



Storia DEI Servizi Educativi PDF

Storia dei servizi educativi per l'infanzia (Università degli Studi Guglielmo Marconi)



Scansiona per aprire su Studocu

Modulo I: L'infanzia nella storia della pedagogia dall'antichità alla prima metà dell'Ottocento

- Riflessioni sull'infanzia nella pedagogia dall'antichità agli esordi dell'epoca moderna.
- L'idea di infanzia nella pedagogia tra fine Seicento e esordi dell'Ottocento.
- Friedrich Fröbel.

Modulo II: Storia delle istituzioni per la prima infanzia in Italia e in altri paesi europei.

- L'esperienza di New Lanark e le crèches francesi.
- Le prime istituzioni per l'infanzia in Russia.
- Le prime istituzioni per l'infanzia in Inghilterra.
- Le origini dell'assistenza alla prima infanzia in Italia.
- Prima infanzia e male pratiche nell'Italia preunitaria.
- La nascita dei presepi.
- Contributi alla cura e alla conoscenza della prima infanzia.
- La nascita dell'O. N. M. I.
- Asili nido in Italia negli anni Trenta.

Modulo III: Prima infanzia nella visione educativa delle sorelle Agazzi e di Maria Montessori.

- L'asilo di Mompiano .
- La didattica delle sorelle Agazzi
- Momenti costitutivi della pedagogia montessoriana.
- Maria Montessori e il bambino da 0 a 3 anni.

Modulo IV: La normativa italiana relativa ai servizi per la prima infanzia

- Verso il pieno riconoscimento dei diritti dell'infanzia – documenti.
- La Legge 6 dicembre 1971, n. 1044.
- Leggi regionali di attuazione della Legge 1044/71.
- Asili nido e altri servizi per la prima infanzia.
- Le 'sezioni primavera' e la questione dell'anticipo.
- Verso il sistema integrato.

Modulo V: Le buone prassi al nido

- Asili nido e formazione degli educatori.
- L'inserimento al nido.
- L'asilo nido e i suoi spazi.
- Le routine.
- Il nido: gioco, tempi, relazioni.
- L'educatore al nido e la nuova visione del bambino.
- Verso una pedagogia del nido.
- Il nido: luogo di relazioni e di lavoro comune.

L'INFANZIA NELLA STORIA DELLA PEDAGOGIA DALL'ANTICHITÀ ALLA PRIMA META DELL'OTTOCENTO

RIFLESSIONI SULL'INFANZIA NELLA PEDAGOGIA DALL'ANTICHITÀ AGLI ESORDI DELL'EPOCA MODERNA.

L'infanzia nell'antichità

La storia della condizione dell'infanzia, in particolare di quella appartenente al ceto povero e ignorante, ha avuto, a partire dall'antichità, momenti dolorosi e drammatici, che denotano una totale subordinazione del fanciullo all'adulto. Presso i Fenici gli Assiri, i Greci e i Romani la condizione infantile fu in genere tragica. Fenici, Assiri, Aztechi e Indiani praticavano sacrifici di bambini alle divinità.

Del tutto diverse erano invece le condizioni dell'infanzia nell'antico Egitto, ove erano ignorate le pratiche dell'infanticidio, e anzi il culto della famiglia induceva all'amore per i bambini. Presso il popolo egizio tutti i fanciulli erano considerati legittimi, anche se nati da donna schiava e da padre ignoto. Era l'obbligo di tutti i genitori di allevare ed educare i propri figli. Presso il popolo ebraico i bambini privi di genitori ricevevano dalla comunità gli aiuti necessari. Le necessità degli orfani venivano soddisfatte attraverso una cassa comune di beneficenza.

L'aborto e l'infanticidio erano considerati in Grecia leciti mezzi per evitare l'eccessivo aumento demografico. Platone (Atene) nel Teeteto (libro) riconosceva espressamente alla levatrice il diritto di facilitare l'aborto quando la madre fosse decisa a volerlo. Aristotele (Stagira) nella Politica scriveva: <<Quanto invece al numero dei figli, se la regola del costume vieta che alcuni dei nati venga esposto, bisogna fissare il massimo di procreazione. E se ad alcuni accoppiandosi avvenga di superarlo, prima che si generino sensibilità e vita occorre provocare l'aborto>>.

L'infanticidio, abbandono, sfruttamento e maltrattamenti di vario genere erano prassi quotidiane anche nella Roma regia e imperiale. L'infanticidio era spesso determinato da superstizione e ignoranza. Coloro che nascevano con particolari tare (macchie sulla pelle, escrescenze e altri particolari irrilevanti) venivano eliminati perché questi segni erano considerati prodigia mala, cioè rivelazioni di calamità, di sventure. Anche i nati con imperfezioni fisiche venivano uccisi. L'abbandono inoltre non era da nessuno considerato delitto, così che le rive del Tevere e il Foro Olitorio alle pendici del Campidoglio erano luoghi dove in genere i neonati venivano abbandonati, frequentatissimi da persone senza scrupoli che si impossessavano degli innocenti abbandonati a li allevavano servendosene poi per i loro scopi. Il termine infanzia deriva dal latino infans, vocabolo in cui il prefisso negativo in è collegato al principio presente del verbo fari, che significa dire, parlare. Impiegato come attributo, infans, cioè "non parlanti", qualificava gli animali, gli oratori privi di facondia o i pueri. La frequenza dell'espressione puero infans, sostantivata e poi ridotta a infans, comporta un'estensione del significato del termine infanzia, che esprime sia l'incapacità di parlare sia il periodo della vita in quale i fanciulli sono detti infans.

Nel diciannovesimo secolo ebbe particolare credito la classificazione proposta nel 1787 dall'igienista Hallé, professore dell'Università di Parigi, il quale distingueva:

- ➔ L'infanzia o infanzia degli antichi:
 - dalla nascita allo spuntare dei denti verso i 6-7 mesi;
 - la dentizione, "un'epoca tempestosa" dai 7 ai 24/28 mesi;
 - un periodo "più calmo" dai 24/28 mesi ai 7 anni.

➔ Seconda infanzia o pueritia, fino ai 12-13 anni per le ragazze e ai 14 per i ragazzi.

Tale periodizzazione venne adottata da moltissimi medici i quali giunsero a dividere l'infanzia propriamente detta in due fasi: da 0 a 2/3 anni e da 3 a 6 anni compiuti.

Non sono mancati nell'ambito della storia della pedagogia autori che in varie epoche si sono interessati secondo diverse prospettive dell'educazione già nella prima infanzia.

Le prime indicazioni teoriche alle quali possiamo riferirci risalgono all'antichità classica.

In particolare Aristotele sottolineò la necessità di un'educazione basata sul gioco concepita come un'attività fisica necessaria per quella che il filosofo chiamava la prima età (da 2 a 3 anni fino a 5). Questa forma di educazione veniva svolta nell'ambito della famiglia, che era considerata centro e forza propulsiva del bene. Dai 5 ai 7 anni seguivano due anni di preparazione prescolastica come attività propedeutica all'ingresso nella scuola.

Anche Marco Fabio Quintiliano (Calahorra) nella *Institutio oratoria*, composta tra il 93 e il 95 d.C. in dodici libri, un'opera che rappresenta il più vasto e articolato trattato di retorica dell'antichità classica, si soffermava nella prima parte dell'opera, ricca di consigli pedagogici, sull'educazione del futuro oratore. Secondo Quintiliano la formazione del futuro oratore deve avvenire a partire dall'infanzia, in quella età della vita in cui prendono forma l'essenza e l'identità di ciascun uomo: <<si mihi tradatur educandus orator studia eius formare ab infantia incipiam>> (se mi venisse affidato un oratore da educare comincerò a dar forma ai suoi studi partendo dall'infanzia).

La visione dell'infanzia in epoca moderna

Charles de Condren (1588-1641) superiore generale nella congregazione dell'Oratorio, poneva in evidenza nelle sue *Considerazioni sui misteri di Gesù Cristo* le "quattro bassezze" del bambino: piccolezza del corpo, indigenza e dipendenza dagli altri, sottomissione e inutilità.

A sua volta **Pierre de Bérulle** (1575-1629) teologo e cardinale francese, descriveva l'infanzia come <<la condizione più vile e abietta della natura umana dopo quella della morte>>.

Descartes (1596-1650) sosteneva che il bambino, dominato dai sensi e dall'immaginazione, non poteva accostarsi alla verità e che era pertanto necessario condurre <<questo essere deficiente, vile e perverso a rompere con la condizione in cui esso si trova e liberarlo dalle sollecitudini del mondo, ponendolo a contatto con le grandi opere della classicità>>.

Tommaso Campanella

Tommaso Campanella (Reggio di Calabria 1568 Parigi 1639) nella *Città del sole*, un'opera scritta nel 1602 in volgare, ma pubblicata nel 1623 in lingua latina in forma di dialogo tra un cavaliere dell'ordine di Malta e un genovese timoniere di Cristoforo Colombo, formulava una teoria educativa estesa ad un arco temporale che comprendeva già quella che vuole definirsi la prima infanzia.

"Tutti senza distinzione di sesso sono istruiti in tutte le materie: anche prima che abbiano compiuto i 3 anni i bambini imparano la lingua e l'alfabeto passeggiando intorno alle mura, divisi in quattro schiere guidate da quattro anziani maestri, saggi e probi più di ogni altro. Subito dopo si danno agli esercizi ginnici, alla corsa, al lancio del disco e altri giochi, con i quali irrobustiscono tutte le membra: fino a 7 anni stanno sempre a piedi nudi e a capo scoperto".

(Tommaso Campanella, Città del sole).

"Dopo il parto le donne allattano e assistono il neonato in case comuni appositamente adibite a questo scopo. I bambini sono allattati per due anni e più secondo le prescrizioni del pediatra. In seguito la prole viene affidata alla cura delle maestre se femmina e ai maestri se maschio. E allora con gli altri bambini cominciano quasi per divertimento a imparare gli alfabeti e a spiegare le figure dipinte, ad esercitarsi alla corsa, alla lotta, quindi a studiare le storie raffigurate e le differenti lingue". (Tommaso Campanella, *Città del sole*).

Comenio

Nell'ambito della sua concezione ideale di un profondo rinnovamento sociale ispirato da una forte tensione religiosa, una particolare attenzione al mondo dell'infanzia appare delinearsi nella pedagogia di Jan Amos Komenský, latinizzato Comenius, italianizzato **Comenio** (1592-1670).

Utilizzando una metafora ricorrente e assai diffusa nel lessico educativo, Comenio paragonava nella *Didactica Magna* (in ceco, *Didaktica*, terminata nel 1628 ma inedita, in latino 1638) l'uomo a un albero che <<può crescere da solo e per virtù propria, ma darà frutti selvatici in quanto albero selvatico, e solo se piantato, irrigato, portato da un esperto arboricoltore potrà produrre frutti dolci e maturi>>.

Analogamente all'albero anche <<l'uomo da se stesso viene su con fattezze umane [...] ma non può elevarsi ad animale razionale, sapiente, onesto, pio se prima non siano innestati i pollini della sapienza, dell'onestà, della pietà. Ora bisogna dimostrare che questo innesto va fatto quando la pianta è giovane>>.

Un preciso progetto per quella che egli definitiva la scuola del grembo materno, prese forma nel pensiero educativo di Comenio in uno scritto originariamente composto in lingua ceca e successivamente tradotto in latino con il titolo *Schola Infantiae* (1632). Di questo scritto va sottolineata anzitutto la scelta di rivolgere una particolare attenzione a periodo dell'infanzia generalmente scarsamente considerato dai teorici dell'educazione.

Si riteneva infatti che il periodo da 0 a 6 anni non fosse assolutamente suscettibile di qualsivoglia forma di istruzione, data l'apparente incapacità di apprendimento dei bambini in tale età.

Lo scritto è indirizzato ai genitori la cui funzione educativa ha notevole importanza nei primi anni di vita del bambino e per il quale essi spesso mancano di qualsiasi preparazione.

Il nucleo centrale della *Schola Infantiae* è dedicato all'esame delle quattro sfere che Comenio considera essenziali per una corretta crescita del bambino:

- A) la cura della salute fisica;
- B) l'interiorizzazione dei principi basilari relativi alla devozione religiosa;
- C) l'educazione morale;
- D) l'apprendimento delle conoscenze.

Comenio è stato l'autore del primo libro illustrato per l'infanzia, l'*Orbis sensualium pictus* (1658), che ha dato origine ad una lunghissima tradizione di libri di testo destinati ai bambini. Si parla di un vero e proprio sussidio didattico arricchito da 150 illustrazioni dimostrative da utilizzare per facilitare i primi apprendimenti e per stimolare la curiosità dei piccoli lettori. Nella prefazione Comenio scriveva: <<è un libretto, come vedete, di modeste dimensioni eppure è un breviario di tutto il mondo e di tutta la lingua, pieno di figure, di immagini, di elenchi di nomi, di descrizioni [...] che servirà a catturare l'immaginazione dei bambini>>.

John Locke

Tra gli autori che meritano particolare attenzione per quanto riguarda la loro concezione del mondo infantile occorre menzionare il filosofo **John Locke** (1632-1704), uno dei principali teorici dell'empirismo. Locke nel Saggio sull'intelletto umano del 1690 formulava una teoria della conoscenza secondo la quale l'uomo, concepito come una tabula rasa, si formerebbe mediante l'esperienza attraverso un processo che muove dalle idee semplici a quelle più complesse. L'uomo, secondo la visione di Locke, nasce libero e ragionevole ma non sa usare né la libertà né la ragione. Per tale motivo l'educazione, il cui fine ultimo è la formazione dell'uomo virtuoso, appare necessaria.

L'opera di Locke più specificamente pedagogica è intitolata Pensieri sull'educazione pubblicata nel 1693. Essa si compone di 217 pensieri nati nel corso della sua esperienza di precettore del figlio e del nipote di Lord Ashley.

Nonostante costituisca un'opera concepita per l'educazione della nobile aristocrazia terriera dell'Inghilterra dell'epoca, essa assume un carattere universale nella misura in cui pone a tema fondamentale il problema della formazione dell'uomo in quanto tale.

L'obiettivo educativo, concepito attraverso il raggiungimento della virtù, e che si identifica al tempo stesso con il raggiungimento della felicità, si realizza secondo Locke attraverso il pieno dispiegamento della ragione. Di qui la necessità dell'educazione, la quale per essere efficace deve iniziare il prima possibile.

Jean-Jacques Rousseau

Nel 1762 **Jean-Jacques Rousseau** (1712-1778) pubblica un lungo romanzo pedagogico dedicato all'educazione: l'Emilio. Unanimemente riconosciuto come un vero e proprio manifesto educativo, l'Emilio costituisce uno spartiacque per quanto concerne il pensiero pedagogico occidentale e un modello di riferimento imprescindibile per le successive pratiche educative. La profonda attenzione e considerazione di Rousseau nei confronti dell'infanzia come una peculiare epoca della vita con proprie caratteristiche ed esigenze, viene offerta da Rousseau fin dalle prime pagine dell'opera:

<< E' consuetudine commiserare la condizione dell'infanzia: non si comprende che la specie umana sarebbe perita, se l'uomo non avesse cominciato a vivere come il fanciullo >>.

La concezione di fondo che ispira la riflessione di Rousseau può essere espressa molto sinteticamente in questa tesi: occorre tornare alla natura e rispettarla.

L'Emilio costituisce uno dei trattati educativi che ha maggiormente influito nelle correnti pedagogiche contemporanee. La visione rousseauiana del bambino costituirà infatti la base alla quale si richiameranno idealmente numerose teorie e pratiche sia in ambito psicologico che pedagogico.

Rousseau sostiene anzitutto in forma esplicita che il bambino non è un uomo in piccolo, che l'infanzia ha un suo specifico modo di pensare e di sentire e che niente è più insensato che volerla interpretare con gli occhi degli adulti.

Il bambino ha << modi di vedere, di pensare, di sentire che gli sono propri >> e che vanno conosciuti e rispettati.

Appare chiara la novità della posizione di Rousseau: posta la centralità del bambino, è l'educazione che deve adattarsi alle sue esigenze, ai suoi ritmi di sviluppo e non il contrario.

Un'educazione a misura di bambino è dunque un'educazione che tiene conto delle varie epoche di sviluppo le quali hanno ciascuna caratteristiche ed esigenze peculiari.

L'Emilio è diviso in cinque libri, ognuno dei quali verte su una specifica fascia di età. Il primo libro è dedicato alla prima infanzia, un'epoca, come Rousseau argomenta, affatto sconosciuta. In tale libro Rousseau elenca una serie di errori pratici dell'educazione tradizionale, come l'uso delle fasce, che limitano la libertà di movimento del bambino, le cure e le precauzioni eccessive, gli allettamenti e le minacce.

Le indicazioni fornite da Rousseau in questo primo libro, specificamente dedicate alla prima infanzia e che riprendono a volte osservazioni formulate da vari autori dell'antichità classica, come Plinio il Vecchio, Plutarco e Marco Fabio Quintiliano, e che saranno riprese e condivise successivamente da autori come Immanuel Kant e come Friedrich Schleiermacher, si inseriscono in una prospettiva volta a riconoscere la specificità dell'infanzia come un'età caratterizzata da livelli differenziati di sviluppo che il rapporto educativo deve necessariamente rispettare.

Johann Heinrich Pestolazzi

Il riconoscimento che l'educazione deve avere inizio con la vita stessa veniva esplicitamente riconosciuto da **Johann Heinrich Pestolazzi** (1746-1827), il quale coglieva nel ruolo educativo della madre lo strumento adeguato a tale compito.

Secondo Pestolazzi il futuro del bambino dipende dalla prima educazione materna all'interno dell'ambiente domestico attraverso un'opportuna stimolazione delle facoltà di cui è stato dotato l'uomo: mente, sentimento, corpo.

L'educazione intellettuale, morale e fisica finalizzata alla realizzazione dell'ideale di uomo integrale deve essere il contenuto di un'educazione domestica.

Immanuel Kant

Anche Immanuel Kant nelle sue Lezioni di pedagogia pubblicate dall'allievo Friedrich Theodor Rink nel 1803, ha dedicato alcune pagine alla cura e all'allevamento del neonato.

Le sue considerazioni di natura prevalentemente igienica ricalcavano le idee avanzate da Rousseau.

L'opinione di Kant, maturata sulla scia di Rousseau, <<che la prima educazione deve essere soltanto negativa, vale a dire che non si deve fare niente oltre quanto la natura provvede e che, anzi, il suo corso non deve essere intralciato>> lo induceva a ritenere che l'uso di strumenti artificiali al posto di quelli naturali costituisce un'educazione sbagliata.

Anche l'uso delle fasce da Kant fortemente criticato, nella misura in cui esse costringevano i bambini impedendogli di <<muovere liberamente il loro corpo>>.

Il Kindergarten

Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) conferiva grande rilevanza ai primi anni di vita, riconoscendo come la cura dei neonati e della prima infanzia assumesse una grande importanza per l'educazione dell'uomo.

Lo sviluppo secondo Fröbel costituisce un processo lineare e continuo in cui trova la propria esplicazione l'energia divina che è in noi.

Nei primi mesi di vita il neonato dà espressione alla propria intima forza attraverso lo sviluppo del corpo.

Fröbel occupa un posto di rilievo nell'ambito della storia della pedagogia in quanto ha fondato nel 1837 a Blankenburg in Sassonia il primo istituto di educazione per bambini al di sotto dei 6 anni, a cui nel 1840 diede il nome di Kindergarten.

La parola Kindergarten unifica la dimensione umana (kinder) con quella naturale (garten) e può avere il duplice significato di "giardino di bambini" e di "giardino per bambini".

L'educatore veniva paragonato da Rousseau al giardiniere, che costantemente osserva la crescita delle piante e contribuisce al loro libero sviluppo.

<<Le piante vengono migliorate tramite la coltivazione>> così come <<l'uomo attraverso l'educazione>>.

Il richiamo a tale metafora è presente anche in Fröbel.

Guardate la pianta che voi chiamate erbaccia e che, costretta e oppressa nel suo crescere, a malapena lascia intravedere la sua intima legge, guardatela crescere libera nel campo e nell'aiuola, come essa è conforme alla sua legge e come è chiara la sua vita interiore e armonica in tutte le sue parti e manifestazioni. Anche i vostri figli, o genitori, ai quali voi per tempo imponete una condotta di vita e una vocazione contraria alla loro natura, e che perciò vivono una languente e fittizia esistenza, potrebbero diventare esseri bene sviluppati, se impiegassero tutte le loro capacità. (Friedrich Wilhelm August Fröbel).

Anche se, a differenza di Rousseau, Fröbel non parlerà di un'educazione negativa, condivide tuttavia il concetto di educazione naturale spontanea: <<l'educazione, l'istruzione, l'insegnamento originariamente e fin dall'inizio, debbono necessariamente tollerare, secondare, preservare e proteggere, ma mai prescrivere, comandare, intervenire>>.

J. Pestalozzi aveva accentuato soprattutto l'interiorità spirituale del fanciullo, cercando di delineare gli orientamenti didattici che determinano il perfezionamento morale dell'esistenza umana. Solo nell'uomo è infatti insito il principio del perfezionamento morale della sua esistenza.

La pedagogia di Fröbel costituisce il tentativo di creare una vera e propria sintesi tra la posizione di Rousseau e quella di Pestalozzi, sintesi che è alla base del suo pensiero educativo. L'intuizione di Fröbel che <<tutto è unità, tutto riposa nell'unità, tutto tende, ritorna all'unità>> diventa il tema costante della sua ricerca che ha trovato la sua espressione fondamentale nell'opera *L'educazione dell'uomo* (1826).

<<L'educazione>>, si legge nel primo capitolo de *L'educazione dell'uomo*, <<deve dirigere e guidare l'uomo alla piena chiarezza di se stesso, all'armonia con la natura e all'unione con Dio; per questo è suo compito elevare l'uomo alla conoscenza di Dio e della natura e alla pura e santa che ne deriva>>.

Nel giardino d'infanzia un ruolo preminente viene dato all'attività. Sentimenti, pensieri, abitudini sociali devono nascere dall'azione e l'azione del bambino è il gioco, il quale si accompagna al canto, al disegno, alle costruzioni e al giardinaggio.

Canti e carezze materne

Fröbel ha composto una serie di canzoni accompagnate da partitura musicale e relative illustrazioni che furono pubblicate nel 1844 con il titolo *Mutter und Koselieder*, vale a dire Canti e carezze materne.

Si tratta di un insieme di brevi poesie accompagnate da illustrazioni che, applicate anche al giardino d'infanzia, erano indirizzate alla madre come strumento di una primissima pedagogia infantile.

Nel libro si enfatizzava implicitamente il ruolo della madre nello stimolare le esperienze del bambino a partire dall'età di 4 mesi attraverso il canto e i movimenti che ad esso si collegavano. I vari esercizi di movimento erano accompagnati da contenuti idonei a soddisfare le esigenze della natura infantile.

Fröbel si proponeva in tal modo di:

1. favorire lo sviluppo fisico con l'esercizio misurato di tutte le membra del bambino, soprattutto attraverso l'esercizio della mano;
2. stimolare l'anima e i sentimenti del bambino attraverso la tenerezza della madre, il suo dolce canto, le sue ispirazioni religiose;
3. promuovere lo sviluppo intellettuale attraverso l'uso di tutte le facoltà del bambino nella misura delle loro forze e seguendo gli impulsi della natura.

I doni

L'educazione del bambino deve privilegiare secondo Fröbel la dimensione dell'operosità e del fare attraverso il gioco.

Nel giardino d'infanzia il bambino deve avere la possibilità di esprimersi in maniera libera, anche se il suo lavoro-gioco dovrà essere promosso e guidato dalla maestra giardiniera attraverso un opportuno uso di un materiale didattico fortemente strutturato e organizzato.

Nella pedagogia di Fröbel un ruolo fondamentale era assegnato ai cosiddetti *Spielgaben*, ossia "doni di gioco" o semplicemente "doni".

Si tratta di oggetti offerti ai bambini in tempi diversi secondo un ordine progressivo e continuo per indurli alla scoperta della realtà e di se stessi.

STORIA DELLE ISTITUZIONI PER LA PRIMA INFANZIA IN ITALIA E IN ALTRI PAESI EUROPEI

L'ESPERIENZA DI NEW LANARK E LE CRÈCHES FRANCESI

L'esperienza di New Lanark

Indicazioni puntuali sull'educazione della prima infanzia sono contenute nelle proposte di riorganizzazione dell'intera società di Robert Owen (1771-1858), rappresentante del socialismo utopico nell'Inghilterra industriale di inizio Ottocento.

Nato in una modesta famiglia di commercianti, Owen divenne direttore di una filanda a Manchester, nel 1792, assumendo otto anni dopo la direzione e la proprietà della filanda di New Lanark, villaggio scozzese sulle rive del fiume Clyde fondato nel 1785 da David Dale, ricco imprenditore tessile, che vi aveva fatto costruire cotonifici, alimentati dalle acque del fiume, e abitazioni per i lavoratori e le loro famiglie. Owen, genero di Dale, decise di mettere qui in pratica le proprie idee riformatrici.

Quando arrivò nella cittadina di New Lanark le condizioni della popolazione lavoratrice gli apparvero immediatamente pessime. Owen espanse e migliorò l'azienda e trasformò l'insediamento industriale in una comunità modello, attuando una serie di riforme sociali e didattiche volte a migliorare le condizioni di vita dei lavoratori e delle loro famiglie.

Owen, in particolare, si fece assertore delle necessità dell'educazione e dell'istruzione dei bambini, costretti anche piccolissimi a lavorare in fabbrica. Non consentì il loro lavoro nella filanda e fondò una scuola per i figli dei suoi operai, in seguito aperta a tutti i giovani della contea, in un edificio chiamato Istituto per la formazione del carattere.

Alla base della concezione pedagogica di Owen vi è la sua visione dell'educazione come "condizionamento": l'ambiente in cui il bambino vive e le sue circostanze occasionali con le quali entra in contatto condizionano fortemente la formazione della sua personalità.

Al di là degli esiti estremamente circoscritti del tentativo che Owen cercò di realizzare a New Lanark, rilevante fu comunque la portata della sua idea volta a riconoscere la primissima infanzia come un'età educabile. Un'età che assumeva finalmente un proprio profilo passando dall'indifferenza, più o meno dichiarata, al riconoscimento di essere a livello embrionale strumento di rigenerazione e rinnovamento sociale.

Le crèches francesi

Fu tra gli ultimi decenni del Settecento e la prima metà dell'Ottocento che si concretizzarono nuove tipologie specifiche di istituzioni educative per l'infanzia.

Per quanto riguarda le salles d'asile, la loro nascita ebbe luogo ad opera del sacerdote

Jean-Frédéric Oberlin, il quale nel 1770 fondò alcune scuole presso la parrocchia

Ban-de-la-Roche dove alcune ragazze insegnavano a bambine dai 4 ai 7 anni i rudimenti della storia naturale e della geografia, a lavorare a maglia e a recitare le preghiere in francese.

Si trattava di un'istituzione che accoglieva i bambini a partire dai 4 anni fino al raggiungimento dell'età richiesta per l'accesso alla scuola elementare.

L'iniziativa del sacerdote francese non rimase isolata, ma trovò numerosi imitatori e sostenitori in altre località della Francia al punto che salles d'asile trovarono piena legittimazione in un'ordinanza ufficiale del dicembre del 1837.

Nell'ordinanza si affermava: <<le scuole della prima età erano istituzioni caritatevoli nelle quali i bambini di entrambi i sessi potevano essere ammessi per ricevere cure di sorveglianza materna e la prima istruzione appropriata alla loro età>>.

In un ulteriore provvedimento dell'aprile del 1848 gli asili acquisirono il nome di *écoles maternelles*. In esse, oltre ad un programma di prima alfabetizzazione, erano previsti anche elementi di educazione morale.

Tali istituzioni, che accoglievano bambini di entrambi i sessi dai 2 ai 7 anni, ebbero una notevole diffusione in Francia. Nel 1865 se ne contavano quasi 3600.

Il personale era composto da giovani donne di età inferiore ai 21 anni fornite di un apposito certificato attitudinale.

Parallelamente alla diffusione di tali istituzioni si sviluppò in campo medico una specifica attenzione nei confronti delle fasi evolutive del bambino dalla nascita all'adolescenza.

È in questo contesto che prese avvio la scienza della puericultura, che influenzò profondamente le modalità di cura nonché le metodologie educative relative alla primissima infanzia.

Fu proprio tale intensificarsi di attenzione da parte della medicina nei confronti dallo sviluppo del bambino ad imporre una nuova visione dell'infanzia come un periodo di vita scandito secondo 3 specifici momenti:

1. dalla nascita allo spuntare dei denti, a 6-7 mesi, corrispondente alla prima fase dello svezzamento;
2. dai 7 ai 24-28 mesi;
3. dai 2 anni circa fino ai 7.

Verso la metà dell'Ottocento, in seguito al sempre più massiccio impiego di manodopera femminile, si impose l'esigenza della custodia diurna dei lattanti che solitamente venivano affidati a balie e bambinaie o addirittura in molti casi abbandonati in appositi ricoveri per bambini esposti.

L'abbandono dei bambini avveniva per mezzo della ruota, un dispositivo costituito da un cilindro metallico situato in un tamburo girevole collocato su una parete al cui interno era possibile prelevare il neonato. La sua origine risaliva al Medioevo anche se all'epoca tale meccanismo aveva un uso diverso, servendo, soprattutto nei monasteri di clausura, per il rifornimento dei viveri.

Al fine di prevenire il fenomeno dell'abbandono, che aveva assunto dimensioni rilevanti, nel novembre del 1844 su iniziativa di Firmin Merbeau venne aperto a Parigi il primo asilo nido, in francese *crèche*, termine che venne tradotto in italiano come presepe, in senso lato culla, rinviando alla natività di Gesù di Nazareth.

Lo scopo principale della *crèche* era quello di allevare il bambino in un ambiente adatto alla sua età dal punto di vista igienico, offrendogli un nutrimento sufficiente e permettendo alla madre di dedicarsi alle proprie attività.

Particolare attenzione era dedicata all'alimentazione dei bambini, alla tipologia degli ambienti, al rifornimento idrico.

L'iniziativa di Merbeau ebbe immediatamente il plauso dell'amministrazione parigina, del clero e dell'Accademia di medicina, che videro nella *crèche* uno strumento di lotta contro la mortalità infantile.

Nel 1846 fu pubblicato un vero e proprio Statuto delle *crèche* che, oltre a indicarne lo scopo principale nell'allevare il bambino in un ambiente consono alla sua tenera età, si proponeva di uniformare l'organizzazione e la struttura di tali istituzioni e contribuì alla loro diffusione non solo nella capitale francese, ma a livello nazionale.

La proliferazione delle crèche nella seconda metà dell'Ottocento può essere articolata in due distinte fasi:

1. dalla fondazione nel 1844 sino al 1870, furono soprattutto le congregazioni religiose e le dame di carità ad impegnarsi nella loro gestione e organizzazione;
2. dal 1870 al 1890, la gestione delle crèche si laicizzò, trasformandosi in istituzioni prevalentemente sanitarie e mediche.

Nella visita alla crèche-modello e relazione generale sulle crèche di Parigi indirizzata al Signor Marbeau, un breve trattato pubblicato nel 1846, Jules Delbrück forniva un'ampia descrizione delle crèche aperte nei quartieri più popolosi di Parigi.

La progressiva diffusione delle crèche richiese la pubblicazione di un nuovo Statuto volto a regolare le norme in materia di personale, locali, modalità di ammissione e controllo medico dei neonati.

Lo Statuto, approvato in seguito ad un'ordinanza ministeriale nel giugno del 1862, prevedeva che dovesse esserci un berceuse-cullatrice ogni sei neonati e una custode per dodici bambini in età compresa tra gli 8 mesi e i 6 anni.

Veniva previsto l'obbligo di un metro cubo d'aria per bambino e la visita del medico ispettore era obbligatoria.

Le crèche dovevano avere inoltre un consiglio di amministrazione e registri regolari contenenti le annotazioni sui bambini accolti.

Una nuova cultura dell'infanzia maturò anche attraverso la diffusione della puericultura che rivoluzionò il modo di accudire il bambino.

All'inizio del Novecento si diffuse una sorta di asilo nido notturno, chiamato pouponnière, che assisteva, oltre ad un certo numero di madri povere che potevano allattare i propri bambini e quelli altrui, anche i bambini che non potevano essere ritirati ogni sera dalle loro madri, spesso operaie e impiegate.

Tali istituzioni, che obbedivano a tutte le norme igieniche previste per le crèche, erano solitamente dislocate in campagna e si differenziavano a seconda che accogliessero bambini normali oppure malati e deboli. La più nota al tempo fu quella di Porchefontaine, fondata nel 1891.

A partire dagli anni 70 del Novecento, al fine di risolvere il problema della distanza fra la crèche e il luogo di lavoro delle donne, erano state create crèche direttamente negli stabilimenti delle manifatture.

Costituite da apposite sale per permettere l'allattamento materno, si diffusero in diverse città della Francia.

Dai primi anni del Novecento, sotto la direzione di alcuni medici, all'interno di diversi ospedali francesi furono avviati corsi di puericultura e scuole di formazione specifiche che fecero della Francia un paese all'avanguardia nell'assistenza dell'infanzia.

La diffusione delle Jasli

Sia nella Russia zarista che sovietica gli asili nido esistevano ben prima che si diffondesse il modello delle crèches francesi.

Nella città di Belo, per l'iniziativa di benefattori privati, vennero creati nidi d'infanzia fin dal 1716. Grazie al decreto del 1712 dello zar Pietro I, erano stati già eretti speciali ricoveri che, simili ai brefotrofi, accoglievano bambini illegittimi al fine di combattere il fenomeno assai diffuso dell'infanticidio.

È tuttavia solo a partire dalla seconda metà dell'Ottocento che si può parlare di una diffusione degli jasli (asili nido).

Tale diffusione può essere articolata in due distinte fasi caratterizzate da elementi simili a quelli riscontrati in altri paesi:

1. la prima fase, compresa tra il 1864 e il 1891, è caratterizzata da uno sviluppo degli asili nido soprattutto a opera di iniziative private;
2. la seconda fase, dal 1891 alla rivoluzione del 1917, vide la presenza di un'istituzione centrale di collegamento di tutte le istituzioni infantili che si rese promotrice di un graduale processo di miglioramento e modernizzazione.

La prima traduzione in lingua russa della guida sulle crèches di Firmin Marbeau, nel 1890, conteneva, nella sua parte finale, un saggio che presentava una mappa degli jasli aperti a San Pietroburgo, allora capitale zarista, dopo il 1864 e della loro diffusione sull'ampio territorio russo.

Grazie al patrocinio della famiglia imperiale, nel luglio del 1891 venne approvato il primo Statuto delle istituzioni per l'infanzia che avevano la finalità di <<offrire un'assistenza diurna ai bambini che, durante il lavoro quotidiano dei genitori o dei parenti, restavano senza sorveglianza oppure che erano del tutto privi, a causa delle condizioni familiari, della possibilità di ricevere a casa l'educazione e l'istruzione elementare>>.

Il manuale sugli asili nido del 1918

Dopo la Rivoluzione d'ottobre, che prometteva una diffusione su larga scala dei servizi sociali per l'infanzia a vantaggio dell'emancipazione femminile, una nuova organizzazione interna degli asili nido venne stabilita dal manuale dal titolo Asilo nido per neonati pubblicato nel 1918, che elencava la presenza di tre forme principali di nidi infantili:

1. gli jasli rurali, allestiti durante il periodo estivo;
2. gli jasli di fabbrica, per i bambini figli delle lavoratrici;
3. gli jasli di quartiere, per i figli delle operaie.

Nel manuale venivano trattati aspetti relativi alla suddivisione degli spazi, alla struttura interna, all'organizzazione dei gruppi di bambini, al loro allattamento da parte delle madri, alla preparazione delle bottiglie di latte sterilizzato e alla cura igienica dei neonati.

Il manuale parlava inoltre del controllo medico, delle passeggiate, della ventilazione del locale e dei doveri delle madri.

La riforma degli anni Venti

Una riforma radicale degli jasli più rispondente alle esigenze del paese si verificò intorno alla metà degli anni Venti, quando l'Unione Sovietica cominciò a risollevarsi dalle conseguenze traumatiche della guerra e della rivoluzione.

Fu in particolare dopo il terzo Congresso sull'educazione prescolastica del 1925 che la questione della riorganizzazione interna degli jasli venne riaffrontata su nuove basi.

Durante il congresso lo psicologo E.A. Arkin sottolineò che per il bambino era fondamentale la prima età (0-3 anni), poiché essa condizionava con il proprio contenuto psicofisico non solo il destino dell'infanzia in età prescolare, ma anche gran parte di tutte le successive tappe evolutive.

Nel corso degli anni Venti, parallelamente all'organizzazione degli jasli in funzione della lotta contro la mortalità infantile e dell'emancipazione della donna dal lavoro domestico, furono avviate importanti riforme affinché queste istituzioni potessero offrire una prima educazione ai bambini di tenera età.

In linea con gli studi condotti dopo la Rivoluzione d'Ottobre, nel 1926 e nel 1929 vennero pubblicati due trattati che ponevano l'attenzione sull'attività educativa all'interno dei nidi infantili.

