasi-politica

Pur nella generale complessità (nuovo nome del caos) delle opinioni, penso che ormai possano considerarsi evidenti e di diffusa adesione due concetti: che la funzione educativa venga (in un contesto generale di impoverimento dell'idea di Stato) assolta da una pluralità di istituzioni e che le varie articolazioni formative non possano più procedere ignorandosi a vicenda. In una grave e generalizzata crisi del comune senso dello Stato, che ora il potere economico vuole ristretto e indifferente alla vicenda umana individuale, occorre sviluppare relazioni che sappiano arricchire ciascuno dell'apporto altrui, che siano occasione di evoluzione, di cambiamento per tutte le parti in causa. Si tratta di dialogare, incontrarsi, conoscersi, mantenendo la preziosa pluralità dei vari soggetti fisici e istituzionali.

Affinché tutto questo sia incontro e non integrazione, il concetto che mi appare più idoneo a definire i sentieri relazionali di questo tipo di raccordo è allora quello di intersoggettività istituzionale: ogni istituzione rimane con il proprio corredo di memoria e di intenzionalità, ma si apre alle altre ed alla società, anche all'interno (ad es., anche accogliendo nuovi insegnanti di ideologia non necessariamente coincidente con quella del gestore).

Abbiamo la fortuna di vivere, come individui e come membri di comunità scolastiche, una particolare stagione del mondo, svelatoria di quel che è stato e, a saperla decifrare, annunciatrice di quel che sarà. Viviamo al termine della lunghissima crisi della modernità, delle moderne concezioni dello Stato e dei servizi sociali, nel trapasso verso una diversa disposizione degli eventi e della testualità normativa; non ne cambierà forse la sostanza declaratoria, ma la punteggiatura sì e la punteggiatura (l'impronta delle connessioni e delle disgiunzioni) è quasi tutto.

La principale dote, per i soggetti singoli come per le istituzioni, era finora la solidità, il sistema di garanzie precostituite; ora lo sarà l'agilità, la capacità di saltare (pensate che problema, per chi scrive) oltre i dislivelli di un territorio segnato da permanenti "lavori in corso", "revisioni" (di solito in peggio), razionalizzazioni (al risparmio). Nelle grandi pieghe

della storia, se qualcuno ci perde, qualcun altro ci guadagna: è così, per gli individui come per le istituzioni. La dote che servirebbe è l'intelligenza delle pieghe, la loro interpretazione, la capacità di affrontarle senza esserne troppo piegati e conservando o rafforzando l'integrità e l'intenzionalità soggettive e/o istituzionali.

Una piega del tempo

Una piega è un cambiamento di direzione nello sviluppo lineare, nelle prospettive disegnate; è una torsione attesa o inattesa, prevista o impreveduta, progettuale o improgettuale del senso presumibile degli eventi. Alcuni filosofi della piega (Deleuze) sostengono che le teorie non devono accompagnare il mondo, rifletterlo, ma costruire un'immagine altra dalla sua attualità poiché, in un universo sempre più virtuale, la coerenza con l'apparenza diviene complicità nel progetto illusionistico. Una sorta di paragone con i creatori di effetti speciali.

La rarissima, sovrana divergenza dal mondo dei soggetti individuali e istituzionali dotati di pensiero autonomo (dunque non servo ma anche non autoreferenziale) può servire a intendere le pieghe del mondo di fine millennio, i reticoli multi e inter-planari, i nodi distributivi, le strade senza uscita, gli scarti nella direzione di senso che covano sotto le apparenti regolarità evolutive. O a mostrare (Severino) la permanenza dell'essere sotto l'increspatura delle rappresentazioni virtuali di un Occidente generalizzato e senza più terra natia .

Sembra necessario disporre di un quadro di riferimento culturale e di teorie scientifiche - dovrà restare centrale la pedagogia e marginali altre ricerche (teoria organizz.) - per affrontare le trasformazioni. La scuola ha bisogno di inventare (trovare, immaginare) una gamma di senso delle direzioni, dei piani del foglio (coerenze direzionali di fondo) sottostanti o percorrenti la piega, i fini contro gli obiettivi. Ha bisogno d'immagini che non siano un mero prodotto di apparati di servizio alla volontà di potenza o di distruzione ma accendano in chi studia (alunni e maestri) la possibilità di vedere autenticamente. Una scuola che sappia pervenire a interpretazioni originali del mondo e sappia progettare le forme inevitabilmente irregolari (ma non caotiche o deintenzionalizzate) di una pedagogia che dovranno resistere alle vettrici di piegamento della contemporaneità. Capire e progettare per non doversi completamente adattare; l'intelligenza non è solo adattamento; è anche capacità di resistere e di proporre al contesto elementi

innovativi che ne assecondino le spinte più in sintonia, allo stesso tempo, con il soggetto e con la storia. Uno dei terreni su cui esprimere la nostra capacità di raccogliere i fenomeni e ricostituirli in nuove unità di significato e di senso, virtuali (ricostruttive dell'attualità) ma anche credibili, è la discussione del concetto di dispersione e di sistema e la formulazione di nuove propaggini semantiche. Vedremo nel nostro intervento di esaminare:

a) l'attuale situazione di dispersione delle differenti istituzioni scolastiche, delle loro storie e aperture al futuro;

b) se l'applicarvi rigorosamente l'idea di sistema possa costituire un incentivo alla distruzione delle tradizioni e delle specificità e una compromissione della preziosa diversità delle loro vicende a venire;

c) se la parola "costellazione" possa profilarsi come una figura narrativa che può risultare degno habitat di sentieri relazionali di raccordo tutelante la storia e l'identità delle varie scuole, nonché del loro proiettarsi, oltre le "pieghe" del tempo, verso ciò che singolarmente e nel loro complesso non sono ancora.

La "filosofia" di questo convegno è quella di fare in modo che la scuola materna statale, comunale, autonoma dell'Italia si interroghi e si confronti anche con i cittadini e innanzitutto con le famiglie sulla propria identità e sul proprio senso, nelle circostanze storiche sopra accennate e nella particolare contingenza del disegno riformatore in atto nel nostro paese.

Si riverbera nell'azione riformatrice un passaggio nella stessa concezione dello Stato: da sistema di istituzioni precostituite ai soggetti singoli o collettivi verso autonome costellazioni di servizi alla persona riprogettati in funzione dei fruitori, delle domande della comunità, delle ragioni di fondo della storia dello spirito. Una mutazione di particolare rilievo, in cui sarà necessario indicare i valori destinati a permanere oltre la "piega": la lingua italiana (condensato dell'intelligenza e del cuore di molte generazioni che hanno abitato questa terra) e un senso, non sciovinistico ma forte, consapevole e orgoglioso, dell'identità nazionale.

La scuola materna sta festeggiando lo scampato pericolo del taglio di un anno ed è lieta del riconoscimento implicito nella scelta del documento ministeriale relativo al riordino dei cicli. Speriamo si tratti di una piega ben inamidata. Riconoscere l'obbligatorietà del terzo anno ha significato *individuarelo come ambito senza cui la formazione dell'uomo e del cittadino mancherebbe di fondazione.*

Su questi temi, sulle fondazioni culturali della scuola rinnovata è opportuno avviare dibattiti come quello pesarese, promuovere consapevolezze, elaborare proposte come quella che elaborai due anni fa, di collaborazione tra le scuole materne statali, comunali e autonome di Pesaro. Certo, a Pesaro la situazione è particolarmente favorevole: la scuola statale è da qualche anno coinvolta in un discorso alto (non industrialistico) di promozione qualitativa; quella comunale beneficia da tempo dell'insegnamento del prof. Piero Ricci; quella autonoma si alimenta del forte spirito di servizio dei suoi operatori.

1. Dispersione e sistema

1.1 Dispersione

Irischi di dispersione (come di solitudine e di integrazione gregaria) sono nella società plurale non minori, forse accresciuti. Le istituzioni vanno aiutate a non essere sole; ma è pure importante aiutarle a non accompagnarsi male.

Il termine "dispersione" evoca in generale, fin dall'etimo, l'idea di separazione e quella di allontanamento dalla salvezza, perdizione. Anche se è chiaro a tutti che è meglio essere dispersi nella foresta che inseriti in un sistema-lager; nella cultura dell'Occidente "dispersione" ha una connotazione intrinsecamente negativa: essere dispersi è l'anticamera del finire in malora o almeno trovarsi in disgrazia. Dispersione è l'abbandono o l'abbandonarsi dei soggetti istituzionali o fisici alla loro singolare gravità, senza coscienza delle relazioni che comunque li costituiscono e in ogni caso ne condizionano il percorso, talvolta tanto debolmente da far ritenere scomparsi ogni relazione o rapporto. E' la strada maestra dell'auto-referenzialità, dell'autismo istituzionale.

Edmund Husserl e Giovanni Gentile sul piano filosofico, Giovanni M. Bertin e Piero Bertolini su quello pedagogico hanno ampiamente raccontato che possa accadere ai soggetti individuali o istituzionali che non acquisiscono o smarriscono le trame del trascendentale, l'intelligenza delle relazioni: stanno al mondo ma è come non ci fossero, lasciati sul limitare delle correnti di senso.

L'idea di dispersione denuncia comunque la non-nascita solo a sé stessi dei dispersi. Rinvia per contrasto ad un'origine comune e può preludere ad una zona più densa di collocazione nella complessità. Assimilata al caos,

non vi coincide: se il caos sta all'origine, ed è la premessa dell'ordine, la dispersione è uno stato terminale, quantunque non assoluto ma aperto alla riconversione.

Non bisogna tuttavia pensare alla dispersione solo in termini negativi. Intanto, le istituzioni potenti possono star benissimo anche nella loro auto-referenzialità (es: rispondere solo alla legge, quando se ne ha il monopolio amministrativo, o al mercato, quando si detiene una posizione vantaggiosa). Ma anche per qualche istituzione che non incute alcun timore ed è priva di difese, come la scuola, l'esser dispersa rispetto al complesso della costellazione istituzionale o ai prevalenti valori di riferimento non significa che sia affetta - ma nemmeno che sia immune - dalla forma di dispersione più grave, la dispersione rispetto a sé stessi, la perdita del centro interiore, del punto di riferimento interno, dell'angolo d'invocazione all'alterità.

1. 2. La Bestia moderna: il Sistema (chiuso-aperto)

Si parla molto di "sistema scolastico integrato" ed in suo nome si scrivono anche buone cose. Ritengo però che occorra fare i conti con il concetto di sistema.

C'erano una volta (*imperfetto ottativo*) i **sistemi**, orride creature della modernità prodotte nei laboratori di una ottocentesca, illimitata volontà di potenza. Magari: ci sono ancora.

Sono rappresentazioni, spesso inerzialmente sopravvissute alla loro ragion d'essere, che costituiscono tuttora la figura cardinale della tarda modernità e della sua lunga agonia, così come la programmazione - che vi ritrova l'ambiente ideale - ne rappresenta ancor oggi la procedura tipica. La tarda modernità è l'età dei sistemi e della programmazione.

Un sistema - vero Leviathan moderno, anche se decrepito - nasce per incrocio, per partenogenesi, qualche volta per clonazione formale, da altri sistemi e si pone come oggetto attivo dotato di realtà indipendente. Un sistema (il tutto *über alles*) è un **insieme** che ha perduto la memoria e guadagnato la messa in parentesi o il dominio delle parti, uno spazio gerarchicamente strutturato di coordinamento (convergenza sullo stesso ordine) e cofinalizzazione (convergenza sullo stesso fine) che fa riferimento a sistemi sovraordinati e costituisce, da solo o no, il riferimento di sistemi sottordinati. "*E' definitorio degli oggetti che lo formano e delle rispettive funzioni e li nega nella loro indipendenza: un fenomeno è inspiegabile*

se non attraverso il contesto (Bateson). Il sistema non concepisce l'Altro dal sistema".

In varia misura aperto o chiuso che sia, è **totalità** (iperinerenza, negazione della singolarità e dell'intenzionalità individuale) inintera, matematizzabile e ingegnerizzabile, oggetto-supersoggetto essenzialmente esteso nell'in-sé e nel per-sé, connotante e connotato dal legame di parti, elementi, variabili interdipendenti.

E' "naturalmente" nemico della divergenza, area entro cui potendo opera classificazioni e divisioni a seconda del proprio punto di gravità osservativa generalmente segnate da tensioni di difesa o di dominio.

