

OLTRE TRENT'ANNI DI CULTURA EDUCATIVA

I SERVIZI PER L'INFANZIA NELLA CITTÀ DI RAVENNA



COMUNE DI RAVENNA

ISTITUZIONE ISTRUZIONE E INFANZIA

OLTRE TRENT'ANNI DI CULTURA EDUCATIVA

I SERVIZI PER L'INFANZIA NELLA CITTÀ DI RAVENNA

A CURA DEL COORDINAMENTO PEDAGOGICO
ISTITUZIONE ISTRUZIONE E INFANZIA
COMUNE DI RAVENNA



COMUNE DI RAVENNA



*Ravenna Città Amica
delle bambine e dei bambini*

**ISTITUZIONE
ISTRUZIONE E INFANZIA**

Consiglio di Amministrazione

Presidente Susanna Tassinari

Andrea Canevaro

Fabrizio Varesco

Direttore Dianella Maroni

Coordinamento Pedagogico

Servizio Scuole per l'Infanzia

Dirigente Laura Rossi

U.O. Qualità Pedagogica e Città Educativa

Dirigente Mirella Borghi

Istituzione Istruzione e Infanzia

Comune di Ravenna - Via D'Azeglio, 2 Ravenna

Tel. 0544.482372

> LA STESURA DEI CAPITOLI E' STATA CURATA DA:

Franca Baravelli, Maria Grazia Bartolini, Mirella Borghi, Giuditta Franchi, Marialuigia Muolo, Barbara Visani, del coordinamento pedagogico dell'Istituzione Istruzione e Infanzia del Comune di Ravenna, con la supervisione metodologica di Marina Maselli, consulente del progetto di documentazione educativa della Regione Emilia Romagna ed il supporto, nella raccolta e classificazione informatica dei materiali, di Ernesto Sarracino, pedagogista.

Fabrizio Matteucci

Sindaco di Ravenna

Un importante filosofo francese, Michel Foucault, qualche decennio fa sostenne una tesi provocatoria, secondo cui l'uomo era "un'invenzione di data recente".

Con questa frase Foucault, com'è ovvio, non si riferiva al mero, semplice dato, che l'essere umano è apparso solo dopo milioni di anni, quasi "per ultimo", sul pianeta in cui viviamo.

Tutt'altro. Quel che intendeva dire, il fine che con questa provocazione si prefiggeva di realizzare, era far riflettere i suoi contemporanei sul fatto che nulla è scontato. Non c'è un concetto scontato, valido una volta per tutte, che circoscrive una realtà immutabile. Anzi, la realtà si forma quando abbiamo un concetto per circoscriverla, delimitarla, "acchiapparla". Comprenderla.

La concezione dell'uomo come individuo singolare e unico è un'invenzione di data recente.

Non tutti i tempi e non tutti i luoghi hanno concepito l'uomo in questo modo.

Da questo consegue che non tutti i tempi e non tutti i luoghi hanno concepito i diritti dell'individuo nello stesso modo. E conseguono tutte le conquiste sociali che derivano da una concezione che tutela l'uomo come il bene più prezioso.

Quindi, l'uomo è un'invenzione, ma anche una conquista. Una grande conquista per l'uomo stesso.

Questo discorso sembra paradossale, in questo contesto. Perché le pagine che seguono si occupano di infanzia, di servizi educativi, di come la città collabora con i bambini

e prende forma ascoltando loro esigenze.

Eppure, cosa c'è di meno scontato del concetto di "bambino"? Dell'idea che esista l'infanzia come luogo di diritti?

Certo, le età anagrafiche sono sempre quelle "da che mondo è mondo", come si dice. Ma, pensiamoci bene: quanto è recente la concezione dell'infanzia che abbiamo oggi? Il bambino, così come lo concepiamo ora, è un'invenzione recentissima. Ed è un'invenzione meravigliosa.

Eppure, nel mondo in cui viviamo, non è ancora una concezione scontata e valida ovunque.

Per renderla tale, per dare all'infanzia tutta l'importanza che si merita, il 20 novembre del 1989 viene approvata dall'Onu la Convenzione Internazionale sui diritti dell'Infanzia. Mentre il 27 maggio del 1991 una legge italiana sancisce questi diritti, sostenendo che l'infanzia è un settore che tutti devono tutelare. Che non ci deve né può essere un bambino che non venga protetto, istruito in senso pieno e assoluto, che non abbia diritto a vivere in un contesto sano che gli consenta di far maturare pienamente le proprie attitudini.

Da allora, si sono fatte strada concezioni nuove anche sullo sviluppo urbano: le città, gli ambienti, i contesti dove abitano i bambini devono essere luoghi pensati a loro misura, affinché i più piccoli si sentano protagonisti dello spazio, e soprattutto si sentano curati come il bene più prezioso di una comunità.

Ravenna, in questi anni, è diventata città dei bambini e delle bambine e, com'è noto, ha anche ricevuto importanti riconoscimenti in questo senso.

Questo è il segno che il significato delle politiche per l'infanzia e di ciò che, veramente, significano i servizi per l'infanzia, qui da noi è stato pienamente recepito.

Perché tutto – dall'urbanistica, all'architettura, alla qualità del territorio, alla volontà di tutelare l'ambiente, al verde urbano, alle politiche sul traffico – ma proprio tutto ciò che si decide per questa città vuole trovare una corrispondenza nella vita dei bambini. Vuole aiutare la loro crescita e rispettare il loro diritto a vivere in un luogo sano, in tutti i sensi.

Credo che gli amministratori di Ravenna abbiano compreso pienamente il valore di una città pensata per i bambini e le bambine. E per tutto questo va dato grande merito al lavoro della precedente giunta e in particolare all'assessore Tassinari. Che oggi, oltre a essere riconfermata assessore con delega Under 13, è anche Presidente dell'Istituzione Istruzione e Infanzia del Comune di Ravenna. Un'Istituzione che – sono orgoglioso di dirlo – è uno dei primi atti della Giunta che presiedo. Come Sindaco, inoltre, l'impegno a proseguire nella direzione intrapresa è semplicemente scontato.

Per me è vitale la tutela delle persone e in particolare è vitale la tutela di chi deve crescere. Nei bambini vedo il futuro, in un'accezione piena. È il futuro degli individui e della collettività, è il futuro di ciò che saremo e dei valori che incareremo.

Per questo, le politiche per l'infanzia non possono essere solo settoriali, ma devono investire e attraversare pienamente il sistema-città nella sua organicità, nella sua concezione generale.

Voglio concludere, poi, con un'ultima osservazione. Che l'infanzia è anche un grande e privilegiato osservatorio

sulla complessità del sistema sociale, sul suo cambiamento e sui processi in atto.

Entrando nelle scuole primarie e nei servizi per l'infanzia, si ha un colpo d'occhio unico, eccezionale, sulle dinamiche sociali, sulle trasformazioni della famiglia, sui grandi processi mondiali come l'immigrazione. Addirittura si ha una chiara impressione su come cambia il mondo del lavoro.

L'infanzia è quindi un punto di vista privilegiato da cui comprendere l'intero mondo che cambia.

Per questo, l'obiettivo da realizzare è anche che i servizi del nostro Comune vadano nella direzione – oltrechè della tutela dell'infanzia stessa – della tutela delle famiglie, in senso pieno. Ovvero che, andando incontro alle esigenze delle giovani madri e dei giovani padri, con lavori precari ma impegnativi, sappiano essere luoghi di protezione anche rispetto ai cambiamenti dei nuclei famigliari, spesso difficili per i bambini. E che siano luogo di incontro tra culture di provenienze differenti, luoghi dove si costruisce la convivenza e il dialogo.



1949 - Nido O.N.M.I. "AUGUSTA RASPONI"

Cap.1- I servizi educativi nella città: politica, cultura, formazione.

1 . A) Oltre trent'anni di politiche per l'infanzia

Susanna Tassinari

*Presidente Istituzione Istruzione e Infanzia
Comune di Ravenna*

I riconoscimenti ricevuti dalla città negli ultimi anni, in ambito sociale e formativo, attestano che Ravenna presta particolare attenzione ai bambini ed alle bambine nel progettare il suo sviluppo e per affrontare non solo i temi dell'educazione, ma anche della vita comunitaria, della vivibilità urbana, delle reti sociali, in un'ottica attenta alle esigenze dei più piccoli.

La crescita dei servizi educativi, una attenta politica a sostegno della qualificazione delle scuole, la partecipazione delle famiglie ai percorsi formativi e scolastici dei loro figli, lo sviluppo di partecipazione per i bambini ed i ragazzi, i tanti progetti di integrazione delle differenze ormai caratterizzanti la nostra realtà urbana, rappresentano un grande sforzo per ascoltare i bisogni espressi dai cittadini più giovani ed aiutarli in un percorso di crescita, in cui gli adulti si propongano in chiave educativa, in una ottica di diffusa genitorialità.

La educazione è, fin dai primi mesi di vita di ciascun individuo, un diritto soggettivo ed una potenzialità creativa e rappresenta arricchimento del nostro vivere sociale: i servizi educativi sono perciò il supporto indispensabile ad ogni famiglia impegnata nella cura dei figli ed al contempo occasione di confronto su esperienze, idee, progetti esistenziali.

La esigenza di una risposta non solo quantitativa ai bisogni delle famiglie nella cura e nella educazione dei figli porta ad una aspettativa alta di partecipazione al progetto formativo attraverso un rapporto con le istituzioni e le persone - in primo luogo le insegnanti - che di questo progetto si fanno carico nella quotidianità del proprio agire professionale.

Il lavoro delle insegnanti pertanto, giocato su una molteplicità di fronti: dalla relazione con bambini ed adulti alla partecipazione alla vita della scuola, dalla didattica alla ricerca pedagogica, diviene essenziale per lo sviluppo della ricchezza culturale ormai unanimemente riconosciuta ai nostri servizi per l'infanzia.

In questi decenni molto si è puntato sulle risorse umane operanti nelle scuole e nei nidi d'infanzia: dalle insegnanti al personale di sostegno per l'integrazione delle disabilità, fino alle "dade" ed alle cuoche per coniugare ricerca socio-educativa e sperimentazione di buone pratiche, per promuovere salute e benessere per tutti i bambini e le bambine, ma anche informazione e comunicazione fra gli adulti, sia educatori che familiari.

Tutto ciò ha richiesto un investimento forte in termini finanziari, ma non solo, fin dagli anni '70, con l'impegno diretto ed in prima persona di Amministratori come Franca Eredi, allora Assessore all'Istruzione, e di tutta la Amministrazione Comunale per avviare una stagione innovativa nella vita dei servizi per l'infanzia.

Questo impegno ha garantito nella fase di sperimentazione delle "scuole a nuovo indirizzo" un rapporto costante con l'Università ed altri Centri di ricerca, oltre che con le Istituzioni operanti a vario titolo in ambito socio-educativo, con i cittadini e le famiglie ed è cresciuto nel corso degli

anni nella collaborazione con diversi soggetti emergenti, anche privati, coinvolti nella vita dei servizi.

Servizi sempre diversi ed in evoluzione, non solo per i riferimenti normativi che in questi decenni sono fortemente mutati, ma soprattutto anche per le modificazioni sociali che hanno attraversato il nostro tessuto comunitario e che hanno integrato nuove famiglie, nuove esperienze, nuove richieste dentro alle Istituzioni e nei servizi stessi.

Questo ha portato anche ad un cambiamento del rapporto con i cittadini che, oltre ad una modificazione delle forme partecipative, ha visto la enucleazione di forme più individuali e personalizzate di riflessione/comunicazione su ciascun bambino e bambina, sulle pratiche familiari di cura, sugli stili di educazione in un dialogo fra contesti che cambiano in una dimensione sociale sempre più liquida e multiforme.

La fitta trama di relazioni sociali ed educative, sviluppatasi negli ultimi decenni attorno ai servizi per l'infanzia non ha prodotto solo buone pratiche, ma anche è stata la matrice su cui si è innestata la cultura dell'infanzia che ha pervaso la nostra città.

La neonata Istituzione Istruzione e Infanzia vuole, nella continuità di questa ricchezza culturale, sociale ed educativa, individuare anche forme di innovazione per rendere tale confronto sempre più forte, per costruire nei primi decenni del duemila un progetto educativo condiviso con la città.

Questo per corrispondere ai bisogni di educazione di un numero crescente di bambini e di bambine e delle loro famiglie, ma anche più complessivamente alle prospettive della città per rendere l'investimento sulla educazione una

vera risorsa, una scommessa di sviluppo per il futuro.

Oggi l'educazione può costruire conoscenza, favorire ascolto ed attenzione all'altro – adulto e bambino – al suo pensiero, alla sua esperienza, può sviluppare partecipazione da parte dei genitori, delle insegnanti, dei bambini stessi, e può concorrere a sviluppare un nuovo patto sociale capace di coinvolgere le Istituzioni ed i cittadini, i soggetti culturali ed economici della città.

1 . B) Formazione e documentazione, una complementarietà necessaria per promuovere la cultura dell'infanzia

Mirella Borghi

*Dirigente Qualità Pedagogica e Città Educativa
Comune di Ravenna*

La realizzazione di questa pubblicazione, che ha impegnato il Coordinamento Pedagogico dei servizi del Comune di Ravenna in un lungo lavoro di lettura, elaborazione ed infine di scrittura, vuole offrire un materiale di riflessione a tutti coloro che sono coinvolti, a vario titolo, nella vita dei servizi e nello sviluppo delle politiche per l'infanzia.

L'impegno, preso in sede di Coordinamento Pedagogico Provinciale e da questo fortemente sostenuto, di sviluppare diverse forme di documentazione delle attività dei servizi per l'infanzia nel territorio, da parte del nostro coordinamento pedagogico è divenuto volontà di rileggere la mole dei documenti relativi alla formazione, ma non solo, dagli anni '70 ad oggi e, sulla base di questi elaborare una riflessione sugli ultimi decenni, partendo dalla nascita dei nidi e delle scuole a "nuovo indirizzo" fino ai nostri giorni.

La diversa esperienza professionale ed anagrafica dei soggetti coinvolti ha comportato la visione dei materiali attraverso molteplici sguardi. Su più piani è avvenuta non solo la lettura, ma anche la scrittura a più mani (dai coordinatori che hanno curato la stesura dei diversi capitoli del testo, alle insegnanti che hanno espresso una sintesi della loro esperienza, ai testimoni privilegiati ed eccellenti che hanno vissuto e diretto negli anni

cambiamenti significativi della vita dei servizi) ha reso questo lavoro estremamente complesso ed al contempo ricco, in alcuni casi contaminato dal ricordo e dalle suggestioni ed in altri di stimolo ad un atteggiamento di interpretazione e ricerca storica.

Anche l'utilizzo dei termini ha risentito di queste differenze, rendendoli non sempre sufficientemente rispettosi di una necessaria "storicizzazione", per cui le parole qualche volta hanno attinto dal bagaglio di esperienza professionale e lessicale contemporanea con una sorta di interpretazione a posteriori secondo categorie attuali, sicuramente evolutive rispetto al passato ma non necessariamente coincidenti.

Altro aspetto significativo riguarda la parzialità dei documenti a disposizione (atti amministrativi, dispense per la formazione, atti di convegni, materiale informativo ecc.) accumulati nel corso del tempo, in molti casi con intenti non omogenei, su cui abbiamo tentato una classificazione secondo criteri di rilettura temporale e storica, rispetto alla mole di materiali che sappiamo essere nelle scuole, nei servizi per l'infanzia, nelle librerie delle insegnanti ed anche di molti genitori, che avrebbero reso sicuramente più completo questo lavoro.

E' comunque a partire dalla consapevolezza di questa grande ricchezza e dalla volontà di condividerla sia rispetto al passato che nelle attività del presente e per i progetti del futuro, che il gruppo di coordinamento pedagogico ha dato via a questo lavoro seppure parziale di recupero, raccolta, organizzazione, selezione dei materiali collegati alle diverse attività. Attività che, nel corso degli anni, sono state messe in campo a sostegno delle professionalità e per lo sviluppo della qualità dei

servizi e della partecipazione ad un progetto educativo comunitario. La complessità dei materiali su cui si è avventurata la riflessione ha introdotto molteplici piani di analisi e rilettura (a partire dagli scenari sociali e normativi che hanno fatto da sfondo a questi decenni di vita dei servizi) per cui, anche nella stesura dei diversi capitoli, si ritrova un continuo rinvio da una dimensione generale - nazionale e locale ad una più squisitamente pedagogica, connessa alla vita ed al funzionamento dei servizi per l'infanzia.

Emerge comunque, dato costante negli anni, che un ruolo rilevante e strategico è occupato dalle esperienze di formazione, quale intervento prezioso e indispensabile nelle organizzazioni, continuamente chiamate a misurarsi con i cambiamenti sociali, con la risoluzione di problemi organizzativi, con lo sviluppo di conoscenze e competenze.

Nei percorsi rivolti agli insegnanti la formazione ha sempre rappresentato un mediatore fra il mandato istituzionale e la progettualità educativa dei servizi il cui obiettivo è stato quello di promuovere una solida cultura dell'infanzia orientata al benessere dei bambini attraverso il sostegno all'azione degli educatori.

La modalità formativa permanente proposta agli educatori è stata legata fortemente alla quotidianità e con essa intrecciata non in modo occasionale, poiché la formazione è efficace quando riesce a trasferire conoscenze e competenze su progetti di intervento e di organizzazione /riorganizzazione dei servizi. La formazione ha sempre valorizzato il rapporto fra il Servizio in senso centrale ed i servizi sul territorio, fra i servizi educativi e l'utenza, rappresentata dai cittadini

più piccoli, i bambini e le bambine, le famiglie, la città complessivamente.

La formazione, quale elemento di sviluppo della qualità dei servizi educativi, è stata e viene proposta agli educatori intrecciata strettamente ad una riflessione più generale per:

- costruire percorsi educativi intenzionali, espliciti, da sperimentare nei servizi con i bambini,
- sviluppare un'alta professionalità degli educatori ed una loro forte identità,
- comprendere il mondo dell'infanzia, il suo modo di esprimere cultura,
- individuare gli strumenti didattici ed educativi più efficaci,
- sviluppare competenza comunicativo-relazionale quale sapere trasversale del lavoro educativo,
- accrescere l'attenzione al lavoro di cura, considerato come valore alto all'interno dei servizi educativi e in cui stanno conoscenza e relazione con bambini e con famiglie,
- promuovere nel contesto una diffusa cultura dell'infanzia.

Gli obiettivi delle formazioni sviluppate negli anni sono pertanto leggibili su più dimensioni:

dal miglioramento della qualità dei servizi in relazione ai diversi fruitori degli stessi - in primo luogo i bambini, le famiglie, ma anche le stesse insegnanti che vi lavorano-, ai mutamenti nella organizzazione legati ad una più elevata consonanza al progetto pedagogico, alla evoluzione della professionalità docente nelle tre dimensioni del sapere, del saper essere e del saper fare, attraverso un dinamico aggiornamento delle competenze e l'esplicitazione di un

progetto pedagogico chiaro e condiviso.

Rilevante in questo senso il ruolo dei pedagogisti poiché ad essi è sempre stato richiesto di costruire percorsi formativi con e per gli educatori capaci di dare una risposta qualitativamente ed educativamente adeguata e positiva sia in quadri istituzionali e sociali che mutano che all'interno di nuovi servizi e con educatori chiamati ad assolvere compiti diversi.

Al coordinatore è stata richiesta nel tempo una elevata consapevolezza ed intenzionalità pedagogica rispetto agli obiettivi più generali dell'ente, autonomia progettuale come elaborazione che si realizza nella dimensione organizzativa e nella cura - nei confronti di chi svolge nella quotidianità compiti di cura - sia dentro i servizi educativi, ma anche attraverso altre modalità, fra cui sicuramente la formazione.

I coordinatori hanno avuto un ruolo molto preciso di indirizzo nella formazione degli operatori, con un compito di pensiero, di progettualità, di organizzazione, attingendo a competenze multiple che affondano in una pluralità di saperi, ridefiniti costantemente e storicamente anche nell'evoluzione dei servizi, con il riferimento ad uno sfondo culturale, pedagogico, sociale, organizzativo. Questo accompagnando il cambiamento, seguendo i processi nella loro integrità e complessità, facendo divenire le occasioni della formazione una sorta di metacontesto in cui si leggono i singoli contesti, si pensa ad una loro riorganizzazione per costruire un'azione di ricerca e di cambiamento e si mettono in campo risorse capaci di sviluppare e valorizzare le esperienze personali ed i saperi professionali.

Le modalità che si sono sviluppate nella formazione sono state molteplici e sono avvenute sia con incontri formativi con docenti esterni - condotti con modalità diverse - per approfondire i temi legati alla relazione ed agli apprendimenti disciplinari, che con formazioni di carattere interistituzionale per sviluppare continuità delle esperienze nel territorio, con incontri di plesso per discutere tematiche di sviluppo od intergruppi - condotti dal coordinamento pedagogico - su tematiche individuate come prioritarie e comuni nei servizi per l'infanzia, con incontri di carattere culturale condivisi con le famiglie, con scambi fra diverse scuole o nidi del nostro territorio e di altre realtà per confrontare e modulare interventi di miglioramento comune, con seminari di approfondimento.

In questa ottica pertanto la formazione è stata un volano per sviluppare il rapporto con la ricerca e con le sedi di produzione della cultura dell'infanzia attraverso un rapporto con l'Università, la Regione, i Centri di Ricerca anche di altri enti per approfondire la dimensione scientifica dei percorsi educativi e supportare la professionalità di chi oggi è già dentro i servizi, ma anche di chi lo sarà nel futuro.

La ricostruzione ragionata delle esperienze ha permesso l'individuazione dei temi forti che hanno alimentato il confronto e lo scambio tra operatori, richiamando percorsi e progetti ad essi collegati, favorendo una maggiore condivisione anche con le figure di più recente ingresso nei servizi e portatrici di altre storie professionali, disponendo di una cornice temporale ampia per rileggere i cambiamenti e le evoluzioni, poiché l'attenzione alla dimensione temporale rappresenta una

costante del lavoro educativo, che vive del rispetto dei tempi individuali e collettivi.

Il recupero della memoria dei servizi è stato reso possibile in questo caso dalla presenza di un progetto intenzionale di valorizzazione di quanto prodotto nel corso del tempo, creando le premesse per una organizzazione più sistematica delle documentazioni future ed alimentando lo scambio tra passato e presente.

Anche per la formazione il tempo assume una particolare rilevanza poiché rende possibile verifiche di medio e lungo periodo, permettendo di ricomporre le diverse tessere di un mosaico reso ricco dall'apporto di diversi contributi, anche attraverso le pagine di questo testo.

Il collegamento esplicito tra documentazione e formazione ha reso visibile l'esperienza formativa con un progetto di documentazione e fa della documentazione una occasione di rivisitazione ed autoformazione.

Una comunità educante è resa solida da una comunità di parole per cui il recupero dell'esperienza vive dell'intreccio di voci. La stessa struttura del materiale mette in evidenza la tensione costante verso il recupero delle testimonianze. E' stato così possibile accostare le voci di amministratori, coordinatori, insegnanti, educatori, che hanno contribuito ad arricchire gli asili nido e le scuole dell'infanzia di idee, progetti, esperienze di vita oltre che di lavoro.

La scrittura di un libro a più mani, come in questo caso, è sempre un'occasione di incontro, approfondimento, scambio, rilettura critica. Il percorso di lavoro non si esaurisce pertanto con la pubblicazione che qui si presenta, ma prosegue con l'impegno ad una riflessione

costante tesa anche al potenziamento di forme di documentazione capaci di promuovere la conoscenza e la partecipazione alla vita dei servizi.

1 . C) Le azioni rivolte ai servizi per l'infanzia in Emilia - Romagna: conciliare le politiche con le diverse culture educative.

Sandra Benedetti

Responsabile Servizio politiche per l'infanzia, le donne e le famiglie. Regione Emilia-Romagna

La configurazione delle politiche regionali in Emilia Romagna, in materia di servizi per la prima infanzia, particolarmente quelli per bambini in età 0 - 3 anni, segue una traiettoria che può essere sintetizzata a partire dalle caratteristiche che hanno contraddistinto tre fasi cicliche del nostro ultimo trentennio: la prima fase decorre dagli anni '70 agli '80, la seconda dagli '80 ai '90 e la terza dai '90 agli anni del nuovo millennio.

Del resto questa è la chiave di lettura adottata anche dal presente testo che scandisce in epoche e periodi storici l'evoluzione dei servizi nel Comune di Ravenna adottando in tal modo la misura cronologica come strumento idoneo a facilitare una memoria degli eventi che si sono succeduti in questi ultimi 40 anni.

In coerenza quindi con questo approccio, la prima fase, che definirei lineare (anni 70 - 80), si è contraddistinta per una forte ricaduta degli effetti del boom economico, che ha indotto una significativa espansione del mercato del lavoro a causa anche di una più consistente scolarizzazione femminile, il tutto rafforzato da una stagione contrattuale molto attiva e dalla presenza di movimenti femminili e sindacali che caratterizzarono questi anni come anni di conquiste sul piano dei servizi sociali, quelli che massicciamente costituirono lo "zoccolo

duro" dell'attuale welfare locale.

La linearità sta dunque nella ricaduta, cioè nella conciliazione praticata, almeno in alcuni Comuni e Regioni del nostro paese, (va ricordato che le regioni in quegli anni vedevano la loro nascita) tra le risorse economiche disponibili e il loro investimento all'interno delle politiche sociali, nel tentativo di tenere il passo con l'evoluzione culturale ed economica in atto nel paese.

La seconda fase, che indicherei come ambivalente (anni 80 - 90), si è progressivamente caratterizzata da una lenta ed inesorabile recessione economica, da una contrazione delle risorse che ha gravato sulle spese in ambito sociale, da politiche di governo sempre più restrittive nei confronti degli EE.LL. e in generale da mutamenti progressivi nel mercato del lavoro tali da prefigurare equilibri diversi, anche in considerazione di nuove professionalità che hanno introdotto una diversa modalità di accesso al lavoro, sempre più attestato su aspetti di marcata flessibilità.

Contemporaneamente ad alcuni elementi di chiara recessione sul piano economico, a mio avviso questi anni risultano caratterizzati da forte ambivalenza, poiché alle difficoltà di carattere economico che gravano sulle politiche di welfare e sulla programmazione di interventi adeguati, non corrisponde un pari rallentamento culturale.

Al contrario la presenza di servizi per l'infanzia, per esempio, ha fatto maturare nella nostra regione nuove consapevolezza, nuovi orizzonti culturali circa la crescita e l'educazione dei bambini e di conseguenza nuove e più complesse esigenze si sono affacciate sulla scena, espresse soprattutto dalle famiglie di nuova generazione.

Da qui l'interpretazione dell'ambivalenza tra la dimensione economica e quella culturale.

La terza fase, che definirei di emergenza (anni '90-2000), vede un mercato del lavoro sempre più soggetto a ridimensionamenti: un esempio per tutti è la legge Biagi che prevede nuovi scenari nel mercato del lavoro e nelle professioni, le quali assumono sempre più una configurazione non solo di maggiore flessibilità, ma anche di significativo precariato; allo stesso tempo il mercato del lavoro è attraversato da forti mutamenti in rapporto alle nuove soggettività sociali, prima di tutti gli immigrati che, se considerati troppo spesso ancora residuali dal punto di vista dei diritti di cittadinanza, rappresentano al contrario oltre ad una vera e propria risorsa culturale, anche una soluzione temporanea alle carenze delle politiche di welfare; basti pensare alle configurazioni dei nuovi assetti famigliari tra emergenze e bisogni (es. il fenomeno delle badanti) o ad alcune occupazioni rifiutate dagli autoctoni.

Queste differenti e progressive scansioni temporali delle politiche regionali, fortemente condizionate anche da quelle nazionali, hanno determinato il passaggio da una collettivizzazione diffusa (dove la gestione sociale ha rappresentato per molti anni lo slogan che ha caratterizzato i servizi educativi in maniera esemplare) a nuove e più marcate spinte verso la privatizzazione, verso la personalizzazione fino ad arrivare a tendenze culturali miranti oggi più che mai all'esaltazione del benessere e della realizzazione personale come elemento di distinzione nella scala sociale.

Tutti questi aspetti hanno contribuito fortemente a ridisegnare il sistema di welfare dei servizi anche nella

nostra regione; se trasponiamo infatti questa riflessione all'ambito delle politiche per l'infanzia e le famiglie, ci accorgiamo che parole chiave (che hanno connotato il lessico dei servizi educativi, come partecipazione, gestione sociale o comunità ad esempio) e che sottintendevano la possibilità per il bambino di stare in contatto con figure diverse oltre la madre - ugualmente significative per il suo sviluppo, come per esempio i pari cioè i coetanei o il contesto sociale, oggi queste stesse parole rischiano di essere repentinamente sostituite con intimità, bisogni personalizzati, ambiente domestico, privacy.

Eppure i nidi costruiti negli anni '70 erano spesso concepiti, forse anche eccessivamente, senza barriere, senza dispositivi di allarme, erano aperti perché simbolicamente la comunità potesse farne luoghi di incontro e nella comunità non solo le famiglie utenti, ma l'intera cittadinanza del quartiere o della circoscrizione potesse accedervi.

Negli anni '80 e '90 la propensione maggiore a mettere al centro l'individuo, le sue personali risorse, la sua immagine attestata sempre più sul successo e la notorietà personale, unitamente alle maggiori difficoltà economiche che attraversano il paese, producono contraccolpi ed effetti anche nella cultura dei servizi e nelle politiche di welfare regionale; il bambino soggetto di diritto delle politiche viene sempre più "indagato" nei suoi bisogni individuali; la relazione da una dimensione sociale, il cui valore non viene smentito, inizia a sfumare lasciando spazio ad una maggiore attenzione verso una relazione più intimistica, più personalizzata dove non solo gli spazi, ma soprattutto i tempi di permanenza quotidiani nei servizi mutano, assieme alla configurazione degli attori che entrano in scena.