Nel 1926 venne pubblicato un trattato intitolato Jasli, in cui si affrontava la questione della riorganizzazione della struttura interna del nido e dei metodi di allevamento dei bambini. Il trattato, seppur rivolto ad un'istituzione per bambini in tenera età, attribuiva importanza particolare agli aspetti educativi, nella convinzione che l'asilo dovesse essere considerato <<un primo piccolo gradino di questa lunga scala educativa che separa il piccolo umano dall'uomo cittadino, membro attivo e lavoratore del proprio collettivo>>.

Al di là delle problematiche relative all'organizzazione sanitaria e igienica, all'alimentazione appropriata e alla prevenzione delle malattie infantili, il manuale si soffermava in particolare sull'importanza della dimensione ludica.

Il gioco costituiva l'attività principale del bambino; durante il gioco si manifestavano le inclinazioni individuali, spesso tipiche dell'età, nonché quelle proprie alla collettività dei bambini in tenera età.

Il manuale dedicava alla fine particolare importanza al miglioramento della qualifica degli educatori attraverso un costante perfezionamento delle loro professionalità.

Nel 1929, sotto l'egida della Sezione della protezione della maternità e infanzia, fu pubblicato un ulteriore manuale per gli asili infantili in cui, al fine di <<stimolare al massimo la creatività del bambino e allo stesso tempo acquisire nuove capacità>>, si sottolineava la fondamentale importanza di un'ordinata organizzazione dell'ambiente sociale e educativo attraverso una precisa suddivisione dei bambini in base all'età in quattro gruppi principali: 2-7 mesi, 7-14 mesi, 14 mesi-2 anni, 2-3 anni.

Tale suddivisione proponeva una precisa organizzazione delle attività dei gruppi con la finalità di facilitare la socializzazione tra i bambini, di rendere più efficaci i metodi educativi e di contrastare la diffusione delle malattie infantili.

Nel manuale particolare attenzione veniva dedicata alle forme di gioco appropriate alle diverse fasce d'età.

La riorganizzazione delle jasli negli anni Trenta

Due importanti provvedimenti di legge caratterizzarono in maniera significativa la storia degli jasli nel corso degli anni Trenta.

La prima si concretizzò nel decreto del 26 maggio 1936 che, in linea con la politica demografica staliniana, prevedeva un notevole incremento di servizi per la maternità e la prima infanzia, jasli inclusi.

Per quanto riguarda questi ultimi, dal 1936 al primo gennaio 1939 veniva complessivamente previsto un raddoppio dei posti disponibili.

La seconda disposizione si concretizzò nel novembre del 1937 attraverso l'ordine emanato dall'organo competente per tali istituzioni, il Commissariato del popolo della Sanità. Il provvedimento comportò una riforma dei metodi educativi nei nidi d'infanzia, metodi fino a quel momento applicati e interpretati autonomamente dai singoli educatori. Nella trasformazione e nella riorganizzazione delle varie attività furono seguite le indicazioni di un noto specialista di psicologia genetica, N.M. Ščelovanov. Tali indicazioni raccomandavano che negli jasli dovessero <<essere create le condizioni normali per il mantenimento e il miglioramento della salute dei bambini, le condizioni per una vita gioiosa e anche le condizioni per lo sviluppo neuropsichico normale corrispondente all'età dei bambini>>. In conformità al provvedimento furono emanate una serie di istruzioni volte a stabilire negli jasli regole per l'accoglienza dei bambini, per l'apertura, per l'organizzazione e la struttura interna, per il tipo di servizio offerto, per la loro gestione e per le modalità di finanziamento. Per quanto riguarda la vera e propria dimensione educativa, muovendo dalla concezione di Ščelovanov sullo sviluppo psicofisico del bambino, l'organizzazione degli jasli venne significativamente improntata alle tesi avanzate della psicopedagogista N.S. Nazarova, la quale, condannando ogni forma di prematura forzatura dei bambini, sosteneva che le educatrici non dovevano obbligare i bambini a svolgere determinate attività non adeguate alla loro età.

LE PRIME ISTITUZIONI PER L'INFANZIA IN INGHILTERRA

I Pensieri sull'educazione di John Locke

Ad influenzare significativamente il pensiero educativo in Inghilterra fino agli inizi del Novecento furono i Pensieri sull'educazione (1693) di John Locke (1632-1704).

Nello scritto di Locke venivano descritti numerosi aspetti che riguardavano l'educazione dei bambini dal punto di vista pratico.

Soprattutto nei primi paragrafi Locke impartiva ai genitori precise indicazioni sulle cure fisiche da prestare ai loro figli. Tali indicazioni concernevano il modo di nutrirli, di vestirli, l'alternanza ottimale tra ore di sonno e ore di veglia, l'assunzione di farmaci in caso di necessità.

Il trattato di William Cadogan

Ad occuparsi in maniera specifica dall'allattamento dei neonati, fu qualche decennio dopo il dottor William Cadogan (1711-1797), considerato precursore della moderna puericultura, dal 1749 governatore dell'Ospedale per trovatelli di Londra.

Tale istituto era stato fondato nel 1739 per far fronte al notevole aumento di bambini esposti. In qualità di governatore dell'ospedale, Cadogan iniziò a sperimentare numerosi principi che egli aveva esposto in un trattato, pubblicato nel 1748, intitolato Saggio sull'allattamento e l'allevamento dei bambini dalla loro nascita fino ai tre anni di età.

Si tratta di un'opera, la prima sull'argomento, scritta in inglese che ispirò molteplici successivi testi di puericultura e che, nel 1772, venne tradotta anche in italiano con il titolo Sopra il vitto e il governo de' bambini.

L'opera conteneva puntuali indicazioni sulle modalità di allevamento dei lattanti attraverso una dettagliata descrizione di aspetti relativi alla nutrizione e al vestiario, al fine di prevenire molte delle malattie infantili dell'età neonatale.

Nel suo trattato il medico inglese affrontava anche la questione della "costituzione infermiccia" dei neonati.

A tale proposito egli insisteva sul fatto che l'unico rimedio adeguato fosse un allattamento appropriato scandito secondo orari precisi e sosteneva la necessità che ogni madre dovesse allattare il proprio bambino perché ciò arrecava beneficio alla salute di entrambi.

Pur non approvando in linea generale la pratica del baliatico, il libro di Cadogan conteneva anche puntuali indicazioni sulla scelta delle balie.

Cadogan descriveva anche alcuni elementi di educazione motoria sottolineando come uno dei doveri delle bambinaie fosse quello di insegnare al bambino a camminare <<più presto che fosse possibile sostentandolo per di dietro e così conducendolo a muoversi innanzi dolcemente e far dei piccoli passi da sé>>.

Anche la postura durante il sonno doveva essere dritta e distesa, con le ginocchia lievemente incurvate.

Occorreva inoltre insegnare ai bambini a usare entrambe le mani in modo da non favorire una crescita difforme degli arti.

Il brefotrofo diretto da Cadogan accolse fino a tutto il 1760 circa quindicimila bambini, per lo più orfani.

Charles Dickens e la nascita delle day nurseries

Fra i primi sostenitori di questi asili infantili troviamo il celebre scrittore e giornalista Charles Dickens (1812-1870), che in vari romanzi ha raccontato le miserevoli condizioni dell'infanzia abbandonata nell'Inghilterra del tempo.

Dickens, sulla rivista Household words, da lui fondata nel 1850, testimoniava la nascita delle day nurseries in alcuni quartieri di Londra e Manchester.

In Inghilterra l'istituzione degli asili nido provocò resistenze, diffidenze e critiche che riguardavano il pericolo di indebolire gli affetti tra genitori e figli.

Dickens tuttavia ne sottolineava la rivelante importanza nella prospettiva della lotta contro la mortalità infantile.

Inizialmente tali istituzioni non ebbero la diffusione che lo scrittore probabilmente auspicava. Nel 1855 se ne contavano solamente tre o quattro a Londra, e di dovette attendere almeno quindici anni per vedere la nascita di altre istituzioni simili a Glasgow, Leicester e in altre città, quasi tutte sorte a opera di benefattori al fine di combattere la mortalità infantile nelle classi popolari.

La diffusione delle day nurseries nei primi decenni del Novecento

Fu l'impatto della guerra a determinare la creazione nel 1919 del Ministry of Health, all'interno del quale si costituì un Dipartimento della Maternità e dell'Assistenza all'Infanzia.

Il nuovo Dipartimento, le cui competenze concernevano anche la gestione e il controllo delle day nurseries, non finanziò tuttavia mai interamente tali istituzioni.

Ciò nonostante, proprio grazie all'intervenuta gestione centralizzata, alcune nuove strutture vennero aperte nelle grandi città.

A Liverpool e a Londra le day nurseries accoglievano mediamente circa venti bambini al giorno di età inferiore ai due anni.

Fu solo a partire dagli anni Quaranta del secolo scorso che le day nurseries entrarono a far parte del sistema del welfare-state britannico, modificando sensibilmente, grazie all'Education Act del 1944, le politiche educative nei riguardi delle istituzioni rivolte alla prima infanzia.

I presepi di Londra di Pitagora Conti

Il medico e il pedagogista Pitagora Conti, che fu autore di alcuni trattati di igiene infantile e di educazione fisica, in un volume intitolato *I presepi di Londra*, pubblicato nel 1886, descriveva in maniera particolareggiata uno di questi istituti che egli aveva avuto modo di visitare nella capitale inglese.

Il presepe era formato da una sala più lunga che larga con pareti tinteggiate di azzurro e con culle costruite appositamente in caucciù, ferro e ottone.

Per ciò che riguarda l'allattamento il dottor Conti descrive un sistema di vasche di marmo situate nella parte più alta dell'edificio.

Il dottore descrisse i diversi aspetti del funzionamento del presepe, puntualizzando come i bambini venissero accolti senza discriminazione rispetto all'origine sociale.

L'insegnamento del linguaggio, a cominciare dalle parole, pur coinvolgendo i bambini più piccoli, era riservato soprattutto ai più grandi in grado di imparare le singole parole attraverso la presentazione di un oggetto e la contemporanea sua denominazione a intervalli più o meno lunghi.

Nella struttura era presente un registro con una raccolta particolareggiata di notizie per ciascun ospite, in particolare per quei bambini che, dopo un periodo di permanenza di tre anni, venivano inseriti nel giardino d'infanzia.

LE ORIGINI DELL'ASSISTENZA ALLA PRIMA INFANZIA IN ITALIA

La nascita degli "asili di carità per l'infanzia"

Le crèche francesi nell'Italia dell'Ottocento, pur nella diversità rappresentata dalle singole realtà locali, fu perlopiù considerata all'interno dei gruppi di mecenati e benefattori e dagli stessi medici come un valido modello volto a supportare la difficile esistenza delle classi lavoratrici più numerose e disagiate nelle città e nelle campagne e come utile strumento per prevenire il fenomeno dell'esposizione dei bambini.

La volontà di risvegliare il senso di responsabilità della madre nei confronti del proprio bambino venne particolarmente coltivata nelle diverse congregazioni di carità sorte agli inizi dell'Ottocento.

I primi "asili" in Italia sorsero per iniziativa della carità privata, grazie all'intervento operoso di filantropi che, a partire dalla fine degli anni Venti dell'Ottocento, si attivarono per attuare un sistema di strutture di assistenza per i bambini delle fasce di età più basse.

Gli "asili di carità per l'infanzia" furono creati in Lombardia e in altre regioni italiane dal sacerdote e pedagogista Ferrante Aporti (1791-1858), dall'educatore Giuseppe Saccgi (1804-1891) e da altri benefattori ed educatori come istituzioni sovvenzionate da privati.

Gli "asili" accoglievano e custodivano durante il giorno bambini di famiglie povere di età compresa tra i 2 anni e mezzo e i 6 anni.

Ferrante Aporti e le "Scuole Infantili"

Negli "asili" i piccoli ospiti, come scriveva Aporti nelle sue Relazioni sugli asili d'infanzia apparse nel 1845, oltre a sviluppare <<idee e sentimenti conformi ai doveri del vivere domestico, sociale e cristiano>>, avrebbero dovuto apprendere anche <<i primordiali rudimenti del leggere, scrivere e conteggiare>>.

Tra i vari scritti pedagogici di Ferrante Aporti, volti a illustrare il funzionamento degli asili o scuole infantili di carità, particolarmente significativi risultano la Guida per i fondatori e Direttori delle Scuole Infantili di Carità derivata da quanto si pratica nelle scuole infantili di Cremona nel 1836 e il Manuale d'educazione e ammaestramento per le Scuole Infantili del 1834.

La Guida si componeva nel complesso di sei articoli in cui Aporti affrontava questioni cruciali sul funzionamento di tali strutture.

- Il primo articolo della Guida, intitolato Indole e utilità delle scuole infantili dei poveri, indicava quale scopo di tali scuole quello appunto di <<raccogliere, custodire, educare ed alimentare dall'età dai 2 ai 6 anni i fanciulli poveri [...] figli principalmente di vedove, vedovi o artigiani o colono carichi di numerosa prole, i quali rimangono abbandonati a se stessi e privi di ogni educazione sia per eccesso della miseria, sia per difetto di salute, sia per mancanza di tempo dei loro genitori>>.
- Il secondo articolo, intitolato Educazione che s'imparte nelle Scuole Infantili, cominciava con l'evidenziare i danni provocati da un'inadeguata educazione dell'età infantile per quanto riguardava le abitudini morali, la cultura intellettuale e lo sviluppo delle facoltà fisiche.

Aporti individuava tali danni nel <<detrimento certissimo alla robustezza e sanità corporale; guasto difficilmente riparabile nelle abitudini morali, false idee e criterio corrotto indotti nella piccola mente dei fanciulli>>.

Al fine di <<indurre abitudini e idee che valgano a preparare l'animo dei fanciulli per divenire uomini ragionevoli e utili>>, il pedagogista si soffermava quindi a indicare le corrette norme relative all'educazione e istruzione intellettuale, morale e fisica che dovevano osservarsi nelle scuole infantili.

- Il terzo articolo si soffermava a definire Istruzioni, metodi ed orario convenienti alle Scuole Infantili. Per quanto riguardava l'educazione morale e fisica, Aporti prescriveva esercizi comuni per tutti gli alunni.

Per i contenuti dell'istruzione intellettuale, l'educatore distingueva invece tre livelli o stadi o sezioni.

La prima sezione includeva:

- la pronuncia dei suoni elementari e sillabici della lingua italiana;
- l'esatta ripetizione del nome e cognome propri;
- la numerazione in serie crescente fino a 100;
- i nomi propri delle parti del corpo umano;
- le prime idee intorno a Dio e le preghiere quotidiane.

La seconda sezione prevedeva:

- la conoscenza delle lettere stampate e la loro rilevazione in sillabe;
- la numerazione in serie crescente e decrescente, la conoscenza delle cifre arabe fino a cento e la somma mentale;
- “le tabelle della nomenclatura delle vestimenta, di storia naturale, dei cibi etc.”;
- gli esercizi di memoria sui salmi;
- i dogmi fondamentali della Chiesa cattolica e i principi generali della morale;
- le preghiere;
- gli elementi di storia sacra.

Nella terza sezione si insegnava:

- a compitare, sillabare e gli elementi dello scrivere;
 - le tabelle di nomenclatura sistematica;
 - le operazioni della sottrazione, moltiplicazione e divisione;
 - la spiegazione delle dottrine elementari dogmatiche e morali del cristianesimo;
 - la storia sacra.
- L'articolo quattro affrontava la questione dell'Età degli alunni e trattamento loro. La fascia di età dei bambini veniva fissata tra i 2 e i 6 anni. Si sosteneva inoltre la gratuità del servizio per le famiglie povere e si esigeva ai fini dell'ammissione <<la prova della vaccinazione>>.
 - L'articolo quinto si soffermava sul Personale assegnato al regime ed all'istruzione delle Scuole Infantili.
 - L'ultimo articolo, relativo alle Spese di erezione e mantenimento delle scuole e mezzi onde sostenerle, offriva indicazioni puntuali sulla metratura dei locali, sul mobilio e sulle spese giornaliere del vitto.

Il Manuale di educazione ed ammaestramento per le Scuole infantili era articolato in due parti e un'introduzione.

Nell'introduzione Aporti si soffermava anzitutto sulla divisione delle facoltà dell'uomo in <<fisiche (che appartengono al corpo), intellettuali (che appartengono alla mente) e morali (che appartengono agli affetti)>>.

Sulla base di questa articolazione il pedagogo delineava quale <<idea e scopo dell'educazione ed istruzione>>, quella appunto di sviluppare tali facoltà nel fanciullo gettando <<le più solide basi su quella dirittura di mente e rettitudine di cuore, che associate alla fisica robustezza formano l'onesto, il savio, l'utile e l'industrioso cittadino>>.

Nella prima parte del Manuale intitolata Dell'educazione infantile Aporti esponeva in successione gli errori comuni dell'educazione fisica, di quella intellettuale e di quella morale.

Nella seconda parte del Manuale, intitolata Materie e metodi di ammaestramento, il pedagogo si soffermava dettagliatamente sulle modalità per un corretto sviluppo dell'educazione e dell'istruzione intellettuale, morale e fisica.

ORARIO PER LA SCUOLA INFANTILE MASCHILE

Ore	Lunedì
8 — 9	Ingresso, lezioni ai decurioni
9 — 9½	Appello, preci e canto
9½ — 10	Esercizj di memoria sui salmi
10 — 10½	Colazione e ricreazione
10½ — 11	Nomenclatura per classi
11 — 11½	Spiegazione simultanea della nomenclatura
11½ — 12	Gioco e preci meridiane
12 — 12½	Aritmetica mentale per classi
12½ — 1	Catechismo per classi
1 — 2	Pranzo, ricreazione e preci pomeridiane
2 — 3	Scrivere per le sezioni 2ª e 3ª. Alfabeto per la sezione 1ª
3 — 3½	Esercizj di lettura per classi
3½ — 4	Canto e merenda
4 — 5	Giocchi ginnastici e preci della sera

La tragica condizione dell'infanzia: alcune testimonianze del tempo

Luigi Alessandro Parravicini (1799-1880), pedagogista milanese autore del Giannettino, uno dei più diffusi libri di lettura per ragazzi dell'Ottocento, nel 1839, in un articolo intitolato Gli asili di carità per l'infanzia, ci fornisce una toccante testimonianza della drammaticità della situazione.

Ma cosa sono poi codesti Asili? Diavolerie moderne? Istituti che allontanano i pargoli dal seno materno per consegnarli a educatori mercenari? Luoghi ove si allevano i figlioli del pover'uomo agli studj, alle scienze, alla condizione superiore delle loro famiglie? Oibò, Signori, niente di tutto questo. Supponete una città come è Como, in cui vi siano più di 2 mila tessitori e forse altrettanti operaj e altrettante operaje che vivono alla giornata. Notate bene: egli pare un malvagio destino che dove meno s'ha il mangiare, colà nascono più bocche. Oh la plebe frugale e robusta è pur feconda! Nascono dunque a furia i bambini popolari! E i genitori di questa numerosa prole non hanno lire di galette, non sacchi di grano, non botte di vino [...] la lor ricchezza sono le braccia [...] lavorano, lavorano la giornata intera per buscarsi tanto da mangiar pan bigio tutta la settimana [...] e intanto ch'ei sono assidui al lavoro, che avviene dei bambini?

Chi non visto dagli affaccendati genitori sbalza da una sedia e si ammacca la testa o si rompe un braccio; chi accostatosi al bracero o al focolare per riscaldarsi ben bene, brucia il gonnellino, poi la pelle [...] Sopravviene una malattia all'operajo? La seta è a troppo buon mercato? La seta è troppo cara? Così nell'uno come nell'altro di questi estremi i mercanti non fanno più lavorar la pezza, allora chi tesse, chi tinge, chi dissaca, chi ammanisce l'ordito e son migliaia di mani, tutti son digiuni o poco meno. In tanta miseria, che ne è degli innocentissimi bambini? Penuria, strapazzi, fame, botte, cenci [...] ecco se nessuno li aiuta, la misera sorte di quei piccoli infelici.

Alessandro Parravicini proseguiva la propria descrizione lodando l'esperienza di New Lanark in Scozia dove Robert Owen, al fine di porre rimedio a simili scenari, aveva creato il proprio asilo nella sua manifattura di filatura del cotone.

Il direttore dell'Ospedale Maggiore di Brescia, il medico lombardo Andrea Buffini, attento studioso e conoscitore delle condizioni dell'infanzia nella prima metà dell'Ottocento, nel 1839, in uno scritto intitolato Gli asili dell'infanzia considerati sotto l'aspetto della polizia sanitaria, delineava un quadro sconcertante delle condizioni di vita delle famiglie povere.

Entra il quel misero abituro a pian terreno o sotto i tetti [...] Spento il fuoco, affumicate le pareti, mal chiuse le finestre [...] Non vedi il padre, che dal primo mattino alla tarda sera [...] è lontano per guadagnare una meschina mercede. Vedi una madre sul cui volto non brilla neppure un sorriso [...] occupata a filare, o a rattoppare cenciose vesti, circondata da tre o da quattro figli, che tutti piccini [...] sporchi, mal coperti, scalzi, con la faccia lividastra dal freddo, con le mani parimenti livide e gonfie, piangenti di fame e freddo [...] la stessa madre sgrida quelle tenere creature, seppure non le maltratta coi fatti, e stanca del loro pianto, or getta il lavoro, che deve procurare il pane a tutti, ed adagia in grembo il più piccolo dei figli, ora lo affida al più grandicello, e lo fa uscire per togliersi l'importunità di quel pianto, ora indispettita di tutto abbandona a se stessi quei poveri bamboli per trovare un momento di quiete presso una sua vicina, che forse non è a miglior condizione.

Il medico lombardo Federico Castiglioni esprimeva aspre critiche nei confronti di scuole siffatte, deplorandone in particolare le condizioni igienico-sanitarie.

«Questa donna, che si arroga il titolo di maestra, e la cui professione è appunto quella di tenere la cosiddetta scuola dei piccoli ragazzi, stante la povertà, occupa generalmente una casa molto angusta, e spesso anche poco ariosa ed umida ed ella è cosa che muove veramente lo sdegno e la compassione il vedere in una di queste pessime stanze raccolti una trentina di fanciulli, ove devono e divertirsi e leggere l'abc, e mangiare e deporre gli escrementi, vivere insomma buona parte delle ventiquattro ore del giorno. Quivi le esalazioni cutanee dei bimbi, le mefitiche esalazioni del piccolo cesso, dell'orina sparsa talora per la casa, e fors'anche dell'acido carbonico che si svolge dal braciere in tempo di inverno, alterano di maniera l'atmosfera dell'ambiente che non può che nuocere grandemente al fisico delicato di tanti poveri fanciulli, tra i quali sono pure di quelli che per essere un po' malaticci, vengono appositamente mandati alla scuola, a fine (come si esprime il volgo) che la comunanza con gli altri li risani».

Il fenomeno dell'esposizione dei neonati

L'attenzione da parte di intellettuali filantropi e della classe medica agli specifici problemi del mondo infantile si acuì nei decenni della Restaurazione a causa della dimensione massiccia assunta dalla piaga dell'esposizione, fenomeno che proprio in questo periodo assunse connotati patologici.

I fattori dell'esposizione dei bambini, come osservava il professor Nicola De Crescenzo, Governatore della Santa Casa dell'Annunziata di Napoli, in una relazione su I brefotrofi e l'esposizione dei bambini presentata nel 1873, erano <<in primo luogo le "ruote", in seconda linea il celibato, l'ignoranza, la miseria>>.

L'aumento delle esposizioni e del ricovero dei lattanti negli appositi istituti si verificò particolarmente nella zona della penisola maggiormente segnata dalla incipiente industrializzazione e manifattura domestica, in particolare in Lombardia.

I dati numerici registrati in alcune città possono ben far comprendere le dimensioni assunte dal triste fenomeno.

A Brescia, ad esempio, dove sino al 1799 i ricoveri nella locale casa dei trovatelli non avevano mai superato i 400 all'anno, nel decennio 1830-1839 la media annua toccò le 551 unità.

Incrementi analoghi e anche più rilevanti si verificarono negli ospedali di Bergamo, di Como, nella Pia Casa degli Esposti di Pavia, nel brefotrofo di Verona, nell'ospedale di Mantova.

I dati più impressionanti sono però quelli di Milano.

In una relazione compilata nel 1853 da una Commissione, promossa dall'educatore milanese Giuseppe Sacchi (1804-1891) sul fenomeno delle esposizioni nella Pia Casa degli Esposti e negli altri istituti per l'infanzia milanesi, si legge:

«L'incremento costante, rapidissimo, in questi ultimi anni della esposizione non è un fatto speciale alla nostra città, fu osservato anche altrove e massime dove a somiglianza del nostro ospizio è aperta la 'ruota'; ma in nessuna parte d'Europa presenta una progressione tanto allarmante; basti il dire il numero degli esposti per sola città di Milano supera d'assai quello fornitoci dalle Statistiche per la capitale della Francia in quegli anni appunto in cui il progresso della esposizione vi aveva eccitato in alto grado l'attenzione del governo non solo, ma di tutti i poteri dello Stato».

A Milano infatti la media annuale salì dalla cifra di 1800 nel decennio 1811-1820 a quella di 3300 nel decennio 1841-1850, per toccare nel decennio successivo quella di 4384, segnando nell'arco di cinquant'anni un aumento di quasi un quintuplo.

Anche nel granducato di Toscana si verificò un incremento sensibile degli esposti.

L'avvocato e filantropo Ottavio Andreucci (1800-1887), nel volume Della carità ospitaliera in Toscana del 1864 scriveva <<Dal 1831 al 1840 la cifra media degli esposti fu di 15767 e, dopo quell'epoca ascese progressivamente>> tanto che gli esposti <<si elevarono nel 21852 a 21486>>.

La pratica dell'esposizione aveva quale conseguenza la formazione di una fascia sempre più vasta di popolazione condannata all'emarginazione sociale.

Occorre inoltre considerare che il tasso di mortalità infantile, già in generale assai elevato, era ben superiore tra gli esposti.

Il tasso di mortalità più elevato si registrava nel primo anno di vita, in particolare nel primo mese: tale circostanza non desta stupore, ove si considerino le pessime condizioni igieniche e sanitarie in cui versavano i brefotrofi.

Nel 1851 il medico cremonese Francesco Robolotti, a proposito delle sue esperienze nell'ospedale della sua città, scriveva nella Storia e statistica economico-medica dell'Ospedale Maggiore di Cremona:

«Ancor mi ricorda, e ne raccapriccio, quando posi i primi passi entro il brefotrofio, la lugubre scena che mi si offerse allo sguardo e mi strinse il cuore. Imperocché quegli infelici stipati [...] erano condannati a respirare tutto il giorno un'aria contaminata dalle sozzure sì frequenti in quell'età, a sedere sopra incomodi scanni, essi, cui la natura attiva e fervente comanda ad ogni istante di agitarsi e di agitare, e cui imperioso è il bisogno dell'aria aperta e pura, e della luce del sole».

Già nel 1722 Bernardino Moscati, ostetrico presso l'Ospedale Maggiore di Milano, a 74 anni, in una supplica inviata al Cancelliere di Stato principe di Kaunitz per essere messo a riposo, aveva descritto la triste condizione di cinquanta bambini che, stipati in tre piccole stanze, in 4 per letto, erano:

«costretti a rimanersene quasiché tutto il giorno conficcati sopra una piccola seggiola e a respirare la medesima non rinnovata aria corrotta e dalla lunga abitazione di tanta gente e dalla permanenza degli escrementi di tutti questi bambini».

Negli istituti l'indebolimento fisico e il pericolo di una morte precoce erano acuiti viepiù da ulteriori elementi sfavorevoli.

Tra questi, come osservava Andrea Buffini nei suoi Ragionamenti storici economico-statistici e morali intorno all'ospizio dei trovatelli in Milano, pubblicato nel 1844-1845:

«gravidezze condotte a termine con ogni cura di occultarle, talvolta dopo riuscite inutili le prove per distruggere né suoi primordj il frutto del concepimento, quindi fra i disagi e le fatiche [...] travagli di parto senza soccorso, parti senza le prime cure, anzi gli appena nati privi di tutto, impediti dal vagire, mal difesi dal freddo, commessi a mani mercenarie per recarli all'ospizio, spese volte da lontani paesi, con lungo digiuno, nel freddo di lunghe notti, o sotto la sfera di cocente sole».

Contribuivano a peggiorare la situazione la mancanza di buone nutrici, specie nei mesi estivi, quando più urgenti si facevano i lavori nei campi, l'allattamento artificiale con latte non idoneo, la cattiva e insufficiente alimentazione dopo lo svezzamento.

A tutto ciò si univa poi la presenza di malattie endemiche e contagiose, dalla sifilide alle gastroenteriti, dalle oftalmie ai morbi polmonari, etc.

Due erano i fattori principali, a giudizio degli osservatori dell'epoca, che contribuivano all'aumento delle esposizioni nell'ambito di un contesto di estrema povertà urbana e rurale: da un lato il peso economicamente rilevante che l'allevamento di un bambino comportava per una famiglia disagiata, dall'altro il diffondersi di una concezione strumentale del brefotrofio come mezzo legittimo per limitare il numero delle "bocche" da sfamare all'interno della famiglia. Il medico lombardo Giovanni Capsoni, che analizzò con attenzione le condizioni sociali dei ceti più poveri, in un articolo del 1857 intitolato Sulle varie provvidenze a vantaggio delle classi povere, così si esprimeva a proposito della facilità da parte delle classi popolari del ricorso al torno:

«La classe bisognosa della popolazione non solo poco desidera un aumento di prole, ma questo le riesce di peso e di molestia. Da ciò la indifferenza o, dicasi pure, la durezza con cui da alcuni membri di una famiglia contadina o industriale si procede verso una donna incinta o partoriente; da ciò la mancanza per parte dei genitori stessi a prestare ai propri bambini quell'assistenza che vale a mantenerli in vita e a dare loro quella fisica educazione che ne assicura un vigoroso prosperamento; e da ciò quella mortalità dei lattanti che verificasi maggiore nelle povere classi della società».

Il balatico

Un altro fenomeno che dimostra la difficoltà per il ceto popolare di allevare i bambini, specie durante l'allattamento, all'interno della famiglia, e in particolare nei centri urbani dell'Italia settentrionale, era rappresentato in questo periodo dalla pratica generalizzata di affidare i bambini a balie "mercenarie".

Durante gran parte dell'Ottocento il ricorso a balie che vivevano in inidonee condizioni ambientali fu particolarmente accentuato da parte delle famiglie lavoratrici dei centri urbani. A Milano un'indagine del tempo, promossa da Giuseppe Sacchi e i cui dati furono da lui riportati in un articolo intitolato Sulla fondazione di speciali ricoveri per bambini lattanti, appurò che tutti i nati in città nel semestre ottobre 1846-marzo 1847

«un quinto [...] ossia il venti per cento, veniva consegnato all'ospizio degli esposti; [...] gli altri due quinti dei bambini nati da famiglie povere, o sia il quaranta per cento fra i nati, veniva allattato dalle medesime madri con gravissimo loro sacrificio; e che gli ultimi due quinti, o sia il residuo quaranta per cento, veniva per una parte corrispondente al dieci per cento allattato in città da madri agiate, e il resto, corrispondente al venticinque per cento, era stato affidato a nutrici mercenarie dimoranti in campagna».

Per quanto riguarda il corretto allevamento dei bambini, ed in particolare per la scelta delle balie, la maggior parte delle indicazioni contenute nei manuali dell'epoca, compilati perlopiù da medici e igienisti, risultavano di scarsa utilità pratica per le famiglie indigenti.

In uno di questi manuali, scritto dal medico veneto Domenico Boccali e intitolato Della educazione fisica dell'uomo bambino dalla nascita allo spoppamento nel 1836, così si prescriveva:

«la buona nutrice sia perfettamente sana del corpo: giovane da 25 a 30 anni, non primipara, e possibilmente del parto secondo: di buon colore tra il rosso, e bruno, con carni non flaccide; non troppo grassa, né macilente: mezzane di grossezza le sue mammelle tra dure e molli, con capezzoli né troppo piccoli o ritirati in dentro, né troppo grossi o sporgenti: non sia di pelo rosso o biondo, come troppo impressionabile da passioni, offra bell'aspetto, non losca, non balbuziente».

La mortalità infantile

Il fenomeno dell'elevata mortalità infantile, che era stato uno dei motivi del sorgere di iniziative filantropiche dedicate alla primissima infanzia, emerse in tutta la sua drammaticità dopo l'unità d'Italia, nel momento in cui i servizi statistici del nuovo stato consentirono, a partire dal 1863, di elaborare dati sulla mortalità entro i primi 5 anni di vita.

Nel 1863-1865 il tasso di mortalità infantile era pari al 228,7 per mille, per decrescere nel periodo 1896-1900 al 168,3 (livello ancora elevato).

Le cause di tale fenomeno, oltre che nelle malattie infantili, nelle gravidanze mal condotte e nelle pessime condizioni igieniche in cui i bambini vivevano nelle famiglie e negli istituti, andavano ricercate anche nelle cattive pratiche e credenze diffuse tra le classi popolari.

Causa certa di malattie polmonari, ad esempio, era la consuetudine di tenere d'inverno le culle al caldo nella stalla, facendo poi subire al neonato un repentino e deleterio cambio di temperatura al rientri nelle case gelide.

Ancora, l'uso di battezzare in chiesa i neonati nei primissimi giorni di vita anche con un clima rigido, sottoponendoli a rischi fatali, usanza posta sotto accusa a partire dagli ultimi decenni del Settecento.

Non meno nociva era la pratica di somministrare oppiacei o alcolici ai neonati per facilitarne e prolungarne il sonno.

Diffusa era anche la dannosa abitudine di somministrare farmaci inappropriati o inutili, quali ad esempio potenti purganti e vermifughi.

Si dimostravano deleterie anche credenze che inducevano a trascurare una già precaria igiene, quali la convinzione che i pidocchi servissero di “purga al fanciullo” o, ancora, che le “croste al capo” fossero utili a proteggere il cervello.

A tutto ciò deve aggiungersi la completa ignoranza circa la corretta alimentazione dei bambini, che costituiva un ulteriore motivo di rischio per la loro sopravvivenza.

LA NASCITA DEI PRESEPI

Il Congresso degli Scienziati Italiani nel 1846

L’VIII Congresso degli Scienziati Italiani, svoltosi a Genova dal 14 al 29 settembre 1846, sotto la presidenza del pedagogista genovese Raffaello Lambruschini (1788-1873), diede l’opportunità per un primo dibattito sull’assistenza alla prima infanzia.

Il pedagogista francese Marc-Antoine Jullien (1775-1848), noto soprattutto come fondatore della pedagogia comparata, nella giornata del 21 settembre comunicò, come si legge negli atti della riunione

«una sua notizia intorno ai nuovi ricoveri per bambini lattanti [...] istituiti nella Francia col gentil nome di *crèches*». Egli precisava come queste nuove istituzioni fossero «per così dire, l’esordio delle sale d’asilo per l’infanzia e, nelle città manifatturiere [...] un opportuno soccorso alle madri povere».

Nel corso dei lavori Lorenzo Valerio (1810-1865), intellettuale e politico piemontese, direttore di un setificio, osservava come le istituzioni per lattanti non fossero nuove in Italia, citando alcuni casi quali l’asilo nella filatura dell’industriale Michele Bravo presso Pinerolo, che occupava 300 lavoratrici, il “presepio” aperto in una grande azienda agraria della Lomellina e quello esistente fin dal 1842 nelle cartiere Cini a San Marcello in Toscana.

Valerio sottolineava come tali strutture fossero auspicabili

«anche nelle campagne, dove le case rurali sono assai distanti da’ poderi che si lavorano, sicché le madri debbono abbandonare per lunghe ore al giorno i loro bamboli».

Le *crèches*, termine che in Italia venne tradotto a quel tempo con “presepi”, erano state concepite come il primo luogo di custodia dei bambini in tenera età, costituendo di fatto un’alternativa al brefotrofo.

Il presepe di Milano

Promotore del primo ricovero per bambini lattanti fu il noto benefattore ed educatore Giuseppe Sacchi (1804-1891).

Egli aveva avuto occasione di conoscere l’esperienza delle *crèches* parigine proprio all’XVIII Congresso degli Scienziati Italiani a Genova, dove ebbe modo di informare i congressisti del progetto avviato a Milano per l’apertura di un <<ricovero per bambini lattanti>>.

In una memoria del 1848, intitolata Sulla fondazione di speciali ricoveri per bambini lattanti, Sacchi raccomandava

«ai generosi educatori della povera infanzia anche la nuova istituzione dei *presepi* parigini, come l’incunabolo vero degli asili infantili».

Come scrive Sacchi nella sua memoria, fu istituita una commissione di indagine che doveva accertare

«tre ordini di fatti: se e come proceda l'allattamento dei bambini poveri in Milano, e quale sia il numero di quelli che appartengono a madri costrette ad abbandonare la casa per quotidiani lavori; quali provvidenze sieno state sinora impartite a conforto delle donne che adempiono esse stesse agli uffici di maternità; e se ed in qual modo convenga istituire anche da noi i proposti Presepi».

I dati dell'indagine furono utilizzati da Sacchi per predisporre il piano di fondazione di una prima casa di ricovero a Milano nella parrocchia di San Simpliciano.