Un sistema ha infatti un campo, una "gravità" (attrazione delle parti verso il centro determinato dal loro insieme), una massa (resistenza meccanica, inerziale alle sollecitazioni esterne), una struttura di comunicazione e di comando, una forza vettrice, delle norme teoriche e operative più o meno codificate e utili alla decisione, un linguaggio categorico, sintagmatico, coerente, una cultura variamente formalizzata. Il sistema è autoriproduttivo e autopertpetuativo e per ciò resistente a quei tipi di apprendimento che potrebbero innescare modificazioni tali da mettere in discussione i suoi tratti fondamentali. Il dispositivo fenomenico non incide nel dispositivo generativo.

Il sistema ha una storia e attraversa la storia ma ove possibile la rinnega poiché la storia è storia dello scatenarsi di contraddizioni che da un punto di vista sistemico ove opportuno e/o sostenibile è meglio ignorare, in quanto potrebbero pregiudicare la coerenza interna.

L'idea di sistema si accompagna con quella di convergenza, programmazione (scopi precisati in termini di obiettivi, apparati di verifica) e di specializzazione dei suoi elementi costitutivi. Il sistema sopporta difficilmente l'idea di conflitto non strumentale; il conflitto autentico lo incrina.

Il sistema può essere chiuso o aperto, pensato entro una logica di causalità lineari (Cartesio-Pareto: modello dell'orologio) o organicista, d'interazione dinamica (Comte, Marx, Parsons, Luhman: modello del corpo animale), ma se rimane sistema, mantiene una sincronicità ed una "meccanicità" (come complicata interdeterminazione) dominanti. Anche il sistema aperto in quanto sistema è tendenzialmente chiuso, autoconservatore, e vede il nuovo come una minaccia alla propria identità; può aprirsi nella misura minima necessaria a sopravvivere nel campo degli eventi che non può governare. E' caratterizzato da un grado vario, ma non inferiore a un certo

minimo, di omeostaticità (mantenimento delle costanze) e stazionarietà (mantenimento delle posizioni) dei sottosistemi. Tende a sopravvivere delimitando il campo fino a farlo coincidere con le proprie possibilità di controllo e di previsione di sviluppo.

Se il sistema riesce - attraverso un processo programmatico - a contenere la trasformazione entro il processo previsto e dominabile, passa ad un nuovo equilibrio interno ed esterno e tende a estendersi oltre il campo e ad intensificare la sistematicità (struttura e logica evolutiva sistemiche) dei sottosistemi. Quando il territorio diventa ingovernabile, eccede in richieste qualitative e quantitative o si restringe troppo, il sistema si concentra sino all'implosione e al successivo, trans-formale scheggiamento verso altri sistemi.

Un sistema, anche aperto, è sempre integrato e integrante, connette secondo struttura i soggetti e le rispettive funzioni sostituendo al senso soggettivo (o regionale) il senso sistemico generale.

A differenza dei sistemi chiusi che prevedono punti di partenza uguali, marce in formazione regolare sulle stesse strade, il sistema aperto ammette diversità di partenza e di percorso ma (che sistema sarebbe altrimenti!) non transige sui punti di arrivo. Un sistema aperto si evolve non solo per logiche causaliste, ma anche attraverso circuiti d'interazione di varia forza o debolezza (v. sociologia delle organizzazioni: Weick).

Nei sistemi aperti, la sociologia politica ha individuato ciclicità ed entropia negativa ovvero consumo di energia maggiore della produzione: la forbice energetica produce ulteriore materia e immondizia sistemica.

Un sistema fa spesso una morte improvvisa e ingloriosa, come tutti i soggetti istituzionali che fondamentalmente credono di dovere soltanto a sé la propria esistenza, che non sanno di essere solo aria nel vento. Aria che per qualche tempo toglie aria allo Spirito e vita agli uomini, finché il risveglio della Storia la fa dissolvere.

2. Costellazione

E' una figura visibile dall'emisfero culturale delle narrazioni antiche e di quelle postmoderne. Dove il sistema si autopone come realtà cui l'attività consapevole deve approssimarsi fino al rispecchiamento, la costellazione (ad esempio una costellazione di scuole) si sa come non-ipostasi, ma concetto narrativo, non stabile prodotto dell'attività dello spirito. *Una co-*

stellazione è non definitoria degli oggetti che la formano e delle rispettive funzioni e li sostiene nella loro indipendenza: un fenomeno è spiegabile anche attraverso il contesto. Ogni soggetto è qualcosa di differente e di diverso dal campo di appartenenza, che non può essere indispensabile a spiegarlo, a spiegare il suo mistero, anche se può aiutare a comprenderlo. La costellazione è aperta “all’Altro dal sistema”.

E’ **regionalità** (inerenza reciproca territorialmente circostanziata, fondata sul consenso alla singolarità e in-tesa all’intenzionalità individuale) apertura all’Intero, non aritmetizzabile e non ingegnerizzabile. E’ **argomento**, soggetto essenzialmente esteso nel in-sé come nel fuori di sé, debolmente connotato da legami transitori di parti, elementi, variabili interdipendenti. E’ “naturalmente” amica della divergenza, area entro cui potendo opera narrazioni ispirate a tensioni di conoscenza e d’amore. Un sistema va descritto; la costellazione va raccontata.

La costellazione è generata dalla storia e lo riconosce poiché la storia è storia dello scatenarsi di contraddizioni de-formative e configurative dell’identità.

Non avendo esistenza propria, ma solo nel pensiero altrui, non teme la fine. Se non riesce a contenere la trasformazione entro il progetto passa a un nuovo equilibrio interno ed esterno e tende a indebolire ulteriormente la struttura e il senso. Quando il territorio non si riconosce più in essa non combatte per la sopravvivenza ma accetta di svanire.

2. 1. Nel cielo scolastico: oltre la dispersione e il sistema, guardare (creare) la costellazione

Sviluppata la questione nei suoi termini generali, cercherò di argomentare sul perché, se l’attuale situazione di dispersione delle differenti istituzioni scolastiche non è chiaramente più sostenibile, (e la dispersione dello Stato italiano non è certamente augurabile), l’idea di sistema diverrebbe un incentivo alla distruzione delle tradizioni e delle specificità ed una compromissione della preziosa diversità dei loro futuri. *La parola “costellazione” si configura allora come veste di un progetto che può risultare degno habitat di sentieri relazionali di raccordo tutelante la storia e l’identità delle varie scuole, nonché del loro proiettarsi ad elevati livelli qualitativi verso ciò che singolarmente e nel loro complesso non sono ancora.*

2. 2. Costellazioni di scuole

Appare importante che coloro che fanno parte di un'istituzione (organo di limitazione dell'incertezza e di garanzia di opportunità di risultato) abbiano un'idea non solo dei suoi processi interni, ma anche dei suoi rapporti e relazioni con le altre, sia omologhe che riferite ad altri settori della vita sociale. E' ugualmente importante che i soggetti che ne sono parte (non mi piace né il termine passivizzante "utenti" né quello commercialistico, "clienti") abbiano una visione generale, un quadro di configurazione dell'esistenza di una pluralità di scuole, diverse per tradizioni ed intenzionalità, e tuttavia unite nel rispetto delle leggi dello Stato e tra loro collegate da non episodiche trame di dialogo culturale e pedagogico. *La costellazione - data l'insufficienza come fondazione intenzionale della "dispersione" e la valenza totalizzatoria del "sistema" - mi sembra porsi allora come la maggiormente plausibile tra le rappresentazioni d'insieme.*

Infatti, l'universo culturale postmoderno è un universo (*versus unum*, con qualche dubbio, comunque non intenzionalmente *di-spersus*) di narrazione, non di descrizione (il *sistema* universale della modernità).

E' bene tener conto che, mentre il sistema si autopone come realtà cui l'attività cognitiva deve approssimarsi fino al rispecchiamento, l'epistemologia ha ormai abbandonato l'idea del sapere come specchio del reale.

Al contrario "costellazione di scuole" è più trasparente come concetto narrativo, prodotto dell'attività dei soggetti che la presentano. Una costellazione scolastica è la rappresentazione dell'idea di un **insieme** di istituzioni di cui l'osservatore-protagonista costituente ha conservato la memoria e guadagnato uno spazio di convergenza di massima sullo stesso criterio generale di conduzione (convenzioni qualitative) e convergenza su alcune finalità di fondo (es. uguaglianza, eticità, valutazione) che fanno debolmente riferimento a soggetti esterni e costituiscono una **traccia** (non un'indicazione prescrittiva) per le scuole in esso comprese. L'osservazione di qualsiasi comportamento dell'insieme è il più trasparentemente *offerta al e agita dal* soggetto osservante.

Una costellazione di scuole è non definitiva delle scuole che la formano e delle rispettive identità e funzioni e le sostiene nella loro **autonomia**: l'autonomia di ogni scuola è accresciuta dalla correlazione costellativa della sua relazione con le altre. Ogni scuola è illuminata nel suo esser qualcosa di differente e di diverso dal campo di appartenenza, anche il far parte di una costellazione può aiutare a comprenderla.

L'idea di costellazione rispetta integralmente l'idea di **regionalità** (in-enza reciproca territorialmente circostanziata, fondata sul consenso alla singolarità e in-tesa all'intenzionalità individuale) ma anche di **apertura all'Intero** (incompatibilità con la prassi della scuola in più o meno splendido isolamento), di apparizione dello Stato. Addita un soggetto istituzionale essenzialmente consapevole e ben disposto nell'in-sé, come nel fuori di sé, debolmente connotato da variabili interdipendenti. E' "naturalmente" amica delle divergenze connaturate alla pluralità, ben ambientata in un'area entro cui si operino narrazioni come quelle attuate in questo convegno, ispirate a tensioni di conoscenza e di reciproca collaborazione.

Una costellazione di scuole non ha un campo esclusivo, una "gravità" al singolare. Ha una tenue resistenza globale alle sollecitazioni esterne, una struttura di comunicazione e di co-decisione su pochi punti essenziali (es itinerari di formazione degli insegnanti, continuità nel passaggio degli alunni tra le scuole, prassi di confronto sulla valutazione), delle norme più o meno codificate e utili alla collaborazione. Si offre agli infiniti punti di osservazione dei soggetti fruitori, instaura un linguaggio non univoco ma traducibile (4).

Una costellazione di scuole - non giuridicamente definita ma originata liberamente e costituita contrattualmente- nasce dal con-vergere delle parti e permane finché è presente nei pensieri dei partecipanti e dei fruitori. E' generata dalle storie e lo riconosce. E' vocata ad apprendere e a generalizzare al proprio interno aspetti esterni ed interni apparsi come meritevoli di estensioni dell'esperienza.

L'idea di costellazione di scuole si accompagna con quelle di divergenza di una serie di fini e - secondo chi scrive- si coniuga meravigliosamente alla "postprogrammazione" (progetto debolmente ordinato a fini e prevedente apparati d'interpretazione). Può essere solo aperta, pensata entro una logica indeterministica, di causalità non lineari e non organicistiche, d'interazione debole.

Una costellazione, che non può non **percepire l'esterno come ricchezza**, si riassume di continuo e riceve interamente l'energia necessaria; immette correnti di significato anche all'esterno, accetta una modesta riduzione è sempre soggettuale e soggettualizzante, connette liberamente i soggetti e le rispettive linee di senso secondo il senso soggettivo (o regionale) e inter-soggettivo. La costellazione scolastica permane contrassegnata da diversità di partenza e di percorso, così come di molti e importanti punti di

arrivo. Si evolve attraverso circuiti d'interazione di varia forza o debolezza.

E' aperta all'essere riformata e vede il nuovo come una possibilità di riconfigurazione della propria identità; è in-tesa all'aprirsi nella misura massima possibile per sopravvivere nel campo degli eventi, che in parte non potrebbe (*ma neppure intende*) governare. E' caratterizzata da variabilità e nomadicità delle componenti interne. Tende a sopravvivere ampliando il campo fino a farlo coincidere con le proprie possibilità di comprensione e di progetto.

Non avendo esistenza propria, ma solo nel pensiero e nella volontà altrui, una costellazione di scuole (a differenza dei distretti, o di altre figure giuridicamente sostenute) non teme la fine. Se non riesce a contenere la trasformazione entro il progetto passa a un nuovo equilibrio interno ed esterno e tende a indebolire o diversificare ulteriormente la struttura e il senso. Ove il territorio non si riconoscesse più in essa non combatterebbe per la sopravvivenza ma accetterebbe di svanire.