Nascono così i servizi di seconda generazione, quelli integrativi (spazi bambino e centri per bambini e genitori) che in alcuni casi introducono il passaggio (come per i centri per bambini e genitori) dalla diade (educatrice/bambino) alla triade (educatrice/bambino e genitore o adulto accompagnatore), configurando in questo modo i servizi come preziosi indicatori delle relazioni che i bambini intrattengono anche con i loro riferimenti familiari (dalla mamma al papà ai nonni) facilitando un'efficace azione di prevenzione (per il livello di preparazione anche del personale in esso coinvolto) al disagio che una relazione solitaria e asimmetrica può implicare.

Negli anni successivi fino ad arrivare ai nostri giorni, sembra oramai conclamata una fase che oserei definire pericolosamente recessiva in quanto conferma una spinta verso le relazioni che oltre a diventare sempre più liquide, come direbbe Baumann, appaiono sempre più privatizzate condizionando le stesse politiche di welfare a logiche esclusivamente utilitaristiche: i nidi aziendali (introdotti dalle due finanziarie 2002 e 2003) ricollocano il nido nella traiettoria dell'interesse dell'impresa che percepisce la maternità quasi come un elemento di intralcio alla produzione, sicché la conciliazione dei tempi di vita, di lavoro e di cura¹ viene interpretata non tanto nella revisione dei tempi di produzione del mercato del lavoro, o affrontando i tempi dei servizi nelle città rendendoli più facilitanti, ma riportando il bambino nell'ambito più prossimo alla madre affinché essa possa essere supportata nel doppio compito di lavoro e di cura.

Così come i voucher introdotti nel sociale dalla legge 328/2000 che inaugurano una nuova prospettiva nella gestione dei servizi sociali, rendendo i cittadini più attivi

nelle scelte e disattendendoli da una idea eccessivamente passiva ed assistenziale degli interventi resi a loro favore, allo stesso tempo rischiano di delegare e riportare nella famiglia (cioè prevalentemente sulle spalle delle donne) le azioni di welfare a cui si sottrae lo Stato.

E' il motivo per cui nelle politiche dei servizi si affacciano, anche in Emilia-Romagna, quelli di ultima generazione, rappresentati dalle educatrici familiari e domiciliari che sull'onda di una cultura introdotta da politiche ed azioni praticate più nel nord est d'Italia e nell' Europa (es. tagesmutter), riconducono l'evento educativo e la relazione con il bambino in un ambito più familistico, domiciliare, appellandosi ad un clima più protetto che il nido parrebbe tradire. Andrebbe invece svelato che il welfare per così dire familistico è ancora un indicatore della debolezza di politiche che, piegate da vincoli economici, riconsiderano le azioni di cura ancora e sempre un "affare di donne".

In realtà la cultura dei servizi e prioritariamente del nido, assieme ai servizi integrativi che in oltre 36 anni si sono attivati nella nostra regione fino a coprire quasi la media del 28% della popolazione residente in età con punte di oltre il 30% in alcune città capoluogo di provincia, hanno dimostrato che il sistema dei servizi educativi, pur avendo la necessità di rappresentare risposte a differenti bisogni espressi dalle famiglie e quindi pur sforzandosi di offrire più soluzioni in termini di opzioni, avverte come urgente il bisogno di dichiarare che il nido rimane il pianeta fondamentale nel sistema dei servizi educativi, dal quale traggono ispirazione, per almeno alcuni motivi:

1. perché facilita il passaggio graduale da una dimensione diadica ad una triadica per poi facilitare

¹ cfr. Legge 8 marzo 2000 n.53 "Disposizioni per il sostegno della maternità e della paternità, per il diritto alla cura e alla formazione e per il coordinamento dei tempi della città".

-
- progressivamente l'appartenenza al gruppo inteso come ambito in cui adulti e bambini imparano a stare assieme, a condividere valori il primo dei quali è la capacità di convivere pacificamente assieme;
2. perché pone le basi circa le modalità con cui le famiglie si interfacciano alle istituzioni educative prima, e scolastiche poi, imparando a non delegare, ma assumendosi la responsabilità, visto che una tendenza oggi in crescita è quella che vede i genitori spesso interpreti di comportamenti deleganti, intrusivi o anche rivendicativi nei confronti dei servizi;
 3. perché pone al centro del suo agire il benessere del bambino che, se correttamente interpretato, facilita anche il benessere della comunità che attorno a lui si muove ed opera;
 4. perché attraverso il progetto pedagogico su cui si fonda per dichiararsi, permette di abbattere qualsiasi equivoco, primo fra tutti quello di fornire al bambino ed alla famiglia una dimensione solo assistenziale e custodialistica, e consente anche alle educatrici di fugare la solitudine professionale, tramite il confronto e il lavoro di gruppo, rischio questo che in altre situazioni (servizi come quelli di babysitter o tagesmutter) si può inevitabilmente correre.

Con la legge regionale n. 1/2000 e la successiva n. 8/2004 che ne ha modificato alcune parti, il nido ed i servizi satelliti ad esso, costituiscono un sistema articolato e complesso niente affatto scontato, incardinato in un sistema di regole necessarie per consentire ai soggetti privati di poter beneficiare di finanziamenti che potranno ottenere solo se in regola con i requisiti necessari per essere autorizzati al funzionamento degli stessi².

A questa prima batteria di requisiti che costituiscono la soglia minima delle cosiddette "buone prassi" da assumere si aggiungono quelli di secondo livello, che consentono ai servizi di essere accreditati, ovvero attestati su indicatori di qualità quali:

- essere in possesso di un progetto pedagogico;
- possedere un coordinatore pedagogico;
- realizzare un numero di ore di formazione annuale;
- prevedere una partecipazione dei genitori all'evento educativo affinché possano essere sempre informati;
- prevedere sistemi di valutazione e di monitoraggio della qualità;
- prevedere strategie di documentazione per diffondere l'esperienza vissuta nel nido;
- prevedere progetti di continuità con i livelli educativi e scolastici successivi.

In base a quanto espresso i soggetti privati per ottenere i fondi destinati al funzionamento dei servizi devono essere autorizzati e accreditati mentre i Comuni e gli enti pubblici che erogano tali servizi sono impegnati al loro accreditamento.

I nodi aperti che gravano anche sul sistema dei servizi regionali all'inizio di questo nuovo millennio richiedono un governo del sistema costante che sappia fare leva su:

- una costante metariflessione sulla immagine del bambino del nostro tempo e sulle capacità dei genitori e del contesto in cui vive a far fronte, in maniera adeguata, alle necessità che la sua crescita e la sua cura educativa richiede;
- un rapporto continuo con i soggetti gestori pubblici e privati per mantenere soglie di qualità accettabili e

²Deliberazione del Consiglio Regionale 20 gennaio 2005, n. 646 "Direttiva sui requisiti strutturali ed organizzativi dei servizi educativi per la prima infanzia e relative norme procedurali, in attuazione dell'art. 1, commi 3 e 3 bis della L.R. 1/00 come modificata dalla L.R. 8/04 (proposta della Giunta regionale in data 6 dicembre 2004, n. 2517)".

- non arretrare rispetto agli standard raggiunti;
- un presidio sulle normative nazionali e regionali per garantire una coerenza ed una omogeneità degli interventi sul territorio e per assicurare un budget adeguato (una legge aggiornata e un fondo nazionale dedicato);
- una messa a punto degli strumenti di valutazione che siano adeguati e più consoni alle caratteristiche di questi servizi che richiedono analisi di processi e non solo monitoraggio dei risultati raggiunti;
- una diffusione della cultura prodotta dai servizi a partire da alcuni progetti ai quali stiamo dedicando molta attenzione ed un significativo investimento finanziario: gli scambi pedagogici, la convenzione con l'Università di Bologna - Facoltà di Scienze dell'Educazione- per la realizzazione di tirocini e corsi rivolti ai neo laureati del corso triennale per educatrici di infanzia, nella speranza di contribuire a ridurre il divario tra scuola e lavoro, e la documentazione regionale

Nel solco di questo ultimo passaggio la presente pubblicazione non solo testimonia l'importanza della storia che ha caratterizzato sia la Regione Emilia - Romagna che il Comune di Ravenna, ma si sforza di documentare i punti salienti di politiche assolutamente convergenti tali da costituire un pre requisito dinanzi alle azioni innovative che caratterizzeranno il passaggio dei servizi ravennati all'istituzione.



1974 - Scuola dell'Infanzia "LAMETTA" - Uscita in pineta



1975 - Scuola dell'infanzia "LA SVEGLIA" - Giochiamo insieme

Cap. 2 - Le politiche locali e l'organizzazione dei servizi educativi nel contesto legislativo.

2 . A) La politica per l'infanzia negli anni '70: la nascita e l'esplosione quantitativa dei servizi socio-educativi

La nascita del nido e della scuola dell'infanzia nel territorio nazionale si colloca in un decennio – gli anni '60/ '70 – che per la vitalità e la forza propulsiva, sia a livello legislativo che socioculturale, viene definito come “ l'età dell'oro”³ della storia dei servizi educativi e delle politiche sociali per l'infanzia e la famiglia.

E' il periodo cruciale dell' “esplosione” quantitativa e qualitativa dei servizi, sostenuta da leggi istitutive e documenti, che, se da un lato rappresentano il punto di arrivo e la traduzione in termini politici e legislativi di pensieri pedagogici e di esperienze avviate da anni, dall'altro contribuiscono essi stessi a consolidarle ed estenderle, divenendo un riferimento esplicito e culturalmente vincolante per tutte le istituzioni italiane rivolte ai più piccoli.

La legge del 18 marzo 1968 n.444 e relativi orientamenti del 1969, la legge del 6 dicembre 1971 n.1044 istituirono, rispettivamente, la scuola dell'infanzia ed i nidi.

La forza propulsiva di queste leggi si innestava in un periodo particolarmente importante e significativo per le politiche sociali e dell'infanzia, sia a livello nazionale che locale. Quello stesso decennio vide la promulgazione di un “pacchetto” sostanzioso e significativo di provvedimenti legislativi⁴, che denotavano la forte tensione ideale e l'impegno diffuso sui temi dell'infanzia e della famiglia.

Questo insieme di leggi delineava un quadro di interventi estremamente eterogeneo, con una pluralità di oggetti coinvolti, rispetto ai quali spesso il bambino aveva una evidenza solo implicita.

Una politica complessivamente frammentata per la dispersione degli enti competenti e disorganica, poiché l'applicazione delle leggi degli anni '80, comprese le disposizioni relative all'istituzione dei nidi e delle scuole dell'infanzia, registrarono profondi squilibri regionali nell'applicazione concreta delle leggi.

Malgrado la mancanza di una politica organica ed unitaria rivolta all'infanzia, anche per la rapidità e complessità dei mutamenti sociali-economici e culturali di quegli anni, l'insieme di tali leggi ha svolto un ruolo importante per riconoscimento del bambino/a quale titolare di diritti, in ottemperanza ai principi fondamentali espressi dalla nostra Costituzione: il principio di uguaglianza e di tutela della personalità individuale, sia come singolo che nelle formazioni sociali e quindi anche nella famiglia.

Il quadro legislativo di quegli anni, frutto di una intensa tensione sociale e di una fervida stagione contrattuale, contribuì a segnare decisamente la geometria dello stato sociale della nostra regione, determinando, gradualmente, nuovi assetti e differenti configurazioni nel profilo delle famiglie. L'autodeterminazione della donna nelle scelte di procreazione, la possibilità di programmare la propria maternità, di rimandarla ad una fase della propria esistenza, dove la motivazione a diventare madre appariva un elemento discriminante, erano aspetti, che definirono una cultura nuova ed il passaggio dalla famiglia al singolare alle famiglie, riconosciute nella loro dimensione plurale.

Con la legge del 6 dicembre 1971 n.1044 il nido

³ v. M. Manini, V.Gheparidi, L.Balduzzi: “Gioco, bambini, genitori, modelli educativi nei servizi per l'infanzia”, Carecci Ed. - 2005.

⁴ La prima legge sull'adozione nel 1967, la legge sul divorzio e sulla tutela sociale della maternità negli anni '70; la legge n.405/75 sui consultori familiari; la legge n.151/75 di riforma del diritto di famiglia; la legge n.194/78 sull'interruzione di gravidanza; la legge n.184/83 sull'adozione e l'affidamento familiare.

ha fatto il suo ingresso ufficiale nella scena dei servizi pubblici per l'infanzia. Il nido emancipato dal collegamento diretto con le aziende (vedi l'immediato dopoguerra), dal contesto sanitario-assistenziale (vedi nido ONMI del periodo fascista – legge 2277/1925) viene riconosciuto come servizio sociale pubblico, rivolto alla totalità dei cittadini, nell'ambito di un intervento di dimensioni nazionali, governato dall'Ente Locale, con specifiche funzioni di programmazione e di indirizzo generale, demandate alle Regioni e di gestione diretta assegnate ai Comuni.

La legge ha avuto il grande merito di aver aperto la stagione del nido pubblico e nazionale, mettendo in luce, in senso fortemente innovativo il ruolo degli Enti Locali e degli utenti nella gestione del servizio.

Tuttavia l'analisi della legge e, soprattutto, i successivi 30 anni di esperienza concreta, "sul campo" del servizio ne hanno evidenziato il debole respiro pedagogico e l'incompletezza del significato educativo, per la permanenza di una concezione assistenziale – custodialistica (i nidi erano finanziati dal Ministero della Sanità), seppure al fianco del sostegno dell'accesso della donna al lavoro ed alla valorizzazione della partecipazione dei genitori e delle forze sociali presenti nei diversi territori.

Le questioni lasciate in sospeso dalla legge, in merito ai finanziamenti statali, l'insufficienza di fondi assegnati dallo Stato alle Regioni e la mancanza di indicazioni programmatiche per una identità omogenea del servizio nei singoli territori ne condizionarono profondamente l'incremento sul territorio nazionale a scapito del centro Sud.

La politica della nostra Regione, tuttavia, sviluppò in senso positivo i pochi riferimenti efficaci della legge, concentrati

tutti di fatto nell'art. 6, in cui venivano esplicitati i criteri generali per la costruzione, la gestione ed il controllo dei nidi:

- la realizzazione dei servizi in modo da rispondere, sia per localizzazione, che per modalità di funzionamento alle esigenze delle famiglie,
- la partecipazione e gestione sociale delle famiglie e delle formazioni sociali organizzate sul territorio,
- la qualificazione del personale per l'assistenza sanitaria e psicopedagogica del bambino,
- i requisiti tecnici edilizi ed organizzativi, tali da garantire l'armonico sviluppo del bambino.

Il nido diviene un vero e proprio "laboratorio di promozione educativa" e di riorganizzazione didattica, dove si sviluppano processi riflessivi e pratici, che ancora oggi costituiscono punti di riferimento fondamentali, dotati di una straordinaria trasferibilità, che ha influito particolarmente nella diffusione dei servizi ed ha sostenuto la riflessione e la progettazione, negli anni successivi ed ancora oggi, di nuove forme ed organizzazioni educative.

Si evidenzia l'intensa attività di destrutturazione e ristrutturazione dell'esistente, in campo educativo, che si concretizzò, non solo nella diffusione e moltiplicazione dei nidi comunali e delle scuole dell'infanzia "a nuovo indirizzo", che sottolineavano con tale denominazione, la svolta verso la sperimentazione e l'innovazione, ma anche nella sperimentazione sul campo, intorno a precisi riferimenti scientifici, frutto degli studi e delle ricerche di quegli anni, che sviluppavano le dimensioni

dell'attaccamento - separazione, della socializzazione infantile e della sociologia della famiglia e che trovarono ambito privilegiato di verifica, proprio nei servizi per l'infanzia e soprattutto nel nido.

Alcune parole chiave, in particolare, hanno designato i processi di trasformazione in atto ed il rigoglio ideale e pratico di quel periodo cruciale, connotando ed indirizzando le scelte e l'intenzionalità della politica regionale:

- integrazione delle diversità come azione convergente, con il superamento dell'istituzionalizzazione;
- concetto di "salute" come complesso rapporto di elementi individuali e socio-ambientali, a partire dalla nascita e considerando i bambini nella loro diversità e come promozione del benessere; assistenza come dimensione correlata all'educazione e, quest'ultima, come raccordo fra diverse agenzie ed istituzioni;
- prevenzione, educazione, "maternage" invece di custodia, assistenza e riabilitazione;
- condivisione delle responsabilità educative nelle dimensioni forti della partecipazione e della gestione sociale delle famiglie;
- identità professionale delle insegnanti e formazione permanente: agli educatori di nido e materna viene riconosciuta una identità polivalente, che richiede molteplici competenze e si passa dal concetto di aggiornamento a quello di formazione permanente;
- ricerca e sperimentazione secondo la duplice direzione metodologico-didattica ed organizzativa (v. l'apporto di nuove ipotesi su "attaccamento e

socializzazione infantile"), con la negoziazione fra scelte politiche-organizzative e sollecitazioni della ricerca scientifica;

- nascita delle prime équipes psicopedagogiche, con il superamento della figura del direttore didattico comunale, a favore di una gestione di gruppo e dell'integrazione delle competenze ed alleanze disciplinari e professionali tra ambiti diversi con i luoghi tradizionali della ricerca (Università di Bologna).

Il nido ha conquistato progressivamente e faticosamente una propria identità educativa, soprattutto attraverso una storia positiva di educazione di bambini, bambine e famiglie, lunga 30 anni, costruita su una quotidianità ricca di esperienze, pratiche e relazioni.

E' mancato, però, completamente un percorso organico successivo alla legge istitutiva, guidato da orientamenti nazionali ed ordinamenti, che avrebbero potuto rappresentare punti di riferimento fondamentali per gli Enti Locali, gestori diretti dei servizi e per la progettualità educativa, nel contesto di un sistema integrato e multicentrico dei servizi.

Le scuole dell'infanzia "a nuovo indirizzo" poterono invece godere immediatamente di Orientamenti, scritti nel 1969, che costituirono le basi sicure di un processo diffuso di costruzione di una identità educativa e soprattutto di una "rispettabilità" pedagogica e didattica della scuola materna, in ambito nazionale e locale.

Tale aspetto sancì la differenziazione sul piano sociale e di percezione da parte delle famiglie, delle due istituzioni: il nido con una connotazione più marcatamente sociale, la scuola materna, primo gradino della formazione della

persona.

Per le scuole materne nella realtà ravennate, nei primi anni '70, si può parlare di vera e propria "fioritura" ed apertura di una stagione di cambiamenti profondi, che significarono, sia una forte crescita quantitativa dei servizi, almeno 13 scuole dell'infanzia, ancora oggi funzionanti nel territorio, sono nate nel periodo che va dal 1968 al 1976, sia la trasformazione di scuole già esistenti, come strutture O.N.M.I., in realtà comunali, che divennero teatro di appassionate e febbrili sperimentazioni e di continui itinerari di natura metodologica e didattica.

Le sperimentazioni erano rivolte, da un lato a "rispondere ai bisogni autentici dell'infanzia, dall'altro ad utilizzare i contributi più significativi della ricerca psicopedagogica, liberando la scuola dell'infanzia dal "tutorato curricolare" dell'elementare ed aprendo così la "prima scuola" all'autonoma sperimentazione di contenuti educativi e di proprie procedure didattiche.

I principali nodi costitutivi delle scuole a nuovo indirizzo nella realtà ravennate erano i seguenti:

- La centralità e l'autonomia dei "collettivi" scolastici nell'organizzazione e l'affermazione di un modo "collettivo" di fare scuola ed educare, in alternativa a modalità individualistiche e privatistiche e, sul piano metodologico - didattico, come strumento fondamentale per una scuola dai connotati veramente sperimentali, fondata sui bisogni dei bambini.
- La partecipazione dei genitori alla vita ed alle scelte educative e gestionali della scuola, alla programmazione, all'organizzazione ed alla verifica di tutte le attività, nella convinzione dichiarata che per fare una scuola "alternativa"

fosse necessario mettere insieme una pluralità di esperienze diverse, usufruendo della cultura di tutti, sentita come ricchezza e stimolo continuo al dialogo e confronto.

- L'inserimento della "dada" nel collettivo degli operatori scolastici e più in generale nella vera e propria attività educativa, con la sperimentazione della "pareticità": la distinzione dei ruoli non vuol dire privilegio dei ruoli, non è dignità diversa, poiché tutti hanno la possibilità e il dovere di esprimere le proprie esperienze e la propria cultura.
- La sperimentazione di un assetto metodologico basato sull'utilizzo di ore di abbinamento delle insegnanti, come strategia organizzativa, avente un alto valore pedagogico. "L'abbinamento" aiuta il bambino a vivere un rapporto di uguaglianza, che non spacca l'esperienza, permette la possibilità di approfondimento ed arricchimento, introducendo più punti di vista. Favorisce l'intersezione, l'integrazione delle competenze e l'individualizzazione delle esigenze dei bambini, favorendo al tempo stesso il lavoro di gruppo.

2 . B) Gli anni '80: il consolidamento dei servizi e il riconoscimento culturale dell'infanzia

Negli anni '80, in un contesto complessivo di indebolimento del boom economico, che aveva contraddistinto gli anni precedenti e di conseguente crisi dello stato sociale, avvengono due fatti cruciali nello scenario dei servizi per

l'infanzia: il primo segnò sostanzialmente una involuzione del percorso del nido d'infanzia, l'altro, invece, di segno opposto, contribuì a dare un ulteriore impulso allo sviluppo ed al consolidamento educativo - metodologico - didattico della scuola dell'infanzia.

Il D.L. n° 55 del 1983, convertito nella legge n° 131/83, immette il nido nella famigerata categoria dei "servizi a domanda individuale", come i parcheggi, i mercati, i bagni pubblici e i macelli e ciò appare tanto più grave, in quanto le scuole materne statali vengono dichiarate gratuite dalla stessa legge istitutiva n.444/68, ben prima, quindi, della nascita del nido.

Le già fragili motivazioni educative del servizio ne escono fortemente mortificate e a ciò si aggiunge l'obbligo del "rientro", da parte degli utenti, non inferiore al 30%, del costo totale del nido, mediante rette e contribuzioni, percentuale, successivamente portata al 36% (1991-92).

Il concetto di "servizio a domanda individuale" era nettamente contrastante con l'idea di "servizio sociale", che aveva caratterizzato la cultura e l'azione dell'Ente locale negli anni '70 ed esprimeva in modo ambiguo un vero e proprio attacco al Welfare state, a dire che l'espansione della spesa sociale, la crescita dei servizi socio-culturali, l'allargamento teorico e pratico degli ambiti d'intervento del pubblico nei settori dell'educazione, sanità, assistenza, cultura erano terminati.

Si inserisce una tendenza involutiva della tutela pubblica dell'infanzia, da parte dello Stato, per cui si attribuisce la responsabilità del mantenimento e delle cure dell'infanzia, nei primi tre anni di vita, alle famiglie.

La legge n.40/89 "Nuove norme in materia di finanza regionale" aggrava ulteriormente la situazione: le Regioni

ricevono i contributi del capitolo di bilancio 2600 del Ministero della Sanità, ma questi non sono più vincolati, cioè unicamente destinati agli asili nido. Le regioni vengono autorizzate dallo Stato a fare di questi contributi l'uso che credono e sta, quindi, nella sensibilità di ogni singola regione decidere come meglio impiegare tali finanziamenti.

Il servizio nido subisce, di conseguenza una battuta di arresto, nel 1985 i dati ISTAT evidenziavano il fatto che erano almeno 1000, a livello nazionale, i nidi mai nati. La complessità dei fattori politici e sociali frenanti l'espansione del nido (v. anche l'alto costo di costruzione, mantenimento e gestione del servizio, il blocco delle assunzioni nel pubblico impiego con il D.L. 102/89, il calo demografico e dell'occupazione femminile), diventano oggetto di una riflessione culturale più ampia, per una verifica degli interventi svolti e la messa a punto di una politica verso l'infanzia, rispondente ai cambiamenti emergenti. Si evidenzia la necessità, accanto alla riaffermazione del valore educativo del nido di una lettura integrata delle condizioni dei bambini e degli adolescenti, di cui si fa interprete privilegiata la Regione Emilia Romagna.

Per quanto riguarda la scuola materna, così definita dagli Orientamenti del 1969, negli anni '80 compie un percorso graduale di fondazione della propria rispettabilità pedagogica e didattica, che verrà definitivamente sancita dalla denominazione nuova di "scuola dell'infanzia" e soprattutto dai moderni Orientamenti del 1991.

Se, infatti, con la legge 444/68 la scuola dell'infanzia sullo sfondo dell'articolato pluralismo culturale ed istituzionale degli anni d'oro, si era emancipata da una propria funzione di assistenza alle famiglie, in particolare

le mamme lavoratrici, con la custodia dei bambini in ambienti possibilmente adatti alla loro crescita ed aveva acquisito una autonomia istituzionale, ancora in questi anni appare incerta la sua legittimazione, come istituzione formativa, dotata di una propria peculiarità nel percorso educativo e svincolata dalla definizione riduttiva di "scuola preparatoria" all'obbligo scolastico, come maldestramente indicavano i pur apprezzabili Orientamenti didattici del 1969.

Intorno alla metà degli anni '80 rimane, ancora, centrale il dibattito sulla scuola elementare ed un punto di riferimento istituzionale diventano i programmi del 1985; ma la riflessione sulla continuità tra scuola elementare e scuola dell'infanzia, culminata nella C. M. n. 339 del 1992, si arricchisce di una ulteriore ipotesi: quella di costruire un legame privilegiato tra gli asili nido e le scuole dell'infanzia, considerando complessivamente unitaria la formazione per i bambini e ragazzi.

Altri provvedimenti legislativi contribuiscono a consolidare e rafforzare l'impianto pedagogico ed organizzativo delle scuole: vengono definiti l'orario scolastico e l'organico degli insegnanti, con la legge n. 270/1982 viene stabilito il numero massimo e minimo di bambini per sezione (da 30 a 12), prevedendo anche una riduzione degli indici numerici, in caso di inserimento di bambini disabili (l'integrazione era già stata sancita con la C. M. n. 227/75 della Commissione Falcucci); la legge n. 270/82 prevede l'applicazione della programmazione educativa, secondo i criteri della legge n. 517/77.

Il quadro complessivo che si ricava non è strutturalmente organico, ma lo spessore sociale e pedagogico della scuola dell'infanzia ne esce indubbiamente rafforzato.

Ciò è testimoniato dalla costante espansione dei tassi di iscrizione e frequenza ed è sostenuto dall'azione di sperimentazione ed innovazione svolto dal personale della scuola.

Gli anni '80 possono definirsi complessivamente come tappa di consolidamento, nel cammino evolutivo della scuola dell'infanzia, - è significativo ad esempio il fatto che non vengano aperti nuovi plessi, nel territorio comunale; - ma è dentro le scuole che si lavora alacremente, costruendo quotidianamente l'innovazione, portando avanti un incessante processo di ricerca, per la definizione di una identità della scuola dell'infanzia, che coniugava la ricchezza delle sperimentazioni sul campo con le sollecitazioni delle teorie di riferimento e più modelli didattici di scuola (Aporti, Froebel, Agazzi, Montessori, Ciari, Malaguzzi).

Si profila una distinzione fra "scuola formale" o "del Centro", frutto delle politiche scolastiche, governative e ministeriali insufficienti (Piani nazionali di sviluppo, investimenti per l'edilizia, servizi psicosociosanitari a sostegno delle famiglie che non hanno mai goduto di "buona salute e gambe solide" e la scuola "della Periferia" (statale, comunale, autonoma), che è stata capace di costruirsi, mattone su mattone, un edificio pedagogico didattico (scuola a nuovo indirizzo), sostenuta e soccorsa quotidianamente, con grande solidarietà sociale e consapevolezza pedagogica, da genitori, amministratori locali, associazioni professionali, organizzazioni sindacali, pubblicistica pedagogica ecc....⁵

Nel 1983 la Regione Emilia Romagna, fa proprio il tema della qualificazione delle scuole dell'infanzia ed emana la legge n. 6 sul diritto allo studio, che riconoscendo "il diritto di ogni persona di accedere a tutti i gradi del

⁵ cfr. F. Frabboni "Scuola maggiorenne. Scuola dell'infanzia e nuovi contenuti educativi", Sansoni Saggi - 1980 pag. 1

sistema scolastico e formativo”, stabiliva che la Regione e gli Enti Locali dovevano promuovere interventi volti a rimuovere gli ostacoli di ordine economico, sociale e culturale, che si frapponessero al godimento di tale diritto e che impedivano lo sviluppo della personalità.

Per quel che riguarda le scuole dell'infanzia questa legge prevedeva, fra l'altro, interventi volti a favorire la qualificazione del sistema scolastico, indicando come destinatari anche i bambini delle scuole dell'infanzia statali, degli Enti locali e private, che non avessero fini di lucro, sulla base, in quest'ultimo caso, di un rapporto di convenzione fra tali istituzioni e i Comuni interessati. Sussidi e servizi speciali erano previsti per i bambini disabili. Veniva inoltre stabilito il sostegno ad iniziative volte a favorire il raccordo tra i nidi le scuole dell'infanzia e le scuole elementari e tra le istituzioni dell'infanzia pubbliche e private.

I progetti di continuità 3 - 6 anni e le sperimentazioni didattiche - laboratoriali, realizzate nelle scuole della infanzia ravennati degli ultimi periodi degli anni '80 sono andati proprio nella direzione suggerita dalla legge, concorrendo a superare la separatezza delle politiche rivolte all'infanzia ed offrendo contributi per la qualificazione del percorso formativo.