Il progetto di Sacchi, frenato dai moti rivoluzionari del 1848, si realizzò nel giugno del 1850, con l'apertura, per iniziativa di Laura Solera Mantegazza (1813-1873), del Pio Ricovero per bambini lattanti e slattati in contrada Santa Cristina a Milano per i figli di sarte, filatrici di seta e domestiche.

Negli anni immediatamente successivi alla nascita del presepe di Milano, anche a seguito dell'aumentata richiesta di lavoro femminile, vennero aperti per iniziativa aziendale o di benefattori, asili per lattanti anche in altre città italiane quali Venezia, Pistoia, Torino.

Le istituzioni per la prima infanzia registrarono una nuova fase a seguito delle disposizioni legislative sull'assistenza e sulla beneficenza in generale che vennero emanate nel periodo post-unitario.

Il Pio Ricovero di Milano si dotò nel 1864 di un nuovo statuto in cui si auspicava l'apertura di ricoveri per bambini non solo nei quartieri ma anche presso i grandi opifici dove lavoravano le madri dei bambini.

L'istituzione, ridenominata "Pia Opera di maternità e dei ricoveri per bambini lattanti e slattati", venne riconosciuta ente morale con Decreto Reale il 26 aprile 1866.

Il dibattito medico

Il IV Congresso dell'Associazione medica italiana, svoltosi nel 1868 a Venezia, concorse in maniera significativa alla diffusione dei presepi.

La mortalità infantile e le sue cause costituirono i principali argomenti del dibattito. I dati raccolti dal censimento della popolazione del 1876 avevano infatti evidenziato una percentuale di mortalità tragicamente elevata.

Il medico Romolo Griffini (1825-1888), presidente del Comitato medico milanese, presentò una relazione intitolata Della mortalità dei bambini, della profilassi della sifilide infantile e da allattamento; della istituzione dei presepi in Italia. Richiamandosi al Discorso sulla mortalità infantile dei bambini del medico francese Henri Marie Husson (1772-1853), Griffini elencava le cause principali della mortalità infantile.

LE CAUSE PRINCIPALI DELLA MORTALITÀ INFANTILE INDICATE DA ROMOLO GRIFFINI

1. le cattive condizioni nelle quali nascono molti infanti di famiglie povere e, soprattutto nelle città, una quantità di figli naturali;
2. la mancanza frequente, nella scelta delle nutrici, delle qualità richieste;
3. la insufficienza o la soppressione quasi immediata dell'allattamento naturale;
4. l'uso del poppatoio per l'alimentazione;
5. la ingestione prematura di alimenti solidi e spesso grossolani;
6. la cattiva scelta dei paesi per l'allattamento;
7. i pregiudizi locali;
8. il trasporto degli infanti effettuato senza le opportune precauzioni;
9. l'immobilità imposta ai lattanti in culle umide e sporche;
10. il soggiorno in abitazioni male areate e fredde;
11. il difetto di istruzione e la negligenza delle famiglie che si astengono dall'adempimento del sacro dovere di sorvegliare i loro infanti;
12. i danni prodotti dalla irregolarità nel pagamento delle mercedi alle nutrici che, in tal caso, riducono le loro cure ai neonati, in proporzione ai vantaggi che ne derivano.

Griffini si soffermava sulla funzione dei presepi nella lotta contro la mortalità infantile:

«i presepi sono una forma, una estrinsecazione squisita della civiltà e della carità dei nostri tempi, la sola forse [...] che gli antichi non abbiano pensato di attuare».

Tuttavia, pur riconoscendo l'importanza di tali istituzioni, il medico milanese sottolineava che il luogo in cui il bambino avrebbe dovuto muovere i suoi primi passi dovesse essere l'ambiente familiare.

Al di là degli auspici di Romolo Griffini e di molti altri medici che ebbero un ruolo attivo nella seconda metà dell'Ottocento nella promozione dei presepi, il giudizio della comunità scientifica su tali istituzioni non fu comunque unanime.

A Bologna, ad esempio, il comitato dei medici non si esprimeva favorevolmente sulla loro fondazione ritenendoli, a causa della promiscuità dell'allattamento, luoghi di propagazione di malattie quali la sifilide.

Il comitato considerava peraltro cause rilevanti della mortalità infantile, oltre quelle cui si è già fatto riferimento, anche la scarsa istruzione delle levatrici, l'insufficiente esperienza delle ostetriche, l'assenza di reparti di mortalità per il parto assistito.

Il presepe di Bologna

Il primo presepe a Bologna fu aperto, senza l'appoggio del comitato medico bolognese, il 18 luglio 1881 dalla Società artigiana femminile per accogliere i figli delle madri operaie durante il lavoro. Lo Statuto prevedeva che l'asilo dovesse custodire e curare i bambini nelle ore in cui le madri lavoravano fuori casa.

Le riforme postunitarie

Tra la fine dell'Ottocento e gli anni immediatamente precedenti la Prima guerra mondiale, una serie di riforme intervenne a riorganizzare le associazioni di beneficenza e le strutture ospedaliere.

Tra queste riforme un ruolo significativo ebbe la Legge Crispi del 17 luglio 1890 n. 6972 Sulle istituzioni pubbliche di beneficenza in base alla quale lo Stato assumeva su di sé il diritto-dovere di gestire le istituzioni di pubblica beneficenza al fine di

«prestare assistenza ai poveri [...] procurarne l'educazione, l'istruzione, l'avviamento a qualche professione, arte o mestiere, od in qualsiasi altro modo il miglioramento morale ed economico».

La Legge Crispi, tra l'altro, attribuiva alla competenza delle Congregazioni di Carità i ricoveri per i lattanti, i presepi e una parte degli asili di carità già esistenti; aboliva numerose provvidenze, fra cui le doti e i sussidi di baliatico, riformandone statuti e regolamenti da cui erano disciplinati; stabiliva inoltre che le strutture ospedaliere si trasformassero in <<servizi di pubblica assistenza>> che venivano finanziati in modo più stabile e regolare.

Questa riorganizzazione nazionale delle strutture ospedaliere, delle istituzioni di assistenza e beneficenza e la regolarità dei finanziamenti segnarono una svolta anche nella cura della maternità.

L'assistenza ai pari fu affidata gradatamente al personale medico, esautorando progressivamente le vecchie levatrici operanti con antiquati metodi artigianali.

L'istituzione della Cassa di maternità, col Decreto Legge n. 322 del 17 febbraio 1917, costituì inoltre un passo importante ai fini del miglioramento della condizione della donna.

Si diffuse una maggiore consapevolezza dell'importanza dell'allattamento materno e della necessità di una formazione del personale medico-assistenziale specializzato per l'infanzia, in grado di divulgare norme igieniche e alimentari fra le madri.

Accanto agli aspetti igienici e sanitari, assunse gradualmente rilevanza anche la ricerca di una metodologia educativa per la primissima infanzia, soprattutto a seguito delle recenti acquisizioni scientifiche nel campo della psicologia sperimentale e delle scoperte della psicoanalisi.

Giuseppe Sacchi

Un ruolo importante, per quanto riguarda il dibattito su questi aspetti, lo ebbe in fondatore del primo presepe di Milano, Giuseppe Sacchi.

L'educatore milanese riteneva che gli istituti per la prima infanzia dovessero coadiuvare la famiglia nell'educazione dei sensi del bambino.

Promotore di una psicopedagogia del lattante che traeva le sue radici nelle tesi di Jean-Jacques Rousseau, che nell'Emilio aveva sottolineato la centralità dei sensi nella crescita del bambino, Sacchi pubblicò nel 1895 Il primo ammaestramento dell'infanzia e della puerizia, giusta i metodi della scuola sperimentale italiana.

In quest'opera l'autore distingue nettamente la vita del bambino secondo due fasi: la prima da 0 a 3 anni, la seconda dai 3 ai 7 anni.

Sacchi legittimava l'istituzione degli asili infantili riconoscendo come, dopo un primissimo periodo in cui il bambino:

«sta meglio tra le braccia materne [...] il fanciulletto sente più che mai il bisogno di trovarsi con i suoi compagni [...]. Le stesse madri si accorgono che a una certa età i loro figlioletti vogliono espandere con altri pargoli l'esuberanza dei loro affetti, per fare anche un po' di prova delle loro forze esordienti. La vita monotona della famiglia li annoia. È giunto allora il momento in cui il piccolo uomo deve spiegare come l'uccellino le proprie ali e volare per alcune ore del giorno fuori del proprio nido. Il nuovo nido educativo si trova allora presso la scuola infantile».

CONTRIBUTI ALLA CURA E ALLA CONOSCENZA DELLA PRIMA INFANZIA

Costantino Soldi

Nelle Regole graduali e norme pratiche per l'insegnamento delle cose e della ginnastica dei sensi, documento conservato nell'Archivio di Stato di Cremona, redatto per il personale delle scuole per l'infanzia di fine secolo, eredi delle scuole aporiane, si legge che le lezioni di "cose" traggono il loro fondamento: <<sul principio che nell'insegnamento infantile e puerile bisogna cominciare dalle cose per venire alle parole>>.

Nel 1895, in uno scritto intitolato Presepi (Istituto Bambini Lattanti e Slattati), il pedagogista cremonese Costantino Soldi (1822-1896), che svolse un ruolo di rilievo nell'organizzazione di varie istituzioni educative di Cremona, sosteneva le linee di una pedagogia tesa a stimolare nel bambino l'uso dei sensi e della parola.

Il pedagogista riteneva che i sensi fossero il primo strumento in grado di mettere il bambino in rapporto con il mondo esterno.

Soldi sosteneva inoltre, per quanto riguarda l'educazione intellettuale e morale, che proprio nei sensi andasse individuata l'origine dei <<sentimenti di buon volere e di amore>>.

Anche l'insegnamento della parola, ossia del linguaggio in relazione alle "cose", assumeva un ruolo rilevante fin dalla primissima infanzia.

Solo tramite la “ginnastica dei sensi” e le “lezioni di cose” i bambini potevano essere educati alla percezione della realtà, percezione, precisava Soldi, che

«verrà poi [...] allargata negli asili infantili, specie colle lezioncine di cose, suscitando eziandio con esse, quando condotte con metodo, assieme alle materiali idee, anche sentimenti morali e religiosi».

Nella concezione dell'educatore i presepi costituivano vere e proprie succursali della famiglia, e dunque non semplicemente luogo di custodia dei bambini, ma anche luogo della loro prima educazione.

Giuseppe Tropeano

Un importante e innovativo contributo in tema di assistenza all'infanzia abbandonata si ebbe a Napoli con il medico igienista Giuseppe Tropeano (1881-1952), che nel 1915 fu eletto direttore di uno dei più importanti brefotrofi italiani, il Regio Stabilimento dell'Annunziata di Napoli. Tropeano vi attuò una riforma cui va, come egli stesso ebbe a scrivere nel volume I figli illegittimi

«il merito di aver coraggiosamente e fortunatamente iniziato il movimento rigeneratore dei brefotrofi in Italia», facendo acquistare all'istituzione del brefotrofio la fisionomia di «centro di assistenza infantile e di aiuto materno».

Il medico apportò nell'istituto notevoli cambiamenti, volti a migliorare e modernizzare gli interventi assistenziali: allestì un ambulatorio per il consultorio, una “Latteria Materna”, un laboratorio di chimica batteriologica, un dispensario di latte, la refezione per le madri dei lattanti per favorire la produzione latte e infine il presepe per i bambini in tenera età. All'interno del brefotrofio Tropeano aprì, sempre nel 1915, uno dei più importanti presepi d'Europa, considerato il più grande d'Italia.

In un lavoro dello stesso anno, intitolato Le nuove istituzioni: Il presepe, il medico così descriveva la struttura:

«Tremila metri cubi di spazio disposti in dieci ampissimi vani con dieci ampissime finestre prospicienti sul cortile-giardino; bagno per più posti comodissimi; piccoli vestiboli, sala di attesa, sala di allattamento, cucina, sala per le bambinaie; sala per la direzione tecnica. Ecco il primo Presepe in Napoli, il più numeroso d'Italia e uno dei migliori in Europa. Questo possiamo affermare, non per convinzione tratta attraverso letture di racconti o di libri, ma perché abbiamo visitato, studiato personalmente molte istituzioni del genere nelle diverse nazioni europee e americane».

Il presepe accoglieva circa cento bambini, che venivano accuditi durante le ore in cui le madri erano impegnate nella loro attività lavorativa.

Il regolamento prevedeva che le madri ritirassero i bambini non più tardi di mezz'ora dal termine dal lavoro, stabilendo in casi contrario pesanti sanzioni.

Una funzione rilevante del presepe riguardava l'insegnamento, rivolto specificamente alle madri, su come curare al meglio i propri bambini.

Come si legge nel libro di Tropeano, il reparto per lattanti, preceduto da una sala per l'allattamento materno, era diviso in tre sezioni e dotato di 50 culle e aveva un volume di 800 metri cubi d'aria.

Il reparto dei divezzi, diviso in quattro sezioni e dotato di 70 lettini o grandi culle, aveva un volume di 1000 metri cubi e disponeva di sale e salette di intrattenimento.

Le cubature dei due reparti erano conformi alle indicazioni di Firmin Marbeau, fondatore della prima crèche parigina.

Vi era poi una sala da bagno con piccole vasche riscaldate ed infine un grande cortile-giardino luminoso e pieno di alberi dove i bambini potevano giocare o passeggiare per qualche ora al giorno all'aria aperta.

Nel reparto lattanti ogni culla in ferro, munita di materassino, un piccolo cuscino e un velo che la ricopriva interamente, aveva il suo numero d'ordine e la targhetta col nome del bambino.

Nel libro veniva descritto anche il corredo dei bambini, che comprendeva biancheria e indumenti.

I due capitoli finali si soffermavano sui compiti del personale e sulle modalità di ammissione dei bambini. Il personale della struttura era formato da una direttrice amministrativa, due impiegati per l'ufficio informazioni e controllo, due addette alla cucina e al bagno, un inserviente e 15 bambinaie (una ogni 5 lattanti e una ogni 10 divezzi).

Potevano essere ammessi al presepe i bambini perfettamente sani, con un'età superiore a 15 giorni ne inferiore ai tre anni.

Le madri dovevano portare il bambino con vestiti puliti, che le bambinaie provvedevano a sostituire con quelli del presepe, rivestendo poi il bambino all'uscita con i suoi vestiti personali.

I bambini erano divisi in lattanti e divezzi, e questi ultimi divisi in due gruppi secondo l'età, dai 15 mesi ai 2 anni e dai 2 ai 3.

Ernesto Cacace

L'Italia ha apportato un contributo fondamentale nella cura del neonato grazie all'opera del medico napoletano Ernesto Cacace (1872-1956), docente presso l'Università di Napoli, considerato il padre della nipiologia (dal greco νήπιος "infante" e λόγος "discorso"). La nipiologia è dunque quella disciplina che studia sotto tutti i suoi aspetti e da un punto di vista unitario il bambino lattante.

In un intervento al Congresso pediatrico pedagogico italiano a Trieste nel 1921 Cacace chiariva che la ragion d'essere della nipiologia, concepita come branca autonoma della pediatria, doveva essere ricercata:

«nella caratteristica personalità del bambino lattante, che ha tutte le attività ma le ha germinali e poco differenziate» e «per questa scarsa differenziazione dell'attività del lattante, questo non può facilmente studiarsi da specialisti differenti da punti di vista unilaterali, ma deve essere studiato in tutta la sua interezza». A motivo di ciò, egli continuava: «gli studi anatomici, fisiologici, psicologici, antropologici, igienici, patologici, clinici del bambino lattante sono intimamente legati fra loro e possono darsi reciproca luce e reciprocamente avvantaggiarsi».

Il medico napoletano, secondo il quale la tutela della prima infanzia era inattuabile senza la nipiologia, elaborò una concezione nuova della cura del neonato e dedicò particolare attenzione alla formazione del personale addetto ai servizi dell'infanzia, favorendo anche la fondazione di cattedre ambulantive volte a promuovere un'informazione igienico-sociale in favore della maternità e dell'infanzia, in particolare nelle campagne e nei piccoli paesi.

Cacace creò nel 1905 a Capua il primo Istituto nipoigienico italiano, concepito come uno strumento di intervento sociale coordinato di tutte le forme di tutela: istituzioni di assistenza, istituzioni educative, istituzioni di previdenza, istituzioni scientifiche.

L'Istituto era costituito da un dispensario per il latte, da una scuola di igiene per la prima età, da scuole popolari di maternità e da una cattedra ambulante di igiene della prima età. Nel 1915 il medico fondò un analogo istituto a Napoli, che disponeva anche di un asilo per lattanti.

Ernesto Soncini

Un posto di rilievo nell'ambito della puericoltura italiana spetta al dottor Ernesto Soncini (1870-1939), medico condotto e pediatra, che operò soprattutto a Mantova.

Il medico fu autore nel 1908 di un importante trattato, distinto in due parti, Puericoltura pratica e Memoriale della mamma, nel quale descriveva i principi dell'assistenza igienica della prima infanzia trattando inoltre dei temi della pubertà, della gravidanza, del puerperio e dell'allattamento.

Sempre nel 1908 Soncini introdusse, in analogia al carnet de santé utilizzato in Francia sin dal 1869, il Memoriale del neonato, considerato il primo modello di libretto sanitario, nel quale venivano annotate, in funzione preventiva e diagnostica, le fasi della crescita del neonato.

Il medico fondò nel 1905 a Mantova l'Istituto pro-lattanti.

Come Soncini stesso scriveva nel 1923, nell'opuscolo L'Istituto Pro-Lattanti di Mantova in Tempi, Notizie, Norme regolamentari, la struttura sorgeva al fine di <<dare alle madri prima e dopo il parto, quei confort morali, intellettuali e materiali>> di cui avevano bisogno.

L'Istituto era inizialmente costituito da una sala asilo per lattanti, alla quale si aggiunsero in seguito ulteriori sale asilo anche per divezzi, dispensari di latte, consultori per le madri e bambini lattanti, un refettorio materno e un lactarium modello, ossia un laboratorio per la preparazione di latte in possesso dei necessari requisiti igienici.

Nei consultori si forniva alle madri, sulla base delle indicazioni sullo sviluppo antropometrico del lattante, annotate nell'apposito Memoriale, le eventuali prescrizioni mediche, in particolare relative alla tipologia di allattamento (materno, artificiale, misto).

Nel 1922 Soncini riorganizzò l'Istituto, che venne articolato in due sezioni: una sezione di assistenza alla maternità e una sezione di protezione per la prima infanzia.

La prima comprendeva: consultori per gestanti, soccorsi a gestanti e puerpere, refezioni a madri indigenti durante la fase di allattamento.

La sezione di protezione della prima infanzia includeva: due sale per lattanti per la custodia di 20 bambini poveri allattati dalle madri o artificialmente, un asilo per "slattati" in età compresa fra i 2 e i 3 anni (aperto anche per bambini di famiglie agiate previa corresponsione di una piccola retta), un dispensario con ambulatorio medico, la distribuzione di latte proveniente da un lactarium interno, un controllo igienico-sanitario dell'allattamento balneatico, una scuola tecnico-pratica per bambinaie.

Il Regio Decreto 11 febbraio 1923, n. 336

Il Regio Decreto 11 febbraio 1923 n. 336, (Regolamento approvato con Regio Decreto 16 dicembre 1923 n. 2900 Approvazione del nuovo testo del regolamento generale per il servizio di assistenza degli esposti) fu il primo provvedimento legislativo organico attuato dal governo Mussolini per fronteggiare le drammatiche condizioni dell'infanzia che, già tragiche, erano state ulteriormente aggravate dagli eventi e dalle conseguenze della prima guerra mondiale. Il Decreto prevedeva una riforma generale del funzionamento dei brefotrofi rivedendo, come esplicitato nell'articolo 10,

«le disposizioni d'indole sanitaria e amministrative e particolarmente quelle relative alla nomina del personale tecnico, sanitario, al numero delle nutrici in proporzione degli assistiti, agli orari di servizio e di libertà, all'assistenza dei lattanti e dei divezzi, ai provvedimenti disciplinari».

L'articolo 1 del Regolamento demandava all'amministrazione provinciale il compito di provvedere al <<ricovero e mantenimento degli esposti nei brefotrofi e in altri congeneri istituti>>.

Per esposti, e quindi ammessi all'assistenza, si intendevano, come specificato all'articolo 4:

- a) i fanciulli abbandonati, figli di ignoti, che siano rinvenuti in un luogo qualsiasi della provincia;
- b) i fanciulli per i quali sia richiesta la pubblica assistenza, nati nei comuni della provincia da unioni illegittime e denunciati allo stato civile come figli di ignoti;
- c) i figli nati da unioni illegittime, non riconosciuti dai genitori e per i quali sia richiesta la pubblica assistenza, quand'anche siano in seguito riconosciuti dalla madre, che si trovi in istato di povertà».

L'articolo 16 stabiliva l'abolizione del "sistema della ruota", prevedendo che

«in tutti i brefotrofi ed istituti congeneri e nelle case di ricezione [...] l'ammissione degli infanti esposti» dovesse aver luogo «per consegna diretta, escluso il sistema delle ruote».

L'articolo 18 prevedeva che l'amministrazione dell'istituto ricoverante o l'ufficio comunale si dovessero attivare, in forma riservata, per individuare la madre di ciascun bambino esposto al fine di constatare, ove possibile

«le condizioni sanitarie di quest'ultima, di procurare all'esposto l'allattamento materno e di eccitare la madre stessa a riconoscere il figlio».

Allo scopo di prevenire e contrastare la mortalità infantile, il regolamento affrontava in modo particolare le problematiche relative alle strutture di assistenza degli esposti, sia brefotrofi che altre istituzioni pubbliche o private per lattanti, e scrivendo l'obbligo di osservare le norme igieniche stabilite dalle autorità preposte.

Uno dei più antichi brefotrofi italiani lo Spedale degli Innocenti di Firenze, può essere considerato, per la qualità e modernità dei servizi di cui disponeva, un modello indicativo della riorganizzazione dei brefotrofi conseguenti alla Riforma e agli sviluppi della nipiologia. La struttura disponeva di un reparto per lattanti, di un reparto di allevamento artificiale ed un reparto maternità.

L'O.N.M.I.

L'opera Nazionale per la Protezione della Maternità e dell'Infanzia (O.M.N.I.), Ente morale istituito con Legge 10 dicembre 1925 n. 2277, diede avvio ad una nuova fase della storia del presepe, che cominciò ad essere indicato sempre più spesso con il termine asilo nido.

La Legge aveva la finalità, come si specificava nell'articolo 4, di provvedere

«alla protezione e all'assistenza delle gestanti e delle madri bisognose o abbandonate; dei bambini lattanti e divezzi sino al quinto anno, appartenenti a famiglie bisognose, dei fanciulli fisicamente o psichicamente anormali, e dei minori materialmente o moralmente abbandonati, traviati o delinquenti sino all'età di anni diciotto compiuti».

L'Opera inoltre si proponeva

«la diffusione delle norme e dei metodi scientifici, di igiene prenatale e infantile nelle famiglie e negli istituti, anche mediante l'istituzione di ambulatori per la sorveglianza e la cura delle donne gestanti [...] di scuole teorico-pratiche, di puericoltura e corsi popolari di igiene materna», curando anche, in concorso con altre istituzioni, un'opera di profilassi antitubercolare dell'infanzia e di lotta contro le altre malattie infantili.

La struttura dell'Opera era costituita secondo uno schema piramidale su tre livelli. Al vertice vi era un Consiglio Centrale, con sede a Roma, composto da 38 membri, tra i quali era nominato il presidente e il vice presidente e, con nomina del Ministero dell'Interno, la Giunta esecutiva. Il primo presidente fu lo scienziato e deputato Gian Alberto Blanc, che si occupò principalmente degli aspetti organizzativi, e vice presidente il medico pediatra Francesco Valagussa. Nelle 92 province allora esistenti operavano le Federazioni provinciali, composte da un Consiglio Direttivo e da una Giunta Esecutiva.

In tutti i comuni erano poi previsti Comitati comunali di patronato

Tra i compiti dell'O.M.N.I., come stabilito nell'articolo 5, vi era quello di vigilare e controllare l'applicazione delle prescritte disposizioni su tutte le istituzioni pubbliche e private per l'assistenza e protezione della maternità e dell'infanzia, a ragione unite, già nella denominazione Ente, in un binomio indissolubile.

L'articolo 6 affidava ancora all'Opera, tra i suoi compiti integrativi:

- a) di fondare istituzioni di assistenza materna, casse di maternità, opere ausiliare dei brefotrofi per la tutela delle madri bisognose e abbandonate, che allattano la loro prole, ed altre istituzioni a favore della maternità e dell'infanzia, là dove l'assistenza risulti deficiente, o di promuoverne la fondazione;
- b) di sovvenzionare le istituzioni che dispongano di inadeguate risorse patrimoniali;
- c) di provvedere al coordinamento di tutte le istituzioni pubbliche o private per l'assistenza della maternità e dell'infanzia, indirizzandone le attività secondo i più urgenti bisogni della popolazione locale».

Con Regio Decreto 15 aprile 1926, n 718 fu approvato il regolamento per l'esecuzione della Legge. Il testo si componeva di 238 articoli e conservò la sua validità fino alla fine del dicembre 1975, data di scioglimento dell'O.M.N.I. Rilevanti, per quanto concerne la prima infanzia, erano il titolo quarto Organizzazione e funzionamento dei servizi di protezione e assistenza,

dall'articolo 121 all'articolo 192, e il titolo quinto, Ordinamento tecnico delle principali categorie di istituti di assistenza, dall'articolo 193 all'articolo 232.

Articolo 132 prevedeva l'organizzazione di consultori per lattanti e divezzi fino al terzo anno di età ,

«con un servizio di assistenti visitatrici, per la sorveglianza igienico-dietetica dei bambini», sotto la guida di un medico specializzato in pediatria o, in mancanza, dell'ufficiale sanitario del comune.

L'articolo 133 prevedeva, al fine di integrare l'organizzazione del servizio di “aiuto materno”, che potessero essere istituiti

«presepi e laboratori nidi, asili per il ricovero permanente dei lattanti e divezzi fino al terzo anno di età» che non potessero essere allevati dalle madri, «alberghi materni, per le madri prive di abitazione» che allevassero direttamente i propri bambini.

Articolo 137, al fine di assicurare l'allattamento materno e la protezione igienica dei figli delle operaie durante le ore di lavoro di quest'ultime, stabiliva che, in ogni centro industriale in cui fossero impegnate almeno 50 donne di età superiore ai 15 anni compiuti, venisse istituito un asilo-nido ubicato in modo tale che le madri potessero <<agevolmente e senza perdita di tempo recarvisi per l'allattamento>>. Particolarmente significativi, per gli aspetti igienici, di cura e di assistenza, gli articoli dal 199 al 205.

L'articolo 199 stabiliva che i consultori, i dispensari e gli asili per lattanti e divezzi fino al terzo anno di età dovessero essere istituiti in locali ampi, luminosi, di facile ventilazione e provvisti di un sistema di riscaldamento igienico.

Si prescriveva che i consultori dovessero

«possibilmente disporre: 1° di una sala d'aspetto, divisa in compartimenti, per evitare qualsiasi contatto tra i vari bambini presentati al consultorio; 2° di una sala per la pesata dei bambini e la compilazione delle schede individuali; 3° di un gabinetto medico, per l'esame dei bambini; 4° di una camera di isolamento per bambini infermi o sospetti di malattie infettive».

Si stabiliva inoltre, al fine di limitare il più possibile la diffusione di malattie infettive, che in tutti questi istituti ogni bambino dovesse avere << una culla o letto speciale, il suo pettine, la sua spazzola, il suo poppatoio>> e che tali oggetti dovessero essere contrassegnati da un numero specifico da riferire a ciascuno.

L'articolo 202 stabiliva che dovesse esserci una sorvegliante per ogni gruppo di 6 bambini di età inferiore ai 18 mesi e una per ogni gruppo di 12 bambini in età compresa tra i 18 mesi e 3 anni. Il medesimo articolo prevedeva che la direzione del servizio di assistenza fosse affidata ad una diplomata in una scuola di puericultura fisicamente sana e di ottima condotta morale. Uno degli scopi prioritari dell'O.N.M.I., come riaffermava l'articolo 59 del Regolamento attuativo del 1926, era quello di << favorire la diffusione delle norme e dei metodi scientifici di igiene prenatale e infantile nelle famiglie e negli istituti>>.

A tal fine l'articolo stabiliva che i sanitari degli ambulatori, e di tutte le strutture sovvenzionate, dovessero impartire alle madri e alle gestanti istruzioni di igiene, in particolare per quanto riguarda la pratica dell'allattamento e l'alimentazione. Prevedeva altresì l'organizzazione di corsi popolari e di pubbliche conferenze sull'igiene e l'assistenza del fanciullo per le insegnanti e gli alunni degli istituti magistrali.

Per quanto riguarda la specifica formazione del personale ha detto, l'articolo contemplava:

- l'istituzione di corsi di puericultura prenatale e postnatale per i laureati in medicina e chirurgia e le levatrici;
- l'istituzione di tre scuole teorico-pratiche per la formazione di personale specializzato per l'esercizio delle professioni di: a) assistente sanitaria-visitatrice di igiene materna e infantile; b) assistente sanitaria scolastica o vigilatrice; c) bambinaia.

Il rilascio dei diplomi di idoneità all'esercizio delle professioni era subordinato al superamento di un esame finale davanti ad una commissione presieduta da un sanitario designato dall'O.N.M.I. Nell'ambito dell'attività di tutela della salute dell'infanzia e di profilassi contro le malattie infantili, in particolare contro la tubercolosi, l'O.N.M.I. dedicò particolare cura nell'organizzazione e gestione di colonie per minori, facendosi carico del loro finanziamento. Per adempiere nella maniera più idonea a tale attività, la Presidenza dell'Opera nominò una specifica Commissione, la cui principale funzione era quella di rendere possibile la frequenza delle colonie al maggior numero possibile di minori.

Le tipologie di colonie erano varie. Vi erano colonie estive per fanciulli sani indeboliti (gracili, convalescenti, anemici, etc.) e colonie permanenti per malati predisposti alla tubercolosi. Ogni fanciullo veniva normalmente trattenuto in colonia per un periodo non inferiore a 40 giorni. Il successo del funzionamento delle colonie fu reso possibile anche grazie all'istituzione di un fondo specifico per la profilassi antitubercolare dell'infanzia, destinato specificamente alle colonie permanenti.

ASILI NIDO IN ITALIA NEGLI ANNI TRENTA

L'O.N.M.I. e gli asili nido

Nonostante la sua struttura piramidale e verticistica, l'O.N.M.I., istituita con la Legge 10 dicembre 1925, n. 2277, aveva affidato una sorta di vera e propria autonomia gestionale, organizzativa e istitutiva alle federazioni provinciali e ai comitati patronali comunali, i quali avevano la funzione di attuare praticamente gli scopi e le direttive dell'ente, spostando il centro operativo sul territorio e realizzando di fatto una vera e propria forma di decentramento.

Particolarmente attivo fu da subito il Comitato patronale di Milano, il quale si attivò in modo particolare nella formazione del personale e nel dispiegamento di una serie di servizi per la maternità e l'infanzia. Il Comitato, oltre ad istituire la prima << scuola di assistenti sanitari visitatrici di igiene materna e governanti d'infanzia >>, avviò un centro di assistenza materna

infantile in ogni rione operaio della città, promuovendo un vasto programma di assistenza prenatale e postnatale. Nella stessa prospettiva notevole fu anche l'impegno di altri comitati locali come quello di Foligno, che nel 1930 istituì un asilo nido che accolse nel primo anno di funzionamento circa 25 bambini, età inferiore ai 3 anni, figli di operaie in servizio o in stato di malattia. L'ammissione al nido era subordinata alla vaccinazione e alla visita medica preliminari e, nel periodo di frequenza, i bambini erano scrupolosamente controllati sia sotto l'aspetto sanitario che igienico. La struttura era sovvenzionata da fondi governativi e comunali, mentre l'O.N.M.I. si occupava direttamente della refezione. Un'esperienza significativa fu quella dell'asilo nido di Narni, inaugurato il 28 ottobre 1930, che fu dedicato alla principessa Maria di Piemonte e che arrivò ad accogliere 25 bambini. La necessità della struttura come si sosteneva in un ampio articolo pubblicato sul periodico "Latina Gens", era particolarmente avvertita nella zona a motivo della presenza di << numerosi bambini abbandonati alle mamme immagini estranee, perché costrette al lavoro nei vicini stabilimenti >>.

L'asilo, si legge ancora nell'articolo, si componeva:

«di una completa sala medica, di una sala da bagno ove i bambini prima dell'ammissione vengono sottoposti a scrupolosa pulizia e vestiti con grembiule bianco. Originale ben concepita la sala di riunione, le cui pareti attraggono i bambini per la comicità delle figure che vi sono dipinte. Tavolinetti, piccoli sgabelli e dei lettini completano meravigliosamente l'arredo della sala ove i bimbi giocano e saltellano rincorrendosi con grandi garrule grida ed anche si riposano. Un appropriato e lindo gabinetto di decenza, corredato di lavandini e di cessi inodori in porcellana costruiti appositamente di dimensioni atte a bambini sotto i tre anni, con relativa sediola di appoggio completa i locali dell'asilo».

Sulla rivista dell'O.N.M.I. nel 1936 fu dato ampio risalto all'inaugurazione della Casa della Madre e del Bambino di Forlì, che si componeva del refettorio materno, dell'asilo nido, del consultorio ostetrico, del consultorio pediatrico del dispensario di latte. Nella rivista si descriveva tra l'altro anche la distribuzione degli spazi dell'asilo nido. Vi era una sala d'aspetto collegata con un locale di isolamento per i bambini malati e con il locale di accettazione. Le madri consegnavano i bambini attraverso degli appositi sportelli a vetri, quindi le vigilatrici li portavano nello spogliatoio per vestirli con i vestiti dell'asilo in cui era impresso in colore azzurro il marchio dell'O.N.M.I. L'asilo era diviso in reparto lattanti e reparto svezzati. L'asilo comprendeva la cucina attrezzata per la preparazione dei pasti sia per i lattanti sia per gli svezzati, secondo le indicazioni dietetiche della commissione sanitaria. Vi erano inoltre la dispensa, la lavanderia, la stireria, il guardaroba e un locale per la direzione con ingresso riservato. Nella struttura era prevista la presenza di un medico pediatra ed un assistente sanitario preposti al controllo medico dei bambini e all'igiene della struttura.

L'asilo nido della Società generale Italiana della Viscosa

Nell'ambito delle strutture allestite presso le industrie, significativa fu quella realizzata dalla Società generale Italiana della Viscosa, che produceva seta artificiale. Lo stabilimento, fondato a Roma nel 1923, era uno dei più grandi in Italia ed era situato sulla via Prenestina, non lontano da Porta Maggiore. La fabbrica arrivò a contare all'inizio del 1927 oltre 2000 operai, in maggior parte donne.

Il consigliere delegato della Società, il barone Alberto Fassini Camossi, si attivò per l'allestimento di un asilo nido rivolto alle operaie, molte delle quali giovanissime madri di lattanti. A tal fine prese contatti con l'Opera di assistenza materna, l'istituzione operante a Roma già dal 1918.

Il medico pediatra Enrico Modigliani (1877-1931), filantropo attivo da tempo nell'assistenza a madri e bambini disagiati, e fondatore dell'Opera, assunse la direzione della struttura. L'asilo disponeva di un ampio padiglione, soleggiato e ben areato, con una veranda munita di tende dove i piccoli ospiti potevano trascorrere la maggior parte del tempo in un ambiente luminoso e areato. Intorno alla veranda vi era un giardino, munito di una recinzione per la sicurezza dei bambini e dove si trovava un arenile di sabbia marina, chiuso da una rete di corda. I bambini più piccoli, ancora non in grado di camminare, disponevano di appositi recinti di legno, con il pavimento rivestito per attenuare gli effetti di eventuali cadute.

Il personale era composto da una direttrice diplomata in puericultura e da 5 assistenti. In prossimità dell'entrata era situato uno spogliatoio dove i bambini erano vestiti con comodi abiti bianchi, atti a non ostacolare i loro movimenti. L'asilo disponeva inoltre di una sala dormitorio con 24 letti, dei bagni per i bambini, con bilancia e armadietto dei medicinali, di una cucina per la preparazione dei pasti per i lattanti e per i divezzi, di servizi igienici; di un locale guardaroba, di una lavanderia, di una stanza di isolamento per i bambini malati, di una stanza per la direzione.

Le madri portavano i bambini all'inizio dell'orario di lavoro, li riprendevano al termine e si recavano al nido per l'allattamento. Un medico visitava quotidianamente la struttura.

G.B. Allaria e l'intervento al Congresso di nipiologia del 1930

Il pediatra Giovanni Battista Allaria, direttore della Clinica pediatrica dell'Università di Torino, in un intervento dal titolo *La protezione del lattante nelle fabbriche*, tenuto al secondo Congresso di nipiologia di Bolzano nel 1930, affrontava l'argomento delle madri lavoratrici, sollecitando la necessità di incrementare i servizi dedicati alle madri e ai neonati, in particolare il congedo di maternità.