2. 3. Pratiche inerenti all'assetto di costellazione

Le scuole che decidano di costituirsi e proporsi in "costellazione" (o in altre parole di significato affine) dovranno originalmente inventarsi il loro modo di essere e di apparire insieme. Penso che niente come l'idea di costellazione apra un credito all'originalità ed alla creatività delle componenti di un insieme. Ritengo tuttavia utile indicare a *titolo esemplificativo* un sentiero percorribile in un'ottica come quella sin qui tratteggiata a livello teorico, in gran parte traendolo da uno studio di fattibilità di Agostina Melucci.

2. 4. Uno scenario di Progettazione educativa interistituzionale

L'identità della scuola materna potrebbe essere delineata attraverso una comune progettualità educativa che riesca a fondere per quanto opportuno gli apporti originali delle singole esperienze.

L'intento può essere *quello di configurare un progetto educativo di promozione della qualità della scuola contenente l'esplicitazione delle intenzionalità, ossia delle prospettive, delle direzioni verso cui si tende, delle scelte culturali e formative che esprimono l'impegno delle scuole verso i soggetti bambini e il mondo esterno. Progetto dunque quale impegno e "promessa" in ordine alle finalità e a taluni elementi dello stile*

delle scuole pesaresi.

L'elaborazione di un documento progettuale implica *l'interpretazione di quelli che appaiono i tratti culturali e sociali più significativi delle diverse fisionomie istituzionali* poiché la riflessione su questi consente di acquisire consapevolezza del significato completo delle decisioni ad effetto formativo. La plurale identità educativa della scuola materna si basa sull'esperienza vissuta in un ambiente che cerca di garantire condizioni di felicità e adeguate stimolazioni cognitive. L'organizzazione - ammissibile solo se è necessaria, come ogni ingessatura- è comunque da intendersi strumentale rispetto all'assetto teleologico, al dove (diversamente) andare e perché. Il viaggio andrà poi progettato riservandosi comunque di rivedere la meta come le tappe. La traduzione comporta degli scarti, delle distanze; non c'è applicazione meccanica. Progettare l'azione educativa implica naturalmente anche lo studio delle differenti e diversificate condizioni e delle possibilità organizzative.

2. 5. Identità e qualità del servizio

Quali sono gli aspetti della vita scolastica che possono utilmente portare all'elaborazione di una costellazione di progetti educativi elaborata localmente?

2. 5. 1. Intenzionalità

Formare significa innanzitutto rispettare l'anima del soggetto, quella che dimora e agisce entro lo spazio del suo sviluppo potenziale. E' questa una direzione che nella parte migliore della scuola di Stato e di quella privata ci si impegna - pur nella diversa "curvatura" ideale- tutelare attraverso la collaborazione alla costruzione dell'autonomia intellettuale, etica ed estetica.

E' di alta qualità quella scuola materna che asseconda l'intenzionalità originaria dei soggetti che la frequentano (compresi naturalmente gli insegnanti), **aiuta il loro "qual essere"** (qualità, anche etimologicamente, è prossimità all'identità ideale). **Porge ai bambini il dono della lingua italiana** orale, fornisce ai bambini un corredo di sistemi simbolici e di sapere, ne accompagna il percorso entro i campi di esperienza, ne sostiene l'intendersi nello spirito della cultura occidentale, in apertura alle culture "altre". Il campo intenzionale come luogo ideale dell'esistere e del pensare

evocato dalla scuola dev'essere volto alla rappresentazione dell'Intero: principalmente in questo ruolo più autentico, che non comprende le mere esigenze del look orientato al successo esteriore, vanno ricercati i fattori configurativi dell'attribuzione qualitativa. Quel che conta sono il bambino, l'insegnante, i genitori e il rispettivo trovarsi intelligentemente bene nella scuola per costruire il **loro** futuro, che sarà certamente diverso da quello suggerito dalle circostanze immediate.

2. 5. 2. Eticità

Il quadro etico di una scuola è molto più complesso di quello di un'azienda. Mentre la maggior parte delle imprese può individuare il confine dell'etica sovrapponendolo a quello del diritto (è positivo tutto ciò che fa guadagnare senza far finire in galera padroni e dirigenti), l'impresa scolastica deve chiedersi se la sua azione, oltre che legittima, sia anche moralmente condivisibile. La valutazione della qualità della scuola verte sulla sua possibilità non di determinare ma di orientare la vita intellettuale e morale dei soggetti. La qualità si vede osservando come le scuole aiutano a vivere e a capire "lasciando essere".

2. 6. Continuità e valutazione

Andranno riscritti con l'apporto di tutti i soggetti gestori interessati gli strumenti per la continuità e la valutazione attualmente usati.

Il processo educativo nella sua genesi, nel suo evolversi, nei suoi esiti dovrebbe diventare argomento di riflessione da parte dei vari soggetti coinvolti: bambini, insegnanti, genitori i quali potrebbero discuterne **in sedi comprendenti diverse gestioni**.

Valutare/interpretare/conoscere: si redigano documenti che favoriscano **atti di conoscenza volti ad attribuire valore**, atti di interpretazione rapportati a ciò che è ritenuto importante. Un'argomentazione sulla valutazione comporta per i docenti una ricerca, in campo etico-filosofico, culturale e scientifico, **sul conoscere in generale e sull'epistemologia (analisi dei criteri di scientificità)**. Valutare allora è costruirsi e costruire per altri un'idea del reale non ipostatizzata (non posta come del tutto indipendente dal soggetto della conoscenza) ma collegata al sentire individuale o prevalente nel campo in cui si situano gli operatori della valutazione.

2. 7. Pluralità e contiguità

Le famiglie e gli enti gestori della scuola “in costellazione” sono soggetti portatori di senso, anzi di *sensi differenti ma non separati e comunque unificati dal fondamentale senso della Nazione e dello Stato*.

In tali *prospettive plurali di senso* si rilevano essenziali e vanno dunque analiticamente individuati come terreno di un percorso comune:

- la partecipazione (prender parte, non ricevere una parte) di tutte le componenti della comunità scolastica,
- l’ampliamento della possibilità di scelta (offrire a insegnanti e studenti una molteplicità di percorsi),
- il disegno di attuazione del progetto educativo (la progettazione come strumento di lavoro e non mera liturgia burocratica).

Il sostegno all’autonomia didattica delle identità scolastiche locali potrà rappresentare un percorso credibile per una *scuola di qualità*, per attuare un’autentica **centralità del bambino e della bambina e della relazione educativa**. I processi didattici, riverbero di plurali storie pedagogiche, richiedono la scelta di differenziati itinerari di aiuto educativo all’auto-coscienza e alla consapevolezza culturale del soggetto.

A tal fine, indipendentemente da tutte le ingegnerie organizzative, occorrono **persone** che, nel dialogo con tutte le componenti della complesso panorama della scuola dell’infanzia, sappiano proporsi come soggetti dell’orientare.

2. 8. Percorsi per configurare localmente una costellazione

2. 8. 1. Attraverso la partecipazione

La comunità scolastica è un soggetto complesso, trascendentale (ovvero altro e nuovo rispetto alle sue componenti) che esiste appieno

- ove tutti condividano il senso dello Stato e della convivenza
- ove ciascuno abbia possibilità di maturare e proporre la personale visione del mondo e se insegnante, il proprio progetto educativo.

2. 8. 2. Confronto, flessibilità e l’ampliamento di gamma del servizio scolastico

La futura qui auspicata costellazione non cerca l’uniformità né l’ap-

piattimento; si propone anzi di sviluppare le differenze e le diversità tra i vari tipi di scuola ma in un contesto di valorizzazione delle tradizioni, di reciproca attenzione, dialogo e confronto.

Nella scuola di Stato (gestita direttamente dal Ministero o dall'Ente locale) così come in quella autonoma occorre cercar di capire come oggi si richieda una più avanzata differenziazione e flessibilità dei servizi pubblici e in particolare del servizio scolastico.

Occorre dunque passare a un'ottica di autentico servizio alla persona (centralità del soggetto utente cui si risponde con **sincera apertura umana, flessibilità e "gentilezza"**).

Il tutto senza cadere nell'industrializzazione dell'evento educativo e senza atti di soggezione all'ideologia economicista.

Pseudoconclusione

Il costituirsi della dispersione delle istituzioni scolastiche in una costellazione visibile e praticabile dai suoi fruitori attuali o potenziali può rappresentare un buon passo su quel percorso per una scuola di qualità come quella che ora tutti - ma nelle più diverse direzioni semantiche- affermano di volere. La costellazione potrà essere un **esistere insieme** per il bambino, un con-vivere di istituzioni preziosamente differenti e diverse e che avvertono che il senso del loro essere è nel loro essere-per-altri ed è situato nel futuro.

Educare è aiutare ciascuno a cogliere essenza e senso della propria storia e della propria attualità, a disporsi diversamente verso il proprio futuro: lo si può fare se, anche come istituzione, ci si sente davvero "in educazione". Chi abita questo piano, non teme le pieghe dell'attualità; radicato nel passato, situato nel qui e nell'ora, sa far esodo dalla contingenza, viaggiare verso zone lontanissime, guardando quelle stelle che sono all'origine di tutte le possibili costellazioni.

Quando, un paio di anni fa, disegnavo per un convegno analogo di Reggio Emilia, le linee fondamentali del concetto di costellazione in pedagogia, il paesaggio era diverso: la scuola come luogo di unità nazionale non era in discussione. Ora la discussione c'è. Il mio augurio è che un approccio costellazionario alla strutturazione territoriale della scuola, valorizzandone com'è giusto i volti locali, permetta comunque di restare luogo ove si acquisisce il senso dello Stato.

Dunque - lo dico con passione, lavorandovi da dieci anni- viva Pesaro, viva le Marche e viva pure la Romagna; ma, come un patriota del Risorgimento, concluderò il mio discorso con un verbo, un aggettivo e un sostantivo: viva l'Italia!

Il presente testo è stato scritto con la collaborazione di Agostina Melucci - dirigente Servizi ispettivi MPI presso la Sovrintendenza di Bologna- la quale ne ha dettato i principali nuclei teorici originali (concetto di costellazione, trasduzione pedagogica del concetto deleuziano di piega).

Bibliografia

- Luhmann/Schorr "Il sistema educativo", Roma, Armando 1987;
G. Bonazzi "Storia del pensiero organizzativo", Milano, F. Angeli, 1990;
F. Ravaglioli "Genealogia e malinconia della scuola", Il Segnalibro, Torino, 1996;
D. Demetrio "Micropedagogia", La Nuova Italia, 1993;
G. Boselli "Postprogrammazione", La Nuova Italia, 1991, 1998 II ed. ;
Crispiani/Serio (a cura di) "Manifesto sulla progettazione" Armando, Roma, 1996; la rivista "Enciclopedia" n. 1/97, Il Segnalibro, Torino;
Agostina Melucci (a cura di) "Innovazione. Per la qualità della scuola materna", Il Segnalibro, Torino, 1997;
La rivista su internet "Postprogrammando" <http://www.cadnet.marche.it/postprogrammando>.

ANDREA CANEVARO

Educare alla diversità

Pensierino

La scuola è da sempre il luogo delle parole e dei libri e questi non sono nati sul pianeta. Sono un dono del cielo, un frammento della volta celeste che se n'è staccato per portare in alto e comprendere tra gli astri la piccola zona della terra ove s'è posato. Le parole e i libri, le scuole e le stelle: epifanie del vedere.

1. Riconoscere la realtà, che è fatta di diversità

Traduco il testo di Albert Jacquard, e lo propongo come elogio della differenza; differenza che è inserita nella nostra realtà profonda e quotidiana. E' una realtà talmente presente in noi, da rischiare di non essere avvertita come un elemento fondamentale della nostra vita.

Albert Jacquard scrive: "Io non sono come gli altri. Certamente, perché il mio patrimonio genetico, frutto di una doppia continuazione, è unico; unica anche l'avventura che ho vissuto.

Quello che ho in comune con tutti gli altri è la possibilità, a partire da ciò che ho ricevuto, di partecipare alla mia propria creazione.

Però bisogna che mi si lasci la possibilità.

Grazie, genitori, per l'ovulo e lo spermatozoide che contenevano tutte le indicazioni per costituire le sostanze che mi hanno formato.

Grazie, famiglie, per il cibo, il calore, l'affetto che mi hanno permesso di crescere e di strutturarmi.

Grazie a chi mi ha trasmesso, con l'insegnamento, le conoscenze lentamente accumulate dall'umanità da quando interroga l'universo.