L'8 marzo 1989 rappresenta un altro momento importante nella storia dei servizi e della cultura dell'infanzia; viene, infatti, adottata a Ginevra, all'unanimità, dalla Commissione per i diritti umani, la **Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia**, approvata definitivamente dall'ONU il 20 novembre, dopo dieci anni di discussioni. La Convenzione è diventata, in Italia, legge dello stato col provvedimento n. 176 del 27 maggio 1991. Il significato importante e profondo di tali

avvenimenti va ricondotto all'affermazione dell'infanzia come “settore” privilegiato della società; le deve essere quindi assicurata ovunque una adeguata protezione, riequilibrando la posizione del minore, rispetto a quella dell'adulto, facilitando il godimento dei diritti che sono propri dei bambini, in quanto persone, soggetti di diritti, equivalenti (non “minori”), anzi aumentati, in virtù della debolezza strutturale, in cui si trova l'infanzia.

Parlare dei bambini come “soggetti di diritti” vuol dire riconoscere che appartiene loro costitutivamente la capacità di interagire attivamente con la realtà, per rendere quest'ultima significativa e per trasformare la successione cronologica e naturalistica di cicli e ritmi naturali, in successioni di eventi dotati di senso (Piero Bertolini).

Il “poter essere” è un diritto primario di ogni uomo, da cui scaturiscono altri diritti, che rendono possibile l'esplicitarsi concreto del suo essere soggetto; i bambini non sono, quindi, “futuri adulti”, ma il loro valore deve essere riconducibile ed identificabile non in una prospettiva esistenziale lontana nel tempo, ma nella loro identità effettuale (il qui ed ora).

“Responsabilità degli adulti e rispetto dell'infanzia”, sono concetti chiave della Convenzione: quanto più un soggetto è dipendente, tanto più la responsabilità della qualità della sua vita e delle sue opportunità di crescita, improntate al ben-essere, ricade su chi se ne prende cura.

La responsabilità adulta è dunque necessaria allo sviluppo umano ed implica la capacità di scegliere, progettare, costruire, secondo valori ed obiettivi, culturalmente adeguati ai bisogni reali dell'infanzia ed al principio fondamentale del rispetto verso il bambino (“maxima debetur puero reverentia!”)⁶.

⁶ cfr. “Bioetica con l'infanzia”. Documento del Comitato Nazionale per la Bioetica - Roma, 22 gennaio 1994.

2 . C) Gli anni '90: nuove famiglie, nuove esigenze, la diversificazione dei servizi socio educativi e il bisogno di qualità.

La parola chiave con cui leggere, negli anni '90, la storia dei servizi per l'infanzia, non solo nel nostro Comune, ma anche in ambito regionale è **"diversificazione"**.

Diversificazione in due direzioni fondamentali:

- come chiave di lettura del contesto sociale e familiare in cui si collocavano i servizi per l'infanzia;
- come affermazione di una prospettiva ecologica dell'educazione ed il riconoscimento conseguente di una molteplicità di attori ed interlocutori dell'ente locale che, nel contesto sociale-culturale di quegli anni, in vario modo e a vario titolo concorrevano ad un progetto complessivo rivolto all'infanzia.

Il quadro sociale e culturale

Anche in questo periodo permangono forti gli elementi di crisi dello stato sociale e della finanza pubblica e sono notevoli anche le modificazioni sociali introdotte da nuovi modi dell'organizzazione del lavoro (v. le nuove tecnologie, l'aumento degli occupati nel settore terziario ecc..), che incidono soprattutto sui ritmi della quotidianità e sulle geometrie professionali (i genitori che frequentano i servizi non sono più solo operai od impiegati).

Le donne sempre più occupate, ma anche sempre più attrezzate dal punto di vista culturale, con maggiori consapevolezza, esprimono sempre più elementi di crisi della propria identità femminile e difficoltà nella

conciliazione dei tempi di lavoro, di cura, di vita... l'aspirazione è quella di essere adeguate in questa triplice condizione di madri, lavoratrici e mogli, ma l'ansia ed il disorientamento hanno spesso il sopravvento. Si sposta in avanti anche l'età del matrimonio e del concepimento dei figli, ma parallelamente, l'allungamento della vita produce il cosiddetto fenomeno della "terza età", caratterizzato da una maggiore autonomia dei nonni e soprattutto uno spostamento, da permanente ad occasionale, della disponibilità ad assolvere ai tradizionali compiti di cura ed allevamento dei nipoti. Le famiglie, oltre che più sole, sono sempre più esposte anche alla presenza massiccia dei mass-media, che influenzano desideri, bisogni, stili di vita (v. il prevalere di una tendenza narcisistica, che rende ambivalente la responsabilità genitoriale).

E' la famiglia, come entità sociale che subisce le modificazioni più profonde, sia di carattere strutturale-demografico (diminuzione della natalità, contrazione dei nuclei familiari), che relazionale.

La ricerca "Le famiglie a Ravenna" del 1995 mette in evidenza alcuni dati significativi: la riduzione media della famiglia ravennate, che in vent'anni è passata da 3,1 persone a 2,6 (dato identico a quello dell'Italia settentrionale); sono in aumento le coppie senza figli (il 14,7%); rispetto al decennio precedente, è pressochè scomparsa la famiglia di tipo esteso o allargata (1,9% delle famiglie del nostro Comune) e sono in aumento le famiglie monogenitoriali (32,5% in più in un decennio). Le famiglie non sono più, quindi, assimilabili all'interno di un'unica tipologia e, se da un lato, vi sono fenomeni di frammentazione, con rotture e dispersioni delle reti familiari, dall'altro emergono nuove forme di unione e bisogni associativi e di vicinanza⁷.

⁷v. Legge Regionale Emilia Romagna n. 27/89 " Norme concernenti la realizzazione di politiche di sostegno alle scelte di procreazione ed agli impegni di cura verso i figli", da cui la nascita dei Centri per le famiglie e sperimentazioni nuove come quella delle "famiglie risorsa".

La famiglia sembra esprimere una volontà di riorganizzazione e di recupero di flessibilità, a fronte di rigidità delle strutture esterne. I gusti, le preferenze, i vissuti, gli stili e ritmi di vita dei singoli e dei nuclei familiari, veri e propri mondi vitali, si differenziano dinamicamente e si autonomizzano, determinando una "società del segmento" e generando nuovi bisogni relazionali. Le famiglie autocertificano i propri bisogni e il modo per soddisfarli, sviluppando una nuova autonomia nella scelta di soluzioni adeguate alle proprie esigenze e stili di vita.

Le conseguenze sui servizi:

- questi sono continuamente sottoposti al criterio di analisi della validità quotidiana ed il bisogno del sostegno dei servizi oscilla fra la richiesta di novità e maggiore flessibilità e forte delega nei loro confronti.
- I figli sono unici, desiderati, "programmati" e nei confronti di essi le attese diventano più elevate. Ma accanto ad una valorizzazione generale dell'immagine sociale e culturale del bambino e dei valori della condivisione della maternità e paternità, si assiste anche al crescere dell'incertezza, delle paure, per quanto riguarda la scelta di avere ed allevare figli, con la conseguenza di un incremento della tendenza alla "riprivatizzazione" dell'infanzia, (dopo la sua "collettivizzazione" degli anni '70) ed alla crisi della partecipazione.
- l'incremento delle domande di accesso ai servizi 0 - 6, negli anni '90, è in costante aumento, ma è maggiore anche la sensibilità e la selettività rispetto ad essi, essendo rilevante

l'orientamento consapevole dei genitori di fare di ogni azione una vera e propria scelta, determinando la propria presenza e le risposte ai propri bisogni. Essi reclamano una presenza significativa nell'educazione dei figli, più servizi e servizi maggiormente diversificati, per i propri figli piccoli, ma anche più tempo da trascorrere con loro.

I nuovi servizi e le leggi di riferimento

Le leggi regionali iniziano a recepire i pensieri e le azioni, che stanno dietro le richieste complesse ed apparentemente contraddittorie delle famiglie, avviando la progettazione di opportunità socio-educative complementari ai servizi per l'infanzia 0 - 6 anni.

In particolare la legge regionale n. 27/89, promuove nuovi servizi: le cosiddette "nuove tipologie" ed i Centri per le famiglie, senza far de-cadere, però, la tensione nei confronti delle opportunità già esistenti ed inquadrando le proposte in una serie di interventi innovativi e diversificati, rivolti alle coppie, alle famiglie, ai bambini e famiglie insieme, a sostegno della quotidianità, identificata come terreno cruciale, in cui prendono corpo concretamente le diverse qualità del vivere dei bambini e delle famiglie stesse.

Un'altra legge ha contribuito a sostenere la spinta all'innovazione: la legge nazionale 285 del 1997, "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza" che già di per sé proponeva un impianto metodologico nuovo, in quanto frutto di una intersettorialità di piani di intervento e di una analisi dei bisogni dell'infanzia e dell'adolescenza.

Gli elementi nuovi che hanno dato particolare impulso anche alle scelte dell'Amministrazione Comunale di Ravenna, riguardavano:

- l'attuazione di politiche a favore dell'infanzia e dell'adolescenza, con caratteristiche di organicità ed omogeneità su tutto il territorio regionale, di forte radicamento territoriale, attraverso il ruolo attivo degli Enti Locali,
- l'integrazione delle diverse competenze educative e sociali, superando la frammentarietà esistente e delle risorse territoriali pubbliche e private,
- il raccordo tra istituzioni pubbliche (Comuni, Province, Provveditorati agli Studi, Aziende Sanitarie locali..) con nuovi strumenti (l'accordo di programma) e tra queste ed i soggetti privati (associazionismo, cooperazione sociale, volontariato ecc..).

All'art. 5 della legge si prefigurano due tipologie di servizi, peraltro già individuati dalla Regione Emilia Romagna nel "Programma Infanzia del 1997, il centro giochi per bambini, in età 0 - 3 anni e 0 - 6 anni e lo spazio - bambini, ovvero un servizio socio - educativo, rivolto ai bambini con età compresa fra i 18 e 36 mesi, molto somigliante al nido, ma con alcune proprie peculiarità: il funzionamento: per 5 ore al giorno, senza il pasto ed il riposo pomeridiano, in un'ottica, quindi, di maggiore flessibilità ed equilibrio fra i bisogni evolutivi e sociali dei bambini e la rispondenza a bisogni specifici di certe tipologie di famiglie.

Nel 1997, proprio su impulso della legge 285/97

nasce anche a Ravenna uno spazio bimbi, inizialmente denominato "centro giochi con affido" e collocato presso il centro polivalente "La Sveglia", un servizio che riscontrò immediatamente un buon gradimento da parte delle famiglie, che apprezzavano la solidità del progetto educativo, fortemente affine a quello del nido d'infanzia ed al tempo stesso, la maggiore "leggerezza" sul piano organizzativo.

L'anno successivo viene aperto un altro spazio bimbi, presso la sede dell'ex scuola dell'infanzia "Brusi".

Attualmente lo spazio bimbi funziona nella medesima sede, ha acquisito la denominazione "Tanti Bimbi" e si è ulteriormente arricchito, mediante l'introduzione di una fascia oraria di funzionamento pomeridiano, proposta alle famiglie già dal 2003, che ne ha potenziato l'identità di opportunità educativa flessibile.

La stagione delle nuove tipologie a Ravenna

L'importante convegno "Asilo nido e nuove esperienze, realtà italiane e straniere a confronto" promosso dal Comune di Ravenna, nel 1988, con la collaborazione della Regione Emilia Romagna apre, a livello locale, una nuova stagione di riflessione ed intenzionalità politica costruttiva, volta ad una verifica della funzionalità del modello dei nidi d'infanzia, ad una prima individuazione di parametri di qualità educativa, parallelamente alla ricerca di nuove opportunità socio-educative più flessibili e rispondenti ai nuovi bisogni delle famiglie, con la realizzazione concreta di "nuove tipologie" per l'infanzia.

Questo convegno ha rappresentato una importante occasione di confronto e riflessione sui servizi socio-educativi per i bambini in età 0 - 3 anni, realizzati in alcuni

paesi europei (Francia, Inghilterra, Scozia, Germania, Danimarca), con l'obiettivo di acquisire elementi di conoscenza scientifica ed organizzativa, per arricchire e razionalizzare il patrimonio di esperienze, realizzate nel nostro Comune, ampliandolo e valorizzandolo, sia in termini culturali, che di maggiore funzionalità ed efficienza.

Il profondo e significativo legame fra servizi e territorio, che fino a quel momento aveva segnato l'evoluzione degli stessi, esaltando gli intrecci socio-culturali fra i due poli, ha sostenuto la convinzione che fosse necessario e preliminare, nell'aprire e percorrere la strada dell'innovazione, una ricerca scientifica sui bisogni espressi dalle famiglie del territorio comunale, con bambini piccoli.

Tale ricerca ("I bisogni delle famiglie" a cura della dott.ssa Paola De Nicola), su cui si è innestata l'esperienza del convegno internazionale e che ha coinvolto un terzo delle famiglie residenti, allora, nel Comune di Ravenna, ha permesso da un lato di rilevare le strategie messe in atto dai genitori, per affrontare i problemi di cura, socializzazione e custodia dei nuovi nati, dall'altro di sottoporre al giudizio delle famiglie, l'opportunità di usufruire di servizi complementari al nido.

La prima nuova tipologia aperta nel territorio comunale, nel 1990, è stato "Il Paese dei Balocchi" a Savarna, presso il nido d'infanzia; un centro giochi 0-6 anni che ha inaugurato una stagione fervida di sperimentazioni, di apertura di altri centri – otto dal 1991 al 1997 – e di consolidamento della sinergia fra servizi e famiglie, attraverso il recepimento delle istanze educative, aggregative, culturali e sociali, che scaturivano da un contesto complessivo di cambiamenti politici-sociali-culturali-economici e dell'universo familiare, la cui lettura

era indispensabile per comprendere la tendenza alla diversificazione dei servizi, rivolti all'infanzia di quegli anni.

Nel 1993 furono aperti: il centro giochi "La nuvola" presso il centro polivalente "La Sveglia", "L'Isola azzurra", come spazio lettura 0 - 6 anni, presso il nido Rasponi; seguirono nel 1995 Il Giramondo, presso il nido Lovatelli, come spazio gioco all'aperto tematizzato, in senso interculturale, le cui macrostrutture richiama le abitazioni ed i mezzi di locomozione delle varie culture; nel 1997 aprirono i battenti il centro giochi "La Balena Blu" presso il nido di Marina di Ravenna, il centro giochi di Ponte Nuovo, presso l'omonimo nido e, nel 1998, sempre nel nido di Marina, venne inaugurato "La Balena Blu", come riproposizione dell'esperienza del giardino tematico, in questo caso incentrato sul "mare", oltre al centro "Tanti Bimbi", in città, presso la sede dello Spazio bimbi aperto lo stesso anno. L'ultimo nato, nel 2000 è stato il centro giochi di Punta Marina, presso l'allora ex scuola dell'infanzia, che l'anno successivo riprese la propria attività, a fianco della scuola dell'infanzia "I delfini".

Tutti questi servizi avevano come denominatori comuni:

- il forte radicamento al territorio di appartenenza: in previsione dell'apertura del Paese dei balocchi a Savarna e del centro La Nuvola furono addirittura svolte delle ricerche sul potenziale gradimento delle famiglie residenti nei territori di riferimento, con interviste ed elaborazione di questionari, per capire i bisogni e le aspettative delle famiglie.
- l'altrettanto forte legame con i nidi, in cui i centri trovarono la loro collocazione, al punto che,

specie nei territori del forese, il centro giochi svolgeva un ruolo di stimolo ed avvicinamento delle famiglie alla realtà educativa del nido, riprendendone alcuni capisaldi, in particolare l'idea di un bambino attivo e competente e l'idea della famiglia come risorsa ineliminabile nella relazione educativa.

- L'attenzione e l'ascolto per i bisogni delle famiglie: i centri hanno svolto un percorso storico molto ricco, ma anche molto movimentato; vi sono stati, negli anni, cambiamenti di sede, chiusure, riaperture, non casuali, ma sempre pensate e progettate, secondo le esigenze dinamiche del territorio e la crescita sempre più potente dell'idea di un sistema integrato di offerte socio-educative, dove l'apertura, la flessibilità organizzativa e la complementarità erano prerogative dei nuovi servizi.
- L'accento laboratoriale e di ricerca-azione delle esperienze con le famiglie; nella documentazione "Asili nido e nuove tipologie. Un percorso di ricerca e riflessione" (a cura di Franca Baravelli, 1992) si mettono ad esempio a confronto le modalità di intervento dei genitori e dell'educatrice nel gioco simbolico dei bambini, nel contesto educativo del centro giochi, partendo dall'ipotesi che il modeling adulto nei confronti del gioco simbolico infantile ha un ruolo fondamentale.

Il potenziamento e la diversificazione del nido d'infanzia tradizionale

Negli anni '90, pur in questo contesto di ricerca di modalità innovative di offerta educativa alle famiglie,

non decade l'attenzione verso il nido tradizionale, anche perché la domanda del servizio aumentava costantemente: se nel 1985 le famiglie con bambini in età 0-3 anni, che richiedevano il nido erano circa il 21%, nel 1990 erano il 33%; nel periodo 1992-93 si aprono 3 nuovi nidi comunali, che aumentano i posti-bambino di circa 120 unità e la percentuale di ricettività del servizio passa dal 17,47% al 26,90%.

Nello stesso periodo sono state avviate alcune esperienze di sezioni sperimentali di nido ad orario part-time, che hanno consentito una "flessibilizzazione" delle modalità di funzionamento consuete del nido e la sperimentazione della compresenza delle insegnanti al mattino, come risorsa positiva, a sostegno della qualità delle proposte educative, rivolte ai bambini.

L'attenzione per il "potenziamento" del nido tradizionale assume rilievo e significato anche da un punto di vista pedagogico: nel dicembre 1995, curato da Piero Bertolini, su iniziativa della rivista *Infanzia* e del Comune di Ravenna, si svolge il seminario "Nido e dintorni: verso orientamenti educativi per le istituzioni della prima infanzia", teso a ribadire la necessità di un "programma educativo" anche per il nido.

La ricerca di nuove modalità di gestione dei nidi comunali

Nel 1997 si apre una stagione nuova per i nidi comunali a gestione diretta.

In quell'anno, una delle prime esperienze formative inter-area, promossa dalla Direzione operativa del Comune, a cui partecipò il Servizio Asili Nido ("Work shop sull'impostazione del sistema di Project Management dell'Ente: indicazioni sull'assetto delle responsabilità"),

pose le basi metodologiche e progettuali per l'introduzione di un potente cambiamento nelle modalità di gestione di alcuni nidi comunali.

Nel giro di pochi anni l'esperienza di "affidamento all'esterno" della gestione di nidi d'infanzia comunali, avviata nel 1997 col nuovo nido di S. Antonio si estende ai nidi di Marina di Ravenna, Sira, Darsena, Spazio Bimbi e nuove tipologie nel 1999.

Il ricorso al privato sociale, nella nostra realtà è stato interpretato sia come strategia di contenimento dei costi di gestione dei nidi, sia come utile opportunità per rinnovare e rendere flessibile l'offerta di servizi socio-educativi, introducendo dei cambiamenti, in grado di incidere sia a livello quantitativo, che qualitativo sui servizi per i bambini, in età 0 - 3 anni.

Il Comune di Ravenna accoglie pienamente le sollecitazioni delle leggi (compresa la legge 142/90), che integravano e sostenevano il ruolo di promozione sociale e guida dei cambiamenti, attribuito all'Ente Locale, dando spazio a quel privato competente (specie la cooperazione sociale, con una propria storia consolidata), che, nel territorio comunale, si dimostrava capace, non solo di progettare ed erogare servizi, offrendo una risposta ai bisogni, ma anche di partecipare in modo utile e creativo alla programmazione del sistema dei servizi, coniugando mercato, equità sociale (responsabilità di promuovere e sostenere processi di coesione sociale) e partecipazione.

Il mondo cooperativo si è posto quindi come punto di riferimento per le azioni e gli interventi del Comune, facendo progressivamente propria anche una cultura del progetto, nell'ambito della quale l'innovazione

contribuisce alla risposta ai bisogni ed una sempre più forte cultura delle responsabilità sociali, per la tutela comune e condivisa dei cittadini.

La convenzione è diventato lo strumento amministrativo che sancisce "un patto" di doveri reciproci, fra Comune ed i nuovi partners, con una condivisa e potente finalità "eterocentrica", l'infanzia, le famiglie, la città.

Patto che concorre alla definizione di un sistema di servizi 0 - 3 anni, in cui l'Ente locale svolge quindi anche una "funzione educativa", non di supremazia, rispetto gli altri interlocutori, per una supposta e storica maggiore capacità di meglio educare, ma di dialogo fra le proposte, dove il pubblico apre aspettative e l'offerta contribuisce a strutturare la domanda, per il raggiungimento di un interesse sociale, generale.

***Accanto al nido tradizionale nuovi progetti:
"Un anno a casa con mamma o papà" e l'educatrice familiare***

Nel 1998 vengono proposte alle famiglie ulteriori opportunità: l'assegno integrativo e l'educatrice familiare.

Il Servizio Asili nido, a cui faceva capo allora la gestione dei servizi 0 - 3 anni, al fine di verificare la potenziale efficacia delle proposte, nella rispondenza ai bisogni familiari ed il gradimento da parte dei genitori con bimbi piccoli, svolse una ricerca "Indagine sulle scelte dei genitori delle bambine e dei bambini nati tra giugno e novembre 1997", coinvolgendo, mediante interviste telefoniche, un campione di 150 famiglie, residenti in città (circa

il 17% delle famiglie, con bimbi nati nel periodo citato). L'esito della ricerca fu molto positivo e ne derivò anche un buon coinvolgimento delle famiglie attorno alle nuove proposte, incentivando la spinta alla sperimentazione e contribuendo a dare ai genitori una prima informazione sulla possibilità di scegliere servizi e modalità di cura ed educazione diverse, fra più opportunità.

L' "assegno integrativo" (progetto ora denominato "Un anno a casa con mamma o papà"), integrando la legge 1204/71 sulla tutela della maternità (superata recentemente dalla legge n.53/2000 sui congedi parentali) offriva ai genitori la possibilità di scegliere di rimanere a casa a prendersi cura del proprio figlio, nel periodo compreso fra i primi tre mesi di vita al compimento dell'anno, astenendosi facoltativamente dal lavoro, usufruendo di un sostegno di tipo economico, che favoriva, in particolare, anche la paternità responsabile.

Contemporaneamente su impulso della Regione Emilia Romagna, nel 1997, viene avviata la sperimentazione dell'educatrice (inizialmente "baby sitter") familiare: un progetto dal forte carattere innovativo, con collegamenti alle esperienze educative europee, che faceva riferimento a stili di vita familiare e modalità relazionali solidaristiche non scontate nella realtà comunale.

Gli aspetti educativi ed organizzativi dell'esperienza erano i seguenti:

- l'accordo di due o tre famiglie con bambini di età inferiore ai tre anni (12 - 36 mesi),
- la disponibilità di una delle tre famiglie a mettere a disposizione la propria abitazione,

- per accogliere gli altri bimbi,
- la dotazione di una educatrice, in possesso dei titoli di studio previsti dalla normativa vigente per i nidi e di un attestato di formazione, in seguito ad un corso di formazione di almeno 400 ore, che doveva comprendere tematiche socio-educative, ma anche aspetti relativi all'avvio di impresa,
- la possibilità per i genitori di usufruire di un contributo economico, a sostegno del loro onere, nei confronti dell'educatrice, nell'ambito di un contratto di collaborazione coordinata e continuativa,
- Il ruolo di facilitazione e supervisione svolto dal Comune.

Il progetto fu sostenuto inizialmente sia dal Comune di Ravenna, che dal Centro delle famiglie, che per il reperimento delle educatrici era, a sua volta, sostenuto, da una Associazione di genitori, volontari, baby sitter, "L'Isola che c'è". Venne anche emesso un bando pubblico per invitare le famiglie interessate a fare espressamente domanda del servizio e si formò per un anno un gruppo di famiglie, a cui ne seguì un altro l'anno successivo.

A sostegno delle indicazioni regionali che consideravano prioritaria la competenza e la formazione del personale educativo coinvolto, accanto all'organizzazione in impresa cooperativa delle educatrici, a tutela dell'esperienza e del personale stesso, il Comune, assumendosi la piena titolarità del progetto, contribuì a più corsi di formazione promossi dalla Provincia di Ravenna e realizzati da Enti, quali Engim ed E.C.A.P, corsi che consentirono

la qualificazione di un nutrito gruppo di educatrici (non più baby sitter), dal quale si formò, secondo le raccomandazioni della Regione Emilia Romagna una cooperativa giovane, "L'Albero", tuttora attiva nella città, che, nel 2000, avviò il primo servizio di educatrice domiciliare, a seguito della promulgazione della legge regionale n. 1/2000.

La voglia di qualità

La diversificazione dei servizi è stato un processo innovativo molto complesso e variegato nelle sue realizzazioni concrete ed è andato di pari passo con una tendenza propria delle famiglie di quegli anni a sottoporre, con sempre più forte consapevolezza, i servizi socio-educativi al vaglio della validità quotidiana, essendo altrettanto forte la capacità di scegliere le opportunità maggiormente soddisfacenti ed appaganti i propri bisogni ed aspettative educative.

Nel 1990 la "Rete per l'infanzia della Commissione europea", creata nel 1986 e coordinata da Peter Moss, nell'ambito del secondo Programma della Commissione per le pari opportunità, e nel contesto di un seminario europeo, svoltosi a Barcellona, elaborò un importante documento: "La qualità nei servizi per l'infanzia" a cui ne seguì un altro, altrettanto significativo: "Quaranta obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia". In entrambi i documenti si affrontarono i temi della definizione della qualità dei servizi e della garanzia e del controllo della qualità. In quell'occasione e sullo sfondo di una grande diversità di valori, strutture, politiche ed offerta di servizi, tra gli Stati membri ed all'interno dei singoli Stati, si posero i fondamenti delle esperienze successive di

riflessione e ricerca intorno alla qualità dei servizi in una dimensione europea.

Il punto di partenza fu il totale consenso sulla necessità di offrire all'infanzia servizi di buona qualità e di garantire un equo accesso a tutti i bambini, nella convinzione che i servizi erano una questione di interesse pubblico, per i quali le autorità pubbliche avevano una responsabilità essenziale.

Comincia ad affermarsi un'idea di "qualità" come percorso che coinvolge tutti gli attori del processo educativo: i bambini, i genitori, gli insegnanti; una qualità relativa, non prescrittiva, per la cui definizione ed interpretazione occorre un processo dinamico di analisi e conciliazione delle percezioni e dei valori sociali degli adulti, che lavorano e vivono la quotidianità con i bambini, come "avvocati" per conto dei bambini stessi e delle loro esigenze.

Nel 1991 il Parlamento europeo adottò una "Risoluzione sulla cura dei bambini e le pari opportunità" nella quale ribadì la necessità di approvare una direttiva programmatica sui servizi per l'infanzia... per garantire lo sviluppo di una rete di servizi a finanziamento pubblico, in ampio numero e di buona qualità per i bambini almeno fino a 10 anni d'età.

La Regione Emilia Romagna accogliendo pienamente tali sollecitazioni aprì una stagione di riflessione e ricerca sui temi della qualità dei servizi, che nei primi anni del 2000 confluì in una serie di pubblicazioni, la prima è "La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna", a cui ne sono seguite altre⁸ che riprendevano esperienze realizzate in ambito regionale e che si collegavano anche a sperimentazioni delle regioni Umbria, Toscana ecc..

⁸ v. "La qualità negoziata. Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione", a cura di A. Bondioli Ed. Junior 2002 e "Prospettive di qualità. Autovalutazione e costruzione del progetto educativo". Atti del Convegno regionale Nidi d'infanzia - Forlì, 2002".

Il Comune di Ravenna si inserì in questo contesto di riflessione e sperimentazione sulla qualità dei servizi, rivolti all'infanzia, aprendo dal 1994 al 2000 una stagione di ricerca-azione, attraverso specifiche esperienze, incentrate su molteplici aspetti della "qualità".

La dimensione della **qualità percepita**⁹ è stata presa in considerazione, in un'ottica istituzionale di impegno dell'Ente Locale, in quanto erogatore di servizi, rivolto alla conoscenza dei bisogni della propria "utenza" ed il soddisfacimento degli stessi (v. legge nazionale n. 142/90), e l'avvio di un percorso innovativo di ricerca - azione, che comprendeva l'autovalutazione come dimensione di crescita e miglioramento continuo dei servizi 0 - 6, sia da un punto di vista organizzativo, che educativo.

2 . D) Il 2000: le nuove leggi, il sistema dei servizi, il sostegno della genitorialità nella dimensione del progetto educativo e della promozione della qualità.

Allargando lo sguardo al periodo più recente della storia dei servizi socio-educativi nel Comune di Ravenna è possibile una lettura dei cambiamenti più salienti e del quadro estremamente diversificato di opportunità socio-educative offerte alle famiglie, focalizzando l'attenzione su alcune parole chiave che contribuiscono a "segnare" significativamente tale periodo: sistema dei servizi sociali e dei servizi educativi, genitorialità, progetto educativo, qualità condivisa, sussidiarietà verticale ed orizzontale, in uno sfondo particolarmente ricco di sollecitazioni, legate alla promulgazione di diverse leggi importanti. Attualmente il panorama dei servizi socio educativi 0-6 anni, presenti nel territorio comunale, a cui fa riferimento il Servizio Scuole per l'infanzia, che dal 2003 ha riunitificato in sé il Servizio Asili nido ed il Servizio Scuole Materne del Comune di Ravenna è così articolato:

- **Servizi 0 - 3 anni:**
 - 10 nidi a gestione diretta
 - 4 nidi convenzionati
 - 1 nido e 3 micro-nidi privati, 2 nidi aziendali (convenzione per posti bimbo con il Comune di Ravenna)
 - 1 nido completamente privato
 - 1 spazio-bimbi
 - 11 sezioni aggregate a scuole dell'infanzia ("sezioni primavera")
 - 5 centri per bambini e genitori e 1 parco-giochi
 - 1 centro di lettura a gestione diretta
 - 4 esperienze di educatrici domiciliari

⁹v. "La valutazione della qualità percepita in 7 asili nido" a cura del gruppo di lavoro: L. Montesano, F. Baravelli, G.Domenichini, R.Francescani, G.Franchi, L.Rossi, A. Savioli, M. Silvestri - Ottobre 2000 - Dispensa. "Indagine di Customer Satisfaction sulle Scuole Materne" Comune di Ravenna - Presentazione dei risultati. Settembre 1999 - Dispensa.