Le sale di maternità della Manifattura Tabacchi

Tra le industrie che impiegavano in larga parte personale femminile vi era la Manifattura dei tabacchi, che provvide ad allestire già a partire dai primi anni del Novecento sale di maternità negli stabilimenti di Roma, Napoli, Torino, Lucca, Rovereto, Bologna, Verona e Pola.

L'amministrazione dei monopoli si faceva carico della maggior parte delle spese.

I bambini erano ammessi nella struttura non appena la madre poteva riprendere il lavoro dopo il parto, e quindi a circa 1 mese di età, e vi restavano fino ai 2 anni.

Per la permanenza fino al terzo anno era prevista la corresponsione di una piccola retta.

L'ammissione era subordinata alla visita medica del medico responsabile della struttura e alla vaccinazione. Era previsto un registro di accoglienza per il diario delle attività giornaliere.

Per ogni bambino inoltre vi era una scheda personale contenente notizie sulla sua salute, sul suo sviluppo e informazioni sulla famiglia.

Le operaie interrompevano a turno il lavoro e, dopo essersi lavate e aver indossato un camice bianco pulito, si recavano con intervallo di 3 ore nella sala adibita all'allattamento, che solitamente si protrarreva fino a circa all'ottavo mese. L'alimentazione successiva era stabilita dal medico sulla base di precise norme dietetiche. I bambini più grandi trascorrevano gran parte del tempo giocando o facendo esercizi ginnici nella sala di ricreazione. Al centro della sala era allestito uno spazio recintato, con pavimento in gomma, per i bambini non ancora in grado di camminare.

La riforma dell'O.N.M.I. del 1933

Il 1933 costituì un anno di cambiamento, in cui furono poste le premesse per nuovi orientamenti dell'O.M.N.I. L'auspicio espresso dall'allora Capo del Governo Benito Mussolini, che si condensava nella formula "massimo di natalità, minimo di mortalità", venne interamente recepito dal nuovo Commissario dell'Opera, Sileno Fabbri, il quale si attivò per una riforma dell'organizzazione strutturale e gestionale dell'Ente.

La riforma, volta ad adempiere e razionalizzare le potenzialità e finalità assistenziali, profilattiche ed educative dell'Opera, portò ad un accentramento amministrativo e a un più accentuato legame tra le strutture territoriali e quelle centrali e di fatto creò uno stretto rapporto con il Partito nazionale fascista.

Il Centro di Assistenza Materna e Infantile, che assumerà in seguito la denominazione di Casa della Madre e del Bambino, costituiva l'organo tramite cui si attuava in pratica l'attività assistenziale, operando su una zona di competenza territoriale prefissata e differenziata in base all'ubicazione (in centro urbano e rurale).

Le disposizioni legislative riguardanti l'O.M.N.I. confluirono nel Regio Decreto 24 dicembre 1934, n. 2316, *Testo Unico delle leggi sulla protezione e l'assistenza della Maternità e dell'Infanzia*. Il provvedimento non modificò nella sostanza le precedenti disposizioni relative all'asilo nido. Il primo regolamento del nido dei Centri di Assistenza Materna (poi Case della Madre e del Bambino) fu pubblicato sul Bollettino dell'O.N.M.I. "Maternità e infanzia" nel 1933.

Gli asili accoglievano e assistevano lattanti e svezzati dai 3 mesi fino al terzo anno di età, figli di lavoratrici o di madri disoccupate in condizioni disagiate. L'obiettivo dell'O.N.M.I. era quello di garantire a ciascun bambino un'assistenza adeguata, in ambienti salubri, nel rispetto delle norme igieniche, con una corretta alimentazione e una costante vigilanza sanitaria.

Il nido osservava orari diversi a seconda della stagione: dalle 7:30 alle 18:15 nel periodo invernale e dalle 7:00 alle 20:00 durante il periodo estivo. L'ingresso doveva avvenire all'orario previsto in modo da poter rispettare lo svolgimento secondo gli orari prefissati per le varie attività: vestizione dei bambini con gli abiti dell'asilo, turni di allattamento, pasti degli svezzati bagni e pratiche igieniche, riposo, giochi, merende, cambio dei vestiti al termine dell'orario e riconsegna alle madri. Dopo la chiusura il personale provvedeva alla disinfezione e pulizia dei locali.

La Scuola professionale di Vigilatrici per l'Infanzia di Trento

Tra i numerosi asili che sorsero negli anni Trenta, meritano particolare attenzione gli asili infantili della città di Trento perché la loro direzione venne affidata alla autorevole pedagogista Rosa Agazzi (1866- 1951). L'educatrice, fortemente convinta dell'importanza di un'adeguata formazione delle insegnanti e per divulgare i principi dell'educazione infantile, operò attivamente l'organizzazione di riunioni, visite di ispezione, lezioni all'aria aperta e attività di giardinaggio che coinvolgevano piccoli ospiti degli asili. A proposito di formazione del personale incaricato di servizi per la prima infanzia, va ricordato che a Trento fu istituita nel 1934 una Scuola professionale di Vigilatrici d'Infanzia. Il programma della scuola comprendeva l'apprendimento di tutte le norme sull'allattamento, naturale e artificiale, sull'alimentazione degli svezzati e delle norme di igiene generale è infantile. Contemplava tra l'altro anche nozioni

di anatomia, fisiologia, patologia, psicopatologia infantile, di prevenzione e cura degli Infortuni. Erano Inoltre previsti corsi di economia domestica e di lavori femminili ed era contemplato, quale attività ritenuta importante per i bambini, l'insegnamento del canto.

MODULO 3

PRIMA INFANZIA NELLA VISIONE EDUCATIVA DELLE SORELLE AGAZZI E DI MARIA MONTESSORI

L'ASILO DI MOMPIANO

La scuola materna nella concezione delle sorelle Agazzi

Nel panorama italiano un ruolo estremamente rilevante hanno avuto per quanto riguarda la pedagogia della prima infanzia oltre a Maria Montessori, creatrice delle Case dei Bambini, le sorelle Rosa (1866- 1951) e Carolina Agazzi (1870- 1945), ispiratrici di un nuovo modello di scuola, definita “ scuola materna” perché orientata a rispettare lo spirito e la forma della famiglia. Non a caso questa scuola per bambini trova nella madre il suo simbolo distintivo.

Il senso pacato e affettuoso di familiarità che le Agazzi auspicavano nell'ambiente della scuola materna ne fa veramente una “scuola serena”, come il pedagogista siciliano Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938) amava definirla. La scuola si proponeva non già di sostituirsi alla famiglia, ma di integrarla e di completarla dal punto di vista sociale e umano.

La nascita dell'asilo di Mompiano

Rosa e Carolina Agazzi, dopo aver frequentato la scuola normale, iniziarono la loro carriera di maestre elementari a Nave, borgo rurale di Brescia.

Entrate in contatto con Pietro Pasquali (1847-1921), direttore generale delle scuole elementari e in infantili di tale città, e pedagogista di ispirazione fröbeliana, le sorelle Agazzi vennero da lui chiamate, a partire dal 1895, nel giardino infantile del comune di Mompiano, un povero paese agricolo del bresciano con una popolazione infantile decimata da malattie endemiche di ogni tipo.

A Mompiano la maggior parte della popolazione lavorava in una filanda locale e le madri affidavano all'asilo i loro piccoli.

L'asilo rurale di Mompiano era uno dei 5 giardini infantili fondati dal comune di Brescia nel 1882. Rosa e Carolina Agazzi trasformarono tale istituzione fröbeliana in una vera e propria casa di bimbi, abolendo tutto il convenzionalismo generalmente diffuso nei giardini infantili e sostituendovi le occupazioni naturali, imposte dai bisogni della vita familiare, adattate alla tenera età dei frequentanti.

Il rapporto con Fröbel

Le sorelle Agazzi accolsero totalmente le finalità educative di Fröbel, ma rifiutarono quanto del suo metodo rendeva inerte e disinteressato il bambino, impedendo di fatto la crescita di quel “germe vitale” che costituisce la natura dell'uomo.

Il sistema di Fröbel, carico di simbolismo, non soddisfaceva le esigenze di movimento, di attività concrete, naturali, spontanee dei bambini.

Rispetto al simbolismo mistico dei giochi fröbeliani, le Agazzi privilegiarono sempre nella loro prospettiva pedagogica la concretezza delle cose offerte dall'esperienza e la fattiva operosità infantile.

Tale posizione emergeva chiaramente nella relazione svolta da Rosa Agazzi al Congresso pedagogico nazionale di Torino nel settembre del 1898, lo stesso Congresso nel quale Maria Montessori aveva presentato il suo celebre ordine del giorno sull'educazione dei frenastenici. L'esperienza di Mompiano era giunta all'apice della notorietà e Rosa Agazzi, invitata al Congresso, vi tenne una relazione intitolata: Ordinamento dei giardini d'infanzia secondo il sistema di Fröbel.

Secondo le Agazzi la lezione di Fröbel consiste nella consapevolezza dell'impossibilità di educare il bambino senza studiarlo attraverso un'affettuosa e continua osservazione e comprensione e mettendolo in condizione di operare e di esprimersi come individuo inserito all'interno di precisi rapporti sociali.

Il soggetto dell'educazione è il bambino ed è perciò necessario considerare i suoi autentici bisogni e non il metodo di cui ci si avvale per appagarne le necessità.

La vita all'asilo: l'esercizio fisico e l'igiene

Una delle prime studiose dell'esperimento di Mompiano, Giuditta Contesini, nel 1902 in un volume intitolato Il giardino infantile rurale di Mompiano giudicato sotto l'aspetto pedagogico, osservava come il metodo delle sorelle Agazzi fosse imperniato <<su 3 elementi importanti: l'igiene, il canto, il linguaggio>>. Rosa Agazzi, in uno scritto intitolato Come Intendo il metodo didattico, affermava, a proposito dei principi direttivi condivisi con la sorella e con Pietro Pasquali <<Per noi il punto di partenza fu sempre l'esercizio fisico associato alla vita pratica e il mezzo sovrano di sviluppo morale e intellettuale fu ed è [...] il contatto con la terra, con il sole, con l'acqua: una ben intesa vita all'aperto>>. L'esercizio fisico comportava ovviamente pratica e assistenza igienica. L'educazione igienica assumeva uno spazio preponderante. La giornata aveva inizio con <<la visita di pulizia fatta ogni giorno a tutti i bambini, ricchi e poveri, sporchi e puliti>>, al fine di creare abitudine di ordine e di rispetto, a rafforzare nella famiglia il dovere di assistenza igienica verso i figlioli.

L'indipendenza e la solidarietà

La vita in comune ha esigenze che sono subito chiare ai piccoli. C'è da spogliarsi per mettersi la tenuta dell'asilo. E i bambini lo fanno da sé, se sanno, mentre i più piccoli ricevono aiuto dai più grandicelli. C'è da pulirsi "da testa a piedi", ed ecco allora i bambini disporre di lavamani e vaschette per lavare testa, braccia, mani. C'è chi distribuisce il sapone, chi riempie le catinelle, chi provvede allo scarico dell'acqua sporca, e tutto è opera degli stessi bambini. La maestra sorveglia a distanza: è lì solo per guardare e dopo i primi medi si rende superflua. C'è da ravviare e spazzolare capelli dopo le lavature: ognuno provvede per suo conto. I più grandi aiutano i più piccoli.

A Mompiano maestra e bambini più grandi si prendono cura di quelli più piccoli. Cento bambini in tutto, suddivisi in 3 sezioni, solo i più grandi spostano i tavolini e le sedie quando servono. Ogni bambino della sezione dei più grandi prende in carico un bambino della sezione dei piccoli.

Emidio Agostinoni, maestro elementare e successivamente eletto al parlamento come deputato socialista, durante una visita all'asilo di Mompiano osservava: «<ognuno aiuta ed è aiutato, abbottona dietro alle spalle il compagno che ha davanti e riceve lo stesso servizio dall'amico seguente>>. L'educazione alla solidarietà appare esemplificata dal rito della lavatura dei piedi, con evidenti richiami evangelici, dal più grande al più piccolo. Anche l'obbligo di indossare i grembiuli e zoccoli uniformi accenna a uno spirito di convivenza egualitaria tra i bambini che condividono gli stessi spazi.

A mensa, commentava Lombardo Radice nel suo volume Il problema dell'educazione infantile, dedicato in parte all'esperienza dell'asilo di Mompiano:

«tutto si svolge come nel mondo della novella dei sette nani: i piccoli esseri, i minuscoli omini sono i padroni di casa. Apparecchiano, sparecchiano, mescono ai piccini, allacciano loro le bavaglie, spezzano loro il pane; dopo vanno a sciorinare la biancheria da tavola, infine fanno scomparire dal pavimento ogni minima traccia del banchetto».

D'inverno, prima della minestra, tutti prendono l'olio di merluzzo. A tavola stanno in piedi, per ristrettezza di locale. Danno il buon appetito, ringraziano, e si mettono a mangiare alla presenza di maestre, le quali hanno già insegnato la compostezza e il modo di tenere il cucchiaino. Si esercitano a mangiare con le dovute regole, né in fretta, né troppo lenti, con misura, e a non domandare più del bisogno; sono proibiti gli avanzi [...] la minestra si mangia a mezzogiorno durante l'inverno e alle 11,30 d'estate. Durante questa stagione, verso le 16 si distribuisce un pane per ogni bambino, e lo si mangia a tavola, in refettorio; i bambini maggiori lo spezzano ai minori, affinché tutti imparino a mettere in bocca un boccone alla volta, senza addentare il pane intero.

Pietro Pasquali

Il civile comportamento e la responsabilità

L'esercizio della responsabilità non è solo di ordine e di puntualità, ma è anche responsabilità di lavoro, perché il bambino è un vero lavoratore che utilizza strumenti veri, da adulti, salvo le proporzioni.

Il giardinaggio e l'agricoltura costituiscono per le sorelle Agazzi il lavoro più consono per i bambini, in quanto svolto all'aperto, vale a dire nell'ambiente il più idoneo e adatto ai bambini.

Il linguaggio

Anche lo spazio dedicato alla conversazione ha un ruolo rilevante:

«La lingua parlata – scriveva Pietro Pasquali a proposito dell'asilo di Mompiano – è lavoro d'ingentilimento che si intona all'ambiente. Quando si dice parola, si intende anche tono di voce: proibiti il grido, l'urlo, la voce sgraziata, perché dal cattivo uso dell'ugola e della lingua, al cattivo uso delle mani e dei piedi non c'è che un passo».

Nelle varie attività dell'asilo, conversazione, lezione, canto, gioco, prevale uno spirito corale. Per quanto si riferisce alla lingua, Rosa Agazzi già nella relazione tenuta a Torino aveva precisato:

«Chi nell'asilo trascura il linguaggio dà alla scuola un individuo incompleto: chi crede di coltivarlo con gli esercizi mnemonici è un povero illuso. L'insegnamento della lingua parlata nel giardino infantile vuole degli esercizi propri, accoppiati al moto e al diletto e, soprattutto esige nell'educando libertà e parola».

Le sorelle Agazzi concepiscono il linguaggio come un'attività prettamente legata all'azione, al sentimento, alla fantasia, al pensiero. Il bambino è caos che aspira all'ordine al quale può giungere attraverso il gioco-lavoro libero e ordinato, attraverso l'esercizio sociale del linguaggio e l'esercizio etico della socievolezza, della bontà e dell'umana fratellanza.

Per quanto riguarda gli esercizi di lingua parlata, l'intervento della maestra risulta rilevante. Il primo passo consiste nel correggere la pronuncia di quel corredo di parole che il bambino già possiede perché apprese nella famiglia.

La viva voce dell'educatrice, l'espressione del suo volto, sono elementi indispensabili. Il parlare è infatti comunicare e il comunicare ha a che fare con le parole e con i loro elementi:

«vocali, consonanti, sillabe, accenti; più le sappiamo rendere attraenti nei loro caratteri di grandezza, di piccolezza, di forma, di colore, di materia, più il bambino si sente disposto a ripetere il nome».

La lettura delle immagini costituiva una dimensione importante nella metodologia didattica delle sorelle Agazzi.

Un foglio di carta da pacchi piegato in due conteneva internamente sulla facciata di sinistra l'immagine di una singola cosa o di una singola persona, sulla facciata di destra il medesimo oggetto o la medesima persona erano rappresentati in più esemplari.

La raccolta si componeva di un centinaio di soggetti il cui scopo consisteva nell'esercitare l'occhio al passaggio dalla cosa singola alla pluralità e nel dare al bambino la prima idea di ciò che costituisce l'esercizio della lettura attraverso il passaggio dell'occhio dalla sinistra alla destra.

LA DIDATTICA DELLE SORELLE AGAZZI

Il canto educativo

Tra i meriti delle sorelle Agazzi, in particolare di Rosa, c'è quello di aver colto nel canto corale un mezzo importante per l'educazione dei bambini.

Già il pedagogista Ferrante Aporti, nel suo Manuale di educazione e ammaestramento per le scuole infantili del 1833, aveva conferito valore educativo al canto per le possibilità che esso offriva <<di partecipazione emotiva, di elevazione e per rendere più intensi e memorizzabili i buoni concetti espressi dal testo>>. L'educatore lombardo aveva inserito il canto, insieme alla preghiera, quale avvio delle attività mattutine dei fanciulli.

Allontanandosi tuttavia dalla tradizione degli asili aportiani, dove il riferimento per l'insegnamento del canto erano gli inni sacri e i salmi, Rosa Agazzi nel suo *L'abbici del canto educativo* insisteva sulla necessità di adeguare l'insegnamento canoro alle fasi di sviluppo della vocalità infantile.

Il canto necessita di un'educazione graduale che presuppone modalità, tempi di apprendimento, individuati in una serie programmata di giochi respiratori, ritmici, di intonazione.

Non si ha canto espressivo senza aver prima imparato l'abbicci del canto attraverso esercizi e giochi ortofrenici atti a promuovere un'espressione chiara e limpida delle parole, e neppure si ha canto espressivo senza un'adeguata comprensione del senso delle parole che esso esprime. La maestra che insegna canto deve preoccuparsi in primo luogo di spiegare ai bambini in significato delle parole.

Significativa era l'attenzione dedicata dalle due sorelle alla cultura dell'ambiente attraverso le ninnananne e le filastrocche, vale a dire alle semplici esperienze canore della vita quotidiana del bambino.

Lo studio del testo poetico o letterario deve precedere quello dell'intonazione vocale.

Se si vogliono evitare errori, incomprensioni, banalità, cantilene, occorre preparare al canto.

La lingua, la recitazione, il canto contribuiscono ad un processo di perfezionamento espressivo che va costantemente stimolato.

Nel suo *L'abbicci del canto educativo*, Rosa Agazzi analizzava e indicava alle maestre le dimensioni essenziali coinvolte nel canto: il respiro, la voce, l'intonazione, l'orecchio, la compostezza, il colorito, il ritmo, il sentimento, i quali costituiscono gli elementi per conseguire un'espressione canora appropriata. Con ciò non era indicato un vero e proprio metodo: come il parlare e il recitare, anche il canto si apprende per imitazione, per gioco.

Come elemento di formazione dell'uomo, il canto veniva posto dalle Agazzi in relazione ad altri fattori formativi, quali il gioco e il lavoro in genere.

L'educazione estetica

Il canto, il giardinaggio, il gioco, la lingua sono tutte dimensioni che concorrono ad affinare la naturale sensibilità e il gusto istintivo del bambino verso la dimensione estetica.

L'ordine, la compostezza, la misura nelle azioni, la semplicità dei gusti, le buone maniere sono tutti elementi estetici che occorre promuovere e raffinare nel bambino, distogliendolo da azioni e cose grossolane, volgari, sciatte: il disordine, la sporcizia, la trasandatezza.

La formazione del gusto appare essenziale all'armonia fisica e morale. Da questa considerazione deriva la cura con la quale l'ambiente della scuola viene abbellito, reso vivo e gradevole.

Il rifiuto da parte delle sorelle Agazzi, e in particolare di Rosa, del materiale fröbeliano deriva dal fatto che nell'asilo nido di Mompiano il bambino non trova a sua disposizione un materiale già predisposto e strutturato, bello e fatto, ma deve fare tutto da sé, con le proprie mani.

L'arte delle piccole mani, un significativo volume di Rosa Agazzi, chiarisce come il materiale possa venir utilizzato e trasformato dalla fantasia del bambino attraverso un lavoro di tipo costruttivo e produttivo, anche in senso estetico, che trasforma la materia grossolana e rozza in oggetti non privi di grazia e di bellezza, che appagano l'occhio e fanno sentire il significato di una cosa creata dalla volontà operante del piccolo artefice.

Il giardinaggio

Così come per Fröbel, anche nell'asilo di Mompiano le attività pratiche del bambino assumono una funzione educativa di prim'ordine. Tra queste, le più semplici esercitazioni di giardinaggio, che hanno peraltro il pregio di essere svolte all'aria aperta, assorbono, in particolare nella bella stagione, una parte considerevole della vita quotidiana della piccola comunità infantile.

Condotte in aiuole appositamente predisposte, con strumenti di lavoro a misura di bambino e di facile uso, le esercitazioni di giardinaggio inducono a compiere osservazioni ed esperimenti che offrono un apporto significativo all'acquisizione di cognizioni, al ragionamento, alla deduzione, alla intuizione del legame di causa-effetto, destando nel fanciullo l'amore per la terra e per le sue naturali bellezze.

Notevole è inoltre la ricchezza di esperienze e di conoscenze che il giardinaggio trasmette sulla vita degli animali e delle piante e sui fenomeni atmosferici ad essi collegati e che possono nascere dalle più semplici esercitazioni di floricoltura e di orticoltura.

I contrassegni

Un elemento particolarmente significativo della vita scolastica della scuola di Mompiano è costituito dall'utilizzo dei contrassegni e dai materiali del cosiddetto "Museo didattico".

I contrassegni non sono altro che le immagini degli oggetti, delle cose, scelti dai bambini come proprio segno distintivo.

Nell'asilo di Mompiano ogni bambino ha il proprio contrassegno: un bicchiere, una bottiglia, un frutto, un albero, un animale, che ognuno può "leggere" dappertutto: sugli zoccoli, sulle calze, sui grembiuli, sugli asciugamani, sugli attaccapanni, sui bicchieri, sul posto occupato in refettorio, sul grembiolino, sulla sedia.

L'insieme dei contrassegni dà ai bambini la possibilità di apprendere molte cose. Si tratta di sussidi didattici fondamentali, che le maestre utilizzano nello svolgimento delle varie attività.

Al fine di promuovere una corretta osservazione, le sorelle Agazzi prevedevano esplicite lezioni di: riconoscimento, da parte di ciascun bambino, del proprio contrassegno mentre la maestra lo disegnava alla lavagna; individuazione dell'oggetto che ha il contrassegno corrispondente al disegno; individuazione del contrassegno del proprio oggetto in un cartellone contenente tutti i contrassegni della comunità; riconoscimento degli oggetti propri in un'esposizione generale di oggetti contrassegnati e così via.

Il "Museo delle cianfrusaglie"

Nella didattica delle sorelle Agazzi, oltre ai contrassegni, la cui funzione guida nella sfera formativa del bambino ha inizialmente una parte importante, un ulteriore elemento di particolare rilievo assume il materiale didattico più vario e impensato che costituisce il cosiddetto "Museo delle cianfrusaglie".

L'idea del museo nacque per iniziativa di Rosa Agazzi, la quale un giorno scoprì nella tasca del grembiule di un bambino un frammento di una scodella orlato d'oro. Quando fece per gettarlo via, il bambino scoppiò a piangere e l'educatrice glielo restituì. Nacque così in lei l'idea di una raccolta di semplici oggetti portati a scuola dai bambini: un semplice chiodo trovato per la strada, un bottone, palline, boccette, pezzetti di legno, di cuoio, tappi di sughero e tante altre cose semplici, tra cui molti pregi vi era anche quello di non costare nulla.

Scriveva Rosa Agazzi in *Come intendo il museo didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza*:

«Il mio museo non costa nulla; si potrebbe chiamare museo dei poveri, se non avesse il pregio di giovare quanto e più di quello dei ricchi».

Lo scopo del museo didattico consisteva nel porre il bambino dinanzi alle cose come sono nella realtà: belle, brutte, piccole, grandi, più o meno interessanti e appariscenti. Si trattava, per usare una celebre espressione di Lombardo Radice di "cianfrusaglie senza brevetto", ordinate,

raccolte in scatole, distribuite in diversi cassetti secondo il materiale, il colore, la forma, la funzione, etc. e utilizzate per una serie di esercizi diversificati volti a promuovere la conoscenza dei materiali, la discriminazione delle cose, delle forme, delle qualità, delle quantità, delle funzioni, dei colori.

Le piccole cose del “Museo delle cianfrusaglie” divennero dunque materiali per giochi di riconoscimento sensoriale, somiglianza-dissomiglianza, esercizi linguistici, esercizi di abilità e di coordinamento e così via.

MOMENTI COSTITUTIVI DELLA PEDAGOGIA MONTESSORIANA

Il Congresso Pedagogico di Torino del 1898

Durante lo svolgimento del primo Congresso Pedagogico Nazionale del 1898 a Torino, al quale parteciparono anche le sorelle Rosa e Carolina Agazzi, fu approvato un breve ordine del giorno che costituisce un documento di grande rilevanza storica per la scuola italiana.

Il documento, presentato nella tarda mattinata del 13 settembre, fu illustrato dalla Dottoressa Maria Montessori (1870-1952).

Nel documento si chiedeva che il bambino affetto da

«speciali caratteri degenerativi» fosse posto sotto la tutela educativa della legge «con l'istituzione di classi aggiunte presso le scuole elementari», mentre per i più gravi si provvedesse con la creazione di «speciali istituti medico-pedagogici».

Si auspicava infine che nelle scuole normali di preparazione degli insegnanti venissero impartite nozioni al riguardo e che i professori di pedagogia frequentassero appositi corsi di livello universitario.

L'interesse per i bambini frenastenici

L'interesse di Maria Montessori al recupero dei bambini frenastenici aveva preso corpo qualche tempo prima. Dopo aver conseguito nel 1896 la Laurea in Medicina era stata accettata da Ezio Sciamanna (1850-1905), professore presso la clinica psichiatrica dell'Università di Roma, come assistente volontaria insieme al dottor Giuseppe Ferruccio Montesano (1868-1961).

E' in questa veste che la Montessori condusse un lavoro pionieristico sui bambini “deficienti” visitando istituzioni educative inglesi e francesi dove venivano applicate le metodologie già sperimentate dai medici francesi Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) e dal suo collaboratore. Édouard Séguin (1812-1880), considerati i precursori della pedagogia speciale, i cui scritti vennero da lei stessa letti, tradotti e studiati con grande attenzione.

Lo studio delle opere dei due medici francesi promosse nella Montessori la consapevolezza:

1. dell'importanza fondamentale dell'educazione senso-motoria per lo sviluppo della personalità;
2. Della centralità di un percorso di apprendimento calibrato sulle peculiari caratteristiche del bambino;
3. dell'importanza di materiali didattici specifici e adeguati allo sviluppo della sensibilità;
4. dell'importanza di attività comuni cooperative;
5. della necessità di un approccio pedagogico anziché prettamente medico per la cura dei frenastenici.

A seguito dell'intervento al Congresso di Torino l'allora ministro della Pubblica Istruzione Guido Baccelli affidò alla Montessori l'incarico di organizzare un corso di formazione per le maestre a Roma.

Venne così la Scuola Magistrale Ortofrenica che comprendeva una classe esterna per bambini giudicati ineducabili nelle scuole elementari per insufficienza mentale.

A proposito dell'esperienza della Scuola Magistrale Ortofrenica la Montessori scriveva:

«Rimasi così due anni a preparare, con l'aiuto di colleghi, i maestri di Roma ai metodi speciali di osservazione e di educazione dei fanciulli frenastenici, non solo; ma, ciò che più importa, [...] mi misi a insegnare io stessa ai bambini e a dirigere l'opera delle educatrici dei frenastenici ricoverati nel nostro istituto [...] io ero presente o insegnavo direttamente ai bambini dalle otto del mattino alle sette di sera, senza interruzione: questi due anni di pratica sono il mio primo e vero titolo in fatto di Pedagogia».

La pedagoga marchigiana intuì inoltre che i metodi educativi realizzati per i deficienti non costituivano soltanto un importante passo avanti per aiutare i più svantaggiati, ma contenevano le premesse di un metodo educativo aperto a tutti i bambini "normali" e non. La Montessori si iscrisse alla Facoltà di Filosofia dell'Università di Roma per approfondire lo studio dei problemi pedagogici.

La nascita delle Case dei Bambini

Verso la fine del 1906 l'ingegner Edoardo Talamo, direttore generale dell'Istituto dei Beni Stabili di Roma, invitò la Montessori ad assumere l'organizzazione di scuole infantili per i figli degli inquilini dei palazzi dell'Istituto.

Ne *La mente del bambino* la Dottoressa ricorda:

«Era il 6 gennaio 1907 quando si inaugurò la prima scuola di piccoli bambini normali da tre a sei anni, non posso dire col mio metodo, perché esso non esisteva ancora, ma vi doveva nascere in breve tempo. In quel giorno però non c'era altro che una cinquantina di bambinetti poverissimi, rozzi e timidi nell'aspetto, molti piangenti, quasi tutti analfabeti, i quali erano affidati alle mie cure [...] sentii, per un'indefinibile impressione, che un'opera grandiosa sarebbe nata».

La Casa dei Bambini creata nel quartiere di San Lorenzo costituisce l'espressione più evidente di una pedagogia "a misura del bambino" capace di predisporre un ambiente idoneo a consentirgli di costruire l'uomo che ha dentro di sé.

Così si esprimeva la pedagoga in *L'autoeducazione nelle scuole elementari*:

«Il segreto del libero sviluppo nel bambino sta dunque nell'organizzare per lui i mezzi necessari alla sua nutrizione interna: mezzi corrispondenti a un impulso primitivo nel bambino, paragonabile a quello che rende il neonato capace di succhiare il latte alla mammella, la quale nella sua forma esterna e nella sostanza elaborata corrisponde perfettamente ai bisogni del bambino. È nella soddisfazione di questo impulso primitivo, di questa fame interiore, che la personalità infantile comincia a organizzarsi e a rivelare i suoi caratteri, così come il neonato, nutrendosi, va organizzando il suo corpo e i suoi movimenti naturali».

Particolare rilievo veniva attribuito all'ambiente educativo: occorre che le aule siano spaziose, in modo da consentire al bambino di muoversi liberamente e comodamente; i mobili devono essere leggeri, belli, artistici; le pareti abbellite perché la bellezza predispone al raccoglimento e al riposo.

Il Metodo

Fu sulla base dell'esperimento di San Lorenzo che la dottoressa pubblicò nel 1909 a Città di Castello il volume *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, opera che ebbe cinque edizioni. L'ultima in ordine di tempo, apparsa in Italia nel 1950, venne pubblicata con il titolo *La scoperta del bambino*, riprendendo il titolo *The Discovery of child*, che diede Montessori aveva dato alla edizione inglese, pubblicata in India nel 1948.

Nel 1909 venne fondato a Roma il "Comitato promotore per la diffusione del metodo educativo della dottoressa Montessori" che promosse tra il 1909 e il 1910 l'apertura nella capitale di altre Case dei Bambini montessoriane pubbliche.

Anche a Milano, grazie al patrocinio del Consiglio Direttivo della Società Umanitaria, vennero istituite delle Case di Bambini.

La vita delle Case si svolgeva in un contesto ispirato alla più ampia libertà espressiva.

Fu proprio in seguito alla pubblicazione del volume sul metodo che Maria Montessori si pose il problema della formazione di insegnanti in grado di applicarlo.

Certamente, occorre tenere presente che nel metodo Montessori scompare la figura dell'insegnante tradizionale, così come scompare la figura dell'alunno tradizionale.

Maestro incompetente e inesperto è colui che non è capace di valutare il momento più proficuo per il proprio intervento e di calibrarlo adeguatamente, limitandosi ad applicare ciecamente le direttive della pedagogia tradizionale.

L'insegnante montessoriano deve essere una guida in grado di centrare la propria azione educativa sui bisogni dell'infanzia. Da questo punto di vista, si richiedono disponibilità, attenzione, sensibilità, capacità culturale e professionale, profonda conoscenza del mondo e della interiorità del bambino.

Il compito sull'educatore consiste nel promuovere un processo di liberazione, ossia il passaggio da una condizione di dipendenza a una condizione di autonomia spirituale. Nessuno può conquistare la propria autonomia se viene sostituito dall'adulto, se l'adulto fa per lui.

Il materiale didattico

Grande importanza assume nella scuola montessoriana il materiale didattico.

La Montessori ripropose in parte, come accennato, il materiale utilizzato da Itard e Séguin per l'educazione dei bambini anormali, in parte materiale da lei stessa realizzato sulla base delle proprie sperimentazioni in ambito didattico.

Finalizzato al raggiungimento di determinati obiettivi, tale materiale è costituito da varie tipologie di oggetti raggruppati in base al colore, alla forma, alla dimensione, al peso, al suono, ecc.

Queste finalità vengono articolate secondo un minimo e un massimo che differenzia gli oggetti, facendo sì che, ad esempio, oggetti del tutto uguali sotto il profilo della forma differiscano gli uni dagli altri per la qualità della grandezza o della ruvidezza e così via.

Il materiale montessoriano si definisce strutturato proprio nella misura in cui è finalizzato al conseguimento di obiettivi precisi.

Si ha pertanto un materiale specifico per lo sviluppo del senso del tatto, un altro per lo sviluppo dell'udito, un altro ancora per la vista, per il senso cromatico e così via.

Si hanno quindi incastri solidi, piani, forme geometriche, scatole di rumori e campane, blocchi, materiale di colori.

Nonostante i limiti che pone alla libertà di scelta dei bambini, invitati a ripetere i medesimi esercizi sempre con gli stessi oggetti ed operando da soli, il materiale montessoriano offre

tuttavia la possibilità ai bambini di rilevare gli eventuali errori da loro commessi e, non imponendo tempi prestabiliti all'esecuzione degli esercizi, si rivela rispettoso degli stili e dei ritmi individuali di apprendimento.

MARIA MONTESSORI E IL BAMBINO DA 0 A 3 ANNI

La libertà del bambino

In un articolo pubblicato su una rivista americana nel dicembre del 1911, intitolato *The Montessori school in Rome*, la giornalista Josephine Tozier poneva in evidenza la centralità che assumevano nel metodo Montessori i concetti di indipendenza e di autonomia. Il bambino appena nato, osservava in questo senso la giornalista, non è un “oggetto di svago per genitori”, ma un individuo con esigenze proprie.

La Tozier come si fosse registrato un profondo mutamento di prospettiva per quanto riguardava l'atteggiamento che il metodo Montessori aveva comportato nei confronti della cura della primissima infanzia.

Non si trattava infatti più, come avveniva precedentemente, semplicemente di preservare e proteggere la vita del bambino al fine di prevenire la mortalità infantile.

Le nuove pratiche introdotte secondo le indicazioni del pensiero montessoriano si rivolgevano infatti, attraverso la cura del corpo, a salvaguardare le potenzialità del bambino in modo che potessero manifestarsi e svolgersi pienamente e liberamente.

L'embrione spirituale

Il riferimento della Tozier al “bambino appena nato” verrà sviluppato da Maria Montessori in particolare negli anni Venti, nei volumi *Il bambino in famiglia*, apparso in tedesco nel 1923, e *Il segreto dell'infanzia*, pubblicato in italiano, sempre nel 1923, nel Canton Ticino. Si tratta di due opere estremamente significative in cui la dottoressa formulava alcuni concetti relativi all'educazione della primissima infanzia.

La dottoressa si mostrava convinta dell'importanza dell'esperienza della prima infanzia e dei primi anni di vita nella formazione dell'uomo.

Il neonato costituiva un vero e proprio “embrione spirituale” considerato “come spirito chiuso nella carne per venire al mondo”.

La transizione dalla vita intrauterina alla nuova vita costitutiva per il nuovo nato un vero e proprio trauma, o, come si esprimeva la Montessori, uno “sconvolgente trapasso”.

Il bambino "costruttore dell'uomo"

Una delle definizioni più significative del bambino, che ricorre frequentemente negli scritti di Maria Montessori, è quella che lo considera il “costruttore dell'uomo”. Già altri scrittori e pedagogisti che avevano prestato grande attenzione al mondo infantile, dallo svizzero Pestolazzi al tedesco Jean Paul ed altri, avevano avanzato la tesi del bambino come padre dell'uomo, ma nessuno di loro aveva attribuito a tale concetto la rilevanza che questo ha assunto nella pedagogia montessoriana.

Il concetto del bambino come costruttore dell'uomo ne sottolinea la piena indipendenza spirituale rispetto all'adulto.

L'adulto non è infatti il creatore dell'uomo ma solo colui che, aiutando le forze misteriose insite nel neonato a emergere e a espandersi, ne aiuta la formazione.

Queste forze sono proprie dell'essere umano, il che significa, come la Montessori scriveva ne *La mente del bambino*, che

«il bambino non è un essere vuoto, che deve a noi tutto ciò che sa e di cui lo abbiamo riempito. No, il bambino è costruttore dell'uomo, e non esiste uomo che non sia stato formato dal bambino che egli era una volta».