Grazie a chi mi ha amato, per l'amore insostituibile.

Ma sono io che devo completare l'opera, tocca a me posare il trave portante. Dimenticate quello che avreste voluto che io fossi. Non devo realizzare il sogno che avete fatto per me; sarebbe tradire la mia natura umana. Perché io sia veramente umano, mi dovete un ultimo regalo; la libertà di divenire quello che ho scelto di essere" (A. Jacquard, *Moi et les autres: initiation à la génétique*, Senil, Paris 1983, p. 139).

Questo testo è semplice e profondo nello stesso tempo. Ma non può evitare la problematicità che inevitabilmente accompagna il tema.

La diversità è un intreccio di "dati" e di possibilità. I "dati" possono a loro volta essere combinati fra loro in molti modi. Ed è proprio il campo delle possibilità che è inevitabilmente problematico e irto di rischi.

Tutto è possibile? Evidentemente no. Ma è proprio evidente? A volte non sembra che lo sia, e certi comportamenti individuali e collettivi smentiscono

che sia “evidente” ammettere e riconoscere limiti alle proprie possibilità. Da un altro versante, possiamo domandarci se proprio tutti hanno la possibilità di divenire quello che scelgono di essere.

Ci sono condizioni che impediscono le scelte.

E vi sono tante ragioni per temere che altrettante scelte siano falsate da condizionamenti tali da indurre a rinunciare ad ogni scelta originale per seguire l'indotto del consumismo. Educare alla diversità è un compito difficile. Non bastano le dichiarazioni e le espressioni di sentimenti e di emozioni. E' un'educazione ecologica. Ma anche questa parola ha subito il logorio della moda, essendo interpretata in stravaganza massimalista e minimalista.

2. Come rendere un apprendimento significativo

Apprendimento non è necessariamente una parola che porta a scuola. E' vero che a scuola si dovrebbe realizzare un progetto di apprendimento. Ma l'apprendimento dovrebbe accompagnare tutta la vita. Il passare degli anni vuole che un individuo impari, apprenda ad usare diversamente le proprie energie.

L'alimentazione, nelle diverse età e nelle diverse situazioni, esige apprendimento. Nuove tecnologie nei trasporti, nelle comunicazioni, comportano apprendimento.

Chiarito che parli di apprendimento in un senso ampio e non necessariamente scolastico - caso mai anche scolastico - mi domando come un apprendimento significativo sia possibile e quindi come rendere significativo un apprendimento.

Vi è la tendenza a privilegiare una dimensione della significatività enfatizzando la soggettività o l'oggettività. Apprendere unicamente ciò che è significativo per me. Oppure apprendere solo ciò che è significativo in sé.

Queste due dimensioni sono in antitesi fra loro ed infatti sembrano alternarsi come certe figurine di legno legate fra loro da un meccanismo per cui l'avanzata di una è collegata all'arretramento dell'altra. L'esaltazione delle soggettività è anche sottolineatura della motivazione individuale come fondamentale ragione dell'apprendimento. In questa interpretazione, chi insegna si rapporta esclusivamente alla dimensione del singolo che apprende. Al di là delle intenzioni, buone, vi è una riduzione dell'orizzonte alla relazione duale, con rischi di psicologismo nell'insegnamento-apprendimento, ma con rischi maggiori circa la riduzione narcisistica della realtà

e della sua esplorazione. Se interrogo l'universo unicamente per ciò che io stesso ritengo significativo, implicitamente escludo ogni ragione che possa giungere da altri soggetti. Da questa prospettiva esclusivamente soggettiva può scaturire una posizione che considero paradossale e contraddittoria. L'apprendimento sarebbe significativo in termini individuali. Nello stesso tempo un individuo come diversità singola, rappresenterebbe una garanzia di comunicazione grazie al noto assioma secondo cui comunichiamo in virtù delle differenze, e non vi sarebbe comunicazione possibile se non vi fossero le differenze. Questo è un assioma, e cioè un'affermazione che è talmente vera da non necessitare di prove dimostrative. Ma l'assunzione della comunicazione come elemento che valorizza le differenze non mi convince, perché non dice e non può dire nulla sulla qualità e quindi sui contenuti della comunicazione. Che il mezzo comunicativo sia messaggio è un altro assioma, questa volta d'autore (Mc Luhan): va interpretato come rischio riduttivo. Se il messaggio si riduce al mezzo (e non: è anche il mezzo), la comunicazione può diventare una scatola vuota.

Allora è bene domandarsi se la grande celebrazione della comunicazione possa di per sé bastare a rendere significativo ogni evento comunicativo. E' una domanda falsamente ingenua. Con molta più furbizia tanto logica, le tecniche ed i tecnici della comunicazione si adoperano perché un evento comunicativo sia certamente significativo proprio perché è tale, cioè è fabbricato come tale.

La coppia - costituita dall'assoluta soggettività significativa e dall'assoluta possibilità comunicativa garantita dalla pluralità differenziata dei soggetti - produce un danno ecologico di proporzioni considerevoli. Anche l'assoluta oggettività della significatività (o della significanza, se si preferisce) è dannosa. Posso essere più che convinto del significato oggettivo dell'apprendere a mangiare. Ma questo non basta a far superare una condizione di anoressia attraverso l'alimentazione forzata. Questa può costituire una risorsa per superare una drammatica fase di emergenza.

Ma non è la modalità che in sé favorisce l'apprendimento dell'alimentazione.

Tuttavia vi è qualcosa di utile sia nella significatività soggettiva che in quella oggettiva. Ciascuna deve scrollarsi di dosso la pretesa di rappresentare un valore assoluto ed autosufficiente.

Non è sensato che io consideri significativo unicamente ciò che è tale per me. E' bene che io apprenda anche ciò che è significativo per altri. In

questa prospettiva possono essere ricordati educatore ed educatrici. Cito solo Lorenzo Milani, che non ha mai considerato con troppa benevolenza gli atteggiamenti preoccupati eccessivamente dello stato emotivo di chi apprende e non del progetto. Progettare vuol dire prendere in seria considerazione ciò che è significativo per gli altri. Don Milani ha impegnato le sue energie di educatore sulle parole. E sulle parole, e non solo, lavorò Frainet ed anche Paulo Freire, che potrebbe essere considerato come l'educatore che indica con maggiore forza la necessità di superare la significatività soggettiva senza dimenticarla a favore di quella oggettiva. Paulo Freire è morto a San Paulo il 2 maggio 1997, all'età di 76 anni. I giornali italiani hanno taciuto questo fatto. E i giornali italiani sono molto occupati dalle notizie e dai molti commenti sul come si comunica; pochissimo su cosa si comunica. E' quindi una conseguenza logica che una tale informazione, che per di più riguardava una tale personalità scientifica e culturale, non apparisse. Il narcisismo di cui è ammalata gravemente la stampa e la televisione italiana riflette - purtroppo - la condizione di una società.

Per questo, l'educazione alla diversità in una prospettiva ecologica è tanto necessaria quanto difficile e impegnativa.

E per questo è necessario cercare di individuare le ragioni profonde della diversità e della sua importanza per il futuro del mondo.

3. Perché il mondo ha bisogno di diversità

Hans Jonas - il filosofo tedesco che enunciò il **principio responsabilità** - ha affrontato il tema del rapporto fra etica e tecnologia moderna. La tecnologia attuale ha effetti a lungo termine, nello stesso tempo esige da parte del soggetto umano poche energie, poca fatica fisica ed anche cerebrale. L'effetto a lungo termine può produrre un processo dal bene immediato al male risultante dall'accumulo, del "troppo".

Un'altra caratteristica della tecnologia moderna, secondo Jones, è l'inevitabilità dell'applicazione. E questo perché una società come la nostra "ha basato l'intera organizzazione della sua vita, sia nel lavoro che nel tempo libero, sulla continua attualizzazione del suo potenziale tecnologico coordinandone le singole parti" (H. Jonas, *Tecnica, medicina ed etica. Prassi dal principio responsabilità*, Einaudi, Torino 1997, p. 29; Ediz. originale 1985). Questa impostazione trasforma le possibilità, e quindi le differenze, in coazione, in obbligo indotto a comportamenti previsti.

Jonas considera questi comportamenti indotti assimilati a ciò che davvero

è necessario, come lo è il respirare: non è una possibilità tra le altre. Allo stesso modo può venir percepito l'adeguamento tecnologico.

Oltre alle proporzioni globali nello spazio e nel tempo, che l'etica deve assumere in relazione alla tecnologia moderna, secondo Jonas, è necessario ripensare e superare l'antropocentrismo. E questo è, per la presente riflessione, un punto fondamentale.

"... se lo si intende in modo corretto, l'includere nel bene dell'uomo l'esistenza della varietà in quanto tale, e di conseguenza il far rientrare tra i doveri dell'uomo la sua conservazione, va al di là di qualsiasi punto di vista antropocentrico e orientato all'utile. Questa visione ampliata collega il bene dell'uomo al problema della vita nel suo complesso, anziché contrapporlo ad essa in modo ostile, e concede alla vita extraumana il suo proprio diritto" (idem, p. 32).

Accosto alle parole di Hans Jonas questa riflessione, che dovrebbe essere approfondita: in Europa, all'inizio della diffusione delle tecnologie applicate alla produzione e al lavoro come alla vita quotidiana, vi fu un interesse culturale e scientifico per le diversità e la varietà umana. E' l'interesse per le altre culture. Ed è l'interesse per chi ha una condizione ed esigenze particolari - quelli che oggi chiamiamo handicappati.

Le parole di Jonas contengono le ragioni, da approfondire continuamente, che sostengono le necessità delle diversità. Schematicamente possiamo dire che in epoche pretecnologiche, tale varietà era assicurata dai processi naturali spontanei. Con le tecnologie moderne il soggetto umano ha un eccesso di potere, e questo dovrebbe imporgli il dovere di una responsabilità cosmica.

Pensare in termini che ho definito narcisistici, badando ad un utile individuale, è oggi estremamente pericoloso. Abbiamo bisogno delle diversità, e abbiamo bisogno di apprendere a rapportarci ad una realtà plurale, diversificata. E' questo è di una importanza vitale.

4. Altri appunti (da sviluppare)

La difficoltà dell'impegno nell'educarsi ed educare alle differenze può essere esemplificata attraverso molti piccoli e grandi fatti. La diffusione sul mercato di bambole handicappate può essere un piccolo fatto, rilevabile solo da chi vi fa attenzione, ma rivelatore di una logica molto lontana dell'educazione alle diversità. Apparentemente è il contrario, e qualcuno potrebbe dire che i miei sono pregiudizi e che proprio queste bambole handicappate dovrebbero indicare una strada positiva per l'educazione

alle diversità.

Vediamo dunque perché, invece, sono un indizio di confusione - come minimo - e di imbroglio, almeno nelle idee.

Una prima e fondamentale ragione delle negatività di questa iniziativa commerciale è legata ad una impostazione che vede le diversità in una logica di “dati senza connessioni” fra loro. E’ il segno di quelle che Paulo Freire ha chiamato “pedagogia bancaria”. In una banca i conti sono individuali, hanno consistenze diverse, e possono essere in monete dal valore differenziato.

CARLO CICCIOLI

Vice presidente del Consiglio regionale

Innanzitutto sono io che vi ringrazio, perché chi segue le vicende della politica e istituzionali non riesce, in genere, a trovare il tempo per staccare un attimo e per riflettere; invece questa mattina mi avete dato modo di staccare con la routine, di ascoltare e quindi di formarmi io stesso.

Detto questo, non dirò che sarò breve, ma cercherò di esserlo nei fatti. La prima affermazione è un'indicazione politica, che viene dall'Ufficio di Presidenza. Quando abbiamo discusso in Ufficio di Presidenza di questo Convegno, abbiamo deciso di partecipare, il presidente e i due vicepresidenti, a giorni alterni, dando così una precisa indicazione politica.

Come probabilmente saprete, l'Ufficio di Presidenza del Consiglio regionale delle Marche è composto dalla maggioranza e dalla minoranza, il presidente è di maggioranza mentre i due vicepresidenti sono rispettivamente uno di maggioranza e l'altro di minoranza. Il sottoscritto rappresenta, appunto, la minoranza e questa scelta, di essere presenti alternandoci, costituisce un segnale per indicare che, al di là degli schieramenti, c'è l'indicazione unitaria di essere trasversali su questo problema, cioè di impegnarci tutti, dando ognuno il proprio contributo con l'impostazione, gli orientamenti, le convinzioni culturali che ciascuno ha, ma dando il massimo e il meglio, in una visione che deve uscire dai contrasti e dalle conflittualità, che pur ci sono, ovviamente, e sono il sale della politica.