-
- 1 esperienza di educatrice familiare
 - 3 micronidi gestiti da Associazioni di famiglie
 - 2 servizi ricreativi.

- **Servizi 3 - 6 anni:**

- 22 scuole dell'infanzia comunali a gestione diretta
- 3 scuole dell'infanzia paritarie a gestione privata
- 15 scuole dell'infanzia paritarie FISM
- 9 scuole dell'infanzia statali

L'insieme articolato di questi servizi costituisce un **"sistema" di servizi pubblici e privati** che esprime non solo una mappa tenuta insieme da nessi territoriali e di riconoscimento giuridico, ma anche e soprattutto:

- una rete di scambi, sinergie educative ed organizzative,
- collaborazioni e progettazioni comuni, fra Ente Locale e privati, del mondo cooperativo ed associativo,
- un insieme di regole e garanzie condivise, che consentono l'efficacia, l'equità, la trasparenza e la produttività degli interventi,
- un sapere condiviso ed una visione dei bambini/e che si possono educare in molti luoghi, i quali devono conoscersi ed essere ricordati fra di loro, all'interno di una "rete", in cui gli interventi rivolti all'infanzia ed alle famiglie sono complementari e si integrano vicendevolmente.

Alcune leggi hanno contribuito fortemente alla costruzione e codificazione del **"sistema"** dei servizi: la legge quadro n. 328/2000, per il "sistema dei servizi sociali" e la

legge regionale n.1/2000 per il "sistema dei servizi socio educativi 0-6 anni" a livello regionale e locale.

In particolare la legge quadro n° 328/2000¹⁰, rappresenta una chiara affermazione dell'universalismo delle politiche sociali e della promozione delle potenzialità di sviluppo della persona per il benessere del singolo e comunitario, grazie ad una politica concertata e ad una rete integrata di interventi ed azioni. La legge n. 2/2003, dal canto suo, offre gli strumenti necessari per la costruzione di un sistema integrato di servizi ed interventi sociali; uno di questi è il "piano di zona", come modalità locale di integrazione e sussidiarietà delle azioni, di co-progettazione e partecipazione.

Questa legge tende, quindi, ad una "sistematizzazione della complessità" e, all'art. 16, riconosce e sostiene il ruolo peculiare della famiglia, nella formazione e nella cura della persona, nella promozione del benessere e valorizza i molteplici compiti che le famiglie svolgono. La valorizzazione ed il sostegno delle responsabilità familiari si accompagna ad un rafforzamento dei diritti dei minori, in una logica di esigibilità dei diritti e di costruzione di opportunità.

Il quadro di riferimento è quello della "sussidiarietà verticale", che attribuisce l'esercizio delle responsabilità pubbliche principalmente all'Ente Locale, titolare delle funzioni sociali, considerato il fulcro del nuovo assetto sociale e che, come tale, deve svolgere le funzioni di lettura dei bisogni, di pianificazione e programmazione

¹⁰ "Legge 8 novembre 2000, n. 328 "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali".

dei servizi e degli interventi; mentre l'affermazione del principio di "sussidiarietà orizzontale" tiene presente la necessità di qualificare le esperienze presenti sul territorio e realizzare un sistema integrato di servizi sociali, finalizzati al benessere comunitario, che vede l'Ente locale, garante e non solo "notaio" della risposta (esistenza, qualità, accessibilità dei servizi).

E' il piano di zona, che localmente rappresenta l'anello di congiunzione fra il livello sociale e quello educativo degli interventi e non è un caso che dentro ai piani di zona siano confluiti tutti quei progetti di sostegno alla genitorialità (punti ascolto, sportelli del pedagogo, spazi per la cura delle famiglie e dei bambini 0-12 mesi ecc., servizi autogestiti da associazioni di famiglie ecc.), in cui il riconoscimento delle responsabilità familiari va di pari passo all'affermazione dei diritti dei bambini e delle bambine, in un'ottica di valorizzazione delle diversità culturali e sociali, che trova nella progettualità educativa e didattica dei nidi e delle scuole dell'infanzia ambiti fecondi di promozione e sostegno.

Sempre sul versante dei progetti per la "cura" della genitorialità, un altro contributo legislativo importante è rappresentato dalla legge nazionale n° 53/2000 (che ha sostituito l'ormai datata legge 1204/71), un provvedimento che si presenta come direttiva sui congedi parentali, ma è in realtà una legge di contenuto e portata ben più ampia, arrivando fino alla disciplina dei tempi della città.

I numerosi elementi innovativi da cui è contraddistinta, riguardano, accanto all'inalterata e forte tutela della lavoratrice subordinata, l'ampliamento della tutela della maternità, rispetto al lavoro subordinato (libere professioniste, autonome), gli assegni alle casalinghe

e lavoratrici discontinue atipiche; tutti questi elementi hanno come elemento di continuità il riconoscimento del lavoro di cura (anche dei padri). Questo ultimo aspetto è particolarmente significativo per il sostegno delle madri, spesso non sufficientemente appoggiate nel loro lavoro di cura ed educazione dei figli, dalla reciprocità con il partner ed ha conseguenze positive anche dal punto di vista dei servizi, nei quali con maggiore frequenza si possono incontrare i papà, con "benefici" per lo scambio educativo.

Ma senza dubbio la legge, che più di ogni altra determina conseguenze importantissime nei servizi per la prima infanzia è **legge regionale n.1** "Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia", a cui segue la direttiva n.227 del 2001 sull'autorizzazione al funzionamento di servizi educativi per la prima infanzia gestiti da soggetti privati e le successive modifiche (v. la legge n. 8/2004 e la direttiva n. 646 del 2005).

Queste leggi hanno il grande merito di ridisegnare in modo puntuale il panorama delle tipologie di servizi educativi esistenti nel territorio regionale e locale, dando visibilità e valore al patrimonio dei servizi, costruito in oltre 30 anni di storia, di impegno, di esperienze e di buone pratiche quotidiane.

Si riconoscono, accanto al nido (a tempo pieno, a part-time, micronido) i servizi integrativi, come opportunità educative e risposte flessibili alle esigenze delle famiglie (spazi bambini e centri per bambini e genitori) e i servizi integrativi sperimentali (l'educatrice familiare e domiciliare), definendo il "sistema educativo integrato territoriale", di cui fanno parte tutti i servizi educativi per la prima infanzia, pubblici e privati.

Tutti i servizi, anche quelli comunali a gestione diretta, sono soggetti all'autorizzazione al funzionamento, cioè all'adeguamento a precisi e rigorosi requisiti di qualità organizzativa ed educativa e l'"accreditamento" come insieme di requisiti qualitativi aggiuntivi, rispetto a quelli previsti per l'autorizzazione, come condizioni per l'accesso dei privati ai contributi pubblici.

Uno di questi requisiti qualitativi, chiamati in causa dalla legge è il "progetto pedagogico": tutti i servizi pubblici e privati devono fare riferimento ad un progetto pedagogico, che ne espliciti l'identità, come intreccio di riferimenti teorici, valori e finalità, organizzazione, metodologie e strumenti che contribuiscono a dare concretezza al progetto stesso.

In questo contesto si collocano le riflessioni e le azioni del Servizio scuole per l'infanzia tese alla valorizzazione della visibilità dei servizi ed alla partecipazione delle famiglie, che hanno come denominatore comune un'idea di progettualità educativa, come apertura verso il nuovo, ideazione di un futuro, innovazione, che corre lungo un filo coerente e condiviso.

Il progetto pedagogico si pone anche come metodologia di lavoro fra Comune ed Enti Gestori esterni di servizi socio-educativi, come patto condiviso, dispositivo forte, a garanzia della qualificazione dei servizi stessi.

Nella dimensione del sistema integrato dei servizi pubblici e privati è ancora molto forte il tema della qualità dei servizi. Il termine qualità, di per sé fortemente ambiguo, acquista in questo caso significato, in quanto declinato su alcuni percorsi fondamentali, portati avanti dal Servizio Scuole per l'Infanzia, in questi ultimi anni:

- qualità come valorizzazione dell'esistente, che viene messo nella condizione di leggersi, nell'ottica dello sviluppo e del miglioramento,

qualità come "lavoro per il futuro", con processi di cambiamento che, pur tenendo conto della complessità e di vincoli e risorse, vogliono incidere sulla quotidianità dei servizi, sulla loro organizzazione interna (gli spazi e i materiali che sostengono l'intreccio delle relazioni, i significati, gli apprendimenti), i progetti e la documentazione, per rendere visibile l'identità dei servizi, dando voce ai bambini, continuando a produrre cultura, intrecciando parole ed esperienze.

- Qualità accertata, promossa e monitorata, sulla base di un sistema di regole e garanzie, (rispetto al quale è riconosciuto all'Ente locale una funzione di propositività e governo), che consentano il massimo di equità, efficacia, trasparenza, e produttività degli interventi, attraverso una esplicitazione chiara degli obiettivi, degli standard organizzativi e strutturali, degli indicatori di qualità, delle modalità di verifica e valutazione della stessa qualità¹¹.

Da un lato, il Servizio Scuole per l'infanzia intende definire con maggiore rigore e chiarezza i fondamenti teorici, pedagogici ed organizzativi dei servizi 0-6 anni, presenti sul territorio comunale, attraverso progetti ed azioni che declinano i grandi temi dell'organizzazione degli spazi educativi, delle metodologie della progettazione, degli stili e degli strumenti della professionalità insegnante (prima di tutti, la documentazione), col supporto della formazione, che da sempre rappresenta l'elemento mediatore dei processi di qualificazione dei servizi per l'infanzia e le famiglie.

¹¹ v. A. Bondioli, P.O. Ghedini: "La Qualità negoziata. Gli indicatori per i Nidi della Regione Emilia Romagna", Junior ed. Bergamo - 2000.

Non a caso dal 2003 è stata istituita proprio una U.O. Qualità pedagogica e città educativa, che ha il compito di promuovere la formazione permanente per tutto il personale educativo dei servizi pubblici, privati, convenzionati del territorio comunale.

Dall'altro, a sostegno della scelta dell'Amministrazione comunale di accompagnare le "esternalizzazioni" di servizi socio-educativi 0 - 3 anni, con l'affidamento all'esterno anche del servizio di "assistenza, sorveglianza e pulizia presso i servizi 0 - 6 anni" e del "servizio di somministrazione pasti" (le convenzioni recenti risalgono, rispettivamente al 2002 e al 2004), il Servizio Scuole dell'Infanzia, ha collaborato all'elaborazione di **progetti di monitoraggio della qualità dei servizi affidati all'esterno**, elaborati dall'Unità Organizzativa Pianificazione e Contratti in collaborazione con l'Unità Organizzativa Qualità e Formazione. Il monitoraggio dei servizi in convenzione viene inteso come processo condiviso fra Comune ed enti gestori, come collaborazione continua per la risoluzione delle criticità e come sinergia attorno all'obiettivo condiviso di promuovere servizi di qualità per il benessere di tutta la collettività.

La legge nazionale n.53 del 28 marzo 2003 "Delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale", ha posto i fondamenti della riforma della scuola italiana, dalla scuola dell'infanzia agli istituti secondari di secondo grado ed ha rifocalizzato il dibattito culturale intorno alla scuola dell'infanzia, in un periodo in cui l'attenzione dell'Ente locale si è concentrata molto sui servizi per i bambini in età 0 - 3 anni, maggiormente

carenti dal punto di vista quantitativo e da diversificare per offrire delle risposte flessibili alle giovani famiglie ed aprendo nuove opportunità, con la collaborazione del privato, più rispondenti alle risorse disponibili. Nell'ultimo decennio, la scuola dell'infanzia ha sostanzialmente goduto di una situazione di grande solidità culturale e pedagogica, continuamente rinsaldata dalla forza e dalla incisività degli Orientamenti del '91. La legge di riforma, indica la possibilità per le famiglie di iscrivere alla scuola dell'infanzia, "secondo criteri di gradualità ed in forma di sperimentazione i bambini e le bambine, che compiono i tre anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento..", mentre per i bambini/e che compiono i sei anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento è possibile l'iscrizione alla scuola primaria. Al di là di questi cambiamenti, che comunque nel mondo educativo sono stati a lungo discussi, nelle possibili implicazioni positive e negative, rispetto all'obiettivo fondamentale della "crescita della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva"(art.1), la legge ribadisce sostanzialmente le finalità educative della scuola, la sua centralità nel sistema nazionale di istruzione (NB. escludendo completamente il nido d'infanzia), riprende i temi forti del "bambino quale soggetto di diritti", della integrazione e continuità fra scuola e famiglie, riconosce il patrimonio culturale e pedagogico espresso dalla scuola, nella sua storia fino ad oggi, riprendendo nelle nuove "Raccomandazioni per l'attuazione delle indicazioni nazionali per i Piani personalizzati delle attività educative", il medesimo "sentire pedagogico" e l'articolazione tematica degli orientamenti del '91. Gli aspetti, avvertiti, come più fragili dalle insegnanti e dagli operatori del mondo della scuola riguardano

le "Indicazioni Nazionali", dove vengono declinati gli obiettivi specifici di apprendimento, gli obiettivi generali del processo formativo, ma di fatto ciò che continua ad emergere con forza è la grande "competenza" pedagogica, maturata dalla scuola dell'infanzia, arricchita continuamente dai bambini, le bambine, le famiglie e le insegnanti che vi vivono e vi operano ogni giorno e che appare quasi "inscalabile".

IL FUTURO E' ADESSO:

il 14 agosto 2006 è nata nel Comune di Ravenna l'Istituzione "Istruzione e Infanzia".

"L'Istituzione è finalizzata a promuovere la cultura educativa nella comunità attraverso l'ascolto dei bisogni e l'offerta di attività e servizi socio-formativi, capaci di sviluppare un processo permanente di formazione, sperimentazione e ricerca, al fine di accrescere cultura, benessere e sicurezza per tutti i bambini e le bambine ed i ragazzi e le ragazze (d'ora in poi, nel rispetto delle pari opportunità, con "bambini" e "ragazzi" si intendono incluse sia le bambine che le ragazze). Questo può avvenire favorendo una prospettiva di solidarietà sociale, affermazione di cittadinanza, inclusione e rispetto delle differenze, sviluppo di partecipazione e coinvolgimento delle famiglie, degli insegnanti e di tutti i soggetti interessati alla realizzazione del progetto educativo della città.

Le principali finalità dell'Istituzione sono:

- *programmare, gestire e sviluppare i servizi educativi, scolastici e formativi nell'ottica*

della valorizzazione dei diritti dei cittadini più giovani e delle loro famiglie;

- *perseguire anche attraverso processi e strategie di rete, il confronto, il dialogo e la collaborazione con i soggetti pubblici e privati e con le realtà sociali e del volontariato che operano in campo socio-educativo, scolastico e formativo, promuovendo e sviluppando il sistema dei servizi e degli interventi per l'infanzia;*
- *attuare e sostenere il diritto allo studio, all'istruzione e all'educazione per tutti i bambini ed i ragazzi, supportando le famiglie nei compiti di cura, nell'ottica di sviluppo di pari opportunità e di rispetto delle differenze;*
- *sviluppare nel territorio un nuovo patto sociale, in particolare con il mondo dei servizi dell'infanzia, della scuola e delle Istituzioni, per attivare tutte le sinergie e le risorse necessarie a governare la complessità dell'intero sistema socio-educativo-formativo;*
- *favorire la ricerca educativa, la sua documentazione e diffusione in collegamento con Università e Centri di Ricerca ed attraverso collaborazioni, scambi, confronti, partenariati a livello nazionale ed internazionale."¹²*

¹²v. Regolamento "Istituzione Istruzione e Infanzia" del Comune di Ravenna " art.2 "Finalità". Deliberazione del Consiglio Comunale N. 70298 e ai sensi dell'art. 114 del D. Lgs. 18 agosto 2000, n. 267 e dell'articolo 32 dello Statuto del Comune di Ravenna.

2 . E) Dai regolamenti di funzionamento e di gestione alla Carta dei Servizi

La regolamentazione delle scuole materne comunali, dalla deliberazione del 1948, alla istituzione della commissione di vigilanza nel 1963, fino alla costituzione di una apposita direzione didattica nel 1965, *“ha dato vita ad una serie di statuti ed organi attraverso cui attuare, parallelamente alla diffusione quantitativa delle scuole, un miglioramento della loro potenzialità educativa, si da corrispondere alle attuali richieste scaturite dalle riflessioni delle scienze pedagogiche, psicologiche e didattiche.* Questo è quanto affermato nella delibera di Giunta n.20750 del 1972 che, *“per la espressa scelta innovativa di attuare , mediante la costituzione dei collettivi scolastici e dei comitati scuola-comunità, un più vivo rapporto scuola-società”* istituisce nuovi organismi di funzionamento e gestione.

Primo fra questi un *“Consiglio Direzionale delle Scuole Materne comunali”*, in sostituzione della *“Commissione di vigilanza”*, che viene allargato ai rappresentanti dei genitori, dei sindacati, degli insegnanti ed al contempo un *“Gruppo Direzionale delle Scuole Materne”* che prevede un gruppo di coordinamento pedagogico- composto da docenti universitari di pedagogia e psicologia, dal direttore e dall'ispettrice delle scuole materne, oltre che da maestre in servizio, di cui una preposta ai rapporti con il Comitato scuola- comunità.

Fondamentale per questi organismi è l'apertura alla comunità, riaffermata nelle regolamentazioni dei Servizi Nido e Scuole Materne degli anni '70 e '80, ed in particolare nel regolamento di gestione, approvato nel 1978 ¹³ , in vigore per tutti gli anni '80 e fino alla metà

dei '90, anche se alla fine, in parte, disatteso.

In essi si esprime la aspirazione a portare dentro la scuola – principalmente nel Comitato di Gestione e nella Assemblea Generale, ma anche nella Consulta delle Scuole per l'infanzia - principi ed enunciazioni di valore globale. Negli organismi istituzionali vi sono varie presenze: dall'assessore ai rappresentanti del decentramento, dai presidenti dei comitati di partecipazione ai sindacati, dagli operatori scolastici alla dirigenza ed al coordinamento del servizio. Il territorio è rappresentato dai diversi soggetti: Circoscrizioni in primo luogo ma anche altri attori sociali (es. UDI nella prima fase della vita dei nidi) ed ha facoltà di parere e di decisione su aspetti istituzionali, organizzativi ed anche pedagogici e metodologici.

Tale regolamento rivolto alle scuole dell'infanzia allega anche le modalità di ammissione agli Asili Nido *“in attesa che da un più approfondito dibattito sulle finalità e sui contenuti e nell'organizzazione di tale servizio, emerga una precisa proposta giuridico strutturale, nell'ambito dei servizi educativi”* e raccoglie questo spirito, sviluppando in diversi passaggi gli stessi principi ispiratori:

“l'apertura alla comunità, l'adozione di strategie basate sulla sperimentazione metodologico-didattica, l'aggiornamento del personale come diritto-dovere.”

Compito della scuola è “essere palestra di democrazia, integrare l'opera educativa della famiglia, contribuire a superare gli scarti socio-culturali, dare un contributo allo sviluppo di personalità autonome, orientate al sociale, critiche , curiose, sperimentare il lavoro educativo.”

Solo successivamente negli stessi regolamenti dei Servizi per l'Infanzia – Nidi e Scuole dell'infanzia - del nostro

¹³ “Regolamento delle scuole per l'infanzia del Comune di Ravenna” - 1978.

Comune risalenti alla metà degli anni '90¹⁴, si separa la dimensione di partecipazione alla vita della scuola, che si esprime attraverso l'Assemblea generale ed il Comitato di partecipazione, da quella che prevede la presenza delle famiglie alle diverse attività - dai colloqui al gruppo di lavoro, alla assemblea di sezione - e soprattutto da quella tecnica e professionale rappresentata dagli insegnanti che *"realizzano le finalità previste dai Nuovi Orientamenti e dagli indirizzi programmatici del Regolamento nell'ambito della libertà di insegnamento che caratterizza la professione docente"*.

Nelle parti che riguardano la partecipazione sociale, il Regolamento del '95 richiama la opportunità della presenza della Circostrizione - invitata a partecipare ad alcuni momenti istituzionali di vita delle scuole (Assemblea e Comitato)- ed al contempo la necessità per i servizi educativi di essere al centro di un sistema di relazioni.

Quale sede di confronto istituzionale si istituisce l'Intercomitato come espressione attraverso la presenza di genitori ed insegnanti, oltre che della dirigenza del servizio e del coordinamento pedagogico, dei Comitati di partecipazione di tutti i nidi e le scuole dell'infanzia, per informazione, scambio sulle scelte e gli orientamenti, promozione rispetto alle varie attività del Servizio.

All'articolo 10 del regolamento delle scuole comunali dell'infanzia in riferimento a *"Modalità e organismi della partecipazione"* si afferma *"L'attivazione di percorsi di collaborazione con le famiglie può offrire migliori opportunità educative ai bambini ed alle bambine che frequentano la scuola dell'infanzia. A tal fine viene attivato un sistema di comunicazioni /relazioni capace di coinvolgere - a diversi livelli tutte le componenti della scuola. La partecipazione alla vita interna della scuola si realizza attraverso due percorsi differenziati ma*

complementari:

- 1) *partecipazione alla vita interna della scuola attraverso colloquio, gruppi di lavoro o discussione con i genitori, assemblea di sezione.*
- 2) *partecipazione alla gestione della struttura scolastica attraverso assemblea della scuola, comitato di partecipazione, intercomitato.*

Le stesse funzioni sono richiamate anche dal regolamento degli Asili Nido, approvato contestualmente.

Successivi regolamenti hanno disciplinato in maniera unitaria il sistema delle iscrizioni e delle ammissioni ai nidi e alle scuole dell'infanzia l'ultimo dei quali, approvato nel dicembre 2004, tiene conto dell'esistenza di un sistema integrato dell'offerta formativa per i bambini da zero a sei anni e si confronta con la cosiddetta *"Riforma Moratti"* del 2003. Ai regolamenti di funzionamento e di accesso ai servizi si potranno affiancare d'ora in avanti altri strumenti di dialogo e di *"patto con le famiglie"*: un esempio può essere rappresentato dalla *"carta della qualità dei servizi educativi"* come esplicitazione di valori, intenti, livelli di qualità e obiettivi di miglioramento. L'elaborazione di tale strumento non potrà prescindere dal coinvolgimento, attraverso varie modalità, di tutti i soggetti partecipanti al processo di erogazione dei servizi: insegnanti, coordinamento pedagogico, genitori, per consentire il raggiungimento dell'obiettivo che è l'aumento di consapevolezza e di partecipazione alla qualità dei nostri servizi.

¹⁴ "Regolamenti delle scuole comunali dell'infanzia, degli asili nido e nuove tipologie comunali del Comune di Ravenna" approvati in Consiglio Comunale il 13/6/95.



2005 - Se per gioco i bambini in città...

Cap. 3 - Dalla partecipazione e gestione alla condivisione.

3. A) Partecipazione e rapporto fra servizi e famiglie

Dagli anni '70 ad oggi si può leggere l'evoluzione della partecipazione e delle opportunità di gestione sociale nelle scuole e nei servizi per l'infanzia come cambiamento della idea di educazione e di rapporto fra famiglie, territorio, scuole - servizi e stili di relazione/cura dell'infanzia.

Anche a Ravenna alcune suggestioni socio-culturali sono state i principi ispiratori della idea maturata negli anni '70 sulla gestione sociale:

- forte segno della politica, sull'onda della partecipazione del '68, che vede la gestione sociale come elemento di cambiamento, rottura con la scuola "ufficiale" rappresentata da "Lettera ad una professoressa"¹⁵, che introduce una possibilità di gestione diretta e collettiva del rapporto con le istituzioni;
- fonte di ispirazione degli organismi collegiali che sanciscono, nella normativa nazionale risalente al '74¹⁶, una prima opportunità di partecipazione, seppure delegata, delle famiglie e della comunità alla vita della scuola;
- idea forte di educazione come possibilità di costruzione del nuovo centrata sulla collettività e sul gruppo (dei bambini, delle insegnanti, dei gruppi sociali ancora prima che delle famiglie, del territorio, ecc);
- organizzazione della scuola che si costruisce attorno

a questa collettività (il gruppo delle insegnanti e del personale ausiliario è il collettivo; la tipologia costruttiva delle scuole cresce attorno al salone come fulcro delle routines e delle attività, una sorta di piccola agorà in cui grandi e piccoli si incontrano e si confrontano).

Gli Asili Nido che si sviluppano negli anni '70/'80 nel nostro territorio nascono sull'onda di una forte partecipazione sociale, superando i modelli preesistenti (ONMI ed Enti Assistenziali), delineandosi come un sistema formativo per un bambino soggetto di diritto, la prima scuola che integra la famiglia nell'assicurare pari opportunità, sociali, affettive, cognitive.

Da questa fase di entusiasmo collettivo, di "militanza nei servizi educativi" vi è il passaggio negli anni '80 ad una nuova situazione in cui si riposizionano i ruoli dei diversi soggetti, pur mantenendo in molti casi i riferimenti culturali e la terminologia in uso negli anni precedenti.

Si assiste ad una idea nuova non solo di rapporto dei cittadini con le istituzioni, ma di enucleazione di un rapporto più individuale fra scuola e famiglia, definite entrambi al singolare. Vi è una progressiva idea di privatizzazione dell'infanzia che sancisce una forte delega alle agenzie preposte alla sua educazione - scuola e famiglia appunto -. Conseguentemente si afferma il valore di contesti che dialogano, che si rapportano, e che pur nella consapevole differenza di ruoli e funzioni, costruiscono progetti condivisi.

Gli anni '80/'90 fino a quelli attuali sono segnati dalla esplosione delle differenze e dal bisogno della scuola di accoglierle per "pensare" ai mondi dell'educazione

¹⁵ v. "Lettera ad una professoressa", Libreria Editrice Fiorentina – Firenze, 1967.

¹⁶ DPR n. 416 del 31/5/74: "Istituzione e riordino degli organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica".

in modo più aderente al reale. Da questo discende l'esigenza di un nuovo governo del sistema delle relazioni, in cui i rapporti fra gli adulti- insegnanti e genitori- sono sempre più sfondo alla educazione per costruire una rete centrata sui bambini, sulla scuola e i suoi progetti, sulle offerte del territorio.

Dalla diversità delle esperienze si evince come la partecipazione dei diversi soggetti coinvolti non sia semplice opzione organizzativa, ma elemento costitutivo di un modo di essere della scuola e delle relazioni che la permeano, del suo progetto educativo centrato prioritariamente sul singolo bambino e la sua famiglia, sulla relazione e l'apprendimento, sul riconoscimento ed accoglienza delle differenze e, rispetto alla comunità infantile ed adulta, sull'obiettivo di offrire uguaglianza di opportunità nella crescita e nella educazione.

Dagli anni '70 fino ad oggi le differenze fra le famiglie si fanno sempre più evidenti ed irrompono sulla scena i nuovi padri, non più presenti solo nelle pratiche di gestione e nella vita partecipativa della scuola, ma anche nella quotidianità della cura e della relazione. Pure in questo ambito le differenze culturali, di stili educativi, di culture ed esperienze chiedono di essere riconosciute ed accolte. La partecipazione promossa dalla scuola diviene sostegno alla genitorialità, come capacità di riconoscere ed attivare risorse diverse presenti nelle famiglie o a supporto delle stesse; una buona scuola, buone insegnanti devono oggi avere la capacità di riconoscere e valorizzare le differenze delle famiglie ed accoglierle nella pratica e nel progetto dei servizi educativi.

Differenze fra le famiglie che si esprimono attraverso scelte educative specifiche e differenziate, che chiedono

di essere ascoltate, qualche volta accolte, che dialogano o si scontrano con la scuola producendo una sorta di ibridazione nel progetto della stessa. Al contempo si assiste allo sviluppo di una sorta di microcultura della genitorialità, con una professionalizzazione del ruolo genitoriale portatore di una sempre maggiore diffusa conoscenza e competenza nel campo educativo, della cura e dell'allevamento. Attenzione centrata sul proprio figlio/a, che - attraverso le relazioni introdotte anche dalla scuola - si allarga al gruppo ed essenzialmente si concentra sul proprio ruolo di adulto educatore che ha bisogno di narrarsi ed essere ascoltato per divenire consapevole del proprio progetto educativo.

Per questo la partecipazione oggi può essere intesa come dimensione collettiva che dà spazio e tiene conto di bisogni individuali, con l'obiettivo di costruzione di una rete di relazioni reali, ma anche cariche di simbolico, con una forte interdipendenza fra gli insegnanti, le famiglie, i bambini, come condivisione di significati.

La partecipazione delle famiglie va intesa quindi come elaborazione comune di una cultura e di pratiche quotidiane di cura e di educazione nell'ottica del dialogo, dello scambio, della relazione. Vi è una ridefinizione continua del rapporto con le famiglie, come confronto, comparazione fra stili educativi adulti, ma anche in relazione a comportamenti infantili vissuti in modo privato e troppo spesso problematizzati.