In piena sintonia con le posizioni di Rousseau, la dottoressa affidava all'educatore il semplice compito di proteggere il potenziale spirituale del bambino, aiutandolo ad attuarsi attraverso stimoli positivi.

Coloro che si occupano della formazione dell'uomo non debbono ritenere di essere loro i creatori, gli inventori, i costruttori del bambino.

I periodi sensitivi

La vita spirituale procede attraverso il passaggio dalla “mente assorbente” alla mente cosciente.

Scrivendo la dottoressa ne *La scoperta del bambino*:

«I poteri della mente assorbente si oscurano via via che avanza l'organizzazione della mente cosciente».

Questa peculiarità dell'essere umano può osservarsi proprio nelle prime manifestazioni di vita. Lo sviluppo dell'“embrione spirituale” percorre delle tappe fondamentali che la Montessori chiama “punti di sensibilità” o “periodi sensitivi”.

Tale concetto veniva mutuato dagli studi del botanico olandese Hugo de Vries (1848-1935), il quale nei suoi studi sugli insetti aveva sottolineato la loro capacità di sopravvivere e di svilupparsi grazie a questi particolari periodi.

Sosteneva la Montessori:

«Fu lo scienziato olandese de Vries che scoprì negli animali i periodi sensitivi, ma fummo noi, nelle nostre scuole, a ritrovare i periodi sensitivi nella crescita dei bambini e a utilizzarli dal punto di vista dell'educazione».

La “mente assorbente” del bambino gli consente di assorbire inconsciamente gli stimoli che gli provengono dall'ambiente. Tuttavia le specifiche sensibilità che gli consentono tale “assorbimento” sono passeggero e si limitano all'acquisto di un singolo determinato carattere. La funzione e la durata dei periodi sensitivi impongono la necessità di utilizzarli al massimo, pena la compromissione dello sviluppo corrispondente.

Con riferimento ad esempio al linguaggio, proprio il mettersi in moto di tale meccanismo nel periodo appropriato consente al bambino di compiere quella peculiare “metamorfosi”, per usare un'espressione della dottoressa, che gli consente la graduale acquisizione della capacità di parlare nell'arco di tempo previsto dalla natura per tale acquisizione.

Nel periodo che va da 0 a 6 anni la Montessori ha distinto, almeno per quanto riguarda le fasi più rilevanti dello sviluppo:

- il periodo sensitivo del movimento;
- il periodo sensitivo del linguaggio;
- il periodo sensitivo dell'amore verso l'ambiente;
- il periodo sensitivo dell'ordine;
- il periodo sensitivo religioso o dell'anima.

I periodi sensitivi provocano nell'organismo vere e proprie "metamorfosi", un succedersi di nascite o rinascite.

È come se ogni volta venisse alla luce un bambino nuovo, che è naturalmente il figlio di quello che lo ha preceduto.

Tali "metamorfosi" si manifestano in maniera oltremodo evidente nei bambini piccoli, i quali da un giorno all'altro, quasi improvvisamente, sono in grado di camminare mentre fino al giorno precedente camminavano a quattro zampe.

Scriveva in proposito Maria Montessori:

«Ad ogni tappa abbiamo dinanzi a noi un bambino diverso, che presenta caratteristiche differenti da quelle che caratterizzavano le età precedenti».

Ne *La mente del bambino* la dottoressa divide l'arco di tempo che intercorre tra 0 e 18 anni in 3 periodi.

Un primo periodo da 0 a 6 anni, un secondo periodo da 6 a 12 anni e infine un terzo periodo da 12 a 18 anni.

Il periodo da 12 a 18 anni è quello in cui nel ragazzo nasce il

«sentimento dell'amore al proprio paese, quello di appartenere ad un gruppo e dell'onore del gruppo».

Il periodo da 6 a 12 anni è quello in cui il bambino comincia a prendere consapevolezza di ciò che è bene e di ciò che è male, non solo nelle proprie azioni, ma anche in quelle altrui.

Il periodo da 0 a 6 anni è un periodo molto complesso.

Il bambino ancora non compie la distinzione tra bene e male e, in altri termini, vive al di fuori della nostra concezione morale della vita.

Tale arco di tempo viene ulteriormente articolato dalla Montessori nel periodo post-natale (da 0 a 3 anni) e nel periodo successivo (da 3 a 6 anni), particolarmente importante ai fini del perfezionamento del bambino.

È comunque la fase da 0 a 3 anni quella più significativa per l'intero sviluppo.

Ciò che il neonato apprende in questo arco della vita costruirà il supporto di tutto il suo sviluppo ulteriore.

Il compito dell'educazione è supportare l'"embrione spirituale" fornendo stimoli conformi alla sua natura.

Un'educazione che viceversa non risponde a tali requisiti provocherà delle deformazioni nella vita psichica che la Montessori definisce vere e proprie "deviazioni"

L'educatore che agisce in questo particolarissimo momento della vita deve quindi avere un'adeguata preparazione e possedere conoscenze specifiche, non soltanto di tipo teorico, ma scaturite anche dall'osservazione quotidiana del bambino; deve inoltre mostrare disponibilità verso le continue richieste del bambino e verso i suoi bisogni vitali.

Il rispetto per l'infanzia è per Maria Montessori una questione di vitale importanza che dal punto di vista storico costituiva, come lei stessa osservava, una questione mai affrontata.

Il bambino, infatti, era stato visto sempre come un essere debole che doveva essere aiutato dall'adulto, ma mai come una personalità umana con i suoi diritti.

Scriveva la dottoressa, ne *Il bambino in famiglia*:

«Esiste una pagina bianca nella storia dell'umanità. È questa pagina bianca, che noi vogliamo cominciare a riempire [...] la prima pagina del libro della vita si deve ancora scrivere, poiché nessuno ha cercato di scoprire le esigenze del nuovo essere umano».

LA NORMATIVA ITALIANA RELATIVA AI SERVIZI PER LA PRIMA INFANZIA

VERSO IL PIENO RICONOSCIMENTO DEI DIRITTI DELL'INFANZIA – DOCUMENTI

La legge n.860 del 1950 e le proposte di legge degli anni '60

Alla fine degli anni Trenta le Federazioni provinciali dell'O.N.M.I. avevano istituito una fitta rete di strutture assistenziali: 3.592 consultori ostetrici, 4.347 consultori pediatrici, 167 asili nido, 1.126 dispensari di latte, 1.080 refettori materni e 162 Case della madre e del bambino.

Con l'entrata in vigore della Legge 26 agosto 1950, n. 860 sulla *Tutela fisica ed economica delle lavoratrici madri*, gli asili dell'O.N.M.I furono affiancati da una moltitudine di nidi aziendali.

La Legge infatti, oltre a prevedere, tranne particolari casi eccezionali espressamente citati, la non licenziabilità delle lavoratrici gestanti e puerpere fino al primo anno di età del bambino, prevedeva all'articolo 11 l'obbligo del datore di lavoro «di istituire una camera di allattamento nelle dipendenze dei locali di lavoro per tutti i figli delle lavoratrici dipendenti, quando nell'azienda» fossero «occupate almeno trenta donne coniugate di età non superiore ai cinquanta anni».

Lo stesso articolo 11 prevedeva che l'Ispettorato del lavoro potesse disporre, in sostituzione della camera di allattamento, l'obbligo del datore di lavoro di «istituire nelle adiacenze dei locali di lavoro un asilo nido per l'allattamento, l'alimentazione e la custodia dei bambini, di età non superiore ai tre anni, delle lavoratrici dipendenti».

Il datore di lavoro poteva essere esonerato dall'obbligo solo nel caso in cui contribuisse alla «istituzione o al finanziamento di asili nido interaziendali» o di asili «gestiti e diretti da Enti di assistenza».

Norme analoghe erano previste anche per quanto riguarda il lavoro agricolo con manodopera di braccianti, salariate e partecipanti.

Un tentativo di operare un miglioramento della situazione dei nidi fu esperito nel 1960 dall'U.D.I. (Unione Donne Italiane), che presentò, nell'ambito di una serie di progetti volti a promuovere iniziative a favore delle donne, una proposta di legge per il passaggio delle competenze dell'O.N.M.I. alle amministrazioni locali.

La proposta, peraltro non discussa, prevedeva tra l'altro lo scioglimento dell'Opera e il trasferimento ai Comuni dei servizi per la prima infanzia.

Nel 1962 venne presentata una proposta di legge sulla *Istituzione del servizio nazionale dei nidi-asilo per la vigilanza diurna e la prevenzione igienico-sanitaria dei bambini fino a 3 anni*.

Tale proposta prevedeva la creazione di un servizio nazionale di nidi-asilo con un piano di costruzione per otto anni attraverso il quale garantire ospitalità ed assistenza ad almeno un milione di bambini con particolare riguardo al Sud Italia.

La proposta avanzava inoltre l'idea della residenzialità dei nidi, collocati presso nuclei abitativi e aperti a tutti i bambini, anche se con una priorità di accesso per i figli delle madri lavoratrici.

Nel marzo del 1964 fu ancora l'U.D.I. a promuovere una proposta di legge di iniziativa popolare concernente *l'Istituzione del servizio sociale degli asili-nido per i bambini fino a 3 anni*, proposta che venne presentata al Parlamento nel febbraio del 1965. Nel documento si ribadiva il valore dell'asilo nido come servizio di primaria utilità sociale.

L'impostazione degli asili si configurava ancora una volta di tipo prevalentemente sanitario, rimarcando la persistenza di preminenti preoccupazioni sulla mortalità e morbidità infantile.

Articolati in due sezioni, lattanti e divezzi, i nidi, come gli altri servizi per l'assistenza alla maternità e alla prima infanzia, erano gratuiti per tutti i cittadini.

Nel *Primo Piano di sviluppo della Programmazione economica 1966-1970* gli asili nido entrano ufficialmente a far parte del Programma economico quinquennale del Governo con l'obiettivo di costruire una rete di 3.800 nidi residenziali finanziati dallo Stato e gestiti dai Comuni.

Tra il dicembre 1968 e il febbraio 1969 vennero proposte da deputati sindacalisti del Partito Comunista Italiano, del Partito Socialista Italiano e della Democrazia Cristiana tre proposte di legge di uguale testo recanti il titolo *Piano quinquennale per l'istituzione di asili nido comunali con il concorso dello Stato*.

La proposta, concordata dalle tre Confederazioni sindacali dei lavoratori, ribadiva l'assoluta precedenza di accesso ai nidi per le madri lavoratrici.

Il finanziamento dei servizi doveva essere realizzato con il contributo di tutti i datori di lavoro e non solo di quelli che avevano alle loro dipendenze manodopera femminile.

La proposta riaffermava il principio della residenzialità del nido.

Per quanto riguarda gli utenti del servizio, si prevedevano tre tipologie di rette mensili: una gratuita e le altre due legate ai diversi scaglioni di reddito.

Il dettato costituzionale

Gli articoli della Costituzione che trattano, sia pure indirettamente, di tutela dell'infanzia, e che costituiscono le linee portanti per interventi su questo aspetto, si trovano sia nella parte relativa ai principi fondamentali sia nel Titolo II della Parte I - *Rapporti etico-sociali*.

Per quanto riguarda i principi fondamentali, l'articolo 3 stabilisce la pari dignità sociale e l'uguaglianza di tutti i cittadini davanti alla legge, senza distinzioni di alcun genere.

Affinché il principio di uguaglianza non sia solo un'affermazione di principio, la seconda parte dell'articolo 3 attribuisce alla Repubblica il compito di rimuovere gli ostacoli che impediscono l'uguaglianza e il pieno sviluppo della persona, quindi anche dei minori.

Gli articoli 6 e 8 prevedono la tutela delle minoranze linguistiche e la libertà delle diverse confessioni religiose.

Nel Titolo II, che tratta dei rapporti etico-sociali, si trovano alcune affermazioni che sottolineano il ruolo rilevante dell'educazione e dell'istruzione e le relative misure.

L'articolo 30 stabilisce che «è dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio». Nel caso di loro incapacità lo stesso articolo prevede l'intervento dello Stato.

Il successivo articolo 31 stabilisce inoltre agevolazioni per «la formazione della famiglia e l'adempimento dei compiti relativi, con particolare riguardo alle famiglie numerose», attribuendo allo Stato il compito specifico di proteggere «la maternità, l'infanzia e la gioventù favorendo gli istituti necessari a tale scopo».

L'articolo 33 sostiene: «La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione e istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole e istituti di educazione senza oneri per lo Stato».

L'articolo stabilisce anche: «La Legge nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare a esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni delle scuole statali».

Sulla base di questi principi si è sviluppata tutta la recente normativa relativa alla parità scolastica, riconosciuta in base alla Legge 10 marzo 2000, n.62 a tutte quelle «istituzioni scolastiche non statali, comprese quelle degli enti locali, che, a partire dalla scuola per l'infanzia, corrispondono agli ordinamenti generali dell'istruzione, sono coerenti con la domanda formativa delle famiglie e siano caratterizzate da requisiti di qualità e efficacia».

I documenti internazionali

L'articolo 34 sostiene: «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno 8 anni, è obbligatoria e gratuita». L'articolo continua sostenendo che «I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi».

Lo stesso articolo recita: «La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie e altre provvidenze che devono essere attribuite per concorso».

L'articolo 34, in cui viene sancito il diritto all'istruzione, costituisce a tutti gli effetti una forma di attuazione di quanto previsto dall'articolo 3, che prevede che i cittadini abbiano pari dignità sociale e siano uguali davanti alla legge «senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali».

La *Dichiarazione di Ginevra* venne approvata nel 1924 dalla Società delle Nazioni. In tale documento in cinque punti si specificavano alcuni fondamentali diritti per la tutela dell'infanzia:

1. al bambino debbono essere dati i mezzi necessari al suo normale sviluppo, sia materiale che spirituale;
2. il bambino che ha fame deve essere nutrito; il bambino malato deve essere curato; il bambino il cui sviluppo è arretrato deve essere aiutato; il minore delinquente deve essere recuperato; l'orfano e il trovatello devono essere ospitati e soccorsi;
3. il bambino deve essere il primo a ricevere assistenza in tempo di miseria;
4. il bambino deve essere messo in condizione di guadagnarsi da vivere e deve essere protetto contro ogni forma di sfruttamento;
5. il bambino deve essere allevato nella consapevolezza che i suoi talenti dovranno essere posti al servizio degli altri uomini.

La *Dichiarazione di Ginevra* verrà integrata dalla *Carta dell'Infanzia* promossa a Londra nel 1942 dalla *Lega internazionale per l'educazione nuova*.

Dei sei punti che componevano la *Carta*, quattro vertevano specificamente sull'educazione dei bambini, raccomandando in particolare di «facilitare per ogni bambino, senza distinzione, l'accesso alle sorgenti del sapere e della saggezza della sua Nazione» (art.4), concedendogli tutto il tempo necessario alla sua formazione scolastica (art.5) e a quella religiosa (art.6).

Nell'articolo 1 in particolare si affermava: «La personalità del fanciullo è sacra. I bisogni dell'infanzia devono servire di base a ogni buon sistema di educazione».

La *Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo* del 1948 non prevedeva alcun diritto specifico rivolto all'infanzia, ad eccezione del 2° comma dell'art. 25 che così si esprimeva: «la maternità e l'infanzia hanno diritto a speciali cure ed assistenza. Tutti i bambini, nati nel matrimonio o fuori di esso, devono godere della stessa protezione sociale».

L'articolo 26 sanciva il diritto alla istruzione, la gratuità di essa per quanto riguardava le classi elementari e fondamentali e la sua obbligatorietà.

Relativamente ai fini dell'educazione, il secondo comma dell'articolo indicava che l'istruzione doveva essere indirizzata «al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali».

Un'ulteriore tappa nel riconoscimento della specificità dell'infanzia è segnata dalla *Dichiarazione dei diritti del bambino* approvata nel novembre del 1959.

La *Dichiarazione* si componeva di un preambolo e di dieci punti, in cui venivano enunciati, unitamente a tematiche già affrontate nei documenti precedenti, altri aspetti rilevanti.

Tra questi, il riconoscimento del diritto del bambino di «avere tutte le possibilità di dedicarsi a giochi e attività ricreative [...] orientate a fini educativi».

La *Dichiarazione* sottolineava inoltre l'importanza di uno sviluppo armonioso del bambino e di un'educazione improntata ai valori universali dell'uomo.

Una pietra miliare nel riconoscimento dell'infanzia come soggetto giuridico avente diritti specifici è rappresentata dalla *Convenzione sui diritti dell'infanzia* approvata dall'Assemblea Generale dell'O.N.U. il 20 novembre 1989.

Quasi tutti i paesi del mondo hanno ratificato tale *Convenzione*: in Italia la ratifica è avvenuta con la Legge 27 maggio 1991, n. 176.

La *Convenzione* si compone di un preambolo e di tre parti.

L'articolo 1 definisce 'fanciullo' ogni essere umano avente un'età inferiore a diciotto anni, salvo se abbia raggiunto prima la maturità in virtù della legislazione applicabile. Movendo da tale presupposto la *Convenzione* riconosce a ogni fanciullo non solo i diritti di tutela e sociali già di fatto riconosciuti nei vari documenti di cui si è accennato in precedenza, ma anche diritti civili, politici e culturali.

I punti salienti della Legge

La Legge 6 dicembre 1971, n.1044, recante il titolo *Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato*, costituisce il primo rilevante provvedimento legislativo della Repubblica italiana nel campo delle politiche sociali per l'infanzia.

La Legge si componeva di appena undici articoli, ma ha avuto un'importanza fondamentale per quanto riguarda l'assistenza alla primissima infanzia.

Il provvedimento riconosceva a tutti i bambini il diritto di accedere all'asilo nido che diveniva in tal modo un servizio pubblico a tutti gli effetti.

Il primo comma dell'articolo 1 della Legge recitava: «L'assistenza negli asili-nido ai bambini di età fino a tre anni, nel quadro di una politica per la famiglia, costituisce un servizio sociale di interesse pubblico».

Il secondo comma dello stesso articolo così proseguiva: «Gli asili-nido hanno lo scopo di provvedere alla temporanea custodia dei bambini, per assicurare una adeguata assistenza alla famiglia e anche per facilitare l'accesso della donna al lavoro nel quadro di un completo sistema di sicurezza sociale».

Punto qualificante della Legge è il riconoscimento del diritto all'educazione e all'assistenza di tutti i bambini, considerati a tutti gli effetti come 'cittadini', soggetti autonomi portatori di bisogni propri.

L'asilo-nido, nella nuova impostazione, non è più considerato solo come una struttura assistenziale dello Stato, sorta per esigenze sociali o sanitarie, e neppure la semplice risposta alle necessità delle aziende che utilizzavano manodopera femminile.

La nuova Legge prevedeva al comma terzo dell'articolo 1, stabilendo così il principio del finanziamento pubblico, l'assegnazione alle Regioni di fondi speciali al fine di realizzare la costruzione e la gestione di nuovi asili-nido.

La Legge 1044/71 era strettamente collegata a un'altra legge, emanata sempre nello stesso anno, la Legge 1204/71 recante il titolo *Tutela delle lavoratrici madri*. Quest'ultimo provvedimento si caratterizzava per tre aspetti fondamentali: il divieto di licenziamento della lavoratrice madre, la previsione di un periodo di astensione obbligatoria dal lavoro per maternità, la corresponsione di un'indennità di maternità per tutto il periodo di sospensione dal lavoro.

Per quanto riguarda il periodo di astensione, la Legge prevedeva un divieto assoluto durante i due mesi (tre in casi particolari) precedenti la data presunta del parto e nel corso dei tre mesi successivi alla nascita del bambino. L'articolo 7 consentiva di allungare il periodo di astensione *post partum* «per un periodo, entro il primo anno di vita del bambino, non superiore a sei mesi», prevedendo altresì la facoltà di assentarsi dal lavoro anche «durante le malattie del bambino di età inferiore a tre anni, dietro presentazione di certificato medico».

La Legge 1044 e la Legge 1204 sono due leggi parallele che costituiscono gli sviluppi e l'evoluzione dei due aspetti rilevanti di un precedente provvedimento legislativo, la Legge 26 agosto 1950, n. 860 sulla *Tutela fisica ed economica delle lavoratrici madri*.

Il primo aspetto concerneva il concetto di asilo-nido, non più concepito come un servizio a livello aziendale, ma come un servizio per l'intera comunità.

L'altro aspetto operava una netta distinzione tra le esigenze delle madri lavoratrici e le esigenze dei bambini, considerati a tutti gli effetti soggetti di diritti.

Occorre aggiungere, a conferma dell'attenzione che si registrava nel paese verso tali tematiche, che la legge sull'edilizia residenziale pubblica, varata il 22 ottobre dello stesso anno, inseriva gli asili-nido tra le opere di urbanizzazione secondaria dei nuovi centri residenziali.

La Legge 1044 costituisce il primo provvedimento legislativo che si propone di spostare la cura e la tutela del bambino dalla famiglia alla comunità, attraverso un'attenta programmazione dei servizi sociali con il supporto delle Regioni e degli enti locali.

A tale proposito, in un articolo dal titolo *Gli asili-nido come strumento di emancipazione*, la sociologa Maria Chiara Bassanini ha messo in evidenza come la Legge fosse strettamente rispondente alla crisi che stava in quel periodo attraversando l'immagine tradizionale del ruolo casalingo della figura materna.

La Legge non collegava più l'asilo nido al luogo di lavoro della madre, ma al territorio, ed era concepito come un servizio per tutte le famiglie, a prescindere dalle loro condizioni economiche e dal fatto che la madre prestasse o meno attività lavorativa.

Era prevista inoltre la partecipazione dei genitori e delle forze sociali presenti nel territorio alla gestione dei nidi.

Gli asili nido finanziati dallo Stato venivano istituiti sulla base delle esigenze dei Comuni o di consorzi di Comuni dietro esplicita richiesta inoltrata entro il 30 aprile di ciascun anno alle rispettive Regioni di competenza, le quali avevano il compito di «elaborare il piano annuale degli asili-nido fissando le priorità di intervento e norme di attuazione».

Lo Stato provvedeva al necessario finanziamento, le Regioni al coordinamento, con proprie normative legislative, e i Comuni alla gestione.

Significativo appare l'articolo 6 della Legge: «La regione, con proprie norme legislative, fissa i criteri generali per la costruzione, la gestione e il controllo degli asili nido, tenendo presente che essi devono:

1. essere realizzati in modo da rispondere, sia per localizzazione, sia per modalità di funzionamento, alle esigenze della famiglia;
2. essere gestiti con la partecipazione delle famiglie e delle rappresentanze delle formazioni sociali organizzate nel territorio;
3. essere dotati di personale qualificato, sufficiente e idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psico-pedagogica del bambino;
4. possedere requisiti tecnici, edilizi e organizzativi tali da garantire l'armonico sviluppo del bambino».

La Legge si proponeva «di realizzare, nel quinquennio 1972-76, la costruzione e la gestione di almeno 3.800 asili-nido» su tutto il territorio nazionale, in modo tale da inserire in essi almeno il 5% dei bambini al di sotto dei tre anni.

L'obiettivo venne tuttavia raggiunto solo molti anni dopo, agli inizi degli anni Novanta, e con fortissime differenze di offerta tra regioni e comuni del nord e del centro-sud.

Tra gli aspetti positivi della Legge, oltre a quelli cui si è già fatto cenno, si possono sottolineare:

- il tentativo di assicurare pari opportunità formative a tutta l'infanzia, garantendo il diritto di accesso ai servizi a tutti gli strati sociali;

- il superamento della visione assistenzialista che aveva caratterizzato gli asili nido creati dagli enti di carità e dalla stessa O.N.M.I. (Opera Nazionale Maternità e Infanzia) negli anni precedenti;

- l'affidamento del coordinamento e della gestione degli asili nido non a un ennesimo ente parastatale, come era stata L'Opera, la quale nei suoi cinquanta anni di attività aveva dato vita a un esiguo numero di asili nido, peraltro distribuiti in misura non omogenea nel territorio, bensì, in una prospettiva di decentramento amministrativo, agli enti locali. Per quanto riguarda la vigilanza igienica e sanitaria degli asili nido, l'articolo 7 prevedeva che fosse «affidata alle Unità Sanitarie Locali e, in via transitoria, fino all'istituzione di queste ultime, all'ufficiale sanitario del comune dove ha sede l'asilo-nido»;

- l'accento su una prospettiva di 'educazione' dell'infanzia nella fascia 0-3 anni.

In prospettiva pedagogica si andava manifestando una rinnovata attenzione alle istituzioni per la prima infanzia e alle modalità specifiche attraverso le quali i comportamenti cognitivi, affettivi e sociali dei bambini della fascia 0-3 anni potevano essere supportati anche al di fuori della famiglia.

Il nido si trasformò progressivamente, dopo una prima fase 'custodialistica', in un luogo di incontro tra bambini, tra genitori e educatori e tra le famiglie in un continuo e proficuo confronto sull'educazione della prima infanzia.

Le criticità

Tra gli aspetti negativi, legati soprattutto all'applicazione o non applicazione del dettato della Legge:

- la circostanza che a cinque anni dalla sua entrata in vigore vennero attivati solo il 10% dei nidi preventivati, con una netta divaricazione tra il nord e il sud del paese, a motivo anche dell'alto costo di gestione che l'asilo nido pubblico comportava;

- l'eccessiva burocratizzazione del modello strutturale (orari di entrata-uscita rigidi, presenza dei genitori eccessivamente regolamentata, modalità di pasto standardizzate) che impedì un'elasticità e flessibilità degli asili in misura più rispondente alle mutate esigenze delle famiglie negli anni Ottanta e Novanta.

La Legge prevedeva che le Regioni emanassero le proprie leggi in maniera autonoma.

I conseguenti provvedimenti dovevano prefigurare, sulla base delle indicazioni contenute nella normativa nazionale, un modello di asilo nido rispondente alle specifiche esigenze del territorio.

Tra il 1972 e il 1974 vennero emanate ventuno leggi di attuazione (una per ciascuna regione, ad eccezione del Trentino Alto Adige, dove furono emanati due provvedimenti, uno dalla Provincia di Trento e uno dalla Provincia di Bolzano) in un periodo di transizione caratterizzato dalla presenza ancora attiva di tutte le strutture nate con l'O.N.M.I.

I ventuno testi legislativi presentano a un esame comparativo le più diverse e perfino contraddittorie interpretazioni.

Dall'emanazione della Legge passarono ben quattro anni prima che l'O.N.M.I. venisse definitivamente soppressa.

Lo scioglimento e il trasferimento delle funzioni dell'Opera ai Comuni vennero sanciti solo con la Legge 23 dicembre 1975, n. 698.

L'articolo 1 della Legge stabiliva: «l'Opera nazionale per la protezione della maternità e dell'infanzia [...] è soppressa alla data del 31 dicembre 1975».

L'articolo 3 precisava inoltre che «le funzioni amministrative relative agli asili nido e ai consultori comunali sono attribuite ai comuni».

LEGGI REGIONALI DI ATTUAZIONE DELLA LEGGE 1044/71

Le leggi di attuazione in alcune regioni del Nord

La prima legge regionale a essere approvata in materia di asili nido fu la Legge 22 dicembre 1972, n. 39 della regione Lombardia, *Disposizioni di attuazione della Legge 6 dicembre 1971, n. 1044, in materia di asili nido*.

Uno dei punti significativi della Legge è l'attenzione al tema dell'inserimento e dell'integrazione, già all'asilo nido, dei bambini portatori di handicap.

L'articolo 13 recitava infatti: «L'asilo nido è aperto ai bambini di età fino ai tre anni, residenti nell'area di utenza. Eventuali menomazioni fisico-psichiche non possono costituire causa di esclusione dei bambini dagli asili nido».

Il numero dei bambini per ciascuna struttura poteva variare da un minimo di trenta a un massimo di sessanta, numero che costituirà il punto di riferimento a livello nazionale.

In caso di numeri inferiori alle trenta unità, era prevista l'istituzione di 'micro-nidi' da appoggiare presso altre istituzioni socio-educative per l'infanzia.

Per quanto riguarda le competenze del Comitato di gestione del nido, l'articolo 19 poneva come primo punto «l'elaborazione degli indirizzi pedagogico-assistenziali e organizzativi in collaborazione con l'équipe dei servizi assistenziali e sanitari e la vigilanza sulla loro applicazione, con particolare riguardo alle cure speciali per i bambini affetti da minorazioni psico-fisiche».

Relativamente al personale, l'articolo 22 della Legge poneva una distinzione tra gli addetti all'assistenza e gli addetti ai servizi.

Il Piemonte emanò i propri *Criteri generali per la costruzione, l'impianto, la gestione e il controllo degli asili-nido comunali costruiti e gestiti con il concorso dello Stato di cui alla Legge 6 dicembre 1971, n. 1044 e con quello della Regione* con la Legge regionale 15 gennaio 1973, n. 3.

Il provvedimento stabiliva che il numero dei bambini potesse variare da un minimo di venticinque a un massimo di settantacinque bambini.

Tale limite massimo, superiore a quello della Lombardia, era certamente troppo elevato e rinviava ancora alla funzione prevalentemente custodialistica del passato.

Tuttavia, nell'articolo 5 si prevedeva che «l'attività psico-pedagogica» fosse «organizzata sulla base di piccoli gruppi» consentendo in tal modo una più efficace azione educativa.

Altro elemento significativo della Legge è la configurazione degli spazi, che prevedeva, come indicato nell'articolo 7, oltre ad ambienti per il soggiorno, per l'alimentazione, per il riposo e per i servizi igienici, anche spazi per «le attività di sviluppo del linguaggio, dell'imitazione, di conoscenza della natura e per altre occupazioni libere e organizzate».

Questa evidente attenzione pedagogica alle attività del nido non trova però rispondenza nelle competenze educative del personale.

Compare ancora la figura della 'responsabile della direzione', con titolo di 'vigilatrice d'infanzia' e restano le puericultrici (in numero di almeno una ogni dieci bambini).

Nella regione Veneto la Legge 1044/1971 trovò attuazione con la *Legge regionale 25 gennaio 1973, n. 7, Norme per l'attuazione della Legge 6 dicembre 1971, n. 1044, in materia di asili-nido, e interventi della Regione nello stesso settore.*

All'articolo 16 si legge: «I locali adibiti ad asilo nido devono essere collocati in posizione soleggiata, lontani da fonti di inquinamento e di rumori, devono disporre di uno spazio esterno attrezzato e devono essere collocati di preferenza in prossimità di zone a verde pubblico. Gli spazi da prevedersi sono quelli per il soggiorno e per le attività di movimento, per l'alimentazione, per il riposo e per adeguati servizi generali. Le tipologie, le forme architettoniche, i materiali, i colori e l'arredo interno ed esterno dovranno essere progettati a misura e nel rispetto delle esigenze evolutive dell'età infantile».

Per quanto riguarda il personale addetto all'assistenza, l'articolo 22 prevedeva esplicitamente il «possesso del diploma di puericultrice o di maestra d'asilo o di vigilatrice d'infanzia, o di assistenza all'infanzia oppure di scuola media superiore».

Con la Legge 10 gennaio 1975, n. 2, *Istituzione di corsi di formazione professionale per educatrici di asili-nido* la Regione avviò specifici corsi di formazione e di aggiornamento professionale rivolti alle 'educatrici di asili nido'.

Assai puntuali sono le indicazioni circa gli interventi di 'medicina preventiva' rispetto al disadattamento e alle patologie della prima infanzia. A tal fine all'articolo 24 si legge: «Il comune o il consorzio di comuni deve assicurare con la necessaria periodicità un servizio di *dépistage* medico, psicologico e pedagogico, avvalendosi di équipes specialistiche».

In Liguria fu emanata la Legge 19 febbraio 1973, n. 4, *Norme per la costruzione, la gestione, il controllo ed il finanziamento di asili nido*.

L'articolo 3 insisteva sul «carattere eminentemente preventivo» dell'attività sanitaria nell'asilo.

Per quanto concerne gli spazi interni e le attrezzature l'articolo 6 ribadiva come essi dovessero essere funzionali alle «esigenze psicofisiche ed educative del bambino».

La ricettività degli asili era di norma fissata tra venticinque e sessanta posti, anche se nei piccoli comuni essa poteva essere ridotta a quindici. L'articolo 12 fissava inoltre il rapporto tra assistente e bambini, compresi i lattanti, nel numero di uno a sette.

La Regione istituiva appositi corsi per la formazione e l'aggiornamento professionale del personale, che tuttavia non avevano un riconoscimento formale.

L'Emilia Romagna provvide ad emanare la Legge 7 marzo 1973 n.15, *Determinazione dei criteri generali per la costruzione, la gestione e il controllo degli asili nido, di cui all'articolo 6 della legge statale 6- 12- 1971, n. 1044*.

L'articolo 1 della Legge regionale demandava all'autonomia dei comuni o dei consorzi ogni iniziativa relativa «all'istituzione, alla gestione e al controllo degli asili nido», agevolando in tal modo «il coordinamento con gli altri interventi sociali» per far fronte alle esigenze socio-educative di ciascuna realtà territoriale.

La particolare attenzione alla dimensione pedagogica risultava evidente nell'articolo 12, che fissava il rapporto numerico tra 'personale educativo' e bambini «nella misura di una unità per ogni cinque posti-bambino».

Altro aspetto rilevante del provvedimento consisteva nel riconoscimento della funzione eminentemente educativa, e non più semplicemente assistenziale, riconosciuta, come recita sempre l'articolo 12, a tutto il personale operante nella struttura «secondo il principio del lavoro di gruppo».

Il personale inoltre era costituito da soggetti «di ambo i sessi», prevedendo esplicitamente l'ingresso della figura maschile, conformemente sia al dettato costituzionale sia alle necessità affettive e sociali dei bambini.

Per quanto infine concerne gli spazi, l'articolo 11 indicava come fondamentali l'atrio, lo spazio per lattanti, lo spazio per semi-divezzi, lo spazio per i divezzi e i servizi generali, fissando il rapporto minimo fra la superficie utile netta e la ricettività in metri quadrati 9,5 per ogni posto-bambino.

Le leggi di attuazione in alcune regioni del Centro

In Toscana la Legge regionale 24 marzo 1973, n. 16, *Disciplina degli asili-nido*, all'articolo 2 stabiliva: «L'asilo nido è aperto a tutti i bambini fino a tre anni di età» precisando inoltre: «nessuna motivazione può costituire motivo di discriminazione sociale o di esclusione».

Il successivo articolo 3 stabiliva, in caso di eventuale limitazione dovuta unicamente al numero dei posti disponibili, che tra i diversi fattori da valutare per l'ammissione (condizioni lavorativa dei genitori, abitabilità degli alloggi, ecc.), occorresse tener conto anche dell'«esistenza di problemi di ordine medico e psicologico nel bambino o nella famiglia».

Nei nidi era consentita una ricettività minima di quindici posti, e potevano persino essere autorizzate sezioni staccate con almeno otto posti, in risposta a specifiche esigenze locali. Particolare attenzione era rivolta alla distribuzione degli spazi interni delle strutture, ai quali si richiedevano carattere di 'flessibilità' in relazione «al variare dell'ampiezza delle classi di età della popolazione infantile assistita ed all'introduzione di nuovi metodi educativi».

Per la qualificazione educativa del personale, l'articolo 9 faceva esplicito riferimento all'acquisizione di conoscenze «di tipo sanitario e psico-pedagogico» e al possesso di capacità idonee a facilitare «il processo educativo del bambino».

La Legge regionale marchigiana 27 agosto 1973, n. 23, *Costruzione, gestione e controllo degli asili nido comunali di cui alla legge 6 dicembre 1971, n. 1044*, si caratterizzava per l'accentuazione posta sulla duplice funzione dell'asilo nido come struttura «educativa e sanitaria».

Significativo inoltre era il richiamo al collegamento dell'asilo nido con gli altri servizi sociali presenti nel territorio «in modo da costituire nuclei unitari di servizi e funzioni integrate» secondo un'ottica tesa a concepire l'asilo nido come una struttura non isolata dal contesto, bensì inserita in esso e rivolta a tutti i bambini nei primi tre anni di vita residenti nel territorio di competenza.

L'articolo 2 specificava che non potesse «costituire causa di esclusione alcuna minorazione psico-motoria e sensoriale».

Il provvedimento prevedeva anche l'attivazione di un servizio di trasporto gratuito dei bambini in presenza di determinate difficoltà causate dalle caratteristiche o dall'estensione del territorio.

Il servizio di trasporto era esteso anche ai bambini della scuola dell'infanzia, sottintendendo quindi l'opportunità di edificare le diverse istituzioni scolastiche a breve distanza tra loro, o addirittura in un'unica struttura.

Per quanto riguarda la regione Lazio le *Norme sugli asili-nido* furono emanate attraverso la Legge 5 marzo 1973, n. 5.

Fin dall'articolo 1 si affermava la necessità di «collaborare con la famiglia al fine di favorire l'armonico sviluppo della personalità infantile».

L'asilo nido, come si sottolineava sempre nell'articolo 1, doveva inoltre «sollecitare tutte le attività cognitive e sociali del bambino», non limitandosi agli aspetti meramente ricreativi.

Era posta inoltre grande attenzione all'assistenza psicopedagogica e preventiva.