L'altra cosa che volevo dire è questa: ieri c'è stata la presidente Amati, che insegna all'università, domani Bonita Cleri, l'altra vicepresidente, che ugualmente insegna all'università. Io non sono insegnante e, quindi, il mio contributo sarà su altri versanti. Non faccio parte neanche della prima commissione consiliare della Regione Marche, quella che si occupa dell'istruzione, perché sono alla commissione sanità. Quali sono i miei riferimenti? Del resto ciascuno di voi porta nella sua esperienza di insegnante il vissuto personale. Il mio è di due tipi.

Il primo: sono padre di tre figlie, le quali sono scaglionate per età. Tutte e tre hanno frequentato la scuola materna, una la frequenta ancora, la più piccola che ha cinque anni, la più grande ne ha dodici e frequenta la scuola media; questa mattina, prima di venire qui, di corsa, ho depositato la più piccola, nell'ambito dell'impegno familiare, alla scuola materna. Uso il termine "depositato" che è un po' brutto, però è immediato, perché nella ruota dei ritardi anche questo costituisce un elemento.

E l'altro vissuto personale è che io sono medico psichiatra, ho lavorato fino a due anni fa, quando sono andato in aspettativa per l'incarico in Re-

gione, nelle strutture pubbliche, come medico ospedaliero e territoriale, quindi ho vissuto molto, vivo molto, il disagio delle famiglie. Che poi il disagio delle famiglie è, il più delle volte, la radice del disagio dei figli.

E quindi questi sono i due elementi che un po' mi conducono nella valutazione, quando ci sarà, perché voi state rappresentando la fase istruttoria, voi state preparando il materiale su cui prima la commissione consiliare e poi l'aula del Consiglio, si esprimeranno. Su questo devo dire alcune cose. Innanzitutto, è vero che noi oggi ci troviamo, la società tutta si trova a ridiscutere, rivedere, dare spazio a questo progetto "0-6", cioè grande attenzione a questi anni dell'infanzia. Però questa attenzione c'è perché il cambiamento profondo della organizzazione familiare, della struttura familiare, ha creato, ha determinato delle necessità, dei bisogni che, probabilmente, erano molto più sfumati prima. Cosa è successo? E' successo innanzitutto che, nelle famiglie, sempre più spesso c'è il figlio unico. Fare due figli inizia a essere un problema, farne tre, per esperienza, so che è un problema accresciuto. Mi ricordo che, quando in casa mia ce n'erano uno o due di figli, in qualche modo si collocavano, quando sono arrivati a tre, non c'è stata più possibilità di collocarli, verso amici, nonni, parenti e via di seguito e, quindi, questo mi ha fatto e ci porta a ragionare, su questa famiglia tipo con il figlio unico, sui cambiamenti sociali che ci sono. E l'altro aspetto è che talvolta un segmento significativo, un'aliquota abbastanza forte di famiglie, quando già si arriva alla scuola, non sono più famiglie. Ci sono le separazioni, su queste famiglie scismatiche o, a volte, con un forte carico di conflittualità che ugualmente rappresenta un problema e che incide sull'organizzazione. In più un altro aspetto, secondo me, che incide notevolmente è quello che oggi la maternità ha un'età diversa da quella di qualche decennio fa.

Qualche decennio fa i figli si facevano abbastanza presto, oggi l'età media è molto più alta; leggevo una statistica pochi giorni fa, in cui l'età della prima maternità era localizzata, mediamente, intorno ai ventinove anni, ma in determinati settori sociali, va anche oltre. Quando ci troviamo di fronte a donne in carriera, professioniste, persone che occupano ruoli importanti, la maternità diventa un vero problema e quindi l'età si alza ancora. Il che significa che i nonni, a questo punto, perdono di efficienza, perché molto spesso troviamo nonni che non sono più adeguati a svolgere il loro ruolo di nonni o, perlomeno, la funzione che il nonno nella memoria storica svolgeva. E quindi questi meccanismi insieme a un altro, quello della "nonna-

televisione”, e qui l’hanno ricordato un po’ tutti ormai, la televisione è la più grande baby-sitter che esista. I bambini iniziano a ragionare come i topini, intendo i topini dei riflessi condizionati. I bambini si autoregolano gli impianti televisivi, con le loro cassette, hanno la cassetta preferita, stereotipata, ripetuta tante volte. Le dico, queste cose, perché le osservo un po’ in famiglia cercando di metterci un freno e me le raccontano gli amici e anche altre persone. E quindi questo incide molto sul progetto “0-6”, sul tipo di offerta e anche sul tipo di contenuto che deve esser dentro. Qualche anno fa, nel 1984, avevo finito da poco la scuola di specializzazione in Psichiatria e andai per un periodo negli Stati Uniti. Ovviamente, come quando si cominciano le cose, ci sono sempre gli entusiasmi e, nel viaggio, andai a Palo Alto, dove c’è uno dei più grossi centri di ricerca sui comportamenti sociali. E andai a vedere cosa facevano, e lo studio più grosso, per il quale il governo americano, allora, aveva investito tantissimi soldi, era uno studio sull’impatto delle telenovele sul costume della famiglia e della società. E io riflettevo, allora, e dicevo: “questa è un’americanata, ma guarda un po’ questi che stanno a fare!?” Loro mi dicevano: “tale impatto è una cosa tremenda”; in Italia ancora non era così. Tredici anni dopo ci rifletto e dico che invece, in effetti, c’è la trasformazione dei comportamenti all’interno della famiglia e dei meccanismi. In realtà, allora, prendevano atto di un fenomeno imponente che da noi era ancora abbastanza debole l’impatto alla tv nei costumi familiari. Quindi gli altri problemi: il doppio lavoro per alcuni o, comunque, i tempi stretti della società; per altri il pendolarismo, una serie di altri fenomeni che modificano molto le esigenze, per esempio lo spostamento della popolazione che c’è stato, quelli che erano in zone decentrate o che magari si sono trasferiti in nuove zone urbane o quel che tentano di resistere, ma devono andare a lavorare altrove, con un fenomeno forte di sottrazione di tempo alla vita familiare e alla convivenza.

Ora, qual è la mia esperienza di psichiatra. Si dice, in medicina, che gli errori dei medici vengono visti, purtroppo senza possibilità di discuterli sopra, al tavolo anatomico. In psichiatria, invece, è diverso: gli errori di una maturazione psichica o dei problemi di una famiglia si vedono all’anamnesi, quando gli ex-bambini, i giovani ormai diventati più maturi, si rivolgono ai servizi. E allora, lo psichiatra ricostruisce, cerca di porre attenzione un po’ a tutte le cose accadute e, come se fosse, purtroppo, ad un tavolo anatomico della mente, ricostruisce la “carriera” di questa persona, la carriera psichica, intendo dire la vita e si accorge dove sono avvenuti gli intoppi.

E un altro studio è stato fatto, qualche tempo fa, sulla ricostruzione delle anamnesi di quanti manifestano disturbi. E' chiaro che quelli che hanno problemi rilevanti non rappresentano la generalità, ma costituiscono una drammatizzazione di cose che magari accadono in maniera leggera molto più diffusamente. Allora i momenti più forti della crisi sono due. Uno tra i quattro o cinque anni e uno intorno ai quindici sedici. Cioè, questi sono i due passaggi critici in cui spesso si determinano le condizioni per cui una persona poi avrà un disagio più o meno forte, avrà talvolta patologia o riuscirà, in qualche modo, ad elaborare questo disagio.

Di più: io credo che tra gli autori più significativi, nello studio, dell'approfondimento della formazione del pensiero, a livello d'infanzia e, quindi i primi atti e via di seguito, c'è sicuramente Melania Klein. La Klein credo sia stata colei che di più ha studiato le intuizioni di Freud, dopo la figlia. Con Anna Freud la Klein è quella che praticamente ha studiato per tutta la vita e si è orientata sulla psicanalisi, soprattutto sulla formazione del pensiero dei bambini. Nei suoi studi arriva alla conclusione che probabilmente, proprio lì, cioè in questa fase, fino ai quattro o cinque anni, ci si ritrova tutta l'archeologia psichica di una vita. Cioè da lì ci sono le premesse per tutto il resto della vita, che, ovviamente, si arricchisce di mille altre cose, però lì ci sono delle esperienze emotive, formative e psichiche fondamentali che ritorneranno sempre nell'ambito di tutta la vita.

Allora, date queste premesse, il progetto "0-6" diventa veramente degno della massima attenzione, della massima osservazione, della massima riflessione. Quello che forse grandemente è mancato (ho letto qualcosa della documentazione che mi era stata data in cartella nei giorni scorsi oltre a quello che ho ascoltato qui) è il progetto su "la scuola dei genitori", perché si diventa genitori in "automatico", nessuno fa un corso per diventare genitori, non c'è la patente, non c'è nessuna autorizzazione amministrativa, però è un passaggio tanto importante. In medicina vedo che si fanno tante pubblicazioni sponsorizzate anche dalla Regione, anche dal Consiglio regionale, dall'Ufficio di Presidenza, per esempio sui rischi del seno, ch'è cosa molto importante, o sui nei. Ma mai è stata realizzata una pubblicazione sul ruolo del genitore, che certamente andrebbe fatta, certo prendendo le cose con le pinze, perché c'è il rischio di generalizzare, di dire sciocchezze, di orientare malamente; il cattivo orientamento è peggiore del non orientamento, però credo che nella Scuola, soprattutto in quella materna, nei primi anni, sia importante dare degli orientamenti. E poi gli

incontri a scuola non devono essere lasciati alla buona volontà, ma forse andrebbero in qualche modo incentivati, lasciando degli spazi superiori a quelli che attualmente sono previsti.

Un'altra cosa che volevo dire, ritengo molto importante e vorrei riferirla ad un altro autore, che io giudico molto importante nella ricerca psichiatrica, cioè Silvano Arieti. Arieti era un italiano vissuto praticamente tutta la vita a New York, un grande psicanalista, morto pochi anni fa, il quale diceva che più di tutti gli insegnamenti contano le "atmosfera". Cioè non è l'insegnamento o quello che si dice o la nozione, ma ciò che determina la psico-patologia (lui ovviamente trattava soprattutto di patologia) è l'atmosfera che si vive e si comunica, molto più di qualsiasi messaggio verbale, figurato o tutto il resto. Allora anche qui è importante dare molta attenzione all'atmosfera che si determina, perché mentre in una scuola superiore contano anche la nozione, l'insegnamento tecnico, scientifico, qui, in questo segmento 0-6 anni, cos'è che costituisce insegnamento? E' l'atmosfera che si vive. E questa diventa, ritornando alla Klein che sottolinea come questi anni siano la base, l'archeologia del nostro pensiero, della formazione del pensiero, allora, qui l'atmosfera, se è un'atmosfera rassicurante, sviluppa le potenzialità, sviluppa la capacità di adattamento, la comunicazione con gli altri, se è un'atmosfera di routine (saccheggio la relazione del professor Tanoni), un'atmosfera burocratica o addirittura stressante ci può essere il non coinvolgimento, cioè l'atteggiamento di indifferenza, il "sipario" dell'indifferenza o, addirittura peggio, si può creare un'atmosfera di ostilità e, quindi, scattano i meccanismi di difesa, talvolta fisiologici, cioè la difesa rispetto ad una situazione stressante, ostile o addirittura, il che è ancora più negativo, scattano i meccanismi psicopatologici.