La complessità di questi processi richiede un riposizionamento di relazioni fra gli adulti assegnando sempre e comunque centralità al rapporto bambino/genitore e bambino/insegnante, offrendo l'opportunità di esplicitare i progetti educativi delle famiglie, per attivare risorse familiari (i saperi ma anche il saper fare

dei babbi e delle mamme). Questo per promuovere la consapevolezza che oggi è difficile allevare ed educare i figli da soli, senza fare riferimento ad altre storie e ad altre modalità di cura. I servizi educativi divengono sedi in cui si confrontano azioni educative diverse che, anche in contesti diversi (le varie famiglie, la scuola), possono essere permeate di riferimenti comuni, di significati e valori condivisi attraverso la costruzione di relazioni fra gli adulti.

In questo processo vi sono le famiglie con le loro differenze e molteplicità, con i loro progetti diversificati, nei confronti della educazione dei bambini, oggi oggetto di proiezioni forti, di desideri ed emozioni. Le alte aspettative nei confronti del figlio spesso unico portano ad una grande identificazione - con un carico in termini culturali, sociali, emotivi - anche dell'adulto poiché l'unicità ormai prevalente della esperienza genitoriale attende sempre il massimo e poco tollera le frustrazioni ed i limiti.

Questo porta ad una rivendicazione di competenza pedagogica alta nelle famiglie, ma con il rischio di un progetto educativo "debole", perché fatica ad uscire dalla individualità e non sempre riesce ad esprimere il bisogno di relazionarsi, collaborare con altri adulti per educare i bambini.

La comunicazione con le insegnanti, la costruzione di fiducia attraverso atti educativi condivisi che non divengano delega alla scuola, possono favorire una capacità autoeducativa, aiutando gli educatori ed i genitori a crescere.

Il nuovo rapporto con le famiglie e la esigenza di leggerne accuratamente i bisogni irrompono con forza anche nelle riflessioni più istituzionali, tese alla definizione di nuove politiche dei servizi per l'infanzia nel periodo di fine

anni '80. E' questo un tempo di cambiamenti sociali, in cui la denatalità e la modernizzazione si riflettono fortemente anche nei ruoli familiari. A famiglie con una organizzazione quotidiana molto differenziata, a seconda delle culture di provenienza, del lavoro dei genitori, delle reti familiari di supporto, delle attese nei confronti della crescita dei figli, occorrono risposte e servizi diversificati, oltre il nido tradizionale, che pure resta il riferimento nella riflessione pedagogica e culturale.

Da questi presupposti, che hanno fatto da sfondo ad una ricerca che ha interessato 403 famiglie del nostro comune, emerge che rispetto ai servizi tradizionali rivolti alla prima infanzia come gli asili nido - le famiglie richiedono una più elevata flessibilità, risposte più articolate, spazi di aggregazione e confronto fra genitori sui problemi legati alla crescita dei bambini e delle bambine¹⁷.

Il già citato Convegno internazionale, svoltosi nel 1988 a Ravenna su "Asili Nido e nuove esperienze, realtà italiane e straniere a confronto"¹⁸ ... *trae spunto dai profondi e rapidi cambiamenti sociali che hanno coinvolto anche le famiglie, provocando in esse mutamenti strutturali e facendo insorgere nuovi bisogni, nuove esigenze e diverse modalità di allevamento e di cura dei bambini/e rispetto al passato*...E' da questa richiesta di maggiore flessibilità, all'insegna anche di bisogni espressi dagli adulti familiari, di sostegno pedagogico e culturale che nascono le nuove tipologie di servizio, quali luoghi di incontro e socializzazione per bambini e famiglie. In queste sedi vengono sperimentate modalità nuove di relazione educativa, dove l'insegnante diviene specchio di azioni, mediatrice delle relazioni fra il gruppo degli adulti ancora prima che con i bambini stessi.

¹⁷ v. " I bisogni delle famiglie ed organizzazione dei nidi" a cura di P. De Nicola, Ricerca effettuata dal Comune di Ravenna nel 1988.

¹⁸ Convegno internazionale "Asili Nido e nuove esperienze, realtà italiane e straniere a confronto" promosso dal Comune di Ravenna, 1988, con la collaborazione della Regione Emilia Romagna.

Negli incontri di solito bisettimanali nei Centri gioco si definiscono idee e progetti dell'essere genitori, anche nel rapporto con altri adulti e bambini. Una genitorialità che si sottrae alla dimensione esclusiva e privata con la condivisione di momenti di cura ed il confronto su pratiche e convinzioni educative. A Savarna, inaugurata nel 1990, nel corso dei primi anni di funzionamento, si sono articolati numerosi incontri, gruppi di lavoro e discussione fra adulti, spesso condotti da esperti, ma sempre realizzati con modalità amichevoli ed informali. Nel convegno nazionale, ancora dell' 88, svoltosi a Ravenna "Verso nuovi orientamenti per la scuola Materna"¹⁹, in un confronto pedagogico attuato ai massimi livelli dell'epoca (sia con la ricerca universitaria che con l'esperienza della scuola militante ed a "nuovo indirizzo") Piero Bertolini, insieme a Franco Frabboni curatori del Convegno stesso, delinea gli scenari sociali ed educativi entro cui si sviluppa la riflessione che darà corpo agli Orientamenti del '91. In quella sede, Nives Babini - allora dirigente del Servizio Scuole Materne - ribadisce che *"La promozione di modalità nuove di rapporto con la famiglia e la disponibilità degli insegnanti a rivedere il proprio modo di fare scuola, declinando l'intervento didattico in chiave sperimentale, hanno rappresentato e rappresentano tuttora i tracciati di base per corrispondere all'esigenza di raggiungere l'uguaglianza degli esiti educativi per i bambini che vivono l'esperienza della scuola materna. Presupposto fondamentale per il raggiungimento di questi obiettivi è certamente l'atteggiamento culturale dell'insegnante di fronte all'istanza di cambiamento presente in molti aspetti della vita sociale..."*. Ed ancora *"dal cambiamento*

dei modelli educativi familiari ..., carico di aspettative sugli esiti di rendimento del bambino..., cogliamo l'indispensabile necessità di ripensare la scuola secondo una nuova prospettiva."

Dagli anni '90 in poi, nei servizi per l'infanzia, quindi si afferma la considerazione che i protagonisti del processo partecipativo, ricco dei diversi aspetti di condivisione del progetto educativo, sono i genitori e gli insegnanti, nell'ottica della collaborazione complementare in cui è accolta, sia la dimensione collettiva, che il principio della individualizzazione del rapporto con i bambini e con gli adulti. Vi è in questo un forte riconoscimento delle differenze e l'affermazione di una genitorialità al singolare che chiede non solo di essere accolta, ma spesso assecondata dai servizi educativi, nella sua dimensione anche privata di richiesta di supporto ed aiuto nel percorso di crescita dei figli.

Per recuperare nella partecipazione delle famiglie una dimensione non solo individuale, ma anche capace di agire nella complessità per uno sviluppo di più forti diritti dei bambini e delle bambine, occorre oggi posizionare tale risorsa sia in una dimensione collettiva, di integrazione di diverse competenze nel progetto della scuola, ma anche nelle pratiche educative quotidiane delle famiglie, accompagnandole in un percorso di crescita comune.

In questo ambito si collocano le numerose iniziative socio-pedagogiche rivolte ad insegnanti e genitori. E' dei primi anni '90 un forte impegno della Regione Emilia Romagna, sollecitata da una riflessione e da documenti europei, sulle

¹⁹ Convegno "Verso nuovi Orientamenti per la scuola materna" promosso da Comune di Ravenna, Rivista "Infanzia", Casa editrice La Nuova Italia, CIDI, FNISM, in collaborazione con Dipartimento Scienze Educazione Università degli Studi di Bologna, Proweditorato agli Studi di Ravenna, Regione Emilia Romagna, con il patrocinio ANCI - Ravenna 1988.

tematiche della genitorialità (e dei ruoli della stessa) con il coinvolgimento dei nuovi padri che rivendicano sempre più una presenza forte sul terreno della educazione e della cura quotidiana. Vengono sviluppate ricerche da parte della Regione, che coinvolgono anche la nostra città, con un seminario, gruppi di discussione, incontri culturali²⁰.

I riferimenti della professionalità docente: il sapere, il saper fare, il saper interagire possono esprimere - anche nella pratica quotidiana delle azioni educative - modalità di relazione con adulti e bambini differenziate e centrate su responsabilità e consapevolezza come piena intenzionalità educativa, comunicazione, osservazione ed ascolto come empatia, comprensione, accoglienza. Questo può permettere un approccio individuale e personalizzato capace di cogliere il bisogno dell'altro, ma anche di proporre un diverso punto di vista, introducendo il valore della diversificazione e della discontinuità come elementi che a volte possono essere necessari per aiutare la crescita dei bambini, dei genitori, ma anche della scuola pur affermando il principio della coeducazione.

La considerazione che la partecipazione delle famiglie può creare una forte complementarità, una alleanza pedagogica che aiuta anche le insegnanti a definire in modo più preciso le proprie competenze professionali ed a farne un uso più alto e flessibile, sia nei confronti

di bambini/e che delle loro famiglie, fa sviluppare, nel corso degli anni successivi, incontri di vario tipo come conversazioni, conferenze, gruppi di discussione, sportelli di ascolto ecc. Diverse iniziative si realizzano: dall'appuntamento con esperti nelle "Conversazioni con le famiglie" e successivamente "Voglia di crescere" negli anni '90, fino agli incontri individuali nell'ambito di "Ravenna città con le famiglie" ed altre iniziative, svolte negli ultimi anni su tematiche educative.

Tali iniziative, sviluppate in ambito pubblico ed istituzionale, sono accompagnate da percorsi formativi rivolti alle insegnanti su temi di carattere sociologico e relazionale per un approccio più pertinente alle problematiche poste dalle "nuove famiglie"²¹ e per affrontare con più solida e serena competenza la comunicazione con i genitori²².

3 . B) Continuità e rapporto con il Territorio

La esigenza di continuità parte dalla considerazione che, nel percorso di crescita di ogni bambino e bambina, non si possono separare le possibilità di acquisizione di competenze e saperi anche se riferiti a diverse agenzie formative. Questo per accompagnare il percorso evolutivo dei bambini e delle bambine della nostra città attingendo a tutte le risorse interne alle istituzioni scolastiche ed esterne ad esse, in primo luogo le famiglie e le offerte del territorio con servizi come i Centri di

²⁰ Da ricordare in questo ambito l'incontro formativo per genitori ed insegnanti su "La paternità oggi: alla ricerca di nuovi percorsi", svolto da Carmine Ventimiglia, sociologo dell'Università di Parma, consulente della Regione nel 1991; il seminario internazionale "Verso la cultura della responsabilità, della condivisione e della reciprocità tra sessi nella cura e nella educazione dei bambini, promosso dalla Regione Emilia Romagna e dalla Commissione delle Comunità Europee- Rete per l'infanzia e la conciliazione delle responsabilità familiari e professionali - Ravenna 21-22 maggio. 1993; i gruppi di discussione "Paternità e Maternità oggi", rivolti a padri e madri dei bambini che frequentano i servizi per l'infanzia, condotti dalle coordinatrici pedagogiche e da psicologi consulenti della Regione per il Progetto "Padri e madri nei compiti di cura", anni dal '92 al '95.

²¹ Corsi di formazione sulla evoluzione, letta in chiave sociologica, dei diversi modi di essere delle famiglie, a cura di Letizia Bianchi e Simonetta Simoni, fine anni '90.

²² Corsi di formazione "Come leggere i segnali di disagio dei bambini", a cura di R. Agosta e C. Capriz - a.s 2001-2002; "La Comunicazione con le Famiglie", a cura di D. Galassi a.s 2002 - 2003.

lettura, i Centri Gioco, i centri di educazione ambientale, ecc. Il forte radicamento nella quotidianità e nel contesto socio-culturale, permette l'utilizzo di risorse espresse da soggetti individuali (i genitori, i nonni, gli esperti locali ecc), ma sviluppa anche un rapporto con le istituzioni e le diverse agenzie formative.

Il territorio, come sintesi delle culture di una comunità diviene una grande risorsa per la scuola ed i servizi, occasione di lettura delle diverse realtà sociali, culturali, ambientali ed al contempo di confronto con il mondo, possibilità per la scuola di accedere alla cultura e di produrre essa stessa cultura. Il già citato regolamento delle scuole dell'infanzia del 1978, *"approvato dopo un ampio dibattito che ha coinvolto operatori, genitori, forze sociali e politiche della nostra città"*, nella prima parte, in cui si dettano le finalità e gli orientamenti educativi, individua l'obiettivo di *"Creare una struttura educativa a carattere comunitario, volta a liberare l'infanzia dai condizionamenti e dalle deprivazioni sociali e culturali che la colpiscono, puntando su esperienze e su valori ricchi di tonalità socializzanti e creative, di disponibilità e di impegno comunitario, tali da contribuire alla formazione di una personalità infantile realmente multidimensionale"*.

Nell'esperienza dei nidi e delle scuole dell'infanzia del Comune di Ravenna, su tali valori e principi si sono sempre costruiti percorsi di continuità progettuale ed educativa ed al contempo si sono messe in rete le diverse risorse, che concorrono ad arricchire e sostenere i percorsi formativi dei cittadini più piccoli che frequentano i servizi per l'infanzia.

I regolamenti dei servizi per l'infanzia, approvati nel '95, raccolgono ancora ampiamente queste premesse, individuando gli obiettivi comuni, rivolti al benessere

dei bambini ed alla crescita di cultura dell'infanzia, attraverso interventi differenziati in ambito sociale, culturale, formativo e prevedono *"forme di confronto e di collaborazione con persone, Enti, Associazioni operanti sul territorio per iniziative di carattere educativo e formativo"*.

La scuola della autonomia, rafforzata anche da una legislazione nazionale, assume questa ottica di integrazione con il territorio con cui dialoga ed interagisce, con l'obiettivo di valorizzare la molteplicità di soggetti, che concorrono alla definizione dei percorsi formativi, ma ribadisce fortemente la propria centralità e quella dei soggetti che vivono l'esperienza educativa nella quotidianità: i bambini, le insegnanti, le famiglie.

3 . C) Dalla Città educativa alla Comunità Educante

Soglie Educative 1996.

La prima esperienza di sistematizzazione ed integrazione delle attività nella città dedicate ai bambini ed ai ragazzi è avvenuta nel 1996 con *"Soglie Educative, Spazi, culture e tecnologie"*²³, una settimana intensa, scandita da mostre e laboratori, seminari e dibattiti per focalizzare le esperienze educative e didattiche realizzate ed in sviluppo in quegli anni a Ravenna sia nella scuola e nei servizi per l'infanzia che nel sociale e nelle istituzioni culturali .

Vittorio Pranzini, allora Capo Area Educativa, Assistenziale, Sport del Comune di Ravenna, nella relazione introduttiva al Seminario di apertura afferma *"...L'espressione "soglie educative" si collega a molteplici angolature di analisi alla luce delle quali, l'insieme dei contributi acquisisce un più chiaro significato..... Si vuole dare rilievo all'idea di passaggio, di transizione fra vecchio e nuovo che, non*

²³ Seminario ed iniziative varie: "Soglie Educative. Spazi Cultura Tecnologie" promossi da Area Educativa, Assistenziale, Sport del Comune di Ravenna, in collaborazione con il Provveditorato agli Studi ed Università degli Studi di Bologna, ottobre 1996.

solo percorre tutto il nostro tempo, ma pedagogicamente richiama la tensione dialettica fra strumenti educazionali tradizionali, consolidati e tecnologie moderne. ... In secondo luogo richiama tutti quei luoghi istituzionali o meno, in cui si costruisce cultura, in cui si elaborano modelli educativi...anche in riferimento alla città nella sua interezza. Città intesa come cittadinanza....."

Gli interventi di presentazione delle esperienze spaziano dalle sperimentazioni nelle scuole e nei servizi per l'infanzia (come l'inglese e l'informatica, nonché la continuità) alle attività dei Centri didattici (*Lucertola, Casa Vignuzzi, L'albero dei Libri, Tessellae ecc*). La ricchezza di proposte delle diverse agenzie formative, formali ed informali, agenti sul territorio, l' articolazione delle diverse iniziative ed attività di documentazione dei progetti testimoniano la forza della cultura educativa-istituzionale e non - maturata nella città .

In queste riflessioni sono contenuti già tutti gli aspetti che nel decennio successivo saranno sviluppati ed agiti nell'ambito dei progetti della Città Educativa, in una idea di condivisione con la comunità delle proposte e delle attività rivolte all'infanzia.

In tale ottica nasce in quel periodo **Informainfanzia**, un progetto che vuole connotare *"Ravenna città per i bambini ed i giovani"* che, avviato sulla base di una collaborazione con l' Unicef e la sponsorizzazione della Cassa di Risparmio, mira ad una ulteriore qualificazione del sistema di servizi offerto all'infanzia, creando un collegamento informativo ed informatico con le diverse istituzioni formative – pubbliche e private- presenti sul territorio.

Il fine è quello di costituire una mappa conoscitiva delle diverse attività, anche attraverso l'avvio sperimentale di un ufficio di coordinamento e di informazione,

Informainfanzia appunto, con funzioni di collegamento fra i diversi uffici del Comune di Ravenna che si interessano di problematiche educative, sociali, assistenziali e con altri soggetti che svolgono attività formative e culturali. Una sorta di punto di comunicazione- documentazione sull'infanzia nella città.

Nel 1997 si avvia anche la prima esperienza di promozione della autonomia nella mobilità dei bambini in città, attraverso la sperimentazione di *"A scuola ci vado da solo"*, promossa dall'Area Istruzione, in collaborazione con altri Servizi Comunali (la polizia Municipale, la Progettazione Urbanistica), con le insegnanti e le famiglie di una scuola elementare, l'Istituto "Mordani" ed i commercianti del centro storico. Tale progetto, partito dopo una serie di interviste, questionari ed incontri realizzati con genitori, insegnanti ed i ragazzi stessi, vuole favorire un percorso autonomo di mobilità casa-scuola, coinvolgendo in una rete di protezione le diverse figure adulte, operanti nella zona, a cui viene rilasciato una sorta di bollino che li qualifica come sostenitori di *"una città per i bambini ed i giovani"*.

Convegno " La Città Educativa: progetti ad altezza di bambine e bambini"

Il convegno "La Città educativa: progetti ad altezza di bambini e bambine", promosso dal Comune di Ravenna nel 2000²⁴, indica le prospettive di lavoro per una Città Educativa con interventi articolati negli ambiti dei diritti dell'infanzia, delle risorse formative del territorio, dei servizi per l'infanzia, dell'ambiente e sostenibilità.

L'impegno della città e delle sue istituzioni diviene pertanto quello di promuovere una "diffusa genitorialità" individuando nodi politici e culturali che interpellano gli adulti:

²⁴ Convegno "La Città Educativa : progetti ad altezza di bambini e bambine" promosso dal Comune di Ravenna, in collaborazione con C.AM.IN.A, con il patrocinio della Regione Emilia Romagna, dell'UNICEF, dell'ANCI, dei Ministeri dell'Ambiente e della Solidarietà Sociale - dicembre 2000.

- come amministratori che hanno assunto responsabilità di governo della città;
- come operatori che mettono le loro competenze e le loro professionalità al servizio della comunità;
- come cittadini che si relazionano quotidianamente con i bambini ed i ragazzi.

Nella "Carta degli intenti per una città educativa" sottoscritta alla fine del convegno, come atto di promozione ed impegno, si ribadisce che *"Essere Città Educativa rappresenta per Ravenna una "sfida" per la crescita sociale e culturale della città nella consapevolezza che le radici su cui si fonda sono solide e ben salde sul terreno della cultura dei servizi dell'infanzia cresciuta e sviluppatasi in questi anni.*

Occuparsi di infanzia nella città, affida un nuovo valore alle responsabilità, ai saperi, alla gestione delle relazioni, e richiede di assumere una prospettiva multisettoriale che presuppone, sul piano dell'azione, la massima capacità di integrazione fra soggetti che svolgono compiti diversi.

... La Città Educativa considera la qualità del vivere in comunità dei propri cittadini intrecciata saldamente alla valorizzazione dei diritti dei bambini e delle bambine in relazione ai diversi ambiti dell'assetto urbano e dell'organizzazione sociale e culturale".

In queste affermazioni vi è pertanto una piena comprensione della dimensione formativa che si allarga dalla scuola e dai servizi alla comunità intera con il coinvolgimento dei soggetti e delle molteplici relazioni che la animano.

Bambini nella città e visibilità delle esperienze educative

Lo sguardo dei bambini restituisce una visione della città, non solo a loro dimensione, ma offre una idea

di comunità in cui soggetti diversi – per generazione, genere, cultura ecc- dialogano e si confrontano su un vivere comune .

In questo senso le attività socio-culturali, le esperienze educative e didattiche, i progetti di esplorazione dell'ambiente naturale, sociale, storico ed artistico realizzati in questi anni nelle scuole per l'infanzia, anche in collaborazione con diverse istituzioni, si riconnettono alla vita della città e dei suoi abitanti attraverso percorsi di rivisitazione dei luoghi e di loro "risignificazione".

Il progetto educativo, fin dalla esperienza delle scuole a "nuovo indirizzo" mira ad adottare quindi uno stile sperimentale strettamente collegato al contesto socio-culturale e declinato, sia sui bisogni-interessi reali dei bambini/e, che sulla dimensione di sviluppo sociale, cognitivo e creativo. Tale processo è supportato dal coinvolgimento degli organismi di quartiere e delle famiglie nella progettualità delle scuole stesse. In altre parole si conferma nei decenni quanto già affermato in un'attività di aggiornamento condotta da docenti dell'Università degli Studi di Bologna nel 1981 su *"come uscire all'esterno significa incontrarsi con l'ambiente quale fonte culturale permanente proprio perché rappresenta il substrato di base, la struttura portante su cui poggiano i processi affettivi e cognitivi"*.

La visibilità delle esperienze educative rivolte all'infanzia, sia nei servizi che nella città, passa attraverso una valorizzazione delle stesse ed una condivisione di significati non solo con gli utenti ma con tutti i cittadini.

I nidi e le scuole dell'infanzia, che nella nostra realtà sono un patrimonio indiscusso di relazioni educative e di crescita di cultura dell'infanzia, sono intese come spazio pubblico in cui si costituiscono identità individuali

e di gruppo, che richiedono e producono saperi, che sviluppano partecipazione da parte dei genitori, delle insegnanti, dei bambini stessi.

Le scuole comunali per l'infanzia si sono sviluppate nella loro identità non solo educativa e didattica, ma anche come comunità che al centro delle proprie pratiche pedagogiche mettono la condivisione dell'educazione dei bambini: un progetto di comunità educante di cui visibilità e condivisibilità divengono caratteristiche fondanti.

Eventi diversi negli anni si sono articolati nella città per favorire l'informazione, l'aggregazione ludica per bambini e famiglie, in una prospettiva di offerta formativa allargata oltre la dimensione scolastica, in occasioni significative per la comunità (Feste e ricorrenze: Carnevale, Segavecchia, ecc., progetti con le Circoscrizioni, Festival dei Bambini e delle Bambine).

In queste occasioni i laboratori delle scuole e dei servizi per l'infanzia nella città, sono divenuti elemento di visibilità e di produzione di cultura capace di contaminare la città.

Nell'ambito delle attività della Città Educativa nascono due pubblicazioni per i bambini sul mondo dei mosaici, proposti in maniera ludica ed interattiva. La prima edizione "Il Magico mondo dei mosaici" in versione italiana ed inglese ha raggiunto migliaia di bambini della nostra città ed in visita ad essa tanto da indurre ad aggiornare tale versione con un nuovo testo "I mosaici di Ravenna, un mondo da scoprire" arricchito nella grafica, ma anche con le nuove opere musive fruibili nella città. Inoltre "La Bottega dell'arte: laboratori d'arte e mosaico", "La città con i colori dei bambini", "La città Bambina":

mostra di disegni tridimensionali realizzati nelle scuole dell'infanzia", la "Settimana della città educativa" divengono atelier che si aprono nel cuore della città ai bambini ed alle famiglie per condividere la ricchezza progettuale e culturale dei servizi per l'infanzia.

Così come, con questo spirito di apertura e di confronto con le famiglie ed il territorio, si inaugura nel 1996 la tradizione dell'Open Day, prima alle scuole dell'infanzia poi agli asili nido, per favorire la conoscenza per i bambini ed per i loro genitori dei servizi per l'infanzia nella prospettiva della iscrizione agli stessi.

Significativa l'esperienza realizzata nel maggio 2005 nell'ambito de **"La Comunità Educante: eventi per condividere le esperienze formative in città"**²⁵ con la serie di attività realizzate per i bambini e con i bambini nelle strade e nelle piazze **"Se per gioco i bambini in città..."**²⁶: laboratori delle scuole e dei servizi per l'infanzia, rivolti a tutti i bambini della città, sono stati una occasione per condividere la ricchezza della cultura dell'infanzia maturata nei servizi educativi.

Le istituzioni culturali della città si sono aperte con proposte ludiche e laboratoriali, le insegnanti, gli atelieristi delle scuole, dei nidi e dei servizi educativi sono stati per tre giorni nelle piazze e nelle strade per dialogare con grandi e piccoli attraverso narrazioni, musiche, attività espressive e creative, giochi. Un progetto di documentazione si è offerto alla città ed ai suoi abitanti attraverso esperienze artistiche, ludiche, grafico-pittoriche, sonore, narrative, di ricerca ambientale e di segno multiculturale.

La Comunità Educante

Si afferma negli ultimi anni una riflessione sui soggetti e le diverse identità messe in campo nella definizione e costruzione di comunità. Nella attuale modernità

²⁵ Incontri, eventi, laboratori nel

²⁶ Laboratori rivolti ai bambini ed ai ragazzi nell'ambito degli eventi de "La comunità educante" – maggio 2005.

“liquida” come molteplici sono i soggetti e le identità, così altrettante, varie e disomogenee, sono le comunità, ciascuna con sue regole e caratteristiche in una pluralità di relazioni intersoggettive. Poiché il futuro è strettamente legato alla vita delle giovani generazioni, dei bambini e dei ragazzi di oggi, si impone per gli adulti il compito di pensare e costruire una educazione – che valorizzando e rispettando le diversità, ma anche offrendo pari opportunità – costruisca con loro luoghi, spazi e tempi in cui possano ritrovare la passione della scoperta, della conoscenza, dell’incontro con gli altri. Rendere i bambini e le bambine protagonisti della città esprime, non solo attenzione nei confronti dei bisogni e dei desideri dei cittadini più piccoli, dando un contributo significativo alla crescita della loro identità sociale ed a quella di tutta la comunità, che si connota come educante. L’educazione come dialogo, come rete di dialoghi, può favorire ascolto ed attenzione all’altro – adulto e bambino – al suo pensiero, alla sua esperienza richiede e produce saperi; può sviluppare partecipazione da parte dei genitori, delle insegnanti, dei bambini stessi e generare condivisione di significati, a partire dalle esperienze sociali e formative, sia nella scuola che nel territorio. Il primo appuntamento, nell’ambito di un mese di iniziative sulla Comunità Educante nel 2005, viene dedicato al Convegno *“Sguardi sull’infanzia, la città, l’educazione”*²⁷, come occasione per un confronto sui diversi saperi e le diverse competenze coinvolte nei processi formativi in campo nella comunità. Esperti diversi e con diversi approcci alle tematiche di sviluppo comunitario ed educativo aprono un dialogo con la città sulle prospettive della educazione in una realtà,

come quella attuale, in cui la complessità impone sguardi ed ottiche molteplici. Partendo dal riconoscimento che la cultura dell’infanzia, così penetrante nella nostra città, ha la sua prima matrice nella diffusione e qualità dei servizi educativi, che hanno saputo rappresentare un elemento di ricchezza comunitaria, la partecipazione consapevole della comunità ad un progetto formativo a tutto tondo diviene assunzione di responsabilità, liberazione di risorse umane, sociali, finanziarie, partecipative. La complessità come legame fra l’unità e la molteplicità introduce il tema di una educazione che promuova “una intelligenza generale” capace di riferirsi al complesso, al contesto in modo multidimensionale e globale.

Oggi è un diritto dei bambini quello di essere educati, non solo alla conoscenza, ma anche ed essenzialmente al dialogo ed al confronto, perché solo da queste due ultime categorie è possibile comprendere le varie conoscenze, guardare con ottiche diverse i problemi, in una interdipendenza che assume in una dimensione problematica la molteplicità delle esperienze relativizzandole e orientandole in una direzione positiva²⁸.

Ravenna città amica dei bambini e delle bambine Il progetto educativo della città

I protagonisti primi delle esperienze delle città amiche dei bambini sono i Comuni che possono svolgere un ruolo innovativo, in grado di ricreare un effettivo senso di appartenenza ed una solida coesione sociale.

In questo progetto però le Istituzioni non sono le uniche protagoniste, poiché è solo nel dialogo, nella collaborazione complementare con i cittadini nelle loro

²⁷ Convegno nell’ambito de “La comunità educante” - con la presenza di Vidmer Mercatali, Sindaco di Ravenna, la conduzione di Ferruccio Cremaschi, Direttore della rivista Bambini e gli interventi di Susanna Tassinari, Assessore Infanzia e Scuola dell’Obbligo; Maria Rita Parsi, Psicoterapeuta; Antonio Troisi, Architetto; Cristoph Baker, Assistente Direttore Generale Unicef Italia; Luigi Guerra, Docente Scienze dell’Educazione - Università di Bologna; Padre Claudio Ciccillo, Vice Presidente Ceis Ravenna - Maggio 2005

²⁸ Cfr. Edgard Morin “I sette saperi necessari all’intelligenza di futuro” R. Cortina Editore, Milano 2001.

diverse espressioni che può realizzarsi quella sussidiarietà oggi necessaria per mettere in campo ed ottimizzare risorse umane, individuali e sociali, forze economiche ed idee.

Questo può avvenire anche attraverso gli strumenti di innovazione e governance, quali il Piano di Zona che ha raccolto l'eredità della Legge n.285 del 1997 "Disposizioni per la promozione di diritti ed opportunità per l'infanzia e l'adolescenza", la Legge Regionale²⁹ sulla promozione delle città dei bambini e delle bambine, le Agende 21 locali, i Piani della Salute³⁰.