Per quanto riguarda la gestione sociale, la Legge regionale prevedeva che nel Comitato di gestione fossero presenti una rappresentanza delle famiglie, una rappresentanza del Consiglio comunale o dell'Assemblea consortile, una rappresentanza designata dalle organizzazioni sindacali, una rappresentanza eletta dal personale dell'asilo-nido.

L'articolo 11 stabiliva inoltre, a conferma di quanto previsto nell'articolo 1 circa la centralità della collaborazione della famiglia, che la rappresentanza delle famiglie non potesse essere inferiore alla metà più uno del numero complessivo dei componenti del Comitato di gestione.

Le leggi di attuazione in alcune regioni del Sud

La regione Puglia, con la Legge 3 marzo 1973, n. 6, *Programmazione e finanziamento del piano di costruzione degli asili-nido*, si concentrò prevalentemente, come si intuisce anche dalla stessa titolazione della Legge, sui problemi relativi alla costruzione di strutture numericamente rispondenti alle esigenze della popolazione.

Anche se non mancavano indicazioni sulla necessità di garantire l'armonico sviluppo psico-fisico del bambino, era prevalente nell'impianto complessivo quell'impronta custodialistico-assistenziale ed igienico-sanitaria che costituiva un vero e proprio retaggio dell'O.N.M.I.

L'ultima ad essere emanata in ordine di tempo, fu la Legge 4 settembre 1974, n. 48 della regione Campania, *Costruzione, gestione e controllo degli asili-nido comunali*. Il provvedimento sostituiva quello precedente in materia, la Legge 12 maggio 1973, n. 13 di uguale titolo.

La nuova Legge nell'articolo 10 attribuiva grande importanza alle condizioni igienico-sanitarie.

L'asilo nido doveva essere istituito «in zona salubre ed essere dotato di uno spazio esterno attrezzato a verde». La struttura non doveva «essere emarginata dal contesto sociale e dal panorama urbanistico» e doveva «esaltare il rapporto individuo ambiente».

L'asilo inoltre doveva essere «localizzato con altre strutture educative (scuola materna, elementare, media) in un contesto sociale ampio ed in condizioni igienico-sanitarie di assoluta garanzia». L'edificio doveva svilupparsi «ad un livello in orizzontale senza barriere architettoniche» in modo da promuovere altresì un ambiente «di collaborazione educativa».

Nonostante tali validi intendimenti, la Legge fu nei fatti disattesa.

In Campania a cinque anni dall'emanazione della Legge 1044, cioè agli inizi del 1977, nessun nido risultava funzionante. La stessa mancata applicazione, nonostante l'emanazione delle relative Legge regionali, si verificò in Abruzzo, Molise, Calabria, Sicilia e Sardegna.

ASILI NIDO E ALTRI SERVIZI PER LA PRIMA INFANZIA

Le iniziative dell'Emilia Romagna

Per ovviare all'insufficiente offerta di posti disponibili negli asili nido dei Comuni furono avviate numerose iniziative.

A Reggio Emilia nel 1986-87 il Comune promosse la nascita di 'nidi cooperativi', gestiti da cooperative sia laiche sia di ispirazione cattolica, che dovevano attenersi a una precisa normativa sancita dall'amministrazione comunale. Per la frequenza all'asilo nido era previsto il pagamento di una retta variabile in relazione al reddito delle famiglie.

Sempre a Reggio Emilia qualche anno più tardi, nel 1991, venne creata l'Associazione Agorà, costituita da famiglie che stipularono un accordo con il Comune per la gestione di un asilo nido.

Nel 1999 fu costituito, su iniziativa di un gruppo di donne con esperienza nel settore educativo, un asilo nido in grado di garantire servizi in periodi e orari flessibili.

La Legge regionale veneta 23 aprile 1990, n. 32

La Legge veneta 23 aprile 1990, n.32, *Disciplina degli interventi regionali per i servizi educativi alla prima infanzia: asili nido e servizi innovativi*, costituisce senza dubbio un punto di riferimento rilevante nella storia recente delle strutture per la prima infanzia.

All'articolo 1 si sosteneva l'importanza dell'«attività educativo-assistenziale degli asili nido, onde realizzare il pieno sviluppo fisico-psichico-relazionale dei bambini sino a tre anni di età» anche al fine di «assicurare alla famiglia un sostegno adeguato, che consenta e agevoli anche l'accesso della donna al lavoro nel quadro di un sistema di sicurezza sociale».

La regione veneta si proponeva, come specificava il successivo articolo 2, di creare uno «sviluppo equilibrato del servizio nelle varie aree della regione», di realizzare un «coordinamento con gli altri servizi e interventi per l'infanzia e la famiglia in campo sociale, educativo, didattico, sanitario»; di valorizzare inoltre la «professionalità degli operatori» e di sollecitare la «collaborazione tra enti pubblici e privati, ai fini di una migliore sinergia delle risorse».

Gli articoli 3 e 4 inoltre stabilivano l'istituzione di una «Commissione regionale di coordinamento dei servizi all'infanzia» con il compito di «fornire indirizzi socio-psico-pedagogici e individuare linee di orientamento relative all'organizzazione e alla valutazione del servizio di asilo nido e dei servizi innovativi» nonché «fornire indirizzi per la formazione e l'aggiornamento del personale».

Per quanto riguarda l'organizzazione dell'attività psicopedagogica, l'articolo 11, al fine di creare un legame significativo tra istituzione e territorio, ponendo l'asilo nido al servizio della comunità, stabiliva la possibilità di un utilizzo sociale della struttura, che veniva aperta anche ai bambini non utenti del nido: «L'utilizzazione degli spazi dell'asilo nido può essere estesa alla popolazione infantile esterna per favorire una più completa socializzazione dei bambini normalmente accuditi in ambito familiare».

Gli articoli 12 e 13 stabilivano l'istituzione di un Comitato di gestione presso ogni asilo nido con il compito di agevolare l'organizzazione del servizio.

Negli articoli 14, 15 e 16 la Legge dedicava attenzione al personale degli asili nido, specificando che il personale educativo dovesse essere in possesso quantomeno di un diploma di scuola media superiore idoneo allo svolgimento dell'attività socio-psico-pedagogica.

L'articolo 17 «al fine di realizzare una più capillare estensione dei servizi per l'infanzia e per soddisfare la molteplicità dei bisogni del bambino e della famiglia», prevedeva l'istituzione di particolari servizi innovativi diretti alla prima infanzia ma diversi rispetto all'asilo nido tradizionale.

I tre modelli proposti erano:

il nido integrato;

il nido famiglia;

il centro infanzia.

L'aspetto innovativo del nido integrato consisteva nel fatto che in esso si svolgeva «un'attività psicopedagogica mediante collegamenti integrativi con l'attività della scuola materna, secondo un progetto concordato fra gli enti gestori».

Il nido famiglia era invece un «servizio finalizzato a valorizzare il ruolo dei genitori all'intervento educativo prevedendone il diretto coinvolgimento nella conduzione e nella gestione del servizio».

Il centro infanzia, prevalentemente destinato ai bambini compresi tra i dodici mesi e i sei anni, costituiva un servizio in cui l'asilo nido e la scuola materna, diversi per strutture e metodologie operative, venivano collegati senza soluzione di continuità, integrandosi l'un l'altro.

L'articolo 18 contemplava l'istituzione dell'atelier, come «un'attività formativa destinata prevalentemente ai bambini di età compresa tra i 15 mesi e i 3 anni, elevabili a 6 anni». L'attività dell'atelier si svolgeva «in orari limitati e per periodi di tempo determinati in cicli, su contenuti specifici quali l'animazione, la manipolazione, le attività artistiche ed espressive e la socializzazione».

Si trattava quindi più che di un servizio, di un'attività innovativa alla quale erano ammessi anche bambini non utenti della struttura organizzatrice dell'atelier.

La Legge 28 agosto 1997, n. 285

Un significativo strumento di cambiamento nel sistema delle politiche sociali italiane è rappresentato dalla Legge 28 agosto 1997, n. 285, *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*, cosiddetta 'Legge Turco', promossa dall'onorevole Livia Turco, allora Ministro della Solidarietà Sociale.

L'articolo 3 della Legge indicava un'ampia gamma di finalità che i progetti dovevano perseguire per essere ammessi al finanziamento previsto dal provvedimento:

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

Per quanto riguarda in particolare la fascia zero-tre anni, l'articolo 5 della Legge elencava due diverse tipologie di servizi.

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

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

L'articolo 5 precisava ancora che tali servizi non dovevano essere «sostitutivi degli asili nido previsti dalla Legge 6 dicembre 1971, n. 1044» e che essi potessero essere anche «autorganizzati dalle famiglie, dalle associazioni e dai gruppi».

L'esigenza di nuove tipologie di strutture per la prima infanzia nasceva da varie motivazioni.

Anzitutto la persistente carenza in Italia di servizi rivolti alla primissima infanzia. Solamente una minima percentuale dei bambini della fascia di età zero-tre anni poteva infatti usufruire degli asili nido, e con grandi differenze tra le varie aree del Paese.

Un'ulteriore motivazione era rappresentata dalla crescente difficoltà delle famiglie sia per il sempre più consistente ingresso delle donne nel mercato del lavoro sia per l'incremento del numero delle famiglie monoparentali.

Tale situazione richiedeva un notevole incremento di strutture dedicate alla prima infanzia, nonché una maggiore loro flessibilità e un diverso modello organizzativo, in modo tale da assecondare le difformi esigenze delle famiglie.

Concepiti complessivamente come strutture ad uso dei bambini e delle loro famiglie, i nuovi servizi si contraddistinguevano come luoghi con caratteristiche educative, ludiche, culturali e di aggregazione sociale per bambini, oltre che come strumenti di sostegno alla genitorialità e di socializzazione e confronto fra famiglie.

Posti solitamente sotto la supervisione di figure professionali con competenze specifiche su tematiche educative e psicopedagogiche relative all'età evolutiva, si caratterizzavano per orari più ridotti e flessibili rispetto ai servizi tradizionali.

La Legge 285 interveniva dunque per omogeneizzare l'organizzazione e la conduzione di questi servizi innovativi e per promuoverne la diffusione.

La realizzazione dei nuovi servizi doveva contemplare in particolare tre aspetti:

- i tempi;

- gli spazi;

- le competenze professionali del personale educativo.

Un ulteriore elemento da considerare concerneva la pubblicizzazione. Si rendeva cioè necessario avviare iniziative per fornire un'adeguata informazione alle famiglie sull'attivazione dei nuovi servizi.

Tra le nuove tipologie di servizi che maggiormente si diffusero, nell'ambito delle indicazioni della Legge 285, si possono individuare tre diverse proposte:

- lo spazio famiglia;

- lo spazio bambini;

- i centri per le famiglie.

Lo 'spazio famiglia' era uno spazio organizzato con aperture plurisettimanali, mattutine e pomeridiane e orari elastici, in cui i genitori diventavano parte attiva promuovendo varie attività, coadiuvati dagli operatori.

Nello "spazio bambini", invece, i bambini erano affidati per periodi limitati di tempo, non coincidenti con quelli del nido, a degli operatori. Tale spazio era previsto per i bambini dai diciotto mesi ai tre anni di età che non frequentavano il nido, e per i quali venivano organizzate attività di gioco, di interazione e di socializzazione.

I 'centri per le famiglie' avevano come scopo quello di fornire assistenza e consulenza ai genitori attraverso gruppi di confronto, conversazioni a tema con esperti, corsi per genitori e simili. Era prevista la presenza qualificata di operatori al fine di dare supporto e indicazioni utili a sostegno della genitorialità e della vita familiare.

LE 'SEZIONI PRIMAVERA' E LA QUESTIONE DELL'ANTICIPO VERSO IL SISTEMA INTEGRATO

La Legge 27 dicembre 2006, n. 296: l'avvio della sperimentazione

La Legge finanziaria 27 dicembre 2006, n. 296, con l'intento di far fronte alla persistente, crescente domanda di servizi educativi per i bambini al di sotto dei tre anni di età, non ancora soddisfatta nonostante i precedenti provvedimenti legislativi in materia, intervenne prevedendo al comma 630 dell'articolo 1 la possibile attivazione di «progetti tesi all'ampliamento qualificato dell'offerta formativa rivolta ai bambini dai 24 ai 36 mesi d'età, anche mediante la realizzazione di iniziative sperimentali improntate a criteri di qualità pedagogica, flessibilità, rispondenza alle caratteristiche della specifica fascia di età».

Per la concreta definizione delle modalità per la realizzazione di tali iniziative la Legge rimandava a un accordo da raggiungersi in sede di Conferenza unificata Stato-Regioni- Autonomie locali.

A seguito dell'Accordo Quadro Sezioni Primavera stipulato in data 14 giugno 2007, il primo di una serie di accordi via via intervenuti negli anni successivi, il Ministero della Pubblica Istruzione con la nota prot. 235 del successivo 21 giugno esplicitava i criteri e le modalità per l'avvio della prevista sperimentazione a partire dall'anno scolastico 2007/2008.

Tenute presenti le esperienze positive già attivate in alcuni comuni e regioni italiani, nella Legge finanziaria del 2006 si ritenne necessario dunque prevedere la sperimentazione di nuove tipologie di servizi educativi specifiche per bambini dai 24 ai 36 mesi d'età, denominate 'sezioni primavera'. La fascia di età contemplata dalla Legge era quella per la quale vi era una maggiore richiesta di servizi educativi da parte dei genitori.

Il comma 630 prevedeva dunque l'istituzione di specifiche sezioni per i bambini in un'età compresa tra i 24 e i 36 mesi, anche con l'intento di arginare la richiesta da parte dei genitori di anticipare l'ingresso dei bambini alla scuola dell'infanzia.

Fin dai primi anni del 2000 erano state attivate in diverse realtà regionali e comunali presso alcune scuole dell'infanzia sezioni riservate a bambini di due anni e mezzo o poco più, che erano state variamente denominate.

Nel Comune di Roma tali sezioni avevano assunto il nome di sezioni 'ponte', in Emilia Romagna quello di sezioni 'primavera' e nel Comune di Prato quello di sezioni 'Ni-Ma'.

L'anticipo dell'età di accesso alla scuola dell'infanzia

Il fenomeno dell'anticipo aveva a che fare, nel caso specifico, con il problema dell'inserimento di bambini che ancora non hanno compiuto i tre anni di età nella scuola dell'infanzia.

La questione dell'anticipo dell'età di accesso alla scuola dell'infanzia è stato sancito dalla Legge 28 marzo 2003, n.53, conosciuta come Riforma Moratti.

L'art. 2 comma 1 lettera e) della Legge stabiliva: «alla scuola dell'infanzia possono essere iscritti secondo criteri di gradualità e in forma di sperimentazione le bambine e i bambini che compiono i 3 anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento, anche in rapporto all'introduzione di nuove professionalità e modalità organizzative».

La questione ha suscitato a suo tempo un ampio e controverso dibattito con posizioni a favore e contro molto differenziate.

Per garantire la qualità dell'offerta formativa, si pongono una serie di problematiche che riguardano non solo spazi e strutture adatti, numero dei bambini e degli educatori per sezione, numero dei collaboratori scolastici, programmazione della giornata e tempi di frequenza rispettosi delle esigenze dei bambini di una determinata fascia di età, rapporti con le famiglie, ma anche un'adeguata e specifica formazione di base e in servizio degli educatori.

Solitamente nella situazione dell'anticipo alla scuola dell'infanzia l'organizzazione della sezione rimaneva fondamentalmente invariata con la conseguenza che i bambini dovevano adattarsi a un contesto educativo pensato per bambini più grandi. Ciò in un particolare e delicato periodo di crescita.

L'anticipo invece deve prevedere una riconsiderazione dell'organizzazione complessiva della scuola dell'infanzia, che dovrebbe dunque riguardare la distribuzione del numero dei bambini nelle varie sezioni, il calendario delle attività giornaliere, l'articolazione dei tempi e la distribuzione degli spazi, l'organizzazione delle attività di laboratorio, la suddivisione dei bambini in gruppi, in modo rispondente alle esigenze fisiche e psicologiche della fascia di età al di sotto dei tre anni, che presenta un livello di sviluppo solo potenzialmente paragonabile al livello di sviluppo già raggiunto dai bambini di una fascia di età anche leggermente superiore.

Le routine, termine che letteralmente significa «modo, ritmo di vita e di attività, che si ripete giorno per giorno, sostanzialmente immutato, con senso di monotonia» (vocabolario Treccani) acquistano grande rilevanza e significato per i bambini di questa fascia di età.

L'anticipo ha posto anche con evidenza il problema degli ambienti comuni in cui si svolgono le diverse attività di routine, ambienti che debbono essere ripensati nel loro insieme.

In generale, tutti gli spazi e le attrezzature della scuola dell'infanzia andrebbero adeguati e adattati alle caratteristiche dei bambini più piccoli.

Sia per quanto riguarda l'organizzazione dei laboratori sia per quanto riguarda l'articolazione in gruppi occorre considerare i bisogni del bambino della fascia di età due-tre anni.

L'anticipo investiva anche la formazione degli insegnanti.

L'ingresso nella scuola dell'infanzia costituisce un momento cruciale nella vita sociale e nel percorso scolastico dei bambini, definito dagli psicologi come una fase 'transizionale'.

Il bambino costruisce nuovi legami affettivi, nuove amicizie, nuovi stili di vita che contribuiscono a formare e sviluppare la sua identità.

Le "sezioni primavera" e il primo Accordo Quadro

L'ingresso nelle 'sezioni primavera' deve quindi essere pienamente adeguato alle caratteristiche dei bambini al di sotto dei tre anni.

Nella 'sezione primavera' è previsto un numero di bambini ridotto rispetto alla scuola dell'infanzia, da un minimo di quindici a un massimo di venti, con una presenza di educatori non inferiore a uno per ogni dieci bambini, vale a dire un rapporto uguale a quello previsto negli asili nido per la sezione 'grandi'.

Il progetto pedagogico di base che caratterizza la 'sezione primavera' consiste nella costruzione di un ambiente di cura educativa con una forte attenzione alle tematiche dell'accoglienza, del benessere, della corporeità, dell'accompagnamento delle prime forme di linguaggio, creatività e immaginazione.

L' *Accordo Quadro Sezioni Primavera* del 14 giugno 2007 prevedeva quali criteri di qualità per la sperimentazione del nuovo servizio integrativo denominato 'sezioni primavera o ponte':

- «la presenza di locali idonei sotto il profilo funzionale e della sicurezza, rispettosi delle norme vigenti in materia, e che rispondano alle diverse esigenze dei bambini (accoglienza, riposo, gioco, alimentazione, cura della persona, etc.);
- l'allestimento con arredi, materiali, macro-strutture in grado di qualificare l'ambiente educativo come contesto di vita, di relazione, di apprendimento;
- un orario di funzionamento flessibile che prevede un modulo orario di base (fino a 6 ore) ed un orario prolungato (fino a 8/9 ore);
- una dimensione contenuta del gruppo 'omogeneo' di età, che può variare tra i 15 e i 20 bambini in base al modello educativo ed organizzativo adottato;
- un rapporto numerico insegnanti-bambini definito nel rispetto delle leggi regionali vigenti, che orientativamente non dovrebbe essere superiore a 1:10, comunque tenendo conto dell'età dei bambini, dell'estensione oraria del servizio, della dimensione del gruppo, delle caratteristiche del progetto educativo, con adeguata presenza di personale ausiliario qualificato;
- la predisposizione di specifiche forme di aggiornamento per il personale impegnato nei progetti sperimentali;
- l'allestimento di un programma di consulenza, assistenza tecnica, coordinamento pedagogico, monitoraggio e valutazione, che garantisca la completa affidabilità sotto il profilo educativo del nuovo servizio avviato».

Asili nido e altri servizi socio-educativi - I dati dell'ISTAT

L'emergere dei nuovi bisogni sociali e le trasformazioni istituzionali degli ultimi anni hanno provocato nuovi scenari organizzativi dei servizi di asilo nido e di altri servizi integrativi per la prima infanzia.

Come precisato nel report *Asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia*, relativo all'anno educativo 2014/2015, pubblicato dall'ISTAT, questi servizi rivestono un ruolo importante non solo come supporto alla genitorialità, ma anche nel percorso di crescita e di inclusione sociale del bambino.

I limiti più evidenti dei servizi socio-educativi per la prima infanzia sono costituiti, come rilevato dall'ISTAT, dalla indisponibilità e/o dai costi elevati dei servizi sul territorio.

Nell'ultimo report, relativo ai dati dell'anno scolastico 2016/2017, sono stati censiti sul territorio nazionale 13.147 servizi socio-educativi per l'infanzia.

Di questi, poco più della metà sono pubblici, mentre il 48 per cento sono privati.

La maggior parte dei servizi per la prima infanzia sono asili nido, mentre i cosiddetti servizi integrativi costituiscono il 9 per cento dell'offerta complessiva.

Negli 11.017 asilo nido rilevati in Italia sono compresi poco più di 2.000 'sezioni primavera' per i bambini da due a tre anni e circa 220 nidi aziendali.

Nell'ambito dei 2.130 servizi integrativi per la prima infanzia, quasi la metà sono definiti come 'spazi gioco', oltre 800 sono 'servizi in contesto domiciliare', ovvero gestiti presso un'abitazione, mentre 280 sono del tipo 'centri bambini e genitori' dove è prevista la permanenza di un adulto di riferimento insieme al bambino.

La disponibilità complessiva dei posti, circa 354.000 in tutto, copre complessivamente il 24 per cento del potenziale bacino di utenza formato dai bambini al di sotto dei tre anni residenti in Italia.

Tale percentuale risulta ben al di sotto del parametro del 33 per cento fissato dall'Unione Europea.

A livello regionale la disponibilità dei servizi è estremamente variabile.

In diverse regioni del Centro-Nord (Valle d'Aosta, Umbria, Emilia Romagna, Toscana e Provincia Autonoma di Trento) la copertura è prossima al 30 per cento.

In alcune regioni del Mezzogiorno (Abruzzo, Molise) e in Sardegna i posti privati e pubblici nei servizi socio-educativi superano il 20 per cento dei bambini al di sotto dei tre anni, mentre nelle altre regioni non raggiungono il 15 per cento.

La maggiore differenza tra le diverse regioni si registra con un'offerta di posti pari al 7,6 per cento dei potenziali utenti nella regione Campania e il 44,7 per cento dei posti dei potenziali utenti nella regione Valle d'Aosta.

Anche l'impegno finanziario dei comuni per quanto riguarda l'offerta pubblica degli asili nido e degli altri servizi integrativi per la prima infanzia continua, come per gli anni precedenti, a far registrare ampi divari tra le diverse regioni, passando da un minimo di 88 euro annui per un bambino residente nella regione Calabria a un massimo di 2.209 euro annui per un bambino residente nella Provincia Autonoma di Trento.

VERSO IL SISTEMA INTEGRATO

La Legge 13 luglio 2015, n.107

La Legge 13 luglio 2015, n. 107, cosiddetta 'Buona scuola', ha introdotto al comma 181 lettera e) il «sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni, costituito dai servizi educativi per l'infanzia e dalle scuole per l'infanzia al fine di garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali nonché ai fini della conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori, della promozione della qualità dell'offerta educativa e della continuità tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie».

Per l'attuazione delle disposizioni della Legge, il comma 180 demandava al Governo l'adozione di appositi decreti legislativi. Detti decreti, dal numero 59 al numero 66, sono stati approvati dal Consiglio dei Ministri il 7 aprile del 2017 e sono entrati in vigore il 31 maggio 2017.

Il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n.65

Il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 è intitolato *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni*.

Il Decreto legislativo si prefigge di:

- ampliare i servizi educativi per l'infanzia nella fascia zero – tre anni in modo da coprire a livello nazionale il 33 per cento di bambini al di sotto dei tre anni di età;
- promuovere un'equa distribuzione territoriale dei servizi educativi su tutto il territorio nazionale;
- generalizzare per tutti i bambini dai tre ai sei anni la scuola dell'infanzia attraverso un'offerta quantitativa e qualitativa adeguata;
- qualificare l'intero modello prevedendo per gli operatori quale titolo di accesso la qualifica universitaria.

Alcuni dati europei

Occorre tenere presente che in Italia il 98 per cento dei bambini fra i quattro e i sei anni frequenta scuole dell'infanzia diversamente articolate per tipologie di gestione: il 55 per cento dei bambini frequenta scuole statali, il 10 per cento scuole paritarie comunali (soprattutto nel nord del Paese), il 35 per cento scuole paritarie private *for profit* e del terzo settore.

Il dato italiano è superiore alla media europea del 94 per cento e costituisce un risultato molto positivo nel raggiungimento degli obiettivi fissati dalla Commissione europea per il 2020 che prevede, per quanto riguarda gli stati membri, che almeno il 95 per cento dei bambini di quattro anni frequentino l'istruzione pre-primaria, ovvero quella precedente all'inizio della scuola dell'obbligo.

La situazione è molto diversa per i bambini più piccoli (fascia zero – tre anni). Solo il 25 per cento circa dei bambini italiani frequenta infatti strutture appositamente concepite per questa fascia di età.

La media dei bambini europei al di sotto dei tre anni che frequenta una struttura ECEC (*Early Childhood Education and Care*) si attesta intorno al 30 per cento.

Con tale denominazione si intende definire il 'servizio offerto ai bambini dalla nascita all'istruzione primaria', soggetto a un quadro di regolamentazione nazionale, ossia di rispetto di una serie di regole, di standard minimi e/o di procedure per l'accreditamento.

Tale servizio comprende:

- i servizi privati, i servizi pubblici e i servizi del volontariato;
- i servizi operanti presso centri e i servizi operanti a domicilio (presso il domicilio di chi offre il servizio).

Secondo il rapporto *Eurydice*, la rete europea di informazione sull'istruzione, *Key Data On Early Childhood Education and Care in Europe.2014 Edition*, curato in collaborazione con *Eurostat*, il dato italiano è dunque di poco inferiore alla media europea.

La Danimarca, che insieme a Estonia, Slovenia, Finlandia, Svezia e Norvegia garantisce a ogni bambino fin dalla nascita tale diritto, vede ben il 74 per cento dei bambini sotto i tre anni che frequentano un centro ECEC.

Seguono Olanda, Svezia e Francia con una percentuale del 50 per cento.

Per quanto riguarda l'organizzazione dei sistemi ECEC, la maggior parte dei paesi europei, Italia compresa, ha sistemi che prevedono una divisione tra l'offerta per i bambini più piccoli (zero – tre anni) e quella per i più grandi, vale a dire che nel sistema differenziato tradizionale i bambini più piccoli frequentano centri orientati alla 'cura dei bambini', come in Italia gli asili nido, mentre i bambini più grandi entrano in una fase cosiddetta di 'educazione dell'infanzia', come in Italia la scuola dell'infanzia.

Nella maggioranza dei paesi nordici, nei paesi baltici, in Croazia e in Slovenia, i bambini frequentano un istituto integrato che accoglie i bambini da zero anni fino all'età di inizio della scuola dell'obbligo.

Il sistema integrato è caratterizzato da un'unica fase nella quale non sono previsti trasferimenti o interruzioni tra istituzioni.

Vi sono poi alcuni paesi europei come la Bulgaria, la Danimarca, la Germania, la Spagna e l'Austria in cui sono presenti sistemi integrati e differenziati.

In questi paesi infatti i servizi ECEC possono essere offerti sia in istituti separati per i bambini più piccoli e i bambini più grandi sia in istituti integrati per entrambi i gruppi di età.

In Italia con la Legge 107 e con il relativo decreto legislativo n. 65 è stato dato avvio all'*Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni*.

Gli articoli del Decreto

Il Decreto n. 65 si compone di 14 articoli.

L'articolo 1 tratta dei principi e delle finalità del Decreto.

Si afferma l'istituzione in Italia, per la prima volta, di un sistema integrato di educazione e di istruzione per i bambini dalla nascita fino a sei anni. Il sistema «promuove la continuità del percorso educativo e scolastico [.....]; concorre a ridurre gli svantaggi culturali e sociali e relazionali e favorisce l'inclusione [...]; accoglie le bambine e i bambini con disabilità certificata ai sensi della Legge 5 febbraio 1992, n. 104 [...]; rispetta e accoglie le diversità ai sensi dell'articolo 3 della Costituzione».

Lo stesso articolo sostiene inoltre la funzione educativa primaria delle famiglie favorendone il coinvolgimento.

Particolare attenzione è inoltre data alla necessità di promuovere «la qualità dell'offerta educativa avvalendosi di personale educativo e docente con qualificazione universitaria e attraverso la formazione continua in servizio, la dimensione collegiale del lavoro e il coordinamento pedagogico territoriale».

L'articolo 2 precisa che «Il *Sistema integrato di educazione e istruzione* accoglie le bambine e i bambini in base all'età ed è costituito dai servizi educativi per l'infanzia e dalle scuole dell'infanzia statali e paritarie». L'articolo definisce per la prima volta i servizi educativi per l'infanzia e la scuola dell'infanzia sulla base del *Nomenclatore interregionale degli interventi e dei servizi sociali*.

Il *Nomenclatore*, approvato il 29 ottobre 2009 dalla Conferenza delle Regioni e delle Province autonome di Trento e di Bolzano, costituisce uno «strumento di mappatura degli interventi e dei servizi sociali, attraverso la descrizione e definizione di tutte le voci desunte, confrontando, integrando e raccordando le classificazioni previste per gli interventi e servizi sociali nelle regioni».

Il comma 3 dell'articolo suddivide i servizi educativi per l'infanzia in:

- a) **nidi e micronidi** per bambini dai tre a trentasei mesi. Queste strutture «presentano modalità organizzative e di funzionamento diversificate in relazione ai tempi di apertura del servizio e alla loro capacità ricettiva, assicurando il pasto e il riposo e operano in continuità con la scuola dell'infanzia»;
- b) **sezioni primavera**, di cui all'articolo 1, comma 630, della Legge 27 dicembre 2006, n. 296, per bambini da ventiquattro a trentasei mesi, «aggregate, di norma, alle scuole per l'infanzia statali o paritarie o inserite nei Poli per l'infanzia»;
- c) **servizi integrativi rivolti ai bambini e alle famiglie** «in modo flessibile e diversificato sotto il profilo strutturale e organizzativo».

I **servizi integrativi rivolti ai bambini e alle famiglie** di cui al punto c) si distinguono in:

1. **spazi gioco** per i bambini dai dodici ai trentasei mesi, che non prevedono il servizio di mensa e che «consentono una frequenza flessibile, per un massimo di cinque ore giornaliere», affidati a uno o più educatori;
2. **centri per bambini e famiglie**, che accolgono bambini fin dai primi mesi di vita insieme a un adulto accompagnatore e «offrono un contesto qualificato per esperienze di socializzazione, apprendimento e gioco e momenti di comunicazione e incontro per gli adulti sui temi dell'educazione e della genitorialità». Anche questi centri non prevedono il servizio mensa e consentono una frequenza flessibile;
3. **servizi educativi in contesto domiciliare**, che accolgono un ridotto numero di bambini dai tre ai trentasei mesi affidati a uno o più educatori e concorrono con le famiglie alla loro educazione e cura.

I servizi educativi per l'infanzia possono essere gestiti dagli enti locali, da altri enti pubblici o da soggetti privati. Le 'sezioni primavera' possono essere gestite anche dallo Stato. L'articolo prevede altresì che la funzione strategica del sistema integrato zero - sei anni sia assunta dalla scuola dell'infanzia.

L'articolo 3 istituisce per la prima volta i Poli per l'infanzia al fine di potenziare la ricettività dei servizi e sostenere la continuità del percorso educativo e scolastico.

L'articolo 4 indica gli obiettivi strategici del Decreto. Tra questi, quello di raggiungere il 33 per cento di copertura della popolazione sotto i tre anni di età a livello nazionale. L'obiettivo è quello comune previsto a livello europeo.

L'articolo insiste inoltre sulla qualificazione omogenea e di livello universitario «del personale dei servizi educativi per l'infanzia, prevedendo il conseguimento della laurea in Scienze dell'educazione e della formazione nella classe L-19 a indirizzo specifico per educatori dei servizi educativi per l'infanzia o della laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria integrata da un corso di specializzazione per complessivi 60 CFU universitari».

L'accesso alla professione di docente della scuola dell'infanzia resta invece disciplinato secondo il DM 10 settembre 2010, n. 249.

Gli articoli 5, 6 e 7 definiscono le competenze dei diversi soggetti istituzionali.

Gli articoli 8 e 12 definiscono il *Piano di azione nazionale pluriennale* e istituiscono il *Fondo nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione* per il relativo finanziamento, al fine di estendere progressivamente i servizi educativi per l'infanzia e la scuola dell'infanzia su tutto il territorio nazionale.

Ogni due anni, come previsto dall'articolo 11, il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca presenta al Parlamento una Relazione sullo stato di attuazione del Piano sulla base dei rapporti ricevuti dalle Regioni e dalle Province autonome di Trento e di Bolzano.

L'articolo 9 definisce una soglia massima di partecipazione economica delle famiglie alle spese di funzionamento dei servizi educativi per l'infanzia.

L'articolo 10 istituisce la *Commissione per il Sistema integrato di educazione e di istruzione*.

Gli articoli 13 e 14 sono riservati alla *Copertura finanziaria* e alle *Norme transitorie e finali*.

MODULO 5

LE BUONE PRASSI AL NIDO

ASILI NIDO E FORMAZIONE DEGLI EDUCATORI

La continuità asilo nido-scuola dell'infanzia

La scuola dell'infanzia, pur conservando molti caratteri dell'asilo nido, si configura già come una dimensione in cui si manifestano elementi di tipo "scolastico".

Il passaggio dalla realtà protetta e familiare del nido a questa nuova situazione rappresenta per il bambino e anche per la famiglia un momento delicato.

Il sistema integrato, introdotto recentemente in Italia con la Legge 13 luglio 2015, n.107 e con il Decreto legislativo 13 aprile 2017, n.65, stabilisce il principio della continuità tra le due istituzioni favorendo un passaggio più tranquillo e graduale nella nuova realtà scolastica.

La continuità si propone di determinare un effetto positivo sia nei bambini, che vivranno l'inserimento nella nuova istituzione senza particolari traumi sia nei genitori, che affronteranno il cambiamento in un clima di maggiore serenità e quindi con minore ansia.

Clotilde Pontecorvo, psicologa dell'educazione, nel volume *Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*, nel 1989 ha osservato:

«Optare per la continuità non significa affatto credere nella assoluta stabilità, negare quei mutamenti radicali che appaiono come salti [...]. Piuttosto significa controllare meglio i modi della differenziazione della sequenzialità, all'interno di soluzioni istituzionali che possono essere anche diverse, ma che devono garantire la coesistenza di aspetti di continuità e differenziazione».

Per costruire un percorso di continuità asilo nido-scuola dell'infanzia è necessario prevedere appropriati curricoli, realizzare adeguate condizioni organizzative e infine elaborare interventi di formazione condivisi.

Occorre considerare che un percorso di continuità tra il nido e la scuola dell'infanzia pone in campo metodologie educative e didattiche diversificate, che debbono opportunamente confrontarsi al fine di costruire un progetto coerente nella definizione delle modalità educative e degli apprendimenti.

Ciò significa che occorre promuovere:

- incontri tra gli insegnanti del nido e della scuola dell'infanzia per la realizzazione di progetti integrati tra le due differenti realtà;
- momenti comuni di formazione per gli insegnanti delle due strutture;
- visite dei bambini più grandi del nido alla scuola dell'infanzia, passando gradualmente dagli spazi esterni agli spazi interni comuni e quindi alle aule del nuovo ambiente. Le visite dovranno essere adeguatamente programmate con la predisposizione di inviti, curati dagli stessi bambini, da distribuire ai piccoli del nido.

La formazione universitaria

Il 1° gennaio 2018 è entrata in vigore la cosiddetta “Legge Iori”, pubblicata nella Legge 27 dicembre 2017, n.205 ai commi 594-601.

La Legge, il cui iter legislativo ha avuto inizio nel 2014, disciplina le professioni di educatore professionale socio-pedagogico, di pedagogista e di educatore professionale socio-sanitario.

Il provvedimento stabilisce un nesso diretto tra titolo accademico e professionalità educative, attribuendo riconoscimento professionale, regolamentazione e tutela alle professioni di educatore e di pedagogista.

La Legge, ai commi 595 e 596, delinea dunque tre profili professionali.

La qualifica di educatore professionale socio-pedagogico è attribuita a chi consegue un diploma di laurea nella classe di laurea triennale L-19 (Scienze dell'educazione e della formazione) e ai sensi delle disposizioni del D.L. 13 aprile 2017, n. 65; la qualifica di pedagogista è attribuita a seguito del rilascio di un diploma di laurea abilitante nelle classi di laurea magistrale LM-50 (Programmazione e gestione dei servizi educativi), LM-57 (Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua), LM-85 (Scienze pedagogiche) o LM-93 (Teorie e metodologie dell'*e-learning* e della *media education*); la qualifica di educatore professionale socio-sanitario è attribuita a chi consegue un diploma di laurea abilitante nella classe di laurea triennale L/SNT2 (Professioni sanitarie della riabilitazione).

Il provvedimento opera una distinzione netta tra la figura dell'educatore socio-pedagogico e la figura dell'educatore socio-sanitario.