Concludo, perché poi su queste cose credo che si dovrebbe riflettere in commissione e in aula. Concludo su una riflessione sulla città. Prima ho sentito il prof. Frabboni: la città-mostro, il grido d'allarme, vivere in città come cosa pesante. Un po' è vero, però io non lo drammatizzerei, è vero che ci sono queste "gabbie" o questi contenitori continui. A me qualche volta viene un po' da ridere, mia moglie è una di quelle che nel pomeriggio fa una specie di gimcana, uno slalom, perché una figlia va al catechismo, l'altra va a ginnastica, l'altra va con le amichette, l'altra, invece, va alla festiciola, un'altra... è tutto uno slalom con dei tempi che devono essere cronometrati, perché altrimenti una figlia rimane per strada o non si sa, allora si conta e fida sul buon cuore degli amici o delle altre mamme che

te la tengono un attimo nei tempi del ritardo. Però bisogna dire anche che questa città che a volte è pesante, ha anche dei luoghi, dei contenitori attenti, cioè riservati, con anche una qualità. Perché, l'alternativa cos'era? Una volta l'alternativa era il cortile, il condominio. Ci sono nella letteratura, voi siete insegnanti, quindi conoscete tanti passaggi in cui il cortile di sotto, il giardino davanti, erano il luogo di educazione, di vita in comune, di socializzazione. O addirittura la strada. Nella strada c'erano i ragazzacci, un passaggio di vita e anche qui la letteratura ci soccorre. Però, mi chiedo: sì, è vero che questa dimensione di intercomunicazione forse era importante, però è anche vero che nella strada non è che ci fossero indirizzi mentre, a mio parere, la città (che sicuramente ha questi incubi, questi tempi) prevede anche delle cose che giudico in termini positivi.

Rispetto a un'infanzia un po' abbandonata sul cortile, oggi c'è un'infanzia su cui si riflette abbastanza. Tenendo presente, però, che due sono gli estremi, le polarità che oggi accadono: c'è, a mio parere, un grande abbandono psichico dei ragazzi, dei bambini e un'iperprotezione materiale; addirittura un soffocamento da questo punto di vista con, a volte, dei meccanismi di controllo esagerati.

Il controllo sul bambino: quando il figlio è unico, le tensioni dei genitori vengono molto spesso scaricate su quest'unico figlio. Nelle famiglie di prima, quando ce n'erano di più, in genere il primogenito ne faceva le spese; il primogenito era quello che faceva da ombrello a tutto il gruppo, si caricava di tutti questi problemi, s'incaricava dei progetti ideali dei familiari, della madre, del padre, gli altri figli erano più tranquilli e comunque tra tutti era possibile condividere le tensioni.

Oggi invece, il figlio è spesso uno solo e quello si fa carico di tutte le tensioni; ovviamente è più insicuro quando va a socializzare, perché vive in quest'atmosfera materialmente iperprotetta, tutto previsto, non c'è mai uno spazio liberatorio ma viceversa scarsissima comunicazione psico-affettiva; in genere è tutto soltanto cose concrete e basta.

Su questo probabilmente bisogna riflettere, su questo occorrono anche delle linee per orientarsi, ma su questo, torno al concetto di prima, bisogna soprattutto cercare di dare dei messaggi forti, non voglio dire insegnare, perché insegnare a fare il genitore è proprio un paradosso, però bisogna cercare di stimolare nei genitori la funzione veramente genitoriale.

Tutto qui, grazie per avermi invitato.

BONITA CLERI

Vice presidente del Consiglio regionale

Il mio non sarà un vero e proprio intervento, semplicemente un saluto molto affettuoso nei confronti di operatori che ci aiutano a costruire il futuro dei nostri bambini e dei nostri ragazzi.

Io mi dolgo di non aver potuto partecipare ai lavori delle altre due giornate ed i colleghi dell'Ufficio di Presidenza sapranno riferirmi quanto è stato discusso e le relazioni che sono state tenute.

Immagino che già la presidente Amati, nella prima giornata, abbia indicato la nostra volontà di intervenire nel particolare settore dell'infanzia. Difatti anche nel titolo sono indicate le leggi che la riguardano e debbo dire che all'interno del Consiglio regionale si è creato una sorta di "pool" al femminile di consigliere (appunto donne), che hanno una particolare sensibilità nei confronti di tali problematiche.

Incontri di questo tipo sono interessanti, perché in grado di aiutare veramente il legislatore a porre l'attenzione nei confronti di problematiche molto, molto particolari.

D'altro canto, ci rendiamo conto come ci sia l'impegno a dare delle risposte ai cittadini che non siano solamente i servizi (stare a scuola a "guardare" i bambini, fare in modo che non si facciano male o altro), ma a dare qualcosa di più che è veramente faticoso e che è tanto importante: aiutarli a costruire una personalità armonica, a mettersi in maniera, direi solare e positiva, nei confronti del mondo che li circonda.

Quindi veramente va, da parte mia, proprio anche come madre che ha potuto fruire di questi servizi, un ringraziamento alla categoria, quindi a voi tutti.

Tra l'altro non dubitavo che anche come orari si sarebbe iniziato proprio alle nove e trenta come è indicato nel programma, perché capisco che mi trovo di fronte ad operatori seri, abituati proprio a contare il minuto, quindi a non voler certamente perdere tempo.

Allora, vi faccio gli auguri per un buon proseguimento di giornata, con attenzione, spero, nel percepire e poter trarre tutto quello che mi potrà essere utile, per dare un contributo, seppure modesto, alla legislazione regionale e per dare degli strumenti che siano positivi per gli operatori e per i cittadini che ne dovranno fruire.

GINO TROLI

Assessore alla Cultura della Regione Marche

Colgo l'occasione per ringraziare il sovrintendente, i provveditori presenti, gli organizzatori del convegno, la vicepresidente del Consiglio Cleri, rappresentante del Consiglio regionale che ha sostenuto questa iniziativa, evidenziando, in questo modo, una forte sensibilità dell'Assemblea regionale verso un tema così centrale per la cittadinanza.

Ricordava prima l'assessore Mollaroli che bisogna cominciare a parlare di una "cittadinanza dei bambini" per pensare a una Regione che sia attenta a tutti i suoi abitanti, a tutte le fasce demografiche che ne compongono il tessuto fondamentale. Il bambino, spesso, nell'ambito della popolazione regionale, rimane in un ruolo marginale, in una posizione secondaria.

Ricordava, prima, la presidente della Federazione delle Scuole materne che abbiamo qualche difficoltà in merito. Io voglio essere essenziale in questo mio intervento, che poi non è una conclusione, ma è un saluto conclusivo; per fare una conclusione sarebbe stato necessario che avessi seguito tutti i lavori (sia quelli di oggi che quelli dei giorni precedenti), cosa che non ho fatto e, quindi, lungi da me l'idea di tirare le fila di una discussione così ricca e, tra l'altro, anche così pedagogicamente importante. Voglio, semplicemente, però, mettere in campo un problema di fondo, che è quello di una Regione che affronta i problemi dell'infanzia con qualche difficoltà, anche nell'individuare le proprie competenze sul tema della pubblica istruzione - fino a un nuovo quadro che si va definendo e che non è ancora tale: il nostro ente non ha elementi chiari in merito ai limiti e sui temi di sua diretta competenza. La Regione è ancora una istituzione che su questo tema va cercando una "vocazione", chiamiamola così ed anche una sorta di identità.

Ci siamo occupati storicamente del diritto allo studio, attraverso la grande "partita" del diritto allo studio universitario, che è quella che di più ci impegna, perché è una "partita" finanziata con quaranta miliardi di lire, quindi parliamo di un intervento di grande peso, di grande incidenza sul bilancio regionale. Poi c'è l'altra piccola "partita", quella che fa capo alla Legge 42, con la quale seguiamo le tematiche del diritto allo studio nella Scuola dell'obbligo. In merito a questo, il livello di intervento è ancora limitato.

C'è anche un altro livello la cui discussione io porto a questo "tavolo": da tempo sto sviluppando una riflessione, anche all'interno della Giunta e tra i colleghi degli enti locali, sulla necessità di scorporare il tema del diritto allo studio dai servizi sociali. Ho la sensazione che, nel momento in cui questa scelta verrà fatta, ci sarà un'altra centralità nell'impegno delle

Istituzioni su questo settore, soprattutto nell'impegno della Regione, perché il diritto allo studio, per forza di cose, riveste un ruolo modesto nell'ambito dei servizi sociali, fagocitato (diciamolo chiaramente) da emergenze di disagio sociale, molto complesse, che assorbono l'impegno dell'Assessore competente, l'assessore alla sanità. Una posizione in merito è stata d'altronde già assunta dalla Regione: io sono infatti il primo assessore alla cultura con la delega per il diritto allo studio.

Questa è una svolta, avvenuta con questo governo, alla quale devono seguire fatti concreti: il potenziamento della struttura regionale, attualmente composta da tre persone, assolutamente sottodimensionata rispetto alla dimensione dei problemi. Da qui dobbiamo partire per un'altra impostazione del lavoro regionale, conseguente ad una discussione che si sta svolgendo a livello nazionale in merito alle competenze regionali nella pubblica istruzione, in merito alle nuove leggi per l'infanzia, leggi-quadro di tipo nazionale. Da questi quadri di riferimento nazionale deriveranno, in materia diretta, le competenze regionali.

Ma qui la questione è quella già introdotta, in maniera molto puntuale, da un'esperienza tutto sommato pionieristica, all'avanguardia nelle Marche, come quella di Fano. Non è un caso che, sul terreno, Fano abbia realizzato - ci ha fatto un esempio concreto l'assessore Mollaroli - l'esperienza "rapporto con i bambini" sul piano del traffico. Credo che qualcuno abbia fatto questa esperienza tra i presenti e si sia accorto che generalmente la pubblica amministrazione "opera" in ben altro modo.

Quando si parla di urbanistica, o di lavori pubblici, o di bilancio, tanto per fare un esempio, le discussioni vengono fatte in maniera del tutto separata da quella che è la vera composizione della città, del centro urbano che si sta amministrando. Quindi fate bene a chiedere alla Regione una legge sull'infanzia, ma l'importante è mettere l'infanzia al centro dell'attenzione dei sindaci.

Questa è la questione fondamentale nelle Marche: fare del bambino il protagonista di un'altra stagione in cui ci sia veramente la possibilità di avere una lezione per la politica. Noi abbiamo bisogno di essere "spiazzati" dai bambini, ecco questo è il termine che bisogna usare. Questa è la questione che potrebbe portare nuova linfa e nuova vitalità nella impostazione del lavoro quotidiano delle pubbliche amministrazioni e di questo abbiamo bisogno per rivedere la città con un altro occhio, per non continuare ad essere ciechi, per avviare una nuova maniera di affrontare i problemi, i veri

problemi della città. Invece, quando si approva un Piano del traffico, ci accorgiamo che abbiamo parlato solo di automobili e ci siamo dimenticati dei tricicli dei bambini.

E' questa la necessità, quella di portare la questione dell'infanzia all'interno della pubblica amministrazione come "questione delle questioni" e non come problema da delegare ad un assessorato, come una sorta di riserva indiana dei bambini. Ho visto il lavoro che avete fatto a livello di circoli, il materiale che avete prodotto, la struttura che si è occupata della legislazione; ho letto alcuni documenti, molto interessanti, di cui terremo pienamente conto. Questo materiale evidenzia come ci sia necessità di fare incontrare le agenzie educative principali, di lavorare nel territorio. Vedo quest'attenzione generalizzata da parte di tutti i gruppi di lavoro sui centri di documentazione: credo che questo possa essere il luogo del dialogo tra le istituzioni, quella scolastica, cittadina, regionale, provinciale, tutte le istituzioni che hanno la competenza di trasformare la città a misura di bambino. Mi pare che quella dei centri di documentazione sia una questione centrale, è importante che ci sia un luogo dove poter attingere le informazioni e gli stimoli, le pulsioni necessarie per poter fare bene, con la giusta capacità di entrare nei problemi e di non dimenticare mai che al centro della nostra attenzione c'è il bambino con la sua domanda diretta e non mediata, perché quando la domanda è mediata si rischia sempre di arrivare a soluzioni non capaci - o non immediatamente capaci - di incidere sulla vita quotidiana dei bambini. Questa è la questione che avete sollevato e che mi pare d'importanza centrale.

L'altra questione su cui bisogna riflettere per impostare in modo corretto una legge regionale è che noi facciamo spesso delle leggi che sono dei veri e propri documenti. Dovremmo, invece, arrivare a leggi di principio, che siano duttili e che nel tempo, attraverso piani triennali o annuali, ci permettano di apportare le modifiche periodiche necessarie, oltre a interconnettere leggi diverse attraverso piani di settore, perché una legge sull'infanzia che non si interconnette con interventi culturali - per quanto riguarda la mia competenza diretta - con interventi urbanistici o dei lavori pubblici, attraverso un piano di settore, è una legge che rischia di essere inutile. Possiamo sostenere la sperimentazione, possiamo dare i contributi ai Comuni perché sull'infanzia si lavori, ma se non arriviamo a questa visione interdipartimentale del lavoro rischiamo veramente di non modificare, nel concreto, le città e i luoghi della vita quotidiana dei bambini. Su

questo bisogna lavorare insieme, il materiale che avete prodotto per noi sarà fondamentale, voglio esprimere una certezza, in merito sicuramente a livello di Assemblea legislativa, lo avrà già fatto la vicepresidente Cleri.