Nelle pratiche e negli obiettivi di costruzione di agio e benessere per i bambini ed i ragazzi si può delineare una nuova alleanza sociale, attraverso progetti finalizzati alla formazione, al benessere ed alla salute, alla partecipazione – intesi in senso globale – coinvolgendo in questo le famiglie, ed anche i bambini ed i ragazzi stessi.

L'integrazione delle politiche di settore può permettere un sistema più efficace di interventi per lo sviluppo della qualità sociale ed ambientale: negli ambiti della formazione, della cittadinanza, dell'ambiente, della partecipazione del territorio, si può sviluppare una programmazione congiunta delle diverse iniziative con una valorizzazione reciproca delle attività nella Amministrazione e nel raccordo con la scuola, il territorio, la città.

Una sinergia di risorse è necessaria per realizzare questo progetto: le scuole ed i servizi per l'infanzia, le Istituzioni ed il mondo della iniziativa privata, Enti ed Associazioni sono chiamati per ascoltare e rappresentare bisogni differenziati, per dare spazio a nuove competenze e creatività, per favorire sviluppo di comunicazione, di informazione, di solidarietà, in definitiva di Comunità.

Ravenna è stata prima classificata nel 2006 nella Edizione Ecosistema Bambino per le attività svolte negli anni precedenti, dopo essere stata fra le prime città segnalate del 2004 e del 2005, ed avere ricevuto il riconoscimento di Città Sostenibile dei Bambini e delle Bambine nel 2000 e nel 2001. Lo sviluppo dei servizi educativi per i più piccoli, una attenta politica a sostegno della qualificazione delle scuole, la partecipazione delle famiglie ai percorsi formativi e scolastici dei loro figli, la nascita della Consulta dei Ragazzi e delle Ragazze, i tanti progetti di integrazione delle differenze, ormai caratterizzanti la nostra realtà urbana, hanno rappresentato in questi anni occasioni di ascolto dei bisogni espressi dai cittadini più giovani e di aiuto al loro percorso di crescita.

Il Manifesto educativo di Ravenna, Città amica dei bambini e delle bambine, presentato nel dicembre 2005, rappresenta una sintesi delle diverse attività ed azioni e l'individuazione di obiettivi trasversali nella Amministrazione ed in raccordo con il mondo della scuola, delle istituzioni e del sociale, per raggiungere un sempre più elevato benessere di bambini ed adulti nella nostra comunità.

Considerare l'infanzia come un importante indicatore della vita urbana può permettere a Ravenna di consolidarsi come città attenta alla qualità educativa nei servizi e nelle relazioni sociali, così come nello sviluppo sociale ed economico, introducendo una approfondita riflessione sui soggetti e le diverse identità messe in campo nella definizione e costruzione di comunità educante.

²⁹ Legge Regione Emilia Romagna 28/12/1999 n. 40 " Promozione delle Città dei bambini e delle Bambine".

³⁰ Tavoli di concertazione e confronto per attivare azioni positive rispettivamente nell'ambito dell'ambiente e della salute.



1949 - Nido O.N.M.I. "AUGUSTA RASPONI"



1978 - Nido d'Infanzia "LE MARGHERITE"

4 - La professionalità.

4 . A) Dalla formazione “docente” alla formazione di sistema

Nel Comune di Ravenna si avvia la formazione per le insegnanti di nido e scuola dell'infanzia dall'anno scolastico 1972/73, quando si istituisce l'equipe di direzione educativa, formata da insegnanti e pedagogisti. Questo gruppo di coordinamento ha il compito per tutti gli anni '70 ed '80 di seguire le scuole ed i nidi d'infanzia nella formazione e nella sperimentazione.

Nel tempo il nido e la scuola dell'infanzia sviluppano, nell'ambito della formazione, logiche organizzative, sia comuni sia differenziate, sulla base della storia e delle esigenze dei due servizi.

La formazione al nido negli anni '70 è gestita sia da docenti esterni, sia dall'equipe pedagogica negli incontri settimanali del “collettivo”. Le tematiche affrontate sono di carattere fortemente educativo: l'educazione e la vita del bambino nella società, la psicologia dell'età evolutiva, l'animazione nei servizi, la discussione di casi specifici di disagio. Gli incontri formativi del collettivo non riguardano solo l'ambito pedagogico, ma spesso, coinvolgono componenti tecnici, appartenenti ad altre istituzioni o al territorio, come la psicologa o l'assistente sanitaria. Nel nido quindi, si sviluppano occasioni formative specifiche a cui si aggiungono anche attività con le insegnanti della scuola materna su tematiche comuni. Questo testimonia, come già negli anni '70, ci sia l'impegno della direzione educativa di creare ambiti di formazione condivisi per rafforzare l'ottica della sperimentazione didattica comune e della continuità nell'esperienza del bambino.

In “Quattro anni di aggiornamento”, sintesi dei percorsi formativi realizzati nelle scuole dell'infanzia e nei nidi

del Comune di Ravenna, negli anni dal '79 all'83, Nives Babini, allora, componente dell'equipe di Coordinamento Pedagogico, esprime alcune riflessioni importanti sulla formazione, che indicano gli elementi fondanti della professionalità docente, da perseguire. Tali elementi sono stati sviluppati nel percorso formativo svolto, quali indicatori fondamentali per la qualificazione ed il rinnovamento continuo del progetto educativo dei servizi.

“L'aggiornamento per il suo carattere permanente obbligatorio..ha rappresentato nella realtà ravennate, la condizione di base per contribuire al rinnovamento dei contenuti educativi. A partire dal 1970 sono stati promossi dall'Ente Locale vari momenti di aggiornamento degli operatori, seguendo alcune tappe fondamentali, quali:

- *costruzione dell'architettura sociale-pedagogica della scuola dell'infanzia per l'avvio del modello “sperimentale”...per la conduzione collegiale delle attività educative e per la democratizzazione della scuola, attraverso la partecipazione della famiglia e degli organismi di quartiere alle attività scolastiche .*
- *avvio della “ sperimentazione didattica “ tramite la ricerca di nuove metodologie e di nuovi strumenti conoscitivi per la verifica delle attività realizzate con il bambino*
- *...all'interno della programmazione curricolare, irrobustimento delle competenze didattiche e tecniche relative alle aree dei linguaggi del corpo, dell'ambiente e del simbolo per facilitare nelle insegnanti il superamento della frantumazione e parcellizzazione delle attività da proporre al bambino. A tali dati, riassuntivi di una esperienza*

decennale nel campo dell'aggiornamento si aggiungono alcune riflessioni...:

- 1) *Necessità di superare alcune linee di tendenza che emergono nel personale educativo, tese a ricercare nelle iniziative di aggiornamento semplici acquisizioni di "tecniche", prescindendo dal contesto pedagogico...evitando di essere subordinati ad alcune "mode culturali"...spesso slegate dal contesto culturale e dall'impianto pedagogico.*
- 2) *Capacità di assegnare alle forme di aggiornamento un respiro di tipo "sperimentale", che consenta di ricercare (e non invece di "rinforzare" in modo dogmatico certezze pedagogiche e didattiche già possedute) modalità e contenuti aderenti alle molteplici e differenziate situazioni educative, correlate alle caratteristiche culturali, ambientali e sociali.*
- 3) *Costruzione di una mappa conoscitiva delle competenze che gli operatori (educatori, dade, cuoche) hanno maturato...per la formulazione di nuove proposte di aggiornamento.*
- 4) *Avvio di forme di aggiornamento... attuate...in modo orizzontale, coinvolgendo gli operatori della scuola dell'infanzia comunale, statale e privata...e a livello verticale, aperte ad operatori in servizio presso gli asili*

nido, le scuole dell'infanzia e le scuole elementari....

Per affrontare il problema del profilo professionale dell'operatore occorre partire dall'individuazione delle competenze culturali, teoriche (cosa occorre sapere) ed operative (cosa occorre saper fare) che a tale figura si assegnano in rapporto al modello pedagogico..."³¹.

Per il personale dei nidi, già dagli anni '70, era stata proposta anche una formazione, prevista a livello regionale, per la conversione della professionalità delle educatrici provenienti dalle strutture O.N.M.I.³²

Questo doppio binario formativo per le operatrici di nido è derivato dalla presenza di realtà diversificate presenti sul territorio: da un lato nidi O.N.M.I., e dall'altro nidi comunali, aperti con personale a cui è rivolta una formazione specifica. Da atti amministrativi dell'epoca³³ emerge, che questa è stata organizzata, con delega della Regione, dall'ufficio Istruzione in collaborazione con l'Università di Bologna. In un'altra comunicazione alla Giunta si rintraccia anche il programma delle attività di riqualificazione delle insegnanti appartenenti alle strutture O.N.M.I., sempre svolto dai docenti dell'Università di Bologna per:

- *"Discussione e approfondimento degli aspetti educativi più problematici legati all'istituzione,, al suo rapporto con l'ambiente, ecc.";*
- *"Ricerca sul campo per una verifica degli argomenti trattati...";*

³¹ v. " Quattro anni di aggiornamento "Sintesi dei corsi di qualificazione per gli asili nido e le scuole dell'infanzia comunali, a cura di N. Babini - Equipe di coordinamento pedagogico Servizi Educativi Comunali 1983. Dispensa.

³² c.f.r. P.O.Ghedini "Asili nido tra esperienza e progetto" La Nuova Italia Editrice, Firenze 1987.

³³ Comunicazione alla Giunta del 30/10/76: "Linee di intervento a favore della scuola in collaborazione con l'Istituto di Pedagogia dell'Università di Bologna".

- *“Ricerca sperimentale di soluzioni didattiche alternative con particolare riferimento alle attività espressive e cognitive e all’uso dei linguaggi”*.³⁴

La scuola dell’infanzia negli anni ’70 segue percorsi formativi specifici, per cui all’equipe dei pedagogisti, si affiancano dal 1972 tre docenti dell’Università di Bologna: Franco Frabboni, Marco Dallari, Piero Bertolini, che fanno consulenza e supervisione, sia dell’attività del coordinamento, sia di quella delle insegnanti.

Traccia della collaborazione con l’Università in quegli anni si ritrova in una convenzione, che va dal 1972 fino al 1978, che affida l’incarico a tre docenti per lo svolgimento delle seguenti attività:

- favorire l’aggiornamento culturale del personale
- promuovere consapevolezza educativa
- scambi tra esperienze - azioni di sperimentazione
- guida alla lettura delle opere pedagogiche”.³⁵

In sintesi il gruppo dei tre docenti svolge tutte le attività indicate con le insegnanti della scuola dell’infanzia, ma sostiene anche occasioni formative con le educatrici del nido, le famiglie, la cittadinanza e in ultimo, promuove sperimentazioni in alcune scuole elementari e medie.

Questa formazione in continuità con gli altri ordini di scuola è stata per lungo tempo, fino metà degli anni ’80, sviluppata su tematiche a valenza sperimentale, per creare un linguaggio con contenuti comuni e quindi una cultura dell’infanzia diffusa in tutto il mondo della scuola. Infatti temi innovativi per l’epoca, dalla psicomotricità alla programmazione, sono stati affrontati con i vari

segmenti di scuola con l’intento di sperimentare e verificare i contenuti dei diversi assi formativi. A sostegno della complessità delle attività delle scuole dell’infanzia e dei nidi, nel 1978³⁶ si aggiungono, come ulteriori collaboratori dell’Università di Bologna, Matilde Callari Galli, Luigi Guerra, Andrea Canevaro.

In una delibera di giunta del 1978 si sottolinea la necessità di rendere l’aggiornamento obbligatorio e non più volontario, secondo una pianificazione, che impegna le insegnanti a partecipare ad almeno un corso in due anni. Inoltre, si ritrova non solo l’indicazione dei seminari di durata annuale, ma compare un accenno anche di attività per genitori, a sottolineare la condivisione forte del progetto della scuola. In quel periodo la formazione e l’aggiornamento veicolano significati ben precisi, *“diritto - dovere finalizzato a un miglioramento delle forme d’intervento e dell’azione educativa, dell’azione didattica e dell’impostazione organizzativa - dare risposta alla sempre più vasta e complessa problematica socio-educativa della collettività - sostenere ed aiutare il personale impegnato in settore educativo - rinnovare la società”*³⁷.

Il numero delle insegnanti complessivamente in quegli anni è di circa 500 e le modalità formative³⁸ sono diversificate per territorio, per tipologia di utenti (dada o personale insegnante) e per finalità didattica (seminari informativi-seminari sperimentali). I seminari informativi sono a grande gruppo e presentano tematiche inerenti alcuni aspetti dell’educazione: antropologici, psicologici,

³⁴ Comunicazione alla Giunta del 3/10/1976: “Aggiornamento del personale, insegnanti e dade, in servizio presso le scuole materne e gli asili nido comunali”.

³⁵ Cfr. Atto dell’ufficio contratti del 31/10/1977: “Convenzione col gruppo di coordinamento pedagogico atto ad assicurare la prestazione di opera professionale del gruppo stesso ai fini dell’attuazione e gestione sociale nelle istituzioni educative per l’infanzia gestite dal comune di Ravenna per l’anno ’77”.

³⁶ Minuta di delibera n.30366 del 22/9/1978.

³⁷ Comunicazione alla Giunta del 31/1/1978: “Iniziativa per l’aggiornamento del personale operante nelle scuole per l’infanzia”.

³⁸ Comunicazione alla Giunta da parte dall’Ufficio Scuole Materne del 17 gennaio 1978.

integrazione di bambini disabili ecc. A questi fa seguito una suddivisione in sottogruppi per l'approfondimento e la discussione dei temi trattati con non più di 25 componenti, per permettere la possibilità di attivare sperimentazioni. La formazione in questi anni non è organizzata solo in un'ottica di continuità verticale, ma anche orizzontale attraverso i gruppi di studio di quartiere, che sono uno "strumento di qualificazione aperto alle operatrici di gradi scolastici adiacenti la materna (nido e scuola elementare) nonché ai genitori e alle forze sociali del quartiere". Il fine di questi gruppi dalla matrice profondamente sociale è "discutere e sperimentare di nuovi versanti didattici e di nuovi modi di fare scuola socializzando i ferri del mestiere dell'insegnante ma anche facendo aderire la programmazione della scuola sempre più ai bisogni della comunità".³⁹

In sintesi negli anni '70 la formazione ha un ruolo centrale nella vita dei servizi ed è attivata attraverso diversi canali: seminari, affiancamento di docenti universitari nelle sperimentazioni, letture di classici della pedagogia, modalità nuove di auto aggiornamento nei "teacher center" (luoghi dove le insegnanti possono scambiarsi riflessioni ed esperienze), seminari di quartiere.

Per la formazione gli anni '80 sono anni di ampliamento e consolidamento delle pratiche e dei significati.

A testimonianza di questo nel già citato regolamento del Servizio Scuole per l'Infanzia del 1978 vi è un'indicazione specifica sulla finalità dell'aggiornamento teso a:

- "L'acquisizione e il costante miglioramento degli elementi culturali indispensabili per il mantenimento del rapporto con gli alunni"

- "La preparazione alla gestione partecipata della scuola"
- "L'approfondimento dei problemi connessi con l'attuale momento storico della scuola italiana in rapporto ai più ampi processi sociali."

*... "Un modello pedagogico, chiaro negli obiettivi educativi e nei contenuti, richiede, ieri come oggi, apertura verso la comunità, adozione di strategie di apprendimento basate sulla sperimentazione didattica ed aggiornamento permanente degli educatori. Sono questi gli aspetti qualificanti di un servizio prescolastico che vuole garantire a tutti i bambini frequentanti ricche e stimolanti opportunità educative"*⁴⁰.

Accanto al delinearsi di tali riflessioni si consolida l'idea di formazione permanente degli operatori, nascendo in questi anni la consapevolezza, che sia fondamentale garantire formazione lungo tutto l'arco della vita, per dare strumenti dinamici ed aggiornati agli operatori. In quest'ottica l'aggiornamento diventa un fattore sostanziale nella vita dei servizi, una parte integrante della loro organizzazione, collocandosi in un più completo progetto organizzativo e culturale

Il taglio sperimentale, comunque, non abbandona mai la progettazione della formazione come si evince in un documento degli inizi degli anni '80 che presenta una sintesi dei piani formativi effettuati nel periodo che va dal 1979 al 1983 per i nidi e le scuole dell'infanzia, ma anche una raccolta di sperimentazioni sviluppate a seguito della formazione⁴¹. Emerge che in questo periodo si sono consolidati piani formativi nella scuola dell'infanzia su diverse tematiche: dalla programmazione didattica ed educativa, all'educazione psicomotoria,

³⁹ Gruppo di studio del quartiere S. Biagio e S. Rocco su "L'educazione scientifica nella scuola dell'infanzia" Dispensa - anni '70.

⁴⁰ ibidem nota 13

⁴¹ ibidem nota 31

scientifico e linguistico. Inoltre per la prima volta si trovano menzionati corsi di formazione, condotti da Andrea Canevaro, relativi ai principi educativi che accompagnano l'inserimento nelle scuole di bambini disabili, a cui partecipano insegnanti di sostegno, di nido e scuola dell'infanzia. La relazione con il bambino, affrontata negli anni '70 prevalentemente con una formazione-informazione sulla psicologia evolutiva, viene ripresa ed approfondita nella dimensione del disagio e delle pratiche educative per affrontarlo. Le metodologie formative per il nido e la materna sono ancora varie: vi sono sia corsi di formazione con esperti esterni, sia giornate formative condotte dai membri della équipe di coordinamento con tematiche diversificate, in alcuni ambiti, tra nido e scuola dell'infanzia.

Il nido segue percorsi legati tradizionalmente al concetto di cura del bambino, anche se in questi anni si affaccia nella formazione la dimensione didattica, con corsi a cura dei docenti dell'Università di Bologna. Si elabora e consolida un modello pedagogico - culturale nuovo del nido, che vede nel progetto didattico un ponte che lo pone non più solo come luogo di accudimento dei bambini, ma come laboratorio di ricerca per pratiche complesse di educazione.

Verso la fine degli anni '80 e inizi anni '90 vi è un mutamento delle modalità formative praticate. La formazione diviene orario di servizio, svolto al sabato, che non va recuperato nel periodo estivo, in quanto per contratto si traduce in orario riconosciuto di servizio come "gestione sociale". Inoltre, si passa da un sistema formativo misto, fatto da docenti universitari e coordinatori pedagogici, a corsi di formazione gestiti

da relatori esterni, scelti sulla base della competenza ed esperienza sulla tematica. Questa novità nelle modalità formative rispecchia un cambiamento, che vive l'équipe pedagogica a metà degli anni '80, con una conseguente organizzazione del Settore Istruzione in due Servizi diversi per gli asilo nido e le scuole materne. Sono gli anni in cui la convenzione con l'Università di Bologna si è conclusa, pur continuando la collaborazione con alcuni docenti per progetti di formazione e per la realizzazione di strumenti per l'integrazione, la continuità, l'educazione ambientale, ecc.

In questo ambito, la formazione realizzata in quegli anni interessa le insegnanti dei diversi livelli scolastici (asilo nido, scuole dell'infanzia, scuola elementare) e di diversa appartenenza istituzionale (statale, FISM, comunale).

Dal 1992, anche in conseguenza della normativa ministeriale su questa tematica⁴², l'attenzione e la formazione si concentrano sugli strumenti di continuità fra scuola dell'infanzia e scuola elementare, con la costituzione, di un Coordinamento Pedagogico Interistituzionale, composto da Comune, Provveditorato, Distretto Scolastico, FISM (Federazione Italiana Scuola Materne). Fra gli obiettivi di questo tavolo troviamo quello di coordinare il progetto "Due scuole e una valigia"⁴³, che ha permesso di costruire uno strumento di passaggio condiviso ed occasioni di raccordo nella programmazione didattica delle attività fra i diversi insegnanti.

Questo organismo, pur nei cambiamenti istituzionali, è tuttora funzionante ed ha il compito di stimolare momenti di ricerca/azione tra i segmenti scolastici di diversa appartenenza, di promuovere azioni in continuità, di proporre formazione, progetti e documenti comuni (Progetto ex RE. MA. RE)⁴⁴.

⁴² D.M. e C.M. 339, 16/11/92.

⁴³ Progetto di continuità interistituzionale per il passaggio di informazioni dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare, attivo nel territorio del Comune di Ravenna dal 1992.

⁴⁴ Progetto di collaborazione interistituzionale fra scuole dell'infanzia del Comune, Stato e FISM, per attività di formazione, ricerca e sperimentazione; attivato nel 2001.

Le modalità formative, condivise con altri soggetti istituzionali, non sono state sperimentate solo per la tematica della continuità. Infatti con la F.I.S.M. era attiva, fin dal 1974, una collaborazione, che vedeva alcune coordinatrici e animatrici dell'equipe pedagogica, partecipare come relatrici ai corsi di formazione che ogni anno si tenevano ed ancora si tengono per le insegnanti della scuola dell'infanzia autonoma.⁴⁵

Negli anni '90 nell'asilo nido e nella scuola materna, attraverso la formazione si sviluppano alcune tematiche dominanti del progetto educativo, che vengono condotte con modalità organizzative diversificate.

La scuola dell'infanzia si concentra su aspetti specifici della didattica e su nuove metodologie di lavoro come la documentazione.

Riprende, inoltre, un tema tradizionale quale la relazione con le famiglie, rivisitato in un'ottica sociologica oltre che educativa, con l'intento di rendere più leggibile la complessità dei diversi modelli familiari.

La scelta di partecipazione ai corsi è individualizzata, per cui ogni insegnante sceglie, sentito il coordinatore pedagogico ed in base alle proprie esigenze formative, il corso più interessante tra quelli proposti per l'anno scolastico.

Il nido organizza la formazione su tematiche relative alla programmazione, alla relazione con i coetanei, all'ambientamento e all'organizzazione del contesto educativo, con una modalità d'iscrizione diversa dalla scuola dell'infanzia. I gruppi formativi sono costituiti da più nidi insieme e scelti dal dirigente del Servizio con un sistema di rotazione che permette, nell'arco di un triennio, di fare partecipare ogni insegnante di nido a tutti i moduli. Accanto a queste ci sono le formazioni per laboratorio, più legate al saper fare nell'ambito della

didattica: musica, tecniche grafico pittoriche, teatro, costruzione del libro, sia per il nido che per la scuola dell'infanzia.

Dal 2000 in poi, anche come rafforzamento del progetto di riunificazione del Servizio Asilo Nido e Scuole Materne in un unico Servizio Scuole per l'Infanzia avvenuta nel 2002, la formazione, sia negli obiettivi educativi che nella gestione dei gruppi, attiva una logica organizzativa omogenea. Anche se si approfondiscono tematiche specifiche per i nidi e le scuole dell'infanzia, permane uno sfondo comune di riferimenti socio-educativi ed organizzativi. Come modalità fortemente formativa ed autoformativa si riprende la pratica degli intergruppi comuni di nido e scuola dell'infanzia su tematiche significative per la vita dei servizi quali la comunicazione nel gruppo, il patto pedagogico, la collaborazione fra adulti ecc. Tale modalità (riflessione in intergruppo e individuazione di azioni migliorative da praticare nel proprio servizio) viene allargata al personale ausiliario operante nei servizi, con l'idea che il patrimonio formativo - elemento di qualità dei servizi per l'infanzia - debba essere condiviso con tutti quelli che vi operano.

4. B) Competenze individuali e rapporti con il gruppo/i gruppi

La formazione dei diversi operatori - insegnanti in primo luogo, ma anche altre figure ausiliarie ed il coordinamento pedagogico- riflettono negli anni la idea di servizio, di progetto educativo, di relazioni nel gruppo, di professionalità degli stessi.

Negli anni '70, fino alla fine degli anni '80 la formazione è centrata sul progetto istituzionale, *per l'avvio del modello sperimentale in base al quale "sono*

⁴⁵ Comunicazione alla Giunta - 1974 "Linee di intervento a favore della scuola in collaborazione con l'Istituto di Pedagogia dell'Università di Bologna".

stati attivati numerosi corsi e /o gruppi di studio aperti a tutte le componenti il collettivo scolastico per avviare la conduzione collegiale delle attività educative (compiti e funzioni del collettivo scolastico, obiettivi educativi della scuola dell'infanzia) e per la democratizzazione della scuola attraverso la partecipazione della famiglia e degli organismi di Quartiere"...per cui..." la discussione del modello educativo e delle scelte didattiche ha coinvolto, tramite incontri ed assemblee, i genitori".

Si considera importante elemento di qualificazione delle scuole a nuovo indirizzo "l'avvio della sperimentazione didattica tramite la ricerca di nuove metodologie e di nuovi strumenti per la verifica delle attività realizzate con il bambino".⁴⁶

Grande attenzione vi è in quegli anni al progetto organizzativo, al gruppo delle insegnanti e al collettivo di lavoro quali garanti del funzionamento delle scuole a nuovo indirizzo nella pluralità di apporti alla educazione dei bambini, anche in collaborazione con le famiglie e le diverse figure del territorio (operatori culturali, dei centri didattici ecc.).

In questi anni sono molteplici le attività di formazione finalizzate all'acquisizione di tecniche didattiche sperimentali, di approccio a modalità di programmazione scolastica innovativa - i laboratori, i centri di interesse, l'intersezione ecc-, come elementi di sviluppo e di buon funzionamento delle scuole a nuovo indirizzo.

Attività di formazione che vengono realizzate con il personale ausiliario - dade e cuoche facenti parte a tutti gli effetti del collettivo scolastico - nell'ottica di un loro coinvolgimento nelle attività di gestione sociale, di cura e di didattica quotidiane per rafforzare la compartecipazione al progetto socio- educativo delle scuole.

Questa idea comunitaria corrisponde anche ad un approccio ai bambini essenzialmente collettivo, di carattere pedagogico e sociale, considerando il gruppo infantile nel suo complesso come il destinatario privilegiato degli interventi delle insegnanti e del personale che opera nelle scuole.

L'apporto della Università garantisce un collegamento con la ricerca che avvia, essenzialmente nelle scuole dell'infanzia degli Enti Locali, modalità innovative e sperimentali del fare scuola in cui l'organizzazione del contesto scolastico e del collettivo, la gestione sociale ecc. divengono aspetti costitutivi del progetto educativo. L'accompagnamento della professionalità dei coordinatori pedagogici viene svolta sul campo dai docenti dell'Università di Bologna che intrattengono una collaborazione/consulenza con il Comune di Ravenna per tutti gli anni '70.

L'equipe psicopedagogica attivata nel '72 diviene pertanto una cerniera fra la ricerca universitaria e la sperimentazione nei servizi, attraverso la progettazione e la realizzazione della formazione dei docenti, l'avvio di attività di sperimentazione laboratoriale e didattica e la organizzazione più complessiva delle attività formative (servizi, centri gioco, centri estivi ecc), la partecipazione agli organismi di gestione sociale ed alle attività istituzionali del territorio.

Nella prima fase di questo periodo alcune insegnanti delle scuole sono distaccate dal Servizio e svolgono funzioni di coordinamento nell'equipe psicopedagogica.

Negli anni più recenti le nuove complessità sociali entrano in campo nella scuola e richiedono una nuova competenza delle insegnanti, giocata maggiormente sul contesto e sulle relazioni, da cui si afferma l'idea di

⁴⁶ ibidem nota 31

una professionalità educativa più complessa centrata sul **sapere, il saper fare, il saper essere ed il sapere interagire**.

Questo da una parte richiede l'approfondimento di conoscenze di carattere disciplinare per lo sviluppo di competenze pur forti e consolidate nella didattica, anche con l'apporto di figure parallele come gli atelieristi, gli operatori del centro di lettura ecc., ma da rielaborare e rivisitare, alla luce di nuove teorie e di scenari sociali diversi, nella parte relazionale e sociale.

Tematiche quali la complessità, il rapporto con le differenze, la relazione con le famiglie e con gli adulti del proprio e di altri gruppi (psicologi, assistenti sociali, ecc), l'individualizzazione del rapporto con i bambini ecc., richiedono l'apporto di nuove discipline e punti di vista che arricchiscono il sapere pedagogico delle riflessioni della sociologia, della educazione alla multiculturalità, delle diverse psicologie. L'ecologia delle relazioni diviene il riferimento di una pedagogia del contesto che mette in scena ed analizza le funzioni ed i ruoli di ciascun attore in una visione sistemica dell'apporto di ciascuno.

Questa articolazione si esprime anche a livello dei servizi per cui l'**offerta attuale in campo socio – educativo** si è evoluta nel corso dei decenni fino a disegnare un quadro complesso in cui oggi si interfacciano:

- nidi e servizi integrativi funzionanti anche con il coinvolgimento propositivo ed attivo delle famiglie e forme complementari alla cura familiare nel primo periodo di vita dei bambini;
- scuole dell'infanzia di diverso assetto istituzionale e gestionale;
- centri per le famiglie,
- servizi sociali e sanitari territoriali;
- un ampio intervento del privato sociale ed una

ricca rete di associazionismo operanti nell'ambito socio – educativo e dell'accoglienza familiare;

- la scuola dell'obbligo con la sua offerta formativa che si integra con quella del territorio;
- il territorio con le sue diverse agenzie socio-educative (dalle attività proposte dalle Circoscrizioni ai Centri gioco, di lettura ecc);
- le Istituzioni Culturali che svolgono azioni di carattere formativo nei confronti dei bambini e dei ragazzi e della comunità.

Una ricchezza di proposte, che si integra con una pluralità di soggetti, resa ancora più significativa dalla presenza di vari modelli familiari che in luoghi comuni e condivisi, come la scuola ed i servizi socio-educativi, possono trovare occasioni di confronto, di dialogo, di ascolto reciproco, di supporto ed aiuto, di sviluppo di risorse individuali, sociali, culturali.