L'entrata in vigore della “Legge Iori” ha di fatto escluso dalla professione di educatore gli assistenti sociali e gli psicologi, i cui percorsi di laurea erano precedentemente ritenuti equipollenti.

In fase transitoria, la “Legge Iori” ha riconosciuto la possibilità di

«la qualifica di educatore professionale socio-pedagogico, previo superamento di un corso intensivo di formazione per complessivi 60 crediti formativi universitari [...] organizzato dai dipartimenti e dalle facoltà di Scienze dell'educazione e della formazione delle università»

a coloro che alla data di entrata in vigore della Legge erano in possesso di uno dei seguenti requisiti:

- possesso di un diploma rilasciato entro l'anno scolastico 2001/2002 da un istituto magistrale o da una scuola magistrale;
- inquadramento presso un'amministrazione pubblica a seguito del superamento di un concorso pubblico relativo al profilo di educatore;
- svolgimento dell'attività di educatore per non meno di tre anni, anche non continuativi.

I corsi intensivi di formazione potranno essere organizzati a livello universitario anche attraverso attività di formazione a distanza e dovranno essere intrapresi entro tre anni dalla data di entrata in vigore della Legge.

Gli educatori con almeno 50 anni di età e 10 anni di servizio o gli educatori che hanno maturato 20 anni di servizio potranno conseguire automaticamente la qualifica di educatore professionale socio-pedagogico.

I soggetti che hanno svolto attività di educatore per un periodo minimo di 12 mesi, anche non continuativi, possono continuare ad esercitare tale attività; il mancato possesso della relativa qualifica non può costituire motivo di risoluzione del rapporto di lavoro.

Diverse sono le previsioni per gli educatori dei servizi educativi per l'infanzia. Sulla base del Decreto legislativo n. 65, richiamato anche nella "Legge lori", per poter operare come educatore dei servizi per l'infanzia occorre avere un diploma di laurea in Scienze dell'educazione a indirizzo specifico per educatori dei servizi educativi per l'infanzia o della laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria integrata da un corso di specializzazione per complessivi 60 (CFU), da svolgersi presso le Università.

Continuano ad avere validità i titoli conseguiti nell'ambito delle specifiche normative regionali conseguiti entro il 31 maggio 2017, data di entrata in vigore del decreto.

La nota prot. 14176 dell'8 agosto 2018 del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca tuttavia ha riconosciuto in via transitoria che per l'accesso alla professione di educatore dei servizi educativi per l'infanzia, fino a quando le università non avranno attivato l'indirizzo specifico della Laurea triennale, sarà sufficiente possedere il titolo della laurea triennale L-19, così come in assenza dell'attivazione del corso di specializzazione per complessivi 60 CFU, sarà sufficiente il possesso della Laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria.

Nel Decreto ministeriale 9 maggio 2018, n.378 vengono specificate le conoscenze, le capacità e le competenze dell'educatore dei servizi educativi per l'infanzia, il quale, come si afferma all'articolo 1 deve possedere:

- a) «conoscenze teoriche relative allo sviluppo infantile da zero a tre anni di età, nelle sue diverse dimensioni fisico, psico-motorio, emotivo, relazionale, sociale, identitario, cognitivo e comunicativo;
- b) capacità di riconoscere e promuovere competenze emotive, cognitive, senso-motorie, relazionali, simboliche, comunicative delle bambine e dei bambini da zero a tre anni di età;
- c) conoscenze teoriche e pratiche relative a cura, educazione e socializzazione delle bambine e dei bambini da zero a tre anni di età;
- d) conoscenze dei diversi contesti di vita, culture, pratiche e scelte di cura e di educazione delle famiglie;
- e) competenze relazionali e comunicative;

- f) conoscenze e competenze relative al sostegno alla genitorialità e alla promozione delle relazioni con le famiglie;
- g) conoscenze e competenze relative alla promozione del benessere psico-fisico e all'identificazione di condizioni di rischio, ritardo, disagio e disturbo nello sviluppo delle bambine e dei bambini da zero a tre anni di età;
- h) conoscenze relative a pensiero, storia, normativa, organizzazione e funzionamento delle istituzioni educative per la prima infanzia in Italia e in altri Paesi;
- i) conoscenze e competenze relative a progettazione, organizzazione e valutazione dei contesti e delle attività educative per la prima infanzia, in linea con gli orientamenti educativi nazionali per i servizi educativi per l'infanzia di cui all' articolo 5 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65;
- j) conoscenze e competenze relative ai contenuti delle proposte e alle metodologie educative nella prima infanzia, con particolare attenzione all'esperienza del gioco e alle diverse modalità di espressione;
- k) conoscenze e competenze relative all'osservazione, valutazione e documentazione dei comportamenti delle bambine e dei bambini da zero a tre anni di età nei contesti educativi».

Lo stesso Decreto ministeriale nei successivi articoli definisce le modalità di istruzione del corso di specializzazione, confermando che lo stesso è riservato esclusivamente ai laureati della classe LM-85bis (laurea magistrale quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria).

Il provvedimento nell'allegato A definisce anche le attività formative, prevedendo discipline pedagogiche, metodologiche-didattiche, psicologiche, sociologiche, della salute e della prevenzione, per la disabilità infantile oltre ad attività laboratoriali e di tirocinio sia diretto sia indiretto.

La prova finale è costituita da un project work.

Il Decreto inoltre nell'allegato B specifica i requisiti minimi che qualificano la laurea triennale nella classe L-19 come indirizzo specifico per educatori dei servizi educativi per l'infanzia.

Tali requisiti minimi, che possono essere acquisiti in forma curricolare, aggiuntiva o extra-curricolare, si compongono di 55 CFU articolati in vari settori scientifico-disciplinari i cui contenuti vertono specificamente sull'infanzia 0-3 anni oltre che in attività di laboratorio e di tirocinio.

L'ingresso al nido

L'ingresso al nido è una tappa significativa nel percorso di crescita del bambino e necessita di particolari cure e attenzioni da parte di un personale professionalmente capace e competente. È infatti il passaggio da una situazione familiare consolidata ad una nuova dimensione diversa e sconosciuta.

Si tratta di un passaggio importante anche per i genitori che, pur riconoscendo le esigenze relazionali e comunicative del loro bambino, sovente vivono con apprensione il momento del distacco.

Tra i compiti dell'asilo nido vi è quello di promuovere attività di socializzazione in cui i bambini imparino a manifestare i propri bisogni affettivi e cognitivi sia attraverso attività ludiche sia attraverso relazioni significative con gli educatori e con gli altri bambini del gruppo.

L'azione educativa dell'operatore deve esplicarsi nel promuovere il naturale percorso di conoscenza e di curiosità del bambino mediante la programmazione di opportune attività ludiche e anche mediante l'organizzazione di adeguati spazi e materiali.

L'instaurazione di un rapporto positivo con le famiglie e con i genitori costituisce un altro elemento rilevante nelle attività del nido.

Tre distinti momenti scandiscono questo rapporto:

- a) l'inserimento;
- b) il periodo di frequenza al nido;
- c) il periodo conclusivo di frequenza con il passaggio alla scuola materna.

L'inserimento è un momento estremamente complesso, che interviene a modificare il rapporto tra il bambino e il genitore, e sovente è fonte di preoccupazione. È compito degli operatori del nido pertanto rendere il periodo di frequenza al nido occorre coinvolgere la famiglia in fase di progettazione educativa. A tal fine è necessario promuovere uno scambio comunicativo, di integrazione e di reciprocità attivando modalità di stretta interazione e favorendo momenti di incontro tra le famiglie, gli educatori e il gruppo dei bambini.

Nell'ultimo anno di frequenza al nido, in vista dell'imminente cambiamento, il personale educativo deve attivarsi per promuovere un passaggio sereno nella nuova realtà.

L'INSERIMENTO AL NIDO

Il bambino, l'interazione con l'ambiente e il ruolo dell'educatore

Gli studi psicologici e neurologici più recenti hanno posto in rilievo l'importanza che l'interazione con l'ambiente riveste nello sviluppo del bambino.

Fin dalle prime settimane di vita il bambino è in grado di discriminare percettivamente forme diverse. In modo particolare egli si mostra attratto dal volto umano.

Tali studi hanno dunque evidenziato come anche il neonato entri in relazione con l'ambiente che lo circonda in modo selettivo manifestando capacità relazionali, di comprensione, di conoscenza di se stesso, degli altri e del mondo.

Gli psicoanalisti René Spitz (1887-1974) e John Bowlby (1907-1990) hanno sottolineato il ruolo fondamentale che il legame di attaccamento assume con la figura materna un rapporto fondamentale che è indispensabile per la sua crescita fisica, psicologica e affettiva.

La relazione materna, i gesti affettivi che la caratterizzano e che si manifestano attraverso l'essere tenuti in braccio, l'essere accarezzati, il ricevere coccole, l'essere chiamati per nome, acquistano un ruolo significato anche per quanto riguarda la vita del bambino nel suo ambiente del nido.

L'educatore deve tenere conto dei molteplici aspetti delle dimensioni affettive, cognitive e relazionali caratteristiche di ciascun bambino, ponendosi l'obiettivo di promuovere una crescita equilibrata nella prospettiva delineata dal pedagogista Piero Bertolini (1931-2006), fondatore della rivista *Infanzia*.

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

Piero Bertolini

Il pedagogista Franco Frabboni (1935) ha distinto la programmazione in due momenti:

- a) la programmazione educativa;
- b) la programmazione didattica.

La programmazione educativa concerne i tempi, i materiali, gli strumenti di osservazione, le modalità di coinvolgimento delle famiglie e delle altre componenti sociali del servizio, le finalità educative e gli obiettivi generali.

La programmazione didattica invece riguarda gli apprendimenti e lo sviluppo cognitivo del bambino.

L'accoglienza

Un primo momento a cui occorre prestare attenzione è la fase dell'inserimento del bambino all'interno del nido.

Il primo incontro con il bambino e con la sua famiglia ha luogo con l'accoglienza.

Si tratta di una fase importante nella costruzione di una nuova relazione che coinvolge una vasta gamma di differenti emozioni: dalla diffidenza alla fiducia, dall'ascolto alla paura, alla disponibilità, ecc.

L'accoglienza deve rappresentare un elemento rassicurante nel momento del distacco quotidiano, che coinvolge la relazione genitore/figlio e costituisce una dimensione fondamentale per un approccio positivo di entrambi al nido, che non accoglie solo il bambino, ma anche la sua famiglia, la quale può presentare differenti caratteristiche ed esigenze.

Parlare di ingresso e di accoglimento al nido significa implicitamente parlare di separazione e di distacco.

Per questo l'iniziale presenza del genitore è importante in quanto facilita e rende meno traumatico il contatto del bambino con il nuovo ambiente.

In una fase successiva il bambino si abituerà gradualmente al nuovo contesto e potrà essere favorito in questo da situazioni confortevoli e rassicuranti.

La fase dell'inserimento presenta aspetti di notevole complessità, che richiedono all'educatore una particolare sensibilità al fine di comprendere, osservando e valutando il comportamento del bambino e del genitore, le modalità più idonee per favorire un'integrazione non traumatica. Si tratta di una fase in cui c'è la necessità di procedere con cautela e gradualità, ma anche di saper esercitare fermezza e decisione, sia nei confronti del bambino sia del genitore.

Due sono state in particolare le prassi adottate, peraltro sovente utilizzate contemporaneamente. La prima, che può durare alcune settimane, consiste nell'inserire gradualmente il bambino iniziando da una permanenza di poche ore per passare poi a metà giornata a giungere infine all'inserimento completo. La seconda soluzione consiste nel consentire inizialmente la presenza nel nido del genitore, presenza che diminuirà progressivamente nei giorni successivi.

Appare evidente, considerato anche che le prassi vengono adottate sovente insieme, come all'interno del nido si possano creare situazioni di difficile gestione, che possono determinare momenti di confusione e di stress e un'eccessiva presenza di genitori.

È opportuno pertanto che il numero dei bambini interessati all'inserimento sia limitato.

La definizione dei tempi e dei modi dell'inserimento compete alla programmazione educativa.

Un aspetto che riveste notevole rilevanza ai fini della valutazione della struttura nel suo complesso è rappresentato dalla capacità di gestire le diverse problematiche connesse all'inserimento di bambini con disabilità.

La Legge 5 febbraio 1992, n. 104 al comma 1 dell'art. 12 ne garantisce espressamente l'accesso: «Al bambino da 0 a 3 anni handicappato è garantito l'inserimento negli asili nido». Il successivo comma 3 precisa quindi: «L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione».

Affinché ciò possa realizzarsi gli aspetti da considerare sono molteplici e riguardano gli spazi, i materiali e le suppellettili, arredi adatti, la competenza, la disponibilità e l'assistenza di personale specializzato, ecc.

Prima dell'inserimento è importante instaurare un rapporto con i genitori che per la prima volta si presentano all'asilo.

Sarà quindi necessario prevedere un colloquio preliminare, volto sia a fornire ai genitori ogni indicazione e ogni chiarimento sulla struttura e sul suo funzionamento sia a richiedere agli stessi ogni notizia utile a promuovere un ottimale inserimento del bambino.

Il colloquio prevede diversi momenti.

Per prima cosa occorre creare un clima di fiducia reciproca, di familiarità, di attenzione all'ascolto e di disponibilità a dare tutte le informazioni richieste.

Nella fase successiva del colloquio è utile ricorrere ad una scaletta di domande, consentendo al genitore di intervenire liberamente in un clima informale e cordiale.

Questa seconda parte dell'incontro è finalizzata a raccogliere notizie sulla vita del bambino e della famiglia, sugli adulti di riferimento, a conoscere quali siano le attese che i genitori ripongono nel nido e se ne conoscono il funzionamento.

Infine i dati più significativi raccolti nel corso del colloquio vengono registrati attraverso la compilazione di una scheda o la stesura di un diario.

Lo spazio del nido

Le normative regionali, nella loro totalità, hanno operato una netta distinzione sia in prospettiva organizzativa sia in prospettiva pedagogica tra la sezione dei lattanti e gli altri bambini.

Nella composizione delle sezioni va considerata anche l'eventuale presenza di bambini con disabilità. In tal caso il numero dei bambini dovrà essere ridotto e occorrerà prevedere la presenza di personale per il sostegno.

Lo spazio del nido, che deve essere pensato e progettato a misura del bambino, costituisce un elemento determinante per lo svolgimento delle diverse attività, ed in particolare dell'attività didattica.

Per questo motivo, fin dalla sua progettazione il nido deve presentare livelli qualitativi adeguati ai compiti che gli sono propri.

Condizione preliminare è certamente la sicurezza.

La progettazione deve prendere in considerazione anche altri aspetti non di minore importanza: locali confortevoli, arredati e attrezzati in modo agevolmente fruibile dai bambini e in grado di favorire il movimento e l'autonomia.

Ogni elemento dell'ambiente deve stimolare la curiosità e favorire esperienze. I locali non devono essere troppo grandi o di altezza eccessiva, tali da suscitare nel bambino disorientamento e una sensazione di solitudine.

Anche la luce e i colori devono contribuire a dare vivacità all'ambiente.

Mobili, scaffali, recipienti di vario tipo debbono essere funzionali a mantenere l'ordine e l'igiene.

Sia gli spazi interni che esterni del nido sono conformi a specifiche normative regionali. Queste ultime di solito definiscono anche la dimensione minima degli spazi in rapporto al numero degli utenti, che varia da un massimo di 10 metri quadrati a un minimo di 5 metri quadrati per ciascun bambino.

Più in generale, occorre che la distribuzione degli spazi, opportunamente arredati e allestiti, risponda alle necessità comunicative, relazionali e cognitive dei bambini e che siano quindi ben dimensionati, che abbiano una conformazione idonea e che siano disposti in maniera razionale. I nidi che accolgono un numero superiore a 25 bambini possono presentare la seguente articolazione: sezioni, ambienti comuni, laboratori, ambienti per gli adulti, cucina e servizi generali, spazi all'aperto.

La sezione ospita stabilmente un gruppo di bambini variabile da 12 a 25. In essa i bambini svolgono tutte le loro attività: il gioco, il vitto, il riposo ed hanno e servizi igienici.

Ogni attività dispone di un suo specifico spazio. Lo spazio per i giochi e le altre attività si caratterizza per la presenza di arredi e di oggetti che variano secondo la fascia di età dei bambini, in base a una precisa progettualità pedagogica.

Una parte della sezione è adibita al pranzo dei bambini e dispone di tavole e sedie. La zona deve risultare gradevole, luminosa, poiché il momento del pasto costituisce non solo un'esigenza fisiologica, ma anche un importante momento di socializzazione di rilevanza educativa.

La sezione deve prevedere anche una zona per il riposo, oscurabile e opportunamente attrezzata con brandine, tappetini, materassini, etc.

I servizi igienici, concepita a misura di bambino, come tutti gli altri ambienti della struttura, dovrebbero comprendere tre zone: una per il cambio (con fasciatoio, vaschetta e scaffale per la biancheria), una per i lavabi e una per i vasi. In tale spazio i bambini hanno anche la possibilità di utilizzare l'acqua per giochi e attività varie. Negli asilo nido con un numero contenuto di utenti, può essere presente un solo servizio igienico utilizzabile per due sezioni.

L'ASILO NIDO E I SUOI SPAZI

Le sezioni

La differenza di età dei bambini determina all'interno dell'asilo nido la presenza di più sezioni.

Una sezione è riservata ai bambini più piccoli, generalmente entro l'anno, ed è di dimensioni più ridotte rispetto alle altre perché solitamente accoglie un numero minore di bambini.

In questa sezione dovranno essere presenti arredi, giochi, materiali e attrezzature particolarmente adatti alle peculiari esigenze dei piccolo ospiti: materassini, angoli morbidi, oggetti sensoriali, piani di appoggio, arredi e attrezzature utili per aiutarli ad assumere la posizione eretta e a sostenerli nei primi passi. L'ambiente deve essere predisposto per consentire al bambino di esplorare, di ricercare, di fare scoperte, appagando e promuovendo la sua necessità di muoversi, di fare esperienze e di entrare in relazione con il mondo che lo circonda.

Altro fattore da considerare per questa sezione è che i bambini di questa età necessitano di maggior riposo, anche nelle ore del mattino, e sono più sensibili agli stimoli esterni rispetto ai più grandi.

È opportuno collocare la sezione nella parte del nido più idonea a garantire una maggiore tranquillità e renderla il più possibile esteticamente gradevole e riposante.

I bambini nella fascia di età da 1 anno a 3 anni, dotati di una maggiore autonomia rispetto ai più piccoli, necessitano di una diversa e più articolata distribuzione degli spazi, tale da consentire maggiori possibilità di gioco e di movimento.

Le sezioni che ospitano i bambini di questa età dovrebbero in particolare prevedere l'accesso allo spazio esterno.

I bambini nella fascia di età tra i 15 e i 24 mesi richiedono uno spazio che consenta la più ampia flessibilità.

In questo periodo il bambino acquista gradualmente una prima forma di indipendenza rispetto alla precedente condizione di completa dipendenza dall'adulto.

L'articolazione diversificata dell'ambiente e la possibilità di predisporre spazi per attività progressivamente più complesse potranno soddisfare le esigenze anch'esse progressivamente più complesse del bambino.

Si predisporranno pertanto angoli senso-percettivi ma anche angoli volti allo sviluppo socio-cognitivo con attività imitativo-simboliche quali la cucina, il mercato, la falegnameria etc.

Il periodo successivo, compreso tra i 25 e i 36 mesi, è quello in cui le capacità che si erano manifestate in precedenza hanno modo di consolidarsi e di esprimersi in maniera più organizzata e più complessa.

Il gioco simbolico, che in questa fase assume particolare rilevanza per la sua funzione di assimilazione alle regole sociali e che è fondamentale come strumento per allenare e stimolare, in modo libero e spontaneo, la creatività e la fantasia, dovrà essere implementato creando angoli ben attrezzati.

Sarà importante inoltre l'allestimento di un fornito angolo lettura utile a promuovere le capacità di linguaggio del bambino e l'arricchimento del suo vocabolario.

L'ingresso

Oltre agli spazi per le varie sezioni, nell'asilo nido sono presenti anche ambienti comuni dove gli educatori, la famiglie e i bambini hanno la possibilità di interagire.

L'ingresso è uno degli ambienti comuni.

L'ingresso è il luogo dove i bambini ogni mattina si separano dalle famiglie e iniziano la loro giornata all'interno del nido.

Per tale motivo è importante che sia gradevole e accogliente e fornito di appendiabiti, scaffali e arredi guardaroba raggiungibili e fruibili autonomamente dai bambini.

È opportuno che sia previsto uno spazio dove i genitori possano lasciare i passeggini per poi riprenderli all'uscita.

Sulle pareti dell'ingresso, in luogo facilmente visibile, sono collocate bacheche a casellari per eventuali avvisi di carattere generale o riferiti alla singola famiglia.

I laboratori

I laboratori sono ambienti organizzati per usi didattici e ludici specifici e il loro numero all'interno dell'asilo dipende dal programma didattico educativo, dal contesto e dagli spazi disponibili.

In genere i laboratori sono rivolti a piccoli gruppi di bambini, anche facenti parte di sezioni diverse, sono collocati all'esterno delle sezioni e a volte possono essere allestiti in un angolo dell'ambiente di collegamento (la "piazza").

L'attività laboratoriale si propone di promuovere lo sviluppo autonomo del bambino in diversi specifici campi di esperienza, di valorizzare la sua capacità di organizzare gli spazi, di utilizzare i diversi materiali e di promuovere la socializzazione delle esperienze ed elle conoscenze con i coetanei.

Uno dei laboratori più diffusi, il laboratorio d'eccellenza, è l'atelier: vi si svolgono attività di disegno, di pittura, di manipolazione, di collage.

Possono essere altresì allestiti un laboratorio teatrale, con un piccolo spazio adibito al travestimento e un teatrino per i burattini; un laboratorio musicale con strumenti di vario tipo;

una biblioteca con una piccola libreria, con una lavagna magnetica, con giochi e con le lettere, con libri di vario tipo.

Altre attività, con la presenza di eventuali necessarie attrezzature e la disponibilità di spazi più estesi, possono riguardare il movimento e la psicomotricità.

Ulteriori laboratori possono essere allestiti all'aperto per attività finalizzate alla scoperta e alla manipolazione di elementi naturali.

Negli asili nido dove la mancanza di spazi non consente facilmente l'allestimento di laboratori in valigia. Si tratta di contenitori, a volte valigie vere e proprie, in cui si trovano disposti oggetti e materiali per i diversi campi di esperienza direttamente disponibili per l'uso.

Altri spazi del nido

L'asilo nido deve prevedere anche spazi specificamente rivolti agli adulti: non solo locali di segreteria e di gestione del servizio, ma anche spazi in cui si organizza il lavoro con i bambini, si tengono le riunioni, si incontrano i genitori.

In molti casi è previsto anche uno spazio per il pediatra che periodicamente presta servizio al nido.

Molti nidi non sono dotati di una cucina completa. Il costo eccessivo fa sì che spesso anche i nidi di più grandi dimensioni esternalizzino il servizio di refezione. Tale servizio è solitamente regolato dalle norme emanate dalle singole regioni. In tutti i nidi privi di una cucina completa dovrà comunque essere presente un locale per predisporre le porzioni dei pasti preparati esternamente e per scaldare il latte.

L'asilo nido deve anche prevedere gli spogliatoi e i servizi igienici per il personale, i locali tecnici e gli spazi di deposito.

Per asili nido di dimensioni più ridotte, come ad esempio il micronido o il nido monosezione, in grado di accogliere tra i 10 e i 30 bambini che non vengono suddivisi in gruppi, gli ambienti possono essere strutturati in maniera diversa.

Pur rispettando in linea generale la tipologia precedentemente descritta, i vari spazi saranno più integrati e comunicanti.

Anche per quanto riguarda le "sezioni primavera", riservate a bambini della fascia di età compresa tra i 24 e i 36 mesi, che costituisce il servizio educativo per la prima infanzia realizzato all'interno delle scuole dell'infanzia, occorrerà prevedere spazi appositi in considerazione delle diverse esigenze di questi bambini.

La "sezione primavera" dovrà quindi essere accuratamente organizzata nella predisposizione degli ambienti per il riposo, per il gioco, per i servizi igienici, per le attività all'esterno, in modo da accogliere adeguatamente bambini della specifica fascia di età, evitando che siano inseriti in ambienti concepiti e organizzati sulla base delle esigenze e delle caratteristiche di bambini di un'età superiore.

Nella maggior parte degli spazi dell'asilo nido devono essere osservate regole di uso che il bambino scopre e assimila man mano.

È importante che vi siano alcuni punti di riferimento certi.

È importante che ogni bambino possa disporre di uno spazio personale, contraddistinto dal suo nome e da un simbolo a lui riferibile, dove poter tenere le proprie cose: un cassetto, uno scaffale, una scatola, uno scomparto dell'armadio.

Gli spazi e la scelta dei materiali debbono essere concepiti per promuovere la progressiva autonomia nel bambino, stimolandolo a fare da solo.

Nelle varie sezioni possono essere creati e allestiti spazi di varia tipologia che assolvono a una specifica funzione lucida e educativa: l'angolo dell'affettività e della relazione; l'angolo

morbido; l'angolo della conversazione, del dialogo e dell'espressione spontanea; l'angolo della pittura; l'angolo della manipolazione e dei giochi di costruzione; l'angolo delle osservazioni scientifiche; l'angolo della musica; l'angolo tattile.

L'allestimento di angoli interno della sezione soddisfa due esigenze: in primo luogo consente di individualizzare l'insegnamento nella misura in cui i bambini possono scegliere l'angolo che preferiscono. Ciò evita peraltro l'eccessivo affollamento di bambini nello svolgimento di una singola attività contemporaneamente.

Inoltre l'angolo di un'attività ben organizzato può consentire al bambino di muoversi e di svolgere quell'attività in maniera autonoma.

Tutte le attività che hanno a che fare con la cura dei bambini, ad esempio aiutarli a consumare il pasto, accompagnarli al bagno, esser loro vicini nel momento in cui prendono sonno e nel momento del risveglio, vengono ricomprese nell'ambito delle cosiddette routine.

Le routine costituiscono dei momenti ricorrenti che si ripetono ogni giorno e in alcuni casi anche più volte al giorno, scandiscono il tempo e lo spazio della vita quotidiana del nido e le varie attività divengono per il bambino conosciute e familiari.

Le routine suscitano nel bambino capacità di affrontare i vari momenti con maggiore sicurezza e tranquillità e possono costituire significativi fattori di sviluppo se svolte rispettando i suoi ritmi e i suoi stili di apprendimento. Le routine nel loro complesso possono essere distinte in: momenti di cura e di igiene personale, pranzo, riposo, giochi e attività ricorrenti. Anche l'ingresso e l'uscita dalla scuola costituiscono una routine.

LE ROUTINE

La cura e l'igiene personale

Per quanto riguarda i momenti di cura e igiene personale occorre anzitutto considerare come il concetto di cura etimologicamente richiami l'idea di preoccupazione, di sollecitudine, di interesse verso qualcosa o qualcuno.

Il vocabolario Treccani definisce la cura l'«interessamento solerte e premuroso per un oggetto, che impegna sia il nostro animo che la nostra attività».

In medicina il termine cura è assimilabile a quello di terapia. In questo senso ancora il vocabolario Treccani parla del «complesso dei mezzi terapeutici e delle prescrizioni mediche che hanno il fine di guarire una malattia (sinonimo di terapia, ma con significato e uso più ampi».

Il termine cura dunque può per certi aspetti essere identificato con la ricerca del benessere e con il mantenimento di uno stato positivo. In ambito educativo, in particolare, la cura si concretizza in un insieme di procedimenti e di comportamenti positivi mirati a promuovere il benessere psicofisico nel bambino e a prevenire ogni forma di disagio.

L'igiene personale dei bambini dell'asilo nido è un'attività che esige da parte degli educatori una particolare sensibilità.

Non si tratta semplicemente di una mera pratica assistenziale volta a garantire la pulizia del bambino, ma di una vera e propria attività educativa che coinvolge dimensioni relazionali, empatiche, ludiche e di sviluppo di autonomia.

L'utilizzo dei servizi igienici, routine che si ripete più volte durante la permanenza al nido, è un momento particolarmente propizio per creare e consolidare la relazione tra il bambino e l'educatore.

In questi particolari momenti l'educatore, che si occupa di un singolo bambino ogni volta, instaura con lui un rapporto più intimo, gli parla, gli descrive le azioni che si stanno svolgendo, lo ascolta, lo guida, gli insegna come usare i vari oggetti necessari per la sua igiene. Occorre inoltre che la cura e l'attenzione siano volte a promuovere l'autonomia e non a creare dipendenza.

Il pasto

Il momento del pasto costituisce un'opportunità di esperienze significative per il bambino sul piano emotivo, affettivo, relazionale sia attraverso l'appagamento di un bisogno primario sia tramite l'accettazione di regole, sia attraverso un'intensa socializzazione e comunicazione con gli altri bambini e con gli adulti.

Anche la routine del pranzo, così come le altre attività che si svolgono al nido, deve aver luogo nel rispetto di precise regole, anzitutto la capacità di comportarsi bene a tavola evitando confusione e disordine, rimanendo seduti, dialogando e conversando con i compagni con un tono di voce contenuto.

È importante poi che tutti i bambini apprendano ad apparecchiare la tavola con cura.

Occorre che i bambini sappiano stare seduti in maniera composta, che imparino ad usare correttamente le posate e i vari utensili.

La routine del pasto si compone di una serie di attività che includono la presentazione del menù del giorno nel corso della mattinata, l'incoraggiare il bambino a provare alimenti per lui nuovi, la spiegazione, attraverso storie e semplici ragionamenti, del motivo per cui alcuni bambini non mangiano determinati alimenti per intolleranze o per motivi religiosi, la turnazione dei ruoli e dei compiti, lo scambio del "buon appetito", etc.

Il riposo

Il tempo di riposo costituisce una dimensione importante che risponde a un'esigenza fisiologica particolarmente avvertita nei primi anni di vita.

Addormentarsi non è sempre un evento semplice, soprattutto per il bambino al nido. Separarsi dagli altri bambini, interrompere i giochi e le varie attività, possono ingenerare in lui una certa resistenza a lasciarsi andare e a prendere sonno.

Un elemento importante è rappresentato dalla fiducia che il bambino ha acquisito nella realtà del nido, una fiducia che gli permetterà di sentirsi sicuro e di abbandonarsi al sonno in maniera facile e naturale.

A tal fine, oltre alla capacità degli educatori di instaurare relazioni empatiche ed emotive positive, occorrerà porre in atto alcuni accorgimenti utili a creare le condizioni migliori per promuovere l'abitudine al riposo.

Accorgimenti utili per promuovere il riposo possono essere:

- consentire al bambino di mantenere le sue abitudini personali (oggetti transizionali, piccoli rituali, canzoncine, coccole);
- fargli prendere familiarità con l'ambiente adibito al riposo;
- fargli riconoscere il suo lettino, il suo cuscino, la sua coperta;
- allestire un ambiente tranquillo, piacevole, con una luce soffusa e una musica rasserenante;
- raccontare brevi storie;
- evitare atteggiamenti sbrigativi;
- garantire al bambino vicinanza e un contatto fisico rassicurante.

Certamente non minore cura e attenzione dovrà essere posta dall'educatore all'atto del risveglio, che è un momento di estrema fragilità per il bambino. È necessario essere presenti in maniera affettuosa, adottare gesti calmi e rassicuranti, rispettare l'individualità di ciascun bambino e i suoi ritmi, attendendo con calma che sia pronto per alzarsi.

Le attività ricorrenti

Per quanto riguarda i giochi e le attività ricorrenti, si può accennare, seguendo la scansione quotidiana dell'attività dell'asilo nido, ad alcune routine.

In molti asili nido già da diversi anni la giornata ha inizio con il cosiddetto "cerchio del mattino", che si svolge la mattina all'arrivo dei bambini. Seduti in circolo nell'angolo morbido o nell'angolo conversazione i bambini si salutano cantando insieme delle canzoncine di benvenuto e, a turno, raccontano qualcosa di sé, si fanno domande tra di loro.

Un'altra routine quotidiana, spesso collegata alla precedente, è costituita dall'appello, che può assolvere varie funzioni: registrare i presenti, dar modo a ciascun bambino di conoscere il nome dei compagni e di iniziare a contare.

Quanti siamo? Chi manca? La foto del bambino può essere mostrata al gruppo.

I bambini riconoscono se stessi o i compagni nella foto e questa viene fissata su un tabellone, o dall'educatrice se il bambino è troppo piccolo, o dal bambino stesso se è in grado di farlo autonomamente.

Si potranno contare insieme le foto e stabilire il numero dei presenti.

Un'ulteriore routine consiste nell'assegnare ai bambini, a turno, delle "consegne" relative all'uso degli spazi e dei materiali.

La designazione dei bambini incaricati di un determinato impegno potrà essere visivamente rappresentata su un apposito cartellone in cui saranno indicate, anche mediante un'immagine, le varie mansioni con accanto uno spazio in cui verrà collocata di volta in volta la foto del bambino di turno contrassegnata con il suo nome.

La funzione educativa di questa routine comprende diversi aspetti: il bambino impara ad attendere il suo turno e a rispettare quello degli altri, ad assumersi responsabilità, a comprendere il trascorrere del tempo, a orientarsi nei giorni della settimana e a sviluppare la sua autonomia.

Festeggiare all'asilo nido il compleanno costituisce un importante momento di socialità, che coinvolge ed emoziona tutti i bambini e rafforza nel gruppo il sentimento di appartenenza alla comunità.

La routine del compleanno prevede che il gruppo sia informato dell'evento già con diversi giorni di anticipo.

A tal fine in alcuni asili nido viene collocato all'ingresso, in una posizione centrale e ben visibile, il calendario dei compleanni, con l'indicazione di quello di ciascun bambino.

All'arrivo, durante il "cerchio del mattino", l'imminente arrivo di un compleanno può costituire un argomento di conversazione.

Il giorno della ricorrenza poi, i bambini rivolgeranno gli auguri al festeggiato, gli canteranno le canzoncine di rito in modo da creare un'atmosfera positiva e un clima di empatia e di buon umore.

I bambini potranno costruire insieme un regalo, ad esempio una simbolica torta di compleanno o una coroncina che il festeggiato indosserà durante il corso della giornata.

Anche al termine della giornata e l'uscita dall'asilo nido costituiscono un momento importante per i bambini, in quanto rappresentano il passaggio dall'ambiente del nido a quello familiare, che presenta relazioni, spazi, abitudini, tempi diversi.

Un'uscita che si svolga nei giusti modi consente al bambino di vivere il distacco dall'educatore e dai compagni in maniera serena e di rientrare nell'ambiente familiare con tranquillità.

È importante dedicare a questo momento i giusti tempi, evitando un'uscita troppo frettolosa o eccessivamente lunga, che possono ingenerare nel bambino confusione e disorientamento per la situazione che sta affrontando.

È inoltre questo il momento in cui gli educatori hanno la possibilità di incontrare i genitori, di comunicare con loro e di raccontare le esperienze compiute dal bambino nel corso della giornata.

IL NIDO: GIOCO TEMPI RELAZIONI

Gioco libero e gioco strutturato

Oltre alle routine, che rappresentano per il bambino un vero e proprio orientamento rispetto ai tempi della giornata e la possibilità di conoscere ciò che è previsto che accada, nell'asilo nido si svolgono altre attività riconducibili alla tipologia del gioco libero e del gioco strutturato.

Il gioco libero, pur nella diversità determinata dall'età variabile dei bambini e dalla programmazione delle attività quotidiane, impegna una parte considerevole della giornata del bambino nell'asilo nido.

In genere tale attività necessita di un ambiente spazioso, dove i bambini possano muoversi agevolmente, dedicandosi a giochi diversi, scegliendo tra più compagni.

Il gioco libero costituisce un'attività attraverso la quale il bambino ha modo di manifestare le proprie inclinazioni e le proprie disposizioni individuali, i propri sentimenti, le proprie emozioni, in grado di maturità raggiunto. L'attività infatti coinvolge il bambino in tutte le sue dimensioni espressive, intellettive, senso-motorie, affettive.

Nel gioco strutturato gli spazi saranno più contenuti per favorire l'attenzione, il numero dei bambini sarà più limitato e i materiali saranno predisposti in precedenza in relazione al gioco che si vuole proporre. In tale attività l'educatore svolge un ruolo più attivo, che può concretizzarsi sia nell'indicare e impostare il gioco sia nel condurlo direttamente nelle sue varie fasi.

La giornata tipo

Una giornata tipo al nido appare scandita da tempi dedicati ad attività formali e da tempi dedicati ad esperienze educative informali.

La scansione del tempo presso il nido deve tenere conto di due diversi elementi: da un lato le routine e tutte le altre attività legate alle reali necessità dei bambini, dall'altro le regole vigenti nella struttura e l'esigenza di organizzare il lavoro degli adulti.

Relativamente al primo elemento, è necessario che il tempo riservato a ciascuna delle attività sia programmato in maniera non rigida; ciò per rispettare i diversi ritmi dei bambini, variabili in relazione alla fascia d'età e ai loro stili individuali.

Passando al lavoro degli adulti, educatori e professionale ausiliario, è evidente che la distribuzione dei compiti e l'articolazione dei tempi debbano essere programmati in base a criteri di razionalità e ottimizzazione delle risorse disponibili nella struttura.