La nostra legge sul diritto allo studio, datata 1990, è un po' vecchia. Le situazioni camminano con una velocità tale che le leggi sono vecchie dopo solo tre anni. Allora, anche per questo, è importante una legge "leggera" di principi, che potremmo adattare con piani annuali all'esperienza concreta ed agli indirizzi che ci verranno dai Comuni e dalla stessa scuola.

Occorre una forte delega agli enti locali per quanto attiene alla spesa. La Regione che vogliamo costruire, si occuperà sempre di più di programmazione e, quindi, di linee generali, le Provincie per alcuni aspetti che riguardano il coordinamento territoriale, ma sicuramente i Comuni, come punto di riferimento fondamentale. Su queste linee noi vogliamo costruire una nuova attrezzatura regionale, che sia sicuramente per noi lo strumento di una Regione del 2000 che guardi ai bambini come protagonisti di un futuro diverso dal presente. Da lì potranno venire le indicazioni per una Regione diversa, sempre di più dobbiamo guardare alle nuove generazioni per liberarci anche dalle pastoie del passato. Abbiamo anche bisogno di aprire le finestre di una Regione tenute per troppo tempo chiuse.

Vogliamo anche confrontarci con strumenti legislativi presenti nelle altre regioni, specialmente quelle più avanzate. Oggi è stata lamentata un po' l'assenza della voce degli enti locali. Io credo che occorra coinvolgerli fin dall'impostazione, del seminario e del convegno, perché non tutti hanno la sensibilità del comune di Fano. Conoscendo anche altre realtà marchigiane, so che ci sono anche chiusure, inadempienze, dal punto di vista della iniziativa pubblica in questo settore. Capisco che è difficile per tutti.

E' difficile, magari, per un comune come Fano avere accesso al mondo della scuola. Ricordo che quando ero assessore alla pubblica istruzione nella mia città (San Benedetto del Tronto) entrare in una scuola era molto difficile, così come utilizzare in maniera utile le strutture scolastiche al territorio, alla città, ai quartieri. Una delle questioni fondamentali era l'utilizzo pomeridiano delle scuole, così come la interconnessione tra il quartiere e la scuola. Molta acqua è passata sotto i ponti, molta strada è stata fatta su questo terreno. Oggi non è più così, ci sono nuove sensibilità, è maturato un altro spirito di collaborazione tra il mondo della scuola e la pubblica istituzione, in tutte le sue gamme, tra enti locali ed ente regionale. Bisogna continuare su questa strada, ragionando insieme anche per l'impostazione

di momenti scientifici come questo. Può essere utile per superare pregiudizi e per arrivare a risultati concreti, in maniera tale (e concludo veramente) che quando una situazione matura a livello culturale, in un seminario o in un convegno, sia già maturata contemporaneamente a livello istituzionale, perché tra la maturazione scientifica e culturale che può avvenire qui e la maturazione nelle Istituzioni c'è sempre quel "gap" quasi insuperabile. Dobbiamo lavorare di concerto, perché i sogni diventino segni e perché le leggi diventino lo strumento concreto per trasformare i sogni in segni.

Relazione conclusiva dei referenti dei tavoli di lavoro decentrati

Fausto Antonioni

Giovanni D'Angelo

Ebe Francioni

Rosa Giannobi

Patrizia Venditti

Il Convegno si era prefisso lo scopo di analizzare la condizione infantile, per offrire proposte utili alla definizione di una legislazione regionale per la promozione e il coordinamento degli interventi, attuati dai vari soggetti istituzionali attivi verso l'infanzia.

Il contributo più significativo, in termini di elaborazione, è scaturito dal confronto fra operatori scolastici ed educatori partecipanti ai tavoli decentrati preparatori e dai gruppi di lavoro istituiti nel corso del Convegno, che hanno raccolto le sollecitazioni culturali offerte dai vari relatori.

I punti di vista sono stati quelli espressi dai docenti della scuola dell'infanzia, dalle educatrici degli asili-nido e dai responsabili dei servizi comunali, non necessariamente convergenti, quanto a priorità da stabilire, raccordi da attuare, selezione delle problematiche in ordine di importanza, ma ciascuno, a suo modo, portato ad accentuare aspetti della condizione infantile, sensibilità di approccio ai problemi, esigenze operative e organizzative, proprie dell'esperienza e del settore di specifico impegno di ognuno. Un primo elemento da considerare, come è stato pienamente definito nella documentazione acquisita agli atti del convegno, in ragione dei diversi modi di affrontare l'universo infantile, è proprio il "soggetto infanzia", non quale elemento astratto e indefinito nella sua dimensione quali-quantitativa, ma nella concretezza del suo esistere come bambini e bambine.

E' prevalente, a riguardo, una visione negativa della condizione infantile oggi; i punti critici, più acutamente rilevati, riguardano:

1. Il contesto familiare i cui elementi connotativi sembrano essere:

- perdita o comunque assenza di una cultura della "cura" del bambino quale elemento costitutivo di maturazione psicologica per un'infanzia meno fragile e indifesa;
- povertà di relazione sia con figure adulte, in rapporto al tempo messo a disposizione dei bambini, alle specifiche figure parentali (solo padre e madre) implicate nella rete relazionale, al contesto esperienziale connota-

to da elementi sovrabbondanti di virtualità, sia con altri soggetti infantili (fratelli, sorelle e cugini);

- precarietà affettiva del già impoverito ambito familiare (è crescente il numero dei bambini a cui tocca, in tenera età, sperimentare la rottura dei vincoli familiari).

2. Il **contesto sociale** che non si organizza nei tempi, negli spazi e nelle opportunità di vita anche in rapporto alla “domanda” infantile. Questa domanda, inespressa nella sua autentica essenza, può essere tuttavia percepibile solo da occhi e orecchi capaci di ascoltare chi non ha voce; nella realtà è sovrastata da una domanda più forte e persuasiva, che è quella dell’adulto lavoratore e consumatore, “l’avere più che l’essere”, intorno alla quale ruota l’organizzazione sociale complessa.

In quale misura la decisionalità politica, in ordine alle scelte urbanistiche, alle tipologie dei nuovi quartieri (con i connessi problemi della loro vivibilità in rapporto alle esigenze di mobilità delle persone, i bambini sono solo pedoni o, al massimo, ciclisti), ma anche alla rete dei servizi e delle strutture sociali sa interpretare la voce dei bambini?

Quale la qualità dei luoghi dell’educazione, come le scuole e gli asili-nido? C’è possibilità per il bambino di fruire dello spazio nella città?

3. Il **contesto culturale** che sostiene l’organizzazione sociale, alimenta l’ideologia del successo e, intorno ad essa, costruisce modelli e simboli da offrire anche, all’infanzia, come opportunità intorno a cui “con-formarsi”. Mediatori del rapporto fra l’infanzia e questo contesto culturale sono i mezzi audiovisivi e informatici capaci di trasfigurare la realtà fino a costruirne una nella quale il bambino può perdersi.

Un altro elemento da prendere in considerazione è l’età dei soggetti destinatari di una politica per l’infanzia. Nell’ambito del convegno da parte di qualcuno si è cercato di restringere la fascia dell’età all’arco 0-6 anni, da parte di altri si è voluto estendere il concetto di infanzia anche agli alunni della scuola elementare e oltre.

Un’ulteriore riflessione va compiuta, infine, su questo punto: parliamo del bambino come soggetto non necessariamente istituzionalizzato, oppure “dell’alunno”, vale a dire di quel particolare bambino assunto nell’ottica “scuolacentrica”, rapportato, quindi, nella valutazione delle sue manifestazioni sociali, intellettuali, emotive e culturali, ai particolari parametri

di giudizio della scuola (visione, questa, verso la quale propendono, per naturale deformazione professionale, i docenti)?

La prospettiva “scuolacentrica” restringe l’ambito dell’intervento legislativo, in qualche modo lo banalizza, rischiando di risolversi in una ulteriore erogazione di fondi, mai sufficienti a far fronte alla possibilità della scuola di estendere il campo delle sue esigenze. Se poi il problema dovesse essere quello di percorrere la via “dell’integrazione” fra soggetti istituzionali per costruire il famoso “sistema” pubblico/privato dell’istruzione, allora le analisi da fare sarebbero altre, meno impegnative e complesse di quelle che docenti ed educatori hanno tentato di fare prima e durante il convegno. Conviene, dunque, immaginare che si voglia assumere l’infanzia come il vero destinatario di una politica regionale dalla quale non si può certo tenere fuori la scuola, istituzione educativa per eccellenza e, in molti casi, l’unico approdo alle insicurezze dei bambini. In questo caso occorre farsi carico di “tutta l’infanzia”, anche quella che esprime accentuati caratteri di “diversità” etnico-culturale rispetto alla popolazione indigena e che è presente sul territorio per effetto dei flussi migratori più recenti e ancora in corso.

E’ da prendere in considerazione la scelta, di per sé significativa, di trattare questa infanzia non con lo strumento di una particolare e specifica legislazione, ma di considerarla quale variante interna al fenomeno infantile, le cui problematiche non vanno isolate dal contesto, ma assunte come parte di esso e, dunque, affrontate in un’ottica generale, complessa e sistemica che pone i bambini al centro di rapporti mirati (ad esempio “rapporto tra integrazione e tutela delle culture specifiche”).

Se il quadro delineato è condiviso, il bambino-alunno diventa una variante significativa, ma non esclusiva di una politica regionale dell’infanzia. Quando si parla di “indicatori di qualità”, di una politica per l’infanzia, diviene del tutto naturale, infatti, pensare al bambino inserito nei tre contesti delineati all’inizio (contesto familiare, contesto sociale, contesto culturale) e considerare la scuola come elemento trasversale a uno o più contesti (sociale e culturale?) e perciò, per quanto importante e decisiva possa essere, comunque una parte e non il tutto dell’universo infantile.

Una legge regionale per l’infanzia, che auspichiamo interessi una fascia di età più ampia rispetto allo “0-6” anni, deve poter agire, dunque, sui soggetti istituzionali che, direttamente o indirettamente, si occupano delle problematiche infantili, mettendoli nelle condizioni di definire progetti integrati a

livello territoriale; ciò significa individuare fonti di finanziamento autonome, dei soggetti istituzionali, aprirne di nuovi, ma, soprattutto, imboccare la strada degli accordi di programma per i quali, in verità, non dovrebbe servire una legge regionale, ma che una legge regionale di orientamento potrebbe incentivare e sostenere.

I documenti elaborati nel corso del convegno offrono elementi molteplici e vari per una legislazione regionale. Le istituzioni educative, le scuole, gli asili-nido e i servizi offerti dagli enti locali all'infanzia in forma diretta o indiretta alle famiglie, si ritiene debbano essere potenziati ed estesi.

Se si vuole agire sulla pluralità dei soggetti e dei contesti, occorre, tuttavia, andare oltre l'ottica del "servizio"; erogare un "servizio" vuol dire restringere il campo dei soggetti abilitati ad occuparsi dell'infanzia, delimitare un obiettivo e, dunque, negarsi la possibilità di cogliere la complessità della realtà infantile. In verità, di servizi, ne vengono erogati molti, dai soggetti più diversi, ma manca un quadro di riferimento che consenta di cogliere i tratti di una politica coerente.

Forse è illusorio pensare di raggiungere quella ideale situazione in cui l'azione di ciascuno si armonizza con l'azione di tutti, ma, certamente, qualcosa in questa direzione si può fare.

Intanto va potenziata la possibilità di conoscere la realtà infantile anche attraverso la lettura dei contesti di vita: la famiglia, l'asilo-nido, la scuola, il quartiere, le relazioni amicali, l'extrascuola. Il territorio deve poter esprimere un'elevata capacità di analisi dei problemi, dunque, deve poter monitorare la realtà, offrire dati, elaborazioni utili a definire strategie. Deve poi avere il soggetto politico (il Comune?) capace di far interagire scuola, servizi sociali, associazioni, istituzioni, attraverso regolamenti e normative coerenti tra loro.

Le realtà istituzionali, che già ora godono di un alto livello di considerazione e credito presso le famiglie, come la scuola (nonostante tutto la scuola è percepita come luogo in cui i bambini "stanno bene" e dove godono di un buon clima affettivo), devono vedere potenziata la loro capacità di accrescere qualità e prestigio. Una legge regionale dovrebbe sostenere e facilitare tutto questo, cogliendo la novità della condizione di autonomia organizzativa, didattica e di ricerca introdotta dalla più recente legislazione nazionale.