La presenza di diversi modelli educativi di crescita dei figli, variegata organizzazioni familiari propongono, non solo stili soggettivi di cura e relazionali, ma anche una diversificata domanda verso i servizi . A questi, oggi, si richiede una nuova disponibilità ad essere luoghi di incontro e confronto sulla genitorialità e l'educazione, riferimento per la crescita di competenze culturali e educative.

La presenza di una molteplicità di offerte nel campo formativo e dei servizi per la prima infanzia è connotata sempre più da questa diversità, che fa articolare proposte ed attività estremamente differenziate, rispondenti anche a riferimenti socio-educativi cresciuti nella esperienza dei servizi istituzionali, ma oggi afferenti a collaborazioni, integrazioni di titolarità, collaborazioni con soggetti altri anche per la gestione di nuovi servizi educativi .

Emergono oggi sempre diverse problematiche che possono essere condivise e che devono trovare nelle sedi ed agenzie educative (servizi, scuole e famiglie in primo luogo, ma non solo), risposte dialoganti, poiché oggi vi è sempre più stretta correlazione fra qualità della vita dei bambini ed il modo di essere della comunità e di svilupparsi delle reti sociali, anche attraverso azioni di "genitorialità diffusa".

Il valore formativo dello scambio

La modalità dell'intergruppo di lavoro come occasione di riflessione su temi educativi e pertanto di vera e propria formazione condivisa con colleghi del proprio e di altri servizi, oltre che con il coordinamento pedagogico, parte dal presupposto che le osservazioni, le azioni e le considerazioni all'interno del proprio gruppo di riferimento, anche nel rapporto con gli altri gruppi, possono divenire elemento di cambiamento, di innovazione, di confronto e scambio di esperienze.

La dimensione dello scambio si afferma, non solo come conoscenza di altre realtà attraverso seminari e convegni, ma anche come opportunità di approccio diretto, promossa dalla Regione Emilia Romagna fin dalla fine degli anni '90 e sviluppata negli anni più recenti⁴⁷. La dimensione della conoscenza diretta nella nostra realtà ha coinvolto fin dall'inizio diverse scuole dell'infanzia di altre realtà educative del territorio e di altre province (nostri partners nel progetto scambi Reggio Emilia e Rimini). Un percorso con visite ed accoglienza di insegnanti di altri servizi educativi della Regione, prima comunali, poi con il coinvolgimento delle scuole autonome FISM, oggi con l'allargamento alla scuola dell'infanzia statale. Questo ha permesso di costruire un dialogo fra diverse identità, sviluppando la riflessione sugli aspetti

del contesto che appunto definiscono la identità dei servizi: lo stile educativo nella relazione fra bambini e fra adulti e bambini e nel rapporto con le famiglie, il progetto educativo considerato dalla programmazione alla documentazione, le attività e l'organizzazione che coinvolgono le diverse figure operanti nei servizi stessi.

Anche lo scambio mette in luce come la complessità richieda sempre più uno sguardo allargato e come divengano sempre più reticolari le competenze richieste al coordinatore ed anche alle insegnanti, con una conseguente più intensa esigenza di formazione di sistema come supporto alle diverse professionalità. Per quanto riguarda gli insegnanti e gli obiettivi della formazione loro rivolte negli ultimi anni – sia individualmente che alla "categoria" - sono tesi a sviluppare un'alta professionalità ed una forte identità nei servizi e nel sociale per :

- promuovere una solida cultura dell'infanzia orientata al benessere dei bambini,
- sapere individuare ed utilizzare gli strumenti didattici ed educativi più efficaci,
- sviluppare una solida competenza comunicativo-relazionale con adulti e bambini,
- sapersi muovere nella rete delle relazioni in cui avvengono le azioni educative,
- garantire l'operatività e la fattibilità nel gruppo di lavoro favorendo sia la continuità che la discontinuità delle esperienze e dei processi, perché il gruppo sappia gestire il cambiamento, ma anche garantire la continuità evolutiva dell'esperienza educativa .

Si assiste al contempo ad una specializzazione degli altri ruoli: dall'insegnante di sostegno, alla dadda ed alla cuoca che, attraverso un percorso di esternalizzazione, divengono professionalità in carico ad altri enti e

⁴⁷ Delibera regionale 2253/2000: "Progetto biennale della Regione Emilia Romagna per promuovere relazioni e scambi pedagogici tra diversi soggetti gestori di servizi educativi pubblici e privati, per creare una cultura condivisa del servizio educativo".

soggetti, con competenze specifiche nei vari settori (Consorzio per i Servizi Sociali, Cooperative Sociali, Aziende specializzate per la ristorazione ecc.).

Da questi soggetti terzi, viene in parte anche curata la formazione specialistica, pur in un rapporto continuativo di collaborazione con l'Amministrazione e mantenendo l'esigenza di riferimenti forti e significativi al "contesto educativo".

In un percorso di formazione triennale, svolto a cura del coordinamento pedagogico con le "dade"⁴⁸, si ribadisce *"il ruolo della operatrice ausiliaria tra cura, sostegno e collaborazione, riconoscendo quelle competenze grezze" che costituiscono una componente fondamentale della professionalità ausiliaria: il saper fare intrecciato al saper essere in un determinato contesto, l'insieme dei comportamenti, delle azioni che scaturiscono dalla quotidianità con i bambini, gli altri adulti, le famiglie e l'organizzazione del servizio, contribuendo a "modificarla". Ed ancora "assume grande importanza il ruolo del gruppo di lavoro delle insegnanti, in grado di accompagnare ed arricchire continuamente, in itinere, il percorso lavorativo e formativo delle operatrici ausiliarie"*.

Anche il coordinatore pedagogico attraversa questi 35 anni di vita dei servizi educativi con una diversificazione delle proprie funzioni che rinvia dal particolare al generale, dalla didattica alla rete delle relazioni nel sociale.

I coordinatori pedagogici, nascono nel '72 con l'esperienza della equipe psicopedagogica, con la consulenza/collaborazione della Università degli Studi di Bologna e fino alla metà degli '80, primaria rimane nella loro attività il lavoro in equipe, con una suddivisione

dei servizi per l'infanzia in una logica di integrazione con il territorio e la rete delle opportunità formative dello stesso.

Fra la metà degli anni '80 ed il 2000 – in cui, anche per ragioni di organizzazione dei Servizi, avviene una forte diversificazione delle attività per gli asili nido e per le scuole dell'infanzia, i pedagogisti sviluppano la propria attività soprattutto nella organizzazione della formazione e nel coordinamento dei singoli servizi.

La formazione dei coordinatori viene affrontata e sviluppata presso la Regione, nel rapporto con l'Università ed i Centri di ricerca come l'IRPA⁴⁹, nella collaborazione stretta con le riviste per l'infanzia (in particolare "Infanzia" con cui vengono promossi seminari e convegni). Tutto questo sia in una logica di collaborazione interistituzionale che di consapevolezza comune dell'essere dentro ad un processo, quello della ricerca pedagogica che è insieme scelta istituzionale, gestione dei servizi, produzione di cultura dell'infanzia .

Nel 2000, passando da due a cinque e con la unificazione del Servizio Scuole per l'Infanzia dei precedenti Servizi Asili Nido e Scuole dell'Infanzia, i pedagogisti, supportati dai progetti del Coordinamento Pedagogico Provinciale, degli Scambi pedagogici, dalle indicazioni della Regione, dalla esperienza dei Piani di Zona, hanno la esigenza di ridefinire la propria azione di rete , sia nel raccordo fra i diversi servizi per l'infanzia e le altre agenzie formative del territorio, che nella integrazione delle diverse attività in ambito sociale, educativo, sanitario.

⁴⁸ Percorso di qualificazione e formazione triennale (2003/2005), svolto a cura del coordinamento pedagogico con le "dade" dei servizi 0/6.

⁴⁹ Istituto Regionale per l' Apprendimento - Centro di ricerca e documentazione della Regione Emilia Romagna, istituito nel luglio 1974 - legge regionale 32 - e funzionante fino al 1993.

Complessità, pluralità, confini sono le parole chiave emerse dal convegno dei coordinatori pedagogici, svoltosi a Castel S. Pietro nel 2005, che indicano quante contaminazioni esistano fra le diverse e fluttuanti competenze del coordinatore pedagogico, che sta dentro a processi sempre mutevoli e si trova all'incrocio di diverse organizzazioni. Questo in una sorta di progressione non lineare, dal coordinamento del nido, della scuola, del progetto educativo e didattico, al raccordo con la rete del territorio, dei diversi servizi, formativi e sociali, fino alla presenza nella organizzazione, come condizione di efficacia della propria attività.

Il passaggio progressivo dal singolo servizio alla generalità, alla comunità, alla cultura dell'infanzia, e dalla singolarità alla pluralità e complessità, fa leggere la evoluzione delle professioni educative (ed al contempo del progetto formativo dei servizi) in un'ottica di integrazione di competenze e di azioni a favore dell'infanzia.

Il processo formativo oggi esprime sempre di più una esigenza di regia: dalla lettura dei bisogni dentro ed attorno ai servizi, alla collaborazione per individuare i diversi soggetti e referenti coinvolti nelle diverse problematiche adottando in contemporanea uno sguardo attento ed approfondito, ma anche ampio oltre i propri confini.

Confini che sono mobili e differenziati essendo varie le professionalità e molteplici gli ambiti di intervento in cui si opera e che rinviano a vecchie e nuove competenze:

- educative, relazionali,
- istituzionali, territoriali (come capacità di leggere il territorio e di operarvi),
- sociali per la complessità delle azioni di integrazione,
- gestionali per il buon funzionamento delle attività, dove ciascuna di queste agisce sulle altre ed in itinere

le arricchisce, le modifica ed al contempo ne viene modificata.

4 . C) La qualità come auto valutazione formativa in relazione al contesto

Nel ripercorrere la storia dei servizi educativi si è già illustrato come, a partire dagli anni '90, in un contesto di riflessione culturale, a livello europeo, sugli obiettivi e le garanzie della qualità dei servizi rivolti all'infanzia, la Regione Emilia Romagna abbia ripreso e sviluppato, nella dimensione della ricerca e della sperimentazione, il tema della "qualità educativa".

A partire dalle sollecitazioni regionali, si svolge, nel Comune di Ravenna, una interessante esperienza, portata avanti dal Servizio Asili nido, nel 1994: il nido "Isonzo" viene scelto insieme ad altri sette nidi della Regione Emilia Romagna per la realizzazione di una ricerca sulla "qualità percepita ed intrinseca", promossa dalla Regione stessa, che utilizza come strumento d'indagine un questionario, i cui 32 items, riprendono gli indicatori della scala SVANI: una scala di valutazione della qualità educativa del nido d'infanzia, di derivazione statunitense, ripresa e rielaborata da un gruppo di docenti dell'Università di Pavia, guidato dalla Professoressa Egle Becchi.

Vengono coinvolti 13 operatori per la valutazione della qualità intrinseca del servizio e 112 famiglie per la qualità percepita (7 i blocchi tematici, presi in considerazione: modalità di accesso al servizio, le caratteristiche della struttura, il personale, le modalità di comunicazione, le attività, il costo, gli orari di apertura). I risultati sono stati molto positivi, a conferma di un percorso svolto e condiviso con le famiglie.

Questa esperienza limitata al nido Isonzo si collega nel 1999 ad altre importanti iniziative: all'interno del cosiddetto "Progetto qualità", a cura dell'Area del Direttore Operativo - U.O. Innovazione Qualità e Formazione -, con il quale si giunge alla definizione di un "Sistema qualità per il monitoraggio costante della soddisfazione dell'utenza, al fine di migliorare i servizi offerti ai cittadini". Rispettivamente nel 1999 e nel 2000 - 2001, le scuole dell'infanzia ed i nidi (comunali e convenzionati) divengono oggetto di un'indagine sulla qualità percepita dai cittadini. Viene somministrato un questionario, sia ai genitori utenti dei servizi che alle insegnanti stesse. Gli aspetti interessanti, oltre l'esito sostanzialmente positivo delle ricerche svolte, riguardano:

- l'avvio di una metodologia di riflessione e di ricerca-azione, da parte delle insegnanti, per l'individuazione di percorsi di miglioramento per i propri servizi e del rapporto fra "la " base" (i servizi) e gli uffici amministrativi centrali,
- il coinvolgimento delle famiglie in un percorso condiviso con le insegnanti delle scuole,
- la crescita progressiva di una cultura della qualità, come cultura della responsabilità educativa di tutti gli adulti, che in vario modo e a vario titolo si occupavano di bambini.

La ricerca con l'Università di Pavia

Nel 2000, nell'ambito di una convenzione con l'Università degli studi di Pavia, si avvia un percorso di valutazione relativo ad alcuni nidi e scuole dell'infanzia del territorio comunale, come esperienza di formazione innovativa, perchè fondata su una dimensione "rivoluzionaria" e solitamente spinosa da perseguire, **l'autovalutazione dell'intervento educativo.**

L'obiettivo del lavoro riguarda la *"riflessione, attraverso la discussione ed il confronto tra operatori, sui fattori che fanno la "qualità" di un servizio educativo.., ma anche l'accertare, con strumenti rigorosi ed attendibili, sulla base di criteri, resi noti, il livello di qualità di ogni struttura educativa"*. - si afferma in *"Verso un modello di valutazione formativa"*, a cura di A. Bondioli e M. Ferrari, curatrici della ricerca a Ravenna -

I servizi coinvolti furono il nido "Pavirani" e le scuole dell'infanzia "Il Gabbiano" e di Porto Corsini.

I significati forti di queste esperienze sono stati molti e molto pregnanti, soprattutto per alcuni elementi, che, evidenziati dalla ricerca, si pongono a partire da essa, come fondamenti per un nuovo modo delle insegnanti e dei servizi, di leggere le esperienze educative, cogliendo concretamente ciò che vi sta dentro ed è oggettivamente leggibile. Gli strumenti utilizzati sono l'ISQUEN per il nido e l'ASEI per la scuola dell'infanzia.

L'ISQUEN è una scala di valutazione di derivazione americana (scala SVANI) rielaborata dalle docenti dell'Università di Pavia (Becchi, Bondioli, Ferrari, 1999), costituito da un insieme di indicatori e da uno strumento per valutarli, riguardanti "i soggetti" della valutazione (i bambini, le famiglie, il personale), "i contesti e le pratiche" (attività, arredi, materiali, spazi, tempi ecc..), "i saperi del fare" (osservazione, progettazione, programmazione, valutazione, documentazione), "le garanzie" (sicurezza, igiene, rapporto adulto-bambino ecc..).

L'ASEI (Autovalutazione dei servizi educativi per l'infanzia) è una scala di valutazione elaborata in Spagna da Darder e Mestres, nel 1994, con traduzione ed adattamento italiano a cura di M.P. Gusmini, nel 2000). Tale strumento crea le condizioni per la riflessione, da parte degli operatori della scuola, sul proprio operare,

sulle modalità e finalità di esso, risorsa per chiarire e migliorare i modi del proprio lavoro.

La scala è costituita da vari item, che trattano dei valori, della partecipazione, degli aspetti metodologici, della quotidianità, dello sviluppo dei bambini, del ruolo dell'insegnante, del lavoro collettivo, dei rapporti con le famiglie e l'extrascuola, dell'organizzazione degli spazi e dei tempi, dell'aggiornamento, del coordinamento e dei processi decisionali. La sua applicazione in ambito "scolastico" serve anche a costruire dei profili di qualità educativa e gestionale, per individuare punti di forza e di debolezza del quadro, che, di ogni servizio, hanno gli educatori.

I contributi delle esperienze

- **La valutazione della qualità educativa come processo condiviso – patto formativo:** il lavoro valutativo ha coinvolto, in ciascuno dei contesti, tutti gli operatori dei servizi, in veste di valutatori interni e, per ciascun servizio, da uno a due coordinatori pedagogici.
 - **La scientificità degli strumenti di valutazione:** gli strumenti utilizzati erano affidabili ed attendibili, pertinenti alle realtà da valutare e già ampiamente sperimentati in altri contesti educativi e ricerche valutative). Il patto formativo ha riguardato anche gli strumenti di valutazione che sono stati presentati, studiati e discussi con le insegnanti.
 - **L'intreccio di più punti di vista nel processo di valutazione:** quello delle insegnanti, dei coordinatori pedagogici, del valutatore esterno, con la funzione di "occhio estraneo", esperto nelle procedure e nella conoscenza degli strumenti.
- **La restituzione dei dati valutativi** raccolti come momento collegiale di riflessione, con la partecipazione dei diversi soggetti valutanti.
 - **L'individuazione di percorsi di miglioramento per i servizi coinvolti**, con il confronto critico dei gruppi intorno ai "punti deboli" evidenziati dalle osservazioni.



1975 - Scuola dell'infanzia "LA SVEGLIA"

Le insegnanti hanno usato un "codice" non usuale... "l'immagine"
per comunicare una esperienza di tipo logico solitamente
trasmessa verbalmente.

5 - Verso il progetto educativo: un percorso lungo trent'anni.

5 . A) Le Scuole a "Nuovo Indirizzo"

Risulta significativo recuperare le ragioni e i principi che hanno segnato le origini e lo sviluppo delle Scuole dell'Infanzia a "nuovo indirizzo" e dei Nidi di Ravenna cercando di collocarli nel contesto pedagogico ed istituzionale dell'epoca.

Epoca in cui si è data sempre attenzione, oltre alle indicazioni teoriche che si andavano diffondendo in quegli anni, alle soluzioni organizzative e di gestione dei servizi, in una ottica di flessibilità, caratterizzazione territoriale, riconoscimento di professionalità.

Nel 1972, con l'istituzione della equipe di coordinamento delle scuole si indica la necessità di promuovere *"... parallelamente alla diffusione quantitativa delle scuole un miglioramento della loro potenzialità educativa, sì da corrispondere alle attuali richieste scaturite delle scienze psicologiche, pedagogiche e didattiche..."*⁵⁰.

Con tale documento si danno indicazioni teoriche ed operative (a livello delle strutture, dei contenuti e dei metodi) per una impostazione-gestione complessiva del servizio e per offrire strumenti didattici innovativi o comunque di reinterpretazione di quelli preesistenti.

Queste esigenze danno vita nel 1973 a un gruppo di studio rivolto alle insegnanti sul tema delle scuole "a nuovo indirizzo"⁵¹, nell'ambito del quale si affrontano le condizioni di tipo organizzativo (numero dei bambini/e per sezione, organizzazione di spazi e tempi, attenzione agli strumenti oltre che a contenuti e metodologie di

lavoro), per la promozione di un ambiente appositamente strutturato a sostenere lo sviluppo del bambino e delle sue capacità.

Nel gruppo di lavoro i temi ricorrenti riguardano: l'autonomia dei collettivi scolastici, la libertà didattica, il significato pedagogico e le modalità di utilizzo delle ore di abbinamento, l'impostazione metodologico-didattica delle attività, la partecipazione dei genitori. *"Ci si rendeva conto che non si trattava soltanto di un fatto puramente organizzativo ma di qualcosa che implicava un vero e proprio rinnovamento del tradizionale modo di fare scuola: rinnovamento non scontato, ma spesso da scoprire e da costruire progressivamente"*⁵².

Il superamento dell'isolamento didattico della scuola tradizionale si costruisce alimentando un clima comunitario: sia per bambini/e (il modello sezione/intersezione), per garantire spazi variati di natura cognitiva ed espressiva; sia per gli insegnanti, attraverso la pratica della collegialità, del lavoro cooperativo, in team ed in collaborazione con il personale ausiliario - la dadda e la cuoca - che opera nei servizi.

Non si deve dimenticare, che fino alla legge 444 del 1968 e soprattutto fino agli Orientamenti del '69, la legislazione non ha mai pienamente suggerito e maturato un impianto psicopedagogico e metodologico che potesse orientare le scuole.

Soltanto l'obiettivo di realizzare una scuola dell'infanzia alternativa rispetto ai modelli educativi fino ad allora vigenti ed in grado di superare il modello assistenziale caratterizzante il panorama scolastico esistente fino a quegli anni può suggerire il senso di una riflessione

⁵⁰ Delibera di Giunta, 20 maggio 1972: "Organi Direzionali Collegiali".

⁵¹ "Gruppo di studio per insegnanti in attività nelle scuole da poco in fase sperimentale e per le supplenti" a cura di P. Bertolini e C. Bazzi - Comune di Ravenna, a. s. 1973/74.

⁵² ibidem nota 50

pedagogica, che comprende, sia indicazioni teoriche che di tipo gestionale ed operativo, che possono costituire dei "punti guida" del progetto educativo dei servizi.

La formazione dei primi anni '70 intende approfondire, confrontare, dunque discutere insieme alle insegnanti alcuni punti qualificanti della diversa strutturazione che le scuole "a nuovo indirizzo" vanno a sperimentare.

Il già citato regolamento delle Scuole per l'Infanzia del 1978, indica un modello pedagogico che richiede *"apertura verso la comunità, adozione di strategie di apprendimento basate sulla sperimentazione didattica e aggiornamento permanente degli educatori "intorno agli sviluppi più recenti della ricerca psicologica, sociologica, pedagogica e didattica "ricercando un rapporto di collaborazione con altre istituzioni e centri universitari e culturali esistenti"*.

Si delinea un modello pedagogico orientato ad una scuola aperta e sperimentale basata su itinerari formativi orientativi e prospettici in grado di poter assicurare al progetto pedagogico delle scuole comunali un ventaglio di riferimenti culturali e di soluzioni organizzative *"...realizzando una struttura collaborativa in cui tutti si sforzano secondo le proprie competenze e le proprie possibilità di programmare e decidere prima e poi di realizzare insieme i vari interventi educativi "ed ancora "...solo una gestione mediante il collettivo permette di realizzare una scuola dai connotati veramente sperimentali" dove" ...si possono individuare meglio i bisogni dei bambini, ...si può dare alla concreta prassi educativa un respiro più ampio e più stimolante per i bambini"*⁵³.

I seminari, le giornate di studio e gli incontri di formazione di quegli anni vertono anche sulle esperienze che di volta in volta emergono dalla quotidianità delle scuole, impegnante nella sperimentazione di questo nuovo modello organizzativo, e pongono al centro del confronto fra insegnanti e formatori dell'Università degli Studi di Bologna, le situazioni e le problematiche sempre più complesse.

5 . B) Idee che orientano

Nei primi anni '70 in Emilia Romagna il modello a "nuovo indirizzo" si afferma nella nostra realtà regionale; alla base di questa scelta pedagogica sta anche la consapevolezza che la scuola dell'infanzia può rappresentare il primo necessario grado di tutto il sistema educativo per garantire il diritto allo studio a cominciare dai tre anni.

E' nella duplice idea di una scuola democratica, aperta a tutti i bambini e che a tutti propone adeguate opportunità formative, cogliendo le esigenze ed i bisogni di ciascuno, che si sviluppa l'esperienza della scuola attiva come "laboratorio" in cui le esperienze sono in grado di sollecitare l'attività personale del bambino e di far leva sui suoi interessi.

Lo sviluppo della realtà delle scuole ravennati negli anni '70/'80 conferma questa ipotesi pedagogica ed istituzionale in cui le attività educative e didattiche rivolte ai bambini valorizzano la dimensione laboratoriale (es. il gioco drammatico, il teatro, i burattini, l'educazione scientifica) anche attraverso una intensa attività di formazione rivolta agli insegnanti, qualche volta con il coinvolgimento delle famiglie.

Questa esperienza a Ravenna ha avuto l'opportunità

⁵³ ibidem nota 50

di incontrare la ricerca pedagogica più avanzata di quegli anni, sia attraverso la consulenza dell'equipe dei docenti dell'Università di Bologna che ha sviluppato una riflessione negli anni approdata al già citato convegno "Verso Nuovi Orientamenti per la Scuola Materna svoltosi nel 1988. In quella sede Franco Frabboni nella sua relazione afferma *"La scuola materna è chiamata a popolare il proprio modello formativo di un bambino/storico, di un bambino/ambiente"*.

In altre parole, è un bambino messo nelle condizioni di poter entrare in modo autonomo e consapevole - *dentro ad un mondo complesso in continua trasformazione (stracolmo di simboli-codici dell'alfabetizzazione elettronica e computerizzata) tanto nel sistema segnico della corporeità, quanto nei modelli di comunicazione, quanto nei valori ecologico/ambientali, quanto nei paradigmi di decifrazione logico/cognitiva*."

La riflessione scaturita da tale convegno costituisce una vera e propria "bozza" per i nuovi Orientamenti che saranno pubblicati nel '91 ed anticipa la dimensione dei campi di esperienza con una valorizzazione del percorso di crescita del bambino che costruisce il proprio sapere attraverso la dimensione del fare e dell'agire.

Tale impostazione trova conferma e sviluppo nei temi formativi sviluppati anche negli anni '90 volti a creare dei veri e propri laboratori, attraverso l'offerta di strumentazioni e metodologie didattiche specifiche atte a rinforzare le conoscenze pratiche.

Sono anni di innovazione e sperimentazione nelle scuole dell'infanzia di Ravenna: dopo l'introduzione e la realizzazione in forma ludica dei primi corsi di inglese per i bambini di cinque anni⁵⁴, ci si cimenta con il linguaggio informatico attraverso percorsi sperimentali

che permettono un approccio divergente a nuovi linguaggi e lingue, a nuove metodologie e tecnologie.

"Giocare con il computer", è un progetto di grafica-informatica che introduce il computer in alcune scuole dell'infanzia fin dal 1993 e permette ai bambini dai tre ai sei anni di entrare in modo nuovo nella storia di Pinocchio - un ipertesto virtuale - e di utilizzare il mouse, il monitor, la matita elettronica come strumenti per disegnare, osservare, raccontare.⁵⁵

Attraverso l'esperienza del laboratorio, sia grafico-informatico che scientifico ambientale o linguistico, si aiutano i bambini a sviluppare una ricca gamma di esperienze conoscitive, espressive, realmente creative. E' forte pertanto nella impostazione delle progettazioni educative e didattiche delle scuole la consapevolezza che *"ogni oggetto della conoscenza e del sapere deve generare attività di riproduzione della conoscenza, attività di costruzione diretta del sapere, attività di scoperta e reinvenzione fantastica"*.⁵⁶

Conseguentemente la formazione sviluppa la dimensione del saper fare non solo come risvolto didattico ed operativo con bambini/e, ma introduce riflessioni progettuali ed educative che sono alla base della ricerca relativa alle diverse aree di esperienza affrontate fin dal Convegno dell'88.

Questa evoluzione, dalla scuola attiva del laboratorio al campo di esperienza, affonda le proprie radici nelle idee/forza che legittimano l'impianto della tradizione pedagogica della scuola materna: il bambino sociale (della comunicazione) di Owen; il bambino domestico (dell'ambiente) dell'Agazzi; il bambino esploratore (della logica) della Montessori; il bambino ludico (della corporeità) di Froebel.

⁵⁴ Corsi sperimentali di inglese attivati per la prima volta dall'anno scolastico 86/87

⁵⁵ " Giocare con il computer" Percorso di grafica informatica nelle scuole dell'infanzia del comune di Ravenna. Corso di formazione e sperimentazione a cura di D. Panebarco. 1993. Dispensa.

⁵⁶ Corso di formazione " Le cose, il tempo e la natura: l'educazione scientifico ambientale nella scuola dell'infanzia" a cura di L. Guerra a.s.1990/91. Dispensa.

Vengono individuate le competenze di tipo operativo che si esplicano nella realizzazione di attività didattiche correlate agli obiettivi educativi, *“attraverso la pianificazione di procedure sperimentali e la verifica della congruenza all'interno delle varie fasi della programmazione, tra obiettivi-contenuti-strumenti e metodi”*.⁵⁷

Vanno rilevati i numerosi incontri formativi che hanno approfondito il tema della programmazione come strumento utile per rendere intenzionale il percorso formativo e per superare la concezione che vede *“l'atto educativo un atto non scientifico, ma sostanzialmente un atto d'amore, un atto di tipo socio - affettivo”*⁵⁸...

I modelli teorici e metodologici dell'apprendimento proposti nella formazione hanno contribuito a delineare gli indirizzi e le coordinate di riferimento del progetto educativo del Servizio con teorie che a volte possono apparire dissonanti, ma che invece fanno parte dell'evoluzione della ricerca in cui le idee e le ipotesi si affiancano ed evolvono.

Emerge in quegli anni un'idea insegnamento che si rivolge ad un bambino competente, attivo che dispone alla nascita di un proprio repertorio di capacità da sviluppare ed *“ha come conseguenza immediata quella di rovesciare la direzione del processo di sviluppo, non più dall'adulto verso il bambino bensì dal bambino verso l'adulto”*⁵⁹.

Per poter aiutare il bambino a riscoprire tutti i percorsi possibili che possono portare ad una data conoscenza occorre che *“gli educatori sviluppino con il sapere un certo tipo di rapporto per costruire”*... *“un rapporto un po' più libero, più elastico, direi quasi scherzoso. Dobbiamo*

*imparare a giocare con la conoscenza, a giocare coi concetti a giocare col sapere”*⁶⁰.

Si rinforza una idea di soggetto che costruisce attivamente la conoscenza attraverso una ridefinizione continua della relazione con il suo ambiente, in una prospettiva, che mette in rilievo la dipendenza ecologica dell'azione umana nell'ambito di contesti storici e sociali.

Il contesto, in cui avviene lo sviluppo dell'individuo, comprende non solamente la situazione immediata in cui vive, ma anche tutte le interconnessioni tra le diverse situazioni ambientali di cui l'individuo fa parte nonché le influenze esterne a tali situazioni. Ne deriva che *“l'esperienza quotidiana del bambino non è prodotto solo dalla relazione diadica con la madre, ma anche dalle opportunità offerte dai servizi socio-educativi e dal tipo di relazioni, che intercorrono fra quest'ultimo, la famiglia, altri gradi scolastici, il quartiere ecc.”*⁶¹.