Di seguito l'esempio di una giornata tipo all'asilo nido:

- ore 7.30. È il momento dell'ingresso, un momento importante e particolarmente delicato per il bambino in quanto costituisce il passaggio dalla realtà familiare a quella dell'asilo nido. Una buona accoglienza consente al bambino di vivere più serenamente il resto della giornata;
- ore 8.30. Quando tutti i bambini sono arrivati al nido è il momento della merenda, un importante momento di socializzazione tra i bambini e tra questi e l'educatore che favorisce l'instaurarsi di un clima sociale positivo;
- ore 9.15. L'educatore raduna i bambini sul tappeto nell'angolo morbido o nella zona conversazione per l'appello e per il riconoscimento dei bambini presenti e assenti;
- ore 9.30. A quest'ora iniziano le attività programmate organizzate. Gli spazi utilizzati sono gli angoli allestiti all'interno del nido o in giardino. Le attività si svolgono in piccoli gruppi. L'educatore organizza e coordina la situazione.
- ore 11.30. È il momento del cambio, che avviene nel bagno. L'educatore, in questa attività sempre lo stesso per ogni bambino, si occupa di lui singolarmente per prestargli, con calma, tutte le cure e le attenzioni necessarie, secondo i livelli di autonomia;
- ore 12.00. Il pranzo, oltre a soddisfare un'esigenza primaria del bambino, ha una significativa valenza educativa che deve essere sfruttata appieno dall'educatore. Una buona organizzazione del momento del pasto è per il bambino un'occasione idonea per imparare a relazionarsi con gli altri, per acquisire regole di comportamento, per esperienze significative sul piano emotivo e affettivo;
- ore 13.00. È di nuovo il momento di recarsi in bagno per la pulizia personale. Alcuni bambini, in procinto di uscire per la prima delle uscite previste, attenderanno i genitori insieme all'educatore in ambienti comuni della struttura. Gli altri bambini saranno accompagnati negli spazi adibiti al riposo;
- ore 14.30. I bambini saranno invitati con dolcezza dall'educatore a risvegliarsi e ad alzarsi. Anche al risveglio, momento di particolare fragilità dei bambini, l'educatore dovrà porre in atto comportamenti rassicuranti, rispettare l'individualità di ciascun bambino e attendere con calma che sia pronto per alzarsi. Dopo la pulizia personale e l'eventuale cambio verrà servita la merenda che è un'occasione di socializzazione, di dialogo, di creazione di un clima positivo;
- ore 16.00. A partire dalle ore 16 i genitori possono venire a prendere i bambini interessati alla seconda uscita, che vengono raccolti in alcuni ambienti comuni. A motivo del susseguirsi dell'arrivo dei singoli genitori, non vengono proposte attività strutturate, ma attività di gioco libero. I bambini interessati all'orario prolungato, divisi in piccoli gruppi, si dedicano invece ad attività organizzate in angoli della struttura. L'educatore coordina la situazione, cura lo scambio di notizie con i genitori, segue le operazioni di uscita.

Il nido luogo di relazioni

Nell'asilo nido il bambino ha modo di sviluppare relazioni e legami significativi al di fuori del consueto ambiente familiare.

I primi anni di vita sono determinanti per la sua crescita e per l'intero suo percorso di vita. Occorre pertanto che nel nido egli trovi un ambiente in grado di garantirgli le condizioni per una positiva crescita affettiva, cognitiva e relazionale.

I genitori hanno una funzione fondamentale nello sviluppo del bambino, ma anche gli educatori al nido debbono svolgere un ruolo significativo e complementare.

Gli educatori dunque debbono non solo organizzare razionalmente il loro lavoro pianificando i vari momenti della giornata garantendo il soddisfacimento di esigenze basilari quali l'alimentazione e l'igiene, ma debbono altresì curare che tutte le attività avvengano in un clima affettivo positivo.

L'evoluzione delle teorie psicologiche dello sviluppo hanno profondamente modificato negli ultimi decenni la visione del mondo infantile e di conseguenza la stessa concezione dell'asilo nido.

Si è passati dalla visione di un servizio con compito di mera custodia e assistenza alla visione di un'istituzione che ha come compito essenziale quello di supportare la famiglia nella sua funzione educativa.

Tuttavia gli stessi genitori non sempre hanno un'idea chiara di quali siano le reali necessità del loro bambino e di quale sia la funzione dell'asilo nido.

Essi ritengono frequentemente che il nido sia utile a promuovere la socializzazione del bambino, che debba insegnargli ad accettare regole, ad imparare la disciplina, in definitiva ad assumere atteggiamenti sociali propri del mondo adulto ai quali deve assuefarsi.

Come è stato però osservato dalla psicologa e psicoterapeuta Rosanna Bosi nel suo libro *Pedagogia al nido*, l'asilo nido è nel suo significato più profondo il luogo delle relazioni e il suo obiettivo primario non consiste nell'apprendimento di contenuti specifici o di metodologie, bensì nello sviluppo di relazioni affettive significative tra adulti e bambini e tra bambini.

Come ha ancora sottolineato Rosanna Bosi: <<Ciò che struttura la mente e la personalità del bambino non sono solo i contenuti veicolati dall'adulto, ma la relazione con l'adulto>>.

Anche la relazione che si instaura con l'educatore costituisce pertanto un'importante risorsa educativa. Spetta dunque a quest'ultimo individuare e porre in atto i comportamenti e le strategie più idonee in relazione ai singoli bambini, ai loro bisogni e alle loro difficoltà.

L'educatore deve considerare ogni bambino nella sua specificità, deve rispettare i suoi ritmi, deve valorizzarlo nelle sue particolari caratteristiche, deve essere in grado di instaurare con lui una relazione significativa.

A tal fine l'educatore deve possedere sensibilità, tatto, empatia, capacità relazionali e comunicative. Inoltre, come parte integrante della sua professionalità, deve possedere anche una buona e aggiornata conoscenza dei fondamenti teorici della psicologia dell'età evolutiva. Tale conoscenza deve calarsi necessariamente nella concreta realtà dell'asilo nido e deve confrontarsi ed essere condivisa con l'intero gruppo educativo.

Il bambino essere attivo

In passato il bambino nelle prime fasi della sua vita era considerato come un essere totalmente passivo, sul quale si imprimevano le impronte dell'ambiente circostante, e la cui esistenza era scandita unicamente dall'alternanza tra alimentazione e sonno.

Gli sviluppi recentemente realizzatisi nel campo della psicologia evolutiva hanno profondamente modificato tale visione.

Il neonato, sin dai primi giorni di vita, è ritenuto essere già attivo capace di avvertire emozioni e reagire a diversi stimoli.

Winnicott: le tre funzioni o ruoli e l'oggetto transizionale

Il nido deve essere un ambiente in grado di corrispondere appieno alle esigenze del bambino, che già al suo ingresso nella nuova realtà possiede sue specifiche caratteristiche e competenze, che gli educatori devono considerare dedicandogli gesti e cure individualizzate.

Il pediatra e psicoanalista Donald Winnicott (1896-1971) ha sostenuto: <<non esiste nei primi mesi qualcosa chiamato bambino>>, alludendo al fatto che dietro a ogni bambino c'è sempre una madre che si prende cura di lui e che il potenziale innato del neonato non può esprimersi in assenza delle cure materne.

Winnicott ha distinto nella funzione materna tre ruoli di cui l'educatore del nido deve tener conto.

Tali ruoli o funzioni sono:

- a) *holding*;
- b) *handling*;
- c) *object-presenting*.

Il termine *holding*, che si può tradurre come “sostegno” o “contenimento”, è una dimensione di fondamentale importanza per lo sviluppo psichico e fa riferimento, dal punto di vista fisico, al modo in cui la madre prende tra le braccia il neonato, gli sorregge il capo, lo orienta verso di sé, lo protegge.

In prospettiva psicologica “contenere” secondo Winnicott significa sostenere e rafforzare l'Io del bambino, che acquista così gradualmente fiducia nell'adulto e nell'ambiente circostante, al punto da sentirsi sicuro anche in assenza della presenza reale e fisica della madre.

Un ulteriore ruolo o funzione è l'*handling*.

Il termine fa etimologicamente riferimento alla parola inglese *hand*- mano e accenna a una forma di contatto, non altrettanto intimo e completo come nell'*holding*, che ha luogo attraverso le mani e si riferisce più specificamente alle manipolazioni del corpo: pulizia, carezze, massaggi, coccole.

Un'adeguata manipolazione, oltre a favorire e rafforzare la relazione tra l'adulto e il bambino, agevola in quest'ultimo un'adeguata percezione del proprio corpo, consentendogli di sviluppare una corretta immagine del proprio sé.

Il terzo ruolo o funzione descritto da Winnicott è costituito dall'*object-presenting*, vale a dire dall'offerta dell'oggetto.

Tale funzione si traduce nella capacità da parte della madre di presentare al bambino ciò di cui necessita nel preciso momento in cui esso ne percepisce il bisogno, non prima e neppure dopo. Una delle teorie più note di Winnicott è la concezione dell'oggetto transizionale, la cosiddetta “coperta di Linus”.

Per gli educatori è abbastanza consueto vedere il bambino che si presenta al nido con un pupazzo morbido, con un piccolo cuscino, una copertina, un panno.

Lo psicoanalista ha osservato come tale oggetto testimoni nel bambino il suo bisogno di contatto con la madre. Di solito ha un effetto calmante nel bambino ed egli fa ricorso a quell'oggetto per tranquillizzarsi.

È utile in proposito riportare la definizione che dell'oggetto transizionale offre L'enciclopedia Treccani:

«In psicanalisi, oggetto, tipicamente una bambola o un pezzo di stoffa, cui i bambini, in un determinato periodo della loro crescita, attribuiscono un particolare valore, poiché rappresenta per loro qualcosa che sta tra sé e un'altra persona importante, per lo più la madre, e che può quindi essere utilizzato in sua vece soprattutto durante la sua assenza o indisponibilità».

Si comprende quindi la necessità che l'educatore del nido non impedisca al bambino di portare e tenere con sé l'oggetto, consapevole dell'importanza che questo riveste per fargli affrontare più serenamente i momenti di difficoltà per la separazione dai genitori.

Margaret Mahler e la nascita psicologica

La psicoanalista ungherese Margaret Mahler (1897-1985) nel volume *La nascita psicologica del bambino*, ha posto in rilievo come la nascita biologica e la nascita psicologica non avvengano contemporaneamente.

Queste, scrive la psicoanalista, «non coincidono nel tempo. La prima è un evento drammatico, osservabile e ben circoscritto; la seconda è un processo intrapsichico che si svolge lentamente».

Appena nato il bambino vive una fase simbolica che dura fino al 4°/6° mese. In questo periodo madre e bambino costituiscono una diade inscindibile.

La madre in questa fase riconosce e risponde ai bisogni del bambino il quale è assolutamente dipendente da lei.

Dopo questa fase la Mahler parla di una fase di separazione e individuazione che si svolge nel periodo dai 4/6 mesi ai 30/36 mesi:

«separazione e individuazione rappresentano due sviluppi complementari: la separazione consiste nell'emergenza del bambino da una fusione simbiotica con la madre e l'individuazione consiste in quelle conquiste che denotano l'assunzione da parte del bambino delle proprie caratteristiche individuali».

Osserva ancora la Mahler:

«il normale processo di separazione-individuazione, che fa seguito a un normale sviluppo del periodo simbiotico, implica l'acquisizione da parte del bambino di un funzionamento separato in presenza e con la disponibilità emotiva della madre».

Tale fase di separazione-individuazione, in cui il bambino si differenzia progressivamente dalla madre, viene ulteriormente articolato dalla psicoanalista ungherese in 4 sotto-stadi:

1. differenziazione;
2. sperimentazione;
3. riavvicinamento;
4. consolidamento dell'individualità e inizio della costanza dell'oggetto emotivo.

Nel corso della prima sotto-fase, la *differenziazione*, che si svolge tra il 4°/5° mese e l'8°/9° mese, il bambino comincia a prendere coscienza del proprio corpo, distinguendolo da quello della madre.

È un periodo di esplorazione manuale, tattile e visiva della madre.

Il bambino inoltre, non appena ha raggiunto una capacità motoria, si sgancia dall'abbraccio della madre, comincia a camminare carponi, tenendosi il più possibile vicino ai piedi della madre.

È il culmine di questa fase che il bambino distingue la madre dalle altre persone sperimentando a volte reazioni di angoscia rispetto a un estraneo o quando la madre lo lascia.

Nel corso della seconda sotto-fase, la *sperimentazione*, che si svolge tra l'8°/9° e il 14° mese circa, i progressi dell'attività del bambino assumono un ruolo importante nello sviluppo delle sue relazioni con la madre; egli infatti, camminando carponi o deambulando in maniera eretta, può avvicinarsi o allontanarsi autonomamente dalla madre.

Il bambino, come scrive la Mahler:

«è talmente assorto nelle proprie attività che per lunghi periodi di tempo sembra dimenticarne la presenza. Tuttavia, ritorna da lei periodicamente, dando la sensazione di aver bisogno di quando in quando della sua vicinanza fisica».

La madre rimane in altri termini il suo punto di riferimento stabile.

L'autonoma deambulazione aumenta enormemente da parte del bambino la possibilità di scoperta della realtà e del mondo circostante:

«c'è più da vedere, da ascoltare e da toccare. Il modo in cui il bambino sperimenta questo nuovo mondo sembra essere legato in modo sottile alla madre, la quale è ancora al centro del suo universo e dalla quale si allontana soltanto gradatamente verso una sfera più ampia».

L'interesse manifestato in questo periodo per l'esplorazione dell'ambiente circostante e per la sperimentazione delle capacità di movimento costituisce senz'altro un aspetto favorevole per l'ambientamento all'asilo nido.

Nella terza sotto-fase, il *riavvicinamento*, dai 14/15 mesi ai 24 mesi, il bambino, scrive la Mahler:

«perviene a una svolta importantissima dal punto di vista emotivo [...] comincia a fare esperienza, in modo più o meno graduale e consapevole, degli ostacoli che incontra in direzione di quella 'conquista del mondo' che aveva anticipato nel momento culminante del periodo euforico della sperimentazione».

Nel "riavvicinamento" il bambino acquista la consapevolezza di essere separato dalla madre e desidera condividere con lei le sue esperienze; la percezione di essere separato lo rende particolarmente vulnerabile ed egli pone in atto ogni possibile espediente <<per resistere e per negare la sua effettiva separazione>>, manifestando spesso reazioni negative anche in occasione di brevi separazioni.

L'ultima sotto-fase, definita *consolidamento dell'individualità e inizio della costanza dell'oggetto emotivo*, ha inizio verso la fine del secondo anno.

Uno dei principali aspetti che caratterizzano questa fase è <<la conquista di un'individualità definita e per certi aspetti permanente>>.

Occorre precisare che, a differenza delle altre, tale fase si protrae anche nei periodi successivi.

È in questo periodo che il bambino sviluppa rapidamente la comunicazione verbale. Il gioco diviene più finalizzato e costruttivo, le osservazioni della realtà diventano più dettagliate, comincia a svilupparsi un certo senso del tempo e si prepara la via alla formazione dell'identità del sé. La madre viene percepita come una persona separata, la cui immagine, presente anche in sua assenza, consente tuttavia al bambino di sopportarne l'assenza.

John Bowlby e la teoria dell'attaccamento

Particolare rilievo assumono gli studi compiuti dallo psicologo e psichiatra inglese John Bowlby (1907-1990) sulla teoria dell'attaccamento.

L'attaccamento viene considerato da Bowlby come un insieme di modalità di comportamento che si esprimono attraverso comportamenti di accostamento, vale a dire di ricerca di contatto fisico (aggrapparsi, stringere, abbracciare) e comportamenti di segnalazione che si esprimono in segnali tesi a promuovere il contatto fisico (piangere, urlare, sorridere, gesticolare).

Tali comportamenti, che strutturano e danno forma al rapporto tra il bambino e l'adulto che se ne prende cura, sono finalizzati ad assicurare la reciproca vicinanza.

La teoria di Bowlby sottolinea come il bambino nel suo rapporto con l'adulto di riferimento non abbia un ruolo passivo, ma viceversa molto attivo. Egli, in altri termini, richiama l'attenzione dell'adulto su di sé, sollecitandolo a prendersi cura di lui e a proteggerlo dai pericoli.

In tal modo egli si renderà conto di essere guardato, avvertirà di essere accudito e protetto e di costituire in altri termini il centro di una relazione. La qualità di tale relazione avrà influenza sulla sua crescita psicologica.

Il concetto di attaccamento di Bowlby fa riferimento agli esperimenti effettuati dallo psicologo statunitense Harlow (1905-1981), noto per le sue ricerche sull'affettività.

L'esperimento di Harlow descrive il comportamento di alcune scimmiette appena nate che prendevano il latte da un poppatoio situato su una sagoma di ferro.

Nella gabbia, accanto alla sagoma della madre di ferro, era collocata un'altra sagoma, ricoperta con un panno e dunque più morbida.

Introducendo nella gabbia qualche oggetto che spaventava la scimmietta, essa correva subito a rassicurarsi sulla madre di panno.

Ciò dimostra che la scimmietta, così come il bambino piccolo, si lega alla figura materna non per il soddisfacimento del bisogno primario del nutrimento, ma per riceverne protezione.

Le teorie di Mary Ainsworth

Muovendo dalla teoria elaborata da Bowlby, una sua allieva, la psicologa canadese Mary Ainsworth (1913-1999), ha formulato i concetti di *sensibilità materna* e di *base sicura*.

La *sensibilità materna* consiste nella capacità della madre di percepire i segnali del bambino, ad esempio il suo pianto, decifrandone il significato (ha fame? Non si sente bene? Ha bisogno di essere cambiato?), quindi comprenderli e rispondervi adeguatamente e rapidamente.

Si tratta in altri termini di una sensibilità che costituisce un fondamento essenziale per la qualità di attaccamento.

La *base sicura* costituisce quella che Bowlby considerava la caratteristica più importante dell'essere genitori e che definiva in questi termini:

«Fornire una *base sicura* da cui un bambino o un adolescente possa partire per affacciarsi nel mondo esterno e a cui possa ritornare sapendo per certo che sarà il benvenuto, nutrito sul piano fisico ed emotivo, confortato se triste, rassicurato se spaventato».

La nozione di base sicura indica in altri termini che la figura di attaccamento rappresenta un supporto a partire dal quale il bambino può esplorare il mondo con fiducia.

La percezione interiore di una relazione sicura con la figura di attaccamento funziona come un punto fermo dal quale il bambino muove per le sue esplorazioni o al quale ritorna di fronte a una situazione insolita.

La Ainsworth, al fine di valutare la qualità dell'attaccamento che il neonato sviluppa nel corso del primo anno di vita con la madre, ha messo a punto un protocollo standardizzato relativo a una situazione da lei ideata: *Strange situation*.

Tale situazione osservativa, videoregistrata, prevede una serie di otto brevi episodi, per una durata complessiva di circa venti minuti, che sottopongono il bambino a uno stress moderato. Sulla base delle osservazioni del comportamento esplorativo e delle reazioni emotive nelle diverse situazioni, la Ainsworth ha individuato l'esistenza di tre tipologie o stili di attaccamento:

1. legame sicuro;
2. legame insicuro di tipo ansioso-ambivalente/resistente;
3. legame insicuro di tipo ansioso-evitante.

Il legame sicuro è quello mostrato dai bambini che esplorano il nuovo ambiente riferendosi alla madre come base sicura. Durante la separazione dalla madre essi sperimentano uno stato di tensione, che termina tuttavia quando la madre rientra nella stanza e li conforta.

Il legame insicuro di tipo ansioso-ambivalente/resistente è caratteristico di quei bambini che mostrano scarso interesse per l'ambiente, che provano livelli elevati di tensione e che, anche al rientro della madre e anche se questa fa di tutto per confortarli, sono incapaci di calmarli.

Il legame insicuro di tipo ansioso-evitante è quello mostrato da bambini che manifestano uno scarso livello di tensione alla separazione dalla madre e che, in tutti gli episodi, evitano la sua vicinanza; questi bambini esprimono poco i loro bisogni per evitare riposte negative o inefficaci da parte della madre.

Gli studi cui si è fatto cenno rivelano ulteriormente quanto sia importante per l'educatore al nido, al fine di instaurare un clima positivo basato su relazioni significative, individuare e cogliere le problematiche connesse alle difficoltà che nascono dalla separazione del bambino dalle figure genitoriali e l'importanza di implementare rapporti empatici con il bambino così da rappresentare, nell'ambito della continuità educativa con la famiglia, una base sicura per la costruzione del sé.

Il formarsi di una cultura e di una pedagogia del nido

La ricerca scientifica condotta nell'ambito delle discipline psicologiche e sociali ha fatto recentemente comprendere la presenza di una rete di relazioni infantili molto più estesa e significativa di quanto in passato si potesse immaginare.

Se in precedenza il bambino veniva considerato soprattutto nel suo rapporto con la figura materna, si è invece giunti ora a considerare anche le relazioni del bambino con gli altri adulti e dei bambini, anche piccolissimi, tra di loro.

Le relazioni, come ha osservato il neuropsichiatra infantile Giovanni Bollea (1913-2011), <<costituiscono importanti variabili da tenere in gran conto nel corso dell'inserimento>>.

L'asilo nido potrà garantire una valida funzione educativa solo in presenza di educatori professionalmente preparati.

A tal fine dovrà essere considerata una molteplicità di dimensioni:

- la capacità di programmare e organizzare il lavoro;
- la capacità di gestire i rapporti con le famiglie e con il territorio;
- la formazione in servizio;
- l'attitudine all'osservazione, a un'attenta documentazione e a una corretta valutazione;
- la progettazione a livello del collettivo e la condivisione dell'attività quotidiana.

La diffusione omogenea di nidi di buona qualità è un traguardo condivisibile ed auspicabile. Attualmente, tuttavia, anche per quanto riguarda questo aspetto, si assiste a una notevole disomogeneità nelle varie realtà locali.

Il decentramento alle regioni e agli enti locali dei poteri in materia di strutture per la prima infanzia, operato con la Legge 6 dicembre 1971, n.1044 e confermato dal recente Decreto legislativo 13 aprile 2017, n.65, costituisce indubbiamente un elemento propizio per qualificare i servizi e centrarli in base alle esigenze di ciascuna realtà territoriale.

Il decentramento tuttavia ha anche contribuito al permanere, ed anzi ad accentuare, le differenze esistenti tra le varie regioni per quanto riguarda l'offerta dei servizi.

Gli asili nido nella loro attuale configurazione sono strutture relativamente recenti, che hanno visto la luce agli inizi degli anni Settanta, prendendo il posto di strutture prive di progettualità pedagogica e di consolidati standard educativi.

Il panorama esistente era allora costituito dalle strutture dell'O.N.M.I. create con finalità di carattere prevalentemente sanitario e assistenziale.

Esistevano poi alcuni pochi nidi privati ad indirizzo montessoriano, qualche nido autogestito da genitori ispirati dai movimenti del '68 e inoltre una serie di nidi aziendali caratterizzati, tranne rare eccezioni, quali il nido dell'Olivetti di Ivrea, da un intento prettamente custodialistico.

Nel quadro delineato, l'approvazione della Legge n.1044/71 costituì una svolta significativa nel nostro paese.

L'articolo 6 stabiliva <<La regione, con proprie norme legislative, fissa i criteri generali per la costruzione, la gestione e il controllo degli asili nido>>.

A seguito del provvedimento, furono emanate dalle singole regioni ventuno leggi regionali di attuazione.

Tuttavia soltanto in alcune regioni vennero condotte esperienze ispirate a validi criteri pedagogici ed elaborati precisi requisiti di qualità da rispettare sia negli asili nido pubblici sia in quelli privati.

È proprio con riferimento a tali requisiti e alle varie esperienze realizzate, che ha potuto svilupparsi una cultura del nido sempre più attenta ai temi della valutazione, della formazione e della crescita professionale degli educatori.

Con la legge n.1044 si sviluppò, soprattutto al Nord e al Centro della penisola, un sistema di asili nido comunali nei quali si pose l'accento sulla funzione educativa del nido, sull'importanza del coinvolgimento delle famiglie e del territorio e sulla necessità di personale qualificato con competenze psicopedagogiche.

Varie amministrazioni fecero ricorso in molti casi alle insegnanti delle scuole comunali per l'infanzia aprendo inoltre corsi di formazione per diplomati specificatamente mirati a offrire le necessarie competenze per il lavoro educativo relativo alla fascia di età 0-3 anni.

Anche per quanto concerne la formazione e la selezione dei coordinatori si cercò di promuovere professionalità e competenze oltre che su aspetti pedagogici, anche su aspetti organizzativi e gestionali.

I comuni spesso si avvalsero anche gli esperti provenienti dal mondo universitario o comunque esperti sulle specifiche materie, che peraltro avevano a loro volta occasione di effettuare studi e ricerche sul campo e di sviluppare e implementare le conoscenze sulla prima infanzia, in particolare in ambito extrafamiliare.

Tutto ciò contribuì a elaborare e definire le linee orientative di una pedagogia del nido.

Alcuni nidi divennero veri e propri laboratori in cui si misero a punto nuove idee e programmi, promuovendo altresì il radicamento del servizio nelle comunità locali.

Di estrema rilevanza, nell'ottica della formazione del personale, fu la fissazione, nell'ambito dell'orario di lavoro, di momenti specificatamente rivolti alla relazione diretta con il bambino e di momenti separati dedicati alla programmazione educativa, alla formazione, alla verifica, alle relazioni con le famiglie.

Fin dagli esordi dei primi asilo nido sorti a seguito della Legge 1044, la professionalità degli educatori risulta strettamente correlata a una puntuale definizione dei loro compiti e delle loro capacità: tra queste, quella di saper lavorare in gruppo e di essere in grado di instaurare positive e costruttive relazioni con gli educatori, con le altre figure lavorative della struttura e con le famiglie.

IL NIDO: LUOGO DI RELAZIONI E DI LAVORO COMUNE

Bowlby e la teoria della deprivazione materna

Vari sono gli aspetti che definiscono la professionalità dell'educatore al nido. Tra questi, la capacità di instaurare una buona relazione con il bambino.

Molti psicologi e psicoanalisti hanno porto in rilievo i potenziali rischi che l'allontanamento del bambino dalla figura di attaccamento, in genere la figura materna, potrebbe comportare nello sviluppo del bambino.

Tale convincimento è stato alimentato, tra gli altri, dagli studi svolti dallo psicologo e psichiatra inglese John Bowlby su incarico dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, e dalla sua teoria della deprivazione materna.

Nel libro *Child care and the growth of love* del 1955, così si esprimeva lo psichiatra:

«Ci sono ormai tali prove da non lasciare alcun dubbio sul fatto che [...] la deprivazione prolungata di cure materne subita da un bambino può avere effetti gravi e prolungati sul suo carattere e in tal modo su tutta la sua vita futura».

Le concezioni di Bowlby ebbero vasta rilevanza a livello mondiale, in particolare tra gli anni Cinquanta e Settanta.

Se da un lato tali concezioni determinarono un atteggiamento diffidente e non del tutto favorevole nei confronti del nido, dall'altro contribuirono a focalizzare l'attenzione di pedagogisti, di psicologi e di educatori sulle modalità più idonee per rendere non traumatica la separazione del bambino dalla madre o dalla figura di riferimento.

Si è quindi venuto affermando un approccio pedagogico che ha approfondito lo studio di tali modalità, consapevole che la transizione dalla famiglia al nido costituisce un momento di estrema criticità dal punto di vista psicologico.

Questa richiede infatti sia la capacità di accettazione di una nuova figura di riferimento che funga da base sicura sia la capacità di inserirsi nel nuovo ambiente e di stringere nuove relazioni.

Vygotskij e la zona di sviluppo prossimale

Il nido deve essere altresì un luogo capace di promuovere, attraverso le attività, il gioco, la manualità e la manipolazione, le potenzialità del bambino e di svilupparne le competenze.

L'educatore, da questo punto di vista, deve svolgere il ruolo di *sollecitatore* dell'apprendimento del bambino, attivando quella che lo psicologo russo Lev Semënovič Vygotskij (1896-1934) definisce la *zona di sviluppo prossimale*.

Nella raccolta di scritti pubblicata in lingua italiana con il titolo *Il processo cognitivo*, Vygotskij ha dato la seguente definizione:

«la zona di sviluppo prossimale definisce quelle funzioni che non sono ancora mature ma che sono nel processo di maturazione, funzioni che matureranno domani ma sono al momento in uno stato embrionale. Queste funzioni potrebbero essere chiamate i *boccioli* o i *fiori* dello sviluppo piuttosto che i *frutti* dello sviluppo. Il livello reale di sviluppo caratterizza lo sviluppo mentale retrospettivamente, mentre la zona di sviluppo prossimale caratterizza prospettivamente lo sviluppo mentale [...] Quindi, la zona di sviluppo prossimale ci permette di delineare l'immediato futuro del bambino e il suo stato di sviluppo dinamico, non tenendo conto solo di quello che già si è raggiunto evolutivamente ma anche di quello che è in corso di sviluppo [...] Lo stato dello sviluppo mentale di un bambino può essere determinato solo chiarendo i suoi due livelli: il livello di sviluppo effettivo e la zona di sviluppo prossimale».

La elaborata da Vygotskij ha come diretta conseguenza che ogni *buon apprendimento* deve necessariamente anticipare lo sviluppo del bambino situandosi nella *zona di sviluppo prossimale*.

Vygotskij sostiene inoltre che tale apprendimento si realizza grazie all'aiuto di altre persone, adulti (educatori, nel caso del nido) e bambini con livelli di maggiore competenza.

La ricerca più recente ha approfondito tre strategie da seguire per consentire all'educatore di realizzare questo aiuto. Le strategie fanno riferimento ai concetti di:

- *rispecchiamento*;
- *modeling*;
- *scaffolding*.

Il concetto di *rispecchiamento* accenna alla capacità dell'adulto di imitare ciò che il bambino ha detto o ha fatto riformulandolo e per ciò stesso valorizzandolo.

In tal modo, come ha scritto Anna Bondioli:

«l'adulto ascolta la parola del bambino, ne comprende il significato, vi risponde traducendolo in un messaggio più articolato, lo arricchisce di significato e lo integra in un discorso più ampio che tiene conto del punto di vista infantile e del proprio».

Il concetto di *modeling* (modellamento) indica una strategia in base alla quale di fronte al bambino che non riesce a eseguire un compito, che pure vorrebbe realizzare, l'educatore esegue il compito mostrandone la soluzione a un livello di abilità e competenze che si colloca nella *zona di sviluppo prossimale* del bambino.

Con il termine *scaffoldin*, che fa riferimento al termine inglese *scaffold* (impalcatura, ponteggio), si indica un insieme di strategie attraverso le quali l'educatore motiva e supporta il processo di apprendimento del singolo o del gruppo mentre operano a un livello leggermente superiore ai limiti della *zona di sviluppo prossimale*.

Osservazione, documentazione, riflessione

Aldo Fortunati in un capitolo di *Educare al nido* ha sottolineato: <<L'osservazione ha rappresentato – e non a caso – uno dei temi su cui si sono maggiormente sviluppati la riflessione e il lavoro di formazione e sperimentazione all'interno dei nidi nel corso della loro ormai lunga storia>>.

L'osservazione costituisce un elemento fondamentale per una corretta progettazione all'interno del contesto educativo.

Attualmente la pratica osservativa fa riferimento a metodologie estremamente diversificare, finalizzate a ricavare quegli elementi utili in grado di fornire all'educatore una conoscenza puntuale dello sviluppo del bambino al fine di metterlo in grado di decidere ciò che occorre fare orientando in tal modo la prassi educativa.

L'obiettivo della pratica dell'osservazione dunque non è la ricerca fine a se stessa, ma la qualità dell'azione educativa partendo dal presupposto che l'educatore nel proprio lavoro non può affidarsi troppo all'intuito e al desiderio di ben operare, ma deve individuare una metodologia di lavoro sostenuta da opportune verifiche e appropriati controlli.

L'osservazione ha a che fare con diversi aspetti:

l'oggetto di osservazione: l'oggetto può essere un singolo bambino oppure un piccolo gruppo con bambini che interagiscono tra loro;

il contenuto dell'osservazione: il contenuto può essere esempio il gioco, il linguaggio, l'attività in gruppo;

i tempi di osservazione: i tempi possono variare da pochi minuti al giorno all'intera giornata, per periodi più o meno lunghi di tempo;

gli spazi dell'osservazione: gli spazi possono essere i vari ambienti della struttura, la sezione, la sala adibita al pranzo, il giardino;

gli strumenti di osservazione: gli strumenti possono essere un diario, una registrazione audio, una videoregistrazione.

Molteplici sono gli aspetti, fra loro correlati, che occorre considerare nella prospettiva della realizzazione di un nido di qualità:

- gli spazi, che non solo devono essere funzionali alle diverse e molteplici esigenze di cura dei bambini, ma devono anche presentarsi in maniera gradevole e accogliente;
- gli educatori, che devono possedere una preparazione pedagogica e psicologica, oltre a una cultura generale di base;
- le attività, che debbono offrire molteplici opportunità e riguardare lo sviluppo delle capacità linguistiche, psicomotorie, logiche, artistico-espressive, musicali, scientifiche;
- la rete delle relazioni, volta a promuovere l'amicizia fra i bambini e a favorire tra loro la cooperazione e l'aiuto reciproco e a instaurare significative e costruttive relazioni con le famiglie;
- la capacità della struttura di essere inclusiva, tenendo conto della diversa provenienza culturale dei bambini, delle differenze sessuali, della presenza di eventuali disabilità in modo tale da promuovere il benessere di tutti i bambini.

All'osservazione si collega direttamente la documentazione. Attraverso tale strumento gli educatori sono indotti a riflettere e a interpretare, ad approfondire e a ripensare il lavoro compiuto.

Documentando gli educatori acquisiscono una più compiuta consapevolezza della loro prassi educativa. Nel far questo inoltre essi comunicano e rendono esplicite le loro esperienze al fine di condividerle e confrontarle tra di loro.

La documentazione consente inoltre di conservare memoria e ricordi, di ripercorrere e di dare continuità alle esperienze dei bambini.

È bene evidenziare che il materiale documentale - osservazioni, disegni e lavori in genere dei bambini, fotografie, videoregistrazioni e quant'altro – dovrà essere razionalmente catalogato e archiviato in uno spazio appositamente predisposto all'interno del nido, facilmente accessibile e consultabile da parte di tutti gli educatori.

La qualità indispensabile per l'educatore è costituita anche dalla capacità di riflettere sulle esperienze in cui è coinvolto quando le stesse non lo convincono appieno, quando le ritiene non più adeguate al contesto, quando avverte che possono essere modificate e migliorate.

La riflessione costituisce l'occasione per interrogarsi sul lavoro svolto all'interno del nido. Una modalità per assumere consapevolezza delle prassi seguite, spesso routinarie, frutto talvolta della semplice abitudine, per discuterle ed eventualmente rivederle e modificarle.

La riflessione in definitiva costituisce uno strumento di dialogo tra gli operatori del nido per interrogarsi e mettere in discussione le idee e principi di azione esistenti e per migliorare la qualità del servizio.

Le diverse prospettive

Appare chiaro che ogni soggetto coinvolto (genitori, educatori, amministratori etc.) valuta la qualità del nido dalla sua particolare prospettiva.

Per un genitore è importante che il nido sia compatibile con i propri tempi, che non abbia costi eccessivi, in cui gli educatori e il personale nel suo insieme dimostrino disponibilità e dove il proprio bambino si reca con piacere.

Per l'educatore, il nido di qualità è quello dove lavora bene con i colleghi e il coordinatore, dove riesce ad attuare le proprie proposte, dove la sua attività è apprezzata e dove riesce a instaurare un buon rapporto con le famiglie.

L'amministratore prende in considerazione aspetti diversi quali un buon utilizzo delle risorse economiche, umane, strumentali.

La qualità educativa non è un dato statico, quanto piuttosto il risultato di un processo sempre *in itinere* al quale partecipano attivamente tutti i soggetti coinvolti, giungendo a condividere, tramite un costruttivo confronto, le soluzioni migliori da adottare e le strategie più idonee da seguire.

Un aspetto fondamentale da tenere presente è indubbiamente costituito anche dal fatto che l'asilo nido, e i servizi per la prima infanzia in genere, non costituiscono strutture a se stanti, isolate dal contesto, ma realtà che si raccordano e sono inserite in un sistema più ampio che comprende gli altri servizi per l'infanzia e tutte le strutture degli Enti locali e regionali.

Occorre pertanto che tutte queste realtà operino e collaborino congiuntamente per il buon funzionamento organizzativo delle singole strutture, sfruttando appieno le possibilità offerte e coordinandosi razionalmente per il comune obiettivo.

Un ulteriore aspetto, che costituisce il momento forse maggiormente rilevante per gli amministratori e i politici, concerne la valutazione dei costi del servizio in relazione ai risultati ottenuti.

È evidente come una valutazione dei costi del servizio sia profondamente differente da una valutazione sulla qualità pedagogica che quel servizio offre, e possa dare origine a visioni difformi e contrastanti tra il personale educativo del nido e la direzione amministrativa del servizio.