Ma soprattutto è nelle politiche locali (urbanistiche e della mobilità) che va costruita una nuova qualità della vita infantile, come condizione di una

più alta qualità della vita per tutti. E' la città "educativa" che, in primo luogo, deve mostrarsi amica del bambino, deve tutelare il suo diritto al gioco libero e gratuito, non costretto dentro i recinti temporali e spaziali voluti dagli adulti, deve favorire il progressivo accrescersi della sua autonomia personale nella fruizione dello spazio urbano. Andrebbero colti, al riguardo, i connotati specifici delle diverse realtà locali: la città, produttiva, commerciale, socialmente complessa, urbanisticamente violentata o, al contrario, preservata nelle sue caratteristiche storiche; il quartiere moderno, privo d'identità e radici sociali; il paese, tradizionale, umanamente più caldo, dove ancora sopravvive lo scambio generazionale, ma anch'esso esposto al pericolo di ripercorrere le strade della divisione. Qual è la condizione infantile in queste diverse realtà urbane e quali risorse esse offrono per migliorarla?

Entriamo qui in uno spazio di ricerca da cui una legislazione regionale non può prescindere, se vuole esprimere un alto livello di progettualità politica: la conoscenza della realtà infantile, come condizione del suo miglioramento, mediante strumenti operativi permanentemente attivi e capaci di offrire elementi certi alla progettualità dei soggetti istituzionali e associativi.

E' opportuno, infine, riferirsi a quelle istituzioni, per lo più pubbliche, che svolgono specifici compiti educativi, vale a dire l'asilo-nido e la scuola (dell'infanzia in primo luogo). Riguardo all'asilo-nido, e avendo a cuore la qualità del suo ruolo, occorre affrancarlo dalla ragione sociale che ne giustifica storicamente l'esistenza: servizio offerto alla donna lavoratrice e, dunque, poco attento alla valenza necessariamente educativa della relazione adulto-bambino che lì dentro si vive.

Le educatrici dell'asilo-nido avvertono la mancanza di un sostegno forte alla loro professionalità, rivendicano interventi in questa direzione.

C'è l'esigenza di offrire una possibilità di raccordo fra nido e scuola dell'infanzia, almeno nelle realtà più mature, rompendo lo schema della separazione, dentro il settore pubblico, fra scuola dell'infanzia e asilo-nido, ma anche tra scuola dell'infanzia statale e scuola dell'infanzia comunale, come ulteriore risorsa educativa e per inquadrare la sua istituzione in un discorso di tipo socio-culturale. Offrire la possibilità di comuni momenti di formazione potrebbe incentivare una sana emulazione, insieme a momenti di cooperazione dentro progetti comuni.

Da ultimo, la qualità delle strutture destinate all'educazione dell'infan-

zia, oltre alla scuola, come ludoteche, centri ricreativi, servizi itineranti; occorrerebbe compiere una valutazione dell'attuale stato delle strutture e definire piani per il miglioramento di molte realtà largamente al di sotto di standard accettabili per un Paese attento alla qualità della formazione, anche attraverso l'attivazione delle seguenti iniziative:

- un osservatorio regionale sull'infanzia;
- un garante dell'infanzia, secondo le direttive della CEE;
- un centro di documentazione;
- un'equipe di specialisti, attiva presso le scuole dell'infanzia e gli asili-nido, formata da uno psicologo, un pedagogo, un sociologo;
- un documento per la conoscenza dei servizi attivi nel territorio, da consegnare ai genitori al momento dell'iscrizione anagrafica;
- un servizio materno-infantile a sostegno delle madri per la tutela della salute;
- spazi televisivi di tipo "educativo" nel rispetto della cultura e dei diritti dell'infanzia;
- una collaborazione fra esperti universitari e docenti.

Elenco dei partecipanti

Provincia di Ancona

Dirigenti scolastici

Bruna Aguzzi, Annunziata Brandoni, Raffaella Cardinali, Paolo Franceschini, Ebe Francioni, Angela Leone, Mirella Mazzarini, Rosa Meloni, Umberto Migliari, Gioacchino Mosci, Francescantonio Pezzimenti, Daniela Romagnoli, Mario Tinti, Maria Antonietta Vacirca, Patrizia Venditti.

Docenti

Rosanna Agarossi, Maria Avaltroni, Iliana Bartolini, Loretta Bastianoni, Adele Buratti, Maria Elena Carnali, Kety Carotti, Paola Cecchetti, Caterina Coppari, Rosella Corinaldesi, Maria Daniela Del Vecchio, Senia Fedecostante, Anna Giampaoletti, Giuliana Gioia, Maria Pia Lorenzetti, Maria Carla Mannello, Isolina Marcelli, Elisabetta Micciarelli, Viviana Montesi, Lucia Moroni, Anna Rita Neri, Patrizia Papili, Cinzia Parisani, Roberta Pergolini, Maria Luisa Perlini, Patrizia Polonara, Marilena Romualdi, Maria Grazia Rosi, Francesca Rossetti, Cinzia Ruggeri, Luigina Sabbatini, Simonetta Sandroni, Rita Serbassi, Luciana Simoncelli, Maria Lorena Stronati, Tiziana Tarabù, Miranda Tassi, Laura Tita Farinella, Rosanna Verdini, Graziella Zenobi, Liliana Zovi.

Provincia di Ascoli Piceno

Dirigenti scolastici

Roberta Brandozzi, Giovanni D'Angelo, Fabrizio Fabi, Dario Lucidi, Annalena Matricardi, Ellida Savoretti, Francesca Sgalippa.

Docenti

Giuliana Antoni, Grazia Fabrizzi, Anna Maria Benigni, Maria Rita Bonifazi, Liliana De Carolis, Anna Maria Di Odoardo, Lidia Ercoli, Nicoletta Feroci, Paola Gaucci, Lina Lanciotti, Marinella Laviani, Palma Peroni,

Rosalba Postacchini, Giovanna Ricci, Mary Santarelli, Elvira Schipani, Maria Soni, Giovanna Verdecchia, Maria Grazia Vitraio.

Provincia di Macerata

Dirigenti scolastici

Teresa Marcozzi, Loretta Mecocci, Mirella Paglialunga, Franco Romagnoli.

Docenti

Lidia Appignanesi, Martina Bacelli, Rosa Cavalieri, Caddia Compagnucci, Giuseppina Gionni, Mara Gnocchini, Anna Maceroni, Franca Mari, Giovanna Massei, Marisa Scagnetti, Mara Simoncelli, Franca Tombesi.

Provincia di Pesaro

Dirigenti scolastici

Fausto Antonioni, Orazio Barrilà, Frediana Benni, Dea Campana, Ergeo Fabbri, Gustavo Ferretti, Bruna Giacobbi, Silvio Giacomini, Miriam Gili, Vincenzo Grassi, Giuseppe Guiducci, Giuseppina Lavanna, Franco Marini, Mirjana Matkovich, Maria Chiara Michelini, Carlo Nicolini, Giuseppe Pandolfi, Elisabetta Papa, Patrizio Patregnani, Maurizia Ragonesi, Marisa Rossini, Nevio Tampelli, Marcella Tinazzi, Dionisia Totaro, Nadia Vandi, Isabella Venanzini, Angelo Verdini, Nello Zanchini.

Docenti

Stefania Acuti, Silvana Ago, Mirella Alberici, Patrizia Alvatroni, Luana Ambrosini, Tonina Angeli, Alessandra Antonioni, Loretta Badioli, Carla Baldetti, Anna Bartolini, Marisa Bartolucci, Alba Battistini, Fabiola Bellucci, Miriam Bernardi, Italia Bertoni, Cristina Boccioletti, Maria Donata Boffa, Silvia Boresta, Concetta Borrelli, Nadia Claudia Bucci, Elisabetta Camerini, Angelina Cancellieri, Paola Carullo, Paola Ceccarelli, Silvia Ciancamerla, Carla Ciaroni, Maria Concetti, Anna Conversano, Mi-

ria Cresti, Anna Curina, Piera Ermanna Curina, Paola Curzi, Pierina Dominici, Roberta Ercoles, Dina Feduzi, Daniela Formica, Gabriella Gasparini, Rosamaria Gatti, Franco Genga, Alba Giorgi, Silvana Giordani, Ebe Giulietti, Loretta Giunti, Maria Pia Gresta, Daniela Iacchini, Aura Ippoliti, Claudia La Macchia, Cristina Lanfredi, Cinzia Maccaroni, Carmen Macci, Donatella Magi, Fiorella Mancini, Licia Marini, Maria Martinelli, Emanuela Marcatelli, Mirca Montanari, Agnese Paci, Carolina Palombi, Elena Paolucci, Marta Patrignani, Susanna Pascucci, Rita Pedini, Maria Grazia Pelliccia, Daniela Picariello, Monia Piccioli, Maria Pierboni, Daniela Politi, Rita Pratelli, Laura Pucci, Iliana Ridolfi, Maria Adalgisa Rosati, Antonella Rossi, Rosanna Rossi, Grazia Salucci, Zaira Schiaratura, Ivonne Serallegri Radi, Stefania Simoncelli, Paola Sinibaldi, Maria Grazia Toscani, Vera Trancalini, Paola Uguccioni, Nadia Vannucci, Gilberta Zaffini.

Rappresentanti di enti e associazioni

Nadia Baldinelli, Sabrina Banzato, Liliana Cagnoni, Remigio Cerioni, Emanuela Chitarroni, Laura Clementi, Assunta Coltrinari, Alessandra Diodori, Manuela Furno, Tina Gavini, Rachele Giommi, Tiziana Lazzarini, Lucio Lombardi, Maria Loreta Mecozzi, Bianca Rosa Piaggese, Mara Piattoni, Piero Tonelli.

QUADERNI
DEL CONSIGLIO
REGIONALE
DELLE MARCHE

ANNO IV - N.17 - marzo 1999
Periodico mensile
Reg. Trib. Ancona n. 18/96 del 28/5/1996
Sped. in abb. postale
art. 2 comma 20/c L. 662/1996
filiale P.T di Ancona

Direttore
Silvana Amati

Comitato di direzione
Carlo Ciccioni
Bonita Cleri
Fabrizio Grandinetti
Cesare Procaccini

Direttore responsabile
Carlo Emanuele Bugatti

**Redazione, composizione, grafica
e realizzazione editoriale**
Ufficio Stampa del Consiglio regionale
Maurizio Toccaceli
hanno collaborato
Paola Cecchini, Massimo De Carlo
Dirigente Servizio Sistema Informativo
Piero Alberto Tulli

Corso Stamira, 17, Ancona
Tel. 071/2298263 /fax 2074234

Ufficio della Regione Marche di Roma
Via Fontanella Borghese
Tel. 06/6878164 / Fax 6876605

Stampa
Centro Stampa del Consiglio regionale, Ancona

QUADERNI
PUBBLICATI

- 1 "L' anno di Pechino: i documenti"
- 2 "La scuola-Riforma-Orientamento-Autonomia"
- 3 "Stato Regione Federalismo"
- 4 "Infanzia e Diritti"
- 5 "Cittadini d'Europa"
- 6 "Diritti umani e pace"
- 7 "Dateci voce !"
- 8 "Elette nei Consigli regionali"
- 9 "L'arte del conflitto"
- 10 "Economia globale e dimensione locale"
- 11 "Iter delle proposte di leggi regionale" I
- 12 "Iter delle proposte di legge regionali" II
- 13 "Aids tra utopia e realtà"
- 14 "L'Europa del trattato di Amsterdam"
- 15 "Iter delle proposte di legge regionali" III
- 16 "Le donne raccontano il parto"

ALTRE PUBBLICAZIONI
DEL CONSIGLIO

"I lavori del Consiglio"
quindicinale d'informazione

- Regioni: informazione
federalismo
solidarietà
- "Conoscere l'Onu"
Manuale sulle Nazioni Unite
per la scuola media superiore
- "Conoscere l'Onu"
Manuale sulle Nazioni Unite
per la scuola media
- "Conoscere l'Onu"
Manuale sulle Nazioni Unite
per la scuola elementare
- L'immagine della donna da Eva a Maria
- Agricoltura biologica in Italia: aspetti tecnici,
economici e normativi
- Le Marche: la mia regione
- Catalogo della stampa periodica marchigiana