Dalla fine degli anni '80 e per tutti gli anni '90, anche in concomitanza con una nuova attenzione alle differenze ed ai conseguenti progetti sempre più rilevanti di integrazione, si affermano nuove riflessioni di carattere educativo e metodologico.

L'attenzione al contesto delle relazioni introduce lo sfondo integratore quale metodo che accompagna l'inserimento dei bambini disabili nella sezione, ma al contempo diviene occasione per ripensare la scuola stessa, attraverso una progettazione complessiva che tenga conto delle diverse variabili e le colleghi con azioni e significati comuni.

Lo “sfondo”⁶² integra i diversi aspetti del contesto educativo per connettere le diverse situazioni, i progetti specifici, le

⁵⁷ ibidem Nota 31

⁵⁸ Corso di formazione “Programmazione e assetto metodologico”, a cura di Luigi Guerra 1990/91. Dispensa.

⁵⁹ “Socializzazione infantile e comunicazione”, a cura di Luigia Camaioni - 1980. Dispensa.

⁶⁰ Corso di formazione “Dalla struttura al significato” a cura di Alberto Munari e Donata Fabbri 1989. Dispensa.

⁶¹ cfr. Bronfenbrenner in “Riflessioni e possibili indicazioni per la programmazione educativa all'asilo nido”, a cura di F. Baravelli, marzo 1998. Dispensa.

⁶² v. Paolo Zanelli “Uno sfondo per integrare”, ed. Cappelli, Bologna 1986.

attività del singolo e del gruppo, valorizzando le "tracce" che ogni bambino/a sa lasciare nel proprio ambiente, partendo da queste per integrare conoscenze, linguaggi, strumenti.

Uno sfondo che nella organizzazione delle attività nella sezione e nella scuola può divenire anche uno scenario fantastico, capace di fare dialogare linguaggi diversi: emotivi e cognitivi, verbali e corporei, leggibile e percorribile anche con diversi mediatori (qualche volta rappresentati da personaggi fantastici) che aiutino i bambini ad orientarsi nello spazio, nelle relazioni, ad integrarsi nel contesto. Attraverso una monografia, che assume il valore di riconoscimento di saperi e di competenze individuali, ma anche del gruppo e della scuola, si offre la possibilità ad ogni bambino, ed in primo luogo a quelli in situazione di disagio o disabilità, di offrire tracce leggibili del proprio percorso di crescita, di raccontarsi e raccontare la storia di una esperienza individuale e collettiva.

Narrazione che può avvenire in modi diversificati ed attraverso l'utilizzo di strumentazioni e metodologie allora innovative: la ripresa video, l'osservazione dei materiali attraverso diversi punti di vista (es. giro di parola degli adulti) per rilevare aspetti sconosciuti e non esplorati e ricercare il non usuale e scontato ...

La monografia in questo senso è la prima attività di documentazione – che sarà sviluppata con intensità dagli anni '90 - messa in pratica in modo sistematico e coerente per raccontare vissuti soggettivi e di gruppo, per riconoscere e riconsegnare il senso di una crescita nell'ambito di percorsi progettati in un contesto intenzionalmente educativo.

Emerge un'immagine di bambino come sistema complesso, un intero - globale, in cui le competenze

emozionali e affettive hanno pari significato rispetto alla dimensione cognitiva, rappresentativa, comunicativa.

Ne deriva che un sano sviluppo ed un pieno estrinsecarsi dell'una non possa avvenire senza una parallela piena espressione di ciascuna delle altre con un movimento di relazioni circolari⁶³.

La prospettiva "relazionale" focalizza quindi l'attenzione sull'interazione fra due o più soggetti anziché sull'individuo in quanto tale. Il concetto di "contesto" assume un valore fondamentale, *"poiché rappresenta la matrice del significato di qualsiasi atto comunicativo (sia esso verbale e non verbale)"*⁶⁴.

Sullo sfondo di queste considerazioni teoriche la formazione caratterizzante gli anni '90 ha curato in particolar modo la dimensione relazionale al fine di migliorare la consapevolezza dei processi comunicativi impliciti ed espliciti. Scaturisce un'idea di intervento educativo degli insegnanti centrata non più unicamente sul singolo, ma sulle relazioni, con attenzione al superamento degli stereotipi, che spesso inquinano la comunicazione all'interno dei gruppi, nella relazione con i genitori e tra adulti e bambini.

5 . C) Dalla programmazione al progetto

Il concetto di programmazione nasce ufficialmente nella scuola di base statale con il decreto delegato n. 517/77 e viene estesa nella scuola dell'infanzia a partire dal 1982 con una circolare ministeriale. La storia della formazione delle insegnanti del Comune di Ravenna è stata profondamente segnata, pur con tempi e modi diversi, dall'approccio programmatico, sia nella scuola dell'infanzia sia nel nido. Già a partire dal 1973 in un atto di Giunta compare esplicitamente traccia del

⁶³ c.f.r. Battacchi e Giovanelli, "Psicologia dello sviluppo", Nuova Italia Scientifica, Roma 1988.

⁶⁴ v. a cura di Anna Bondioli e Susanna Mantovani "Manuale critico dell'asilo nido" Franco Angeli Editrice, Milano 1987.

dibattito sulla necessità di usare questo strumento di lavoro per poter caratterizzare la scuola dell'infanzia con uno stile sperimentale. Nel nido, pur nella diversità del servizio e della sua storia normativa, questi stessi riferimenti culturali sono stati condivisi.

Questo strumento ha avuto una grossa valenza nel percorso storico delle scuole del territorio di Ravenna negli anni '70 e '80 portando avanti l'ambizioso obiettivo di emancipare da retaggi assistenziali i servizi per l'infanzia, elevandoli a scuola⁶⁵ anche con la collaborazione di tutti gli organi di gestione sociale per vagliare, discutere e validare sperimentazioni e pratiche educative. Infatti ogni anno, fino agli anni '80, la programmazione scolastica del nido e della materna viene presentata, verificata pubblicamente e costruita sulla base di una precisa conoscenza della realtà sociale in cui la scuola opera. La formazione realizzata nel corso degli anni ha sostenuto questa spinta a progettare l'attività educativa in modo intenzionale, con un assetto metodologico definito, dando all'atto educativo una valenza di scientificità.⁶⁶

La progettazione educativa al nido

L'attenzione alla progettazione educativa nel nido a Ravenna si è definita progressivamente a partire dagli anni '70, anche conseguentemente all'esplosione quantitativa dei servizi e all'opportunità di sperimentare e ricercare un impianto metodologico entro il quale calare e dare significato all'attività educativa.

Il modello pedagogico dei primi nidi ha individuato come traguardo formativo primario la socializzazione come processo socio-affettivo, proponendo il nido come luogo di incontro fra coetanei nel quale può essere privilegiata la comunicazione orizzontale fra bambini.

Il bambino viene considerato come essere sociale in grado di stabilire precocemente complessi e significativi rapporti con le altre persone divenendo in breve tempo un membro competente della comunità sociale alla quale appartiene.

In questi anni si assiste ad una ricerca ricca di esperienze che apre la strada a riflessioni e proposte educative in grado di andare oltre il modello tradizionale assistenziale, prevalentemente improntato su regole igienico-sanitarie, fino ad allora imperanti nei servizi per la prima infanzia. Una nuova prospettiva relazionale focalizza l'attenzione sull'interazione fra due o più soggetti: l'attenzione non è più rivolta al singolo ma si sposta ai rapporti intersoggettivi, ai giochi relazionali, all'interno dei quali il bambino assimila schemi di interazione sociale ed elabora criteri di lettura dell'esperienza quotidiana, apprende modelli cognitivi e comunicativi, aprendo lo sviluppo dell'idea del nido non solo come luogo di socializzazione e scambio ma anche come opportunità di apprendimento, idea che si afferma con forza negli anni '80.

Il nido non può più essere interpretato come una accogliente sala d'aspetto, ma va invece progettato come un luogo in cui "passare il tempo" senza "perdere tempo". In altre parole il nido si trasforma in una palestra in cui il bambino compie le sue prime esperienze cognitive, in cui si confronta, in cui si mette alla prova, in cui cioè "guadagna tempo", soprattutto osservando, sperimentando e imparando, diventando sempre più soggetto di diritti educativi.

La tensione educativa delle insegnanti si rivolge di conseguenza a quelle metodologie e tecniche didattiche e di progettazione dell'esperienza formativa che consentono di tradurre il fare quotidiano in un progetto intenzionale e rigoroso. La quotidianità acquisisce dignità

⁶⁵ v. a cura di D.Mazza "Strutture e modelli formativi degli asili nido ravennati" in Rivista "Enti locali e società" anni '70.

⁶⁶ Corso di formazione " Programmazione e assetto metodologico al nido" a cura di L. Guerra a.s.90/91. Dispensa.

di progetto e l'azione educativa supera la dimensione dell'occasionalità, pur se mascherata sotto le spoglie di una falsa e generica creatività attribuita alle educatrici.

L'itinerario formativo del nido si profila quindi a doppio binario sul quale scorrono insieme il programma e la programmazione. Il programma è inteso come diritto del nido a proprie e specifiche finalità formative (mai però di fatto prescritte da un legislatore). La programmazione, a sua volta si pone come dovere di disporre strategie didattiche in grado di mettere gli operatori nelle condizioni di progettare su due fronti: quello dell'organizzazione socio-educativa e quello della predisposizione di progetti didattici in cui vengono stimulate e costruite insieme a bambini/e le competenze relazionali, psicomotorie, logiche, linguistiche...

Nella realtà ravennate questo approccio all'esperienza educativa e didattica del nido viene formalizzato in percorsi di formazione⁶⁷ che hanno lasciato tracce importanti nella memoria e nell'operatività delle insegnanti. Tali riflessioni nascono da un bisogno diffuso di rinnovamento curricolare del nido in un momento storico assai delicato di tagli alla spesa pubblica sui servizi per l'infanzia. L'affermazione dell'insostituibilità del servizio nido nel percorso educativo di bambini/e avviene anche attraverso l'adozione di un concetto di programmazione che costruisce un modello educativo aperto e sperimentale. L'attività del programmare permette di prestare attenzione al bambino rispettando i suoi bisogni affettivi e cognitivi, garantendo una molteplicità di stimoli ed opportunità, organizzati in rapporto non solo ai bisogni culturali del singolo bambino, ma anche dell'infanzia in generale nel contesto socio-culturale del tempo.

La programmazione, inoltre, si pone come intervento collettivo basato sulla partecipazione, la collaborazione reciproca, l'integrazione delle competenze e risorse delle insegnanti.

Uno dei contributi maggiori dell'esperienza formativa è stato quello di aver fatto "toccare con mano" alle educatrici la possibilità di dare ai propri interventi un aspetto più attento e rigoroso, attraverso l'utilizzo di strumenti di progettazione e verifica delle esperienze proposte. Un altro importante arricchimento, che ha offerto una ulteriore spinta innovativa ha riguardato l'introduzione del concetto di obiettivo nella pratica quotidiana, riconoscendo quanto sia indispensabile lavorare con punti di riferimento operativi e non solo con finalità generali che *"funzionano come riferimenti ideali, indispensabili, ma non possono mai essere raggiunte in modo concreto"*.⁶⁸

La convinzione profonda di ancorare e radicare la progettualità del nido e l'azione educativa alla concretezza degli obiettivi (che coniugano i bisogni evolutivi dei bambini/e, le scelte delle educatrici, il "programma" e l'insieme delle risorse disponibili), è diventata allora un patrimonio collettivo delle operatrici del nido e ancor oggi è affermata nei documenti di programmazione didattica.

All'idea di obiettivo educativo si è legato con altrettanta forza il concetto di valutazione formativa, calibrato non sul raggiungimento da parte dei singoli bambini/e di traguardi cognitivi, ma come "garanzia" del massimo ventaglio di opportunità. In questo contesto è rimasta in secondo piano l'idea, invece, di controllo sistematico attraverso tavole tassonomiche dell'apprendimento secondo una visione più rigida dell'intervento educativo. L'esperienza formativa sulla programmazione e

⁶⁷ v. "Teorie e strumenti della programmazione didattica e della valutazione all'asilo nido" a cura di L. Guerra e F. Baravelli 1988/89.: "Teoria e strumenti della programmazione didattica e della valutazione all'asilo nido" 1990 - 91 a cura di L. Guerra. Dispense.

⁶⁸ v. R. Mager, "L'analisi degli obiettivi", Educazione Nuova. Lisciani Zampetti Editori, Teramo 1974.

valutazione al nido ha contribuito anche ad arricchire la sperimentazione didattica, nella duplice direzione della ricerca laboratoriale e della continuità educativa tra nido e scuola dell'infanzia, superando i confini tradizionali della continuità, rivolta unicamente, a quel tempo, secondo anche i riferimenti legislativi, verso la scuola elementare. Alla fine degli anni '80, si ricordano laboratori su musica e movimento, educazione scientifico-ambientale, comunicazione corporea, animazione di pupazzi e burattini, narrazione, attività con materiali diversi, ecc..⁶⁹

Il laboratorio è visto come una sede dove si incontrano sia momenti di attività in cui si impara facendo, che opportunità di riflessione e confronto sui contenuti, con l'obiettivo di condurre bambini/e alla pratica di stili di apprendimento ed al possesso dei veri e propri media culturali.

In altre parole, la ricerca e l'innovazione avviene attraverso confronti, discussioni, passaggi di informazioni, scambi di tecniche, sperimentazioni: questo ha rappresentato lo spirito con cui sono stati realizzati e proposti i corsi di formazione scaturiti da un bisogno diffuso delle insegnanti di conoscere ed approfondire, nell'ottica della ricerca didattica.

All'inizio degli anni '90 la riflessione pedagogica si orienta sullo sfondo della complessità sociale e delle relazioni adulto-bambino e tra adulti e si propone di prendere in considerazione i cambiamenti sociali strutturali ed educativi delle famiglie che accedono ai servizi, analizzando in modo particolare gli stili educativi evidenziati dai genitori ed i loro bisogni.

La formazione che caratterizza quegli anni tende infatti

ad approfondire la tematica della evoluzione di bambini/e, sollecitata dai cambiamenti della società adulta (la famiglia declinata al plurale) ed analizza le modalità di risposta dei servizi a tali modificazioni con l'obiettivo di sviluppo della flessibilità relazionale delle insegnanti.

Si è inteso con ciò promuovere una cultura di gruppo e di senso di appartenenza attraverso una riflessione mirata a sottolineare i valori e le motivazioni professionali.

Sullo sfondo dell'affermazione di una visione ecologica e sistemica del nido e dell'educazione infantile diventa centrale, nella pratica quotidiana e nella formazione, il tema della comunicazione nido-famiglie, partendo dall'idea di nido come *"luogo educativo per i bambini, ma anche istituzione sociale, dove si realizza un sistema di relazioni complesse, in cui ciascun individuo è portatore di propri bisogni, dal soddisfacimento dei quali, dipende il benessere di tutti e lo sviluppo delle potenzialità positive che il nido stesso può offrire. La ricerca di una comunicazione più efficace con le famiglie si pone oggi come necessaria alla luce dei cambiamenti delle famiglie stesse, che determinano delle ripercussioni sia sul piano dei bisogni relazionali dei bambini e genitori, sia sul piano delle richieste rivolte da questi ultimi ai servizi educativi. In tale prospettiva è centrale la dimensione educativa del nido, come risposta ad un preciso bisogno sociale della famiglia e come centro di relazione, di promozione culturale. ... Per questo motivo la formazione professionale delle educatrici di nido non può non prendere in considerazione lo sviluppo di una cultura relazionale, vale a dire di una più approfondita conoscenza delle relazioni non solo tra i bambini, ma anche tra gli adulti stessi che si occupano di infanzia,*

⁶⁹ v. "Laboratorio sulla comunicazione corporea Musica e teatro" 1989/90; "Giochi con l'acqua" 1991 - 92; "Le cose, il tempo e la natura: l'educazione scientifico-ambientale"; "Gli animali e il loro habitat Indicazioni per la ricerca d'ambiente - Indirizzi, percorsi didattici, bibliografie" 1991; "Laboratorio scientifico. Progetto di continuità asilo nido-scuola materna; "La festa al nido e alla materna: riflessioni critiche ed ipotesi di sperimentazione" 1990 - 91. Dispense.

competenze specifiche che rendono possibile un intervento di mediazione e di supporto rispetto alle famiglie ed una qualificazione degli operatori che ne rinforzi il ruolo l'autostima, la capacità di empatia e di individuazione di strategie comunicative, che facilitino le relazioni ed aiutino a superare gli eventuali blocchi e la tendenza al giudizio".⁷⁰ Grande potenzialità di supporto in questo percorso di crescita della professionalità insegnante viene attribuito, in particolare al gruppo di lavoro, allo scambio delle esperienze e delle soggettività, oltre che all'integrazione delle competenze.

La funzione educativa di "mediazione relazionale" viene declinata e rafforzata da una serie di esperienze formative che si intrecciano per tutti gli anni '90 ed i primi anni del 2000 e coinvolgono le educatrici dei nidi intorno ai temi del disagio dell'infanzia, della diversità culturale, dell'ascolto, della fiducia nella comunicazione con le famiglie.⁷¹

La dimensione formativa del gruppo di lavoro, nel periodo 1999 - 2000 si amplia e si arricchisce con l'introduzione di una nuova modalità, quella degli **intercollettivi**, come opportunità trasversale di incontro, di riflessione, orientata alla verifica ed all'innovazione, col sostegno e la condivisione delle educatrici sui temi della continuità con la scuola dell'infanzia, delle modalità di passaggio delle informazioni, della comunicazione nido-famiglia, ecc.

Negli anni immediatamente successivi il tema forte diviene la progettazione educativa, fondata sul patto pedagogico fra le insegnanti, come percorso condiviso per la valorizzazione della responsabilità educativa,

come senso di appartenenza ad un progetto comune. Una modalità di lavoro tesa al rafforzamento dell'identità dei nidi e dei gruppi di lavoro, per aumentare la visibilità del progetto educativo, quale snodo significativo della condivisione con le famiglie, elemento di qualità complessiva e misura dell'efficacia del progetto stesso e della sua ricaduta sulla comunità sociale.

Ragionare in termini di progettazione educativa ha significato:

- Pensare ai servizi come sistemi aperti, percorsi da interrelazioni dinamiche e circolari (rifiuto della linearità causa-effetto)
- Considerare l'educazione come un processo di formazione globale dell'individuo, nella direzione di una lenta, ma autentica scoperta di sé, come azione consapevole ed intenzionale dell'adulto per aiutare il bambino a crescere e svilupparsi armonicamente, in integrazione con il proprio ambiente fisico e sociale.
- Ragionare in termini di complessità, con la consapevolezza della pluralità dei punti di vista ed abbandonando riferimenti assoluti, per accettare una visione della realtà che si costruisce attraverso l'operatività, dove ogni evento richiede riflessione e strategie particolari.
- Lavorare in una prospettiva di collegialità, che richiama l'integrazione delle competenze, delle esperienze e la dimensione dello scambio e della comunicazione.
- Ancorarsi ad un'idea di "programmazione educativa e didattica fondata sull'insieme

⁷⁰ v. Relazione di verifica del corso di aggiornamento, a cura di F. Baravelli in "La comunicazione tra educatori e famiglie", a cura di E. Pozzi, M. Ambrosiani, 1989. Dispensa.

⁷¹ v. "Saper ascoltare" I colloqui di metà anno con le famiglie "Istruzioni per l'uso", a cura di F. Baravelli 2000; "La fiducia nella comunicazione", a cura di F. Ricci - 1999. Dispense; Corsi di formazione: "L'inserimento dei bambini stranieri nei servizi educativi", a cura di C. Colliva 1997-98 Università di Bologna; "Il disagio dell'infanzia", a cura di V. Valentini; Neuropsichiatria; "L'aggressività nei bambini 0 - 3 anni, a cura di A. Inglese - 2000 anche in dispensa.

complesso di spazi, tempi, materiali, relazioni, scelte educative ed intenzionali, in merito alle modalità educative ed all'ambientamento dei bambini, alla relazione con le famiglie, alla documentazione, alle risorse del territorio"; una programmazione evolutiva e dinamica, in cui è presente sia il momento propositivo dell'adulto, a partire dai percorsi teorici dello sviluppo, sia il momento originale introdotto dai bambini che non può essere preventivato, in cui essi esprimono le proprie "tracce" e strategie di costruzione delle competenze, secondo percorsi che propongono elementi di diversità, "disturbi" ed imprevedibilità.

- Introdurre il patto pedagogico, mettendolo al centro della progettazione educativa, come insieme di valori e comportamenti, che sorreggono il clima educativo del servizio e sono esplicitati e condivisi all'interno del gruppo di lavoro delle insegnanti. L'importanza di ricostruire, attraverso il confronto, il "patto" che sottende all'operatività quotidiana è derivata dalla consapevolezza che l'identità non è solo necessaria a definire il passato, ma a guardare in avanti, al futuro. Il patto pedagogico è stato proposto come strumento aperto e flessibile, rispetto alla complessità ed elemento forte di qualità, in quanto con esso il gruppo di lavoro può posizionarsi in un'ottica di lettura ed analisi dell'azione educativa, individuando elementi fondanti, ma anche "fragilità" da potenziare con dei cambiamenti. Sono le dimensioni

dell'impegno e della coerenza, intrinseche al patto, come assunzione di responsabilità, per il presente ed il futuro e come continuità fra ciò che si esplicita in esso e la realtà concreta della pratica quotidiana.⁷²

La progettazione educativa alla scuola dell'infanzia

La formazione sullo strumento della programmazione ha attraversato tutto il percorso storico-culturale della scuola dell'infanzia a partire dagli anni '70, cercando di dare sempre più elevata coerenza alla costruzione dei percorsi didattici.

Già negli anni '70, troviamo traccia di come questa riflessione abbia fatto maturare uno schema di programmazione, che tenga conto di diverse condizioni:

1. *"risorse della scuola ,*
2. *esigenze socio-culturali dei bambini in relazione al loro territorio*
3. *caratteristiche psicologiche individuali".*⁷³

Il programma delle attività risulta condiviso con i comitati di gestione, con l'equipe di coordinamento e con le commissioni scuola del quartiere, per sottolineare la valenza fortemente sociale della programmazione scolastica, costituita da:

- *"indagine sul territorio" per "una rilevazione dei dati sociali, economici e culturali del quartiere in cui il plesso è collocato",*
- *"compilazione di un questionario da parte dei genitori" che permetta di "acquisire elementi di conoscenza relativi ad ogni bambino" e al suo*

⁷² Cfr. "Riflessione e possibili indicazioni per la programmazione educativa e didattica all'asilo nido", a cura di F. Baravelli – marzo 1998; "Progettazione educativa patto pedagogico, intergruppi, tracce di un percorso di continuità 0-6" 2002-2003. Dispense.

⁷³ Atto di Giunta n.26183 del 30\8\1977.

-
- *comportamento sociale,*
 - *colloquio per integrare quanto emerso dai questionari,*
 - *fase osservativa del bambino "da realizzarsi con alcuni strumenti di lettura , tramite schede suggerite dall'equipe e attività quali grandi giochi , conversazione, attività espressive".⁷⁴*

Negli anni '80 l'approccio programmatico perde il significato di coinvolgimento sociale, che aveva avuto precedentemente, per tradursi in strumento caratteristico della professionalità docente, e dotare il proprio lavoro di metodi capaci di avvicinare progressivamente il bambino al sapere ed ai suoi linguaggi. Diverse attività di formazione introducono, per le insegnanti della scuola dell'infanzia, il concetto della programmazione curricolare, sviluppato nelle singole aree di attività. Si distingue tra programmazione educativa, intesa come "modalità preordinata di controllo dell'esperienza educativa sotto i molteplici fattori presenti nel processo educativo", e programmazione didattica che, invece, è "la traduzione nella pratica delle intenzionalità educative generali". In questo materiale d'approfondimento gli obiettivi vengono inseriti all'interno di un panorama metodologico e delineati come somma di competenze e di "indicazioni sistematiche da verificare nella prassi educativa", avendo presente la situazione di partenza del bambino.⁷⁵

Accanto a questi materiali formativi viene presentato, a cura dell'equipe pedagogica, un documento, che indica, per le scuole dell'infanzia, la struttura essenziale che la programmazione didattica ⁷⁶ deve possedere :

1. *Architettura culturale,*
2. *Architettura metodologica,*
3. *Architettura didattica.*

L'architettura culturale è progettata dall'insegnante all'interno delle attività , tenendo presenti i diversi assi formativi che accompagnano tutta la scuola di base (materna , elementare, media), dando vita in relazione ad essi, ad aree tematiche di esperienza:

- *asse linguistico - attività di comunicazione,*
- *asse storico - studio e analisi dell'ambiente,*
- *asse scientifico - educazione logica,*
- *asse artistico - corporeità.*

L'architettura metodologica indica due componenti diverse: la programmazione educativa e l'organizzazione delle conoscenze, attraverso la scelta degli obiettivi e delle esperienze, che si intendono affrontare. Queste due parti, architettura culturale e metodologica, devono integrarsi per la costruzione di un contesto pedagogico chiaro e definito che faciliti l'insegnante a fare un' analisi della situazione reale coniugando i diversi aspetti.

L'architettura didattica è suddivisa in "sotto capitoli" finalizzati alla definizione delle situazioni di apprendimento all'interno dell'ambito scolastico:

"Progetto, obiettivi cognitivi, teorie dell'istruzione".

Il progetto è "il momento in cui si individuano e organizzano le esperienze" e contiene gli obiettivi cognitivi, che devono essere determinati, tenendo presenti "le competenze intellettuali che deve raggiungere il bambino".⁷⁷

In questi anni il concetto di programmazione viene fortemente collegato, grazie ad una formazione pluriennale, alle teorie tassonomiche. Questo lavoro, svolto a metà degli anni ottanta ⁷⁸, prevede anche

⁷⁴ idem

⁷⁵

⁷⁶ "Propo

⁷⁷ idem

⁷⁸ "La valutazione nella scuola dell'infanzia" a cura di L. Guerra e L. Montesano. a.s. 83/84. Dispensa.

un approfondimento delle attività in base alle tavole tassonomiche, con una articolazione dettagliata di elementi utili per l'attività programmatoria. Il materiale prodotto, pur avendo un taglio prevalentemente teorico, presenta anche dei risvolti applicativi ed operativi, poiché vi sono raccolte programmazioni, sviluppate con quest'ottica, da nidi e materne,⁷⁹ ed organizzate secondo il criterio del territorio di appartenenza, con l'evidenziazione delle linee comuni nella struttura, che queste programmazioni sperimentali hanno. I diversi progetti sono descritti, pur nella diversità degli obiettivi generali, su una griglia comune costituita da:

- *un itinerario metodologico con tutte le azioni didattiche oppure gli obiettivi del progetto,*
- *una pista didattica che descrive le singole tappe,*
- *una verifica che presenta i risultati delle attività.*

Verso gli anni '90 la riflessione sulla programmazione si fa sempre più articolata. Infatti si veicola un modello specifico di programmazione didattica articolata e scandita in unità didattiche ed anche obiettivi tassonomici, pur venendo riconosciuto il valore del contesto e delle finalità educative generali.

Gli schemi dell'unità didattica e del progetto risultano uguali, pur con respiro e significati diversi. L'unità didattica *"affronta un nucleo organico normalmente di una disciplina della quale si intende proporre con sistematicità gli elementi costitutivi"*; mentre il progetto didattico *"affonda le radici nella cultura ambientale dell'allievo, nell'esperienza quotidiana ed i contenuti*

sono di natura interdisciplinare".⁸⁰

Pur con contenuti diversi, sia dal punto di vista metodologico che dei processi di apprendimento attivati, gli "ingredienti" di questi due strumenti sono gli stessi:

1. *contenuto*
2. *obiettivi*
3. *percorso didattico*
4. *tempi*
5. *spazi*
6. *modalità di relazione*
7. *valutazione formativa*
8. *recupero*
9. *valutazione sommativa*

Questi sono gli anni dell'elaborazione degli "Orientamenti del '91" in cui la programmazione viene presentata come uno strumento consolidato e sperimentato. Si restituisce un significato più ampio a questa metodologia di lavoro, correlandola al concetto di diritto alla formazione per tutti (*"uguaglianza di opportunità e rispetto delle diversità"*), anche in riferimento alle varie teorie dell'apprendimento, sostenendo che la programmazione permette di salvaguardare e tenere insieme aspetti del fare educazione ed istruzione. Inoltre, con chiarezza per la prima volta, viene delineata la differenza e la complementarità tra le due tipologie di programmazione – pedagogica e didattica -, mettendo in risalto gli aspetti diversi che questi due strumenti svolgono nel fare educativo. Se gli anni precedenti sono stati di consolidamento della programmazione didattico-curricolare nei vari ambiti, a partire dagli anni '90 comincia a delinearsi un'attenzione

⁷⁹ "Le programmazioni pedagogiche-didattiche dei servizi educativi comunali della Circoscrizione Porta Nuova – Fiumi Uniti" a cura di D. Mazza. a.s.83/84, 84/85 Dispensa.

⁸⁰ "Strumenti per la programmazione didattica", a cura del Servizio Scuole Materne, a.s. 1990/91. Dispensa.

verso l'organizzazione del contesto educativo e delle modalità di apprendimento in relazione ad esso. In sintesi si compie, in questi anni, un passaggio dall'idea di programmazione tassonomica all'idea di progetto dove l'attenzione relativamente al processo educativo si sposta sul contesto e sull'idea di progettazione come categoria del possibile, piuttosto che sulla didattica e la metodologia di lavoro dell'insegnante.

Dal 2000, con la riunificazione dei due Servizi - Asilo Nido e Scuole Materne - si è cercato di portare a sintesi e coerenza anche l'idea di progetto educativo che, comunque, pur nella diversità delle storie, partiva da percorsi formativi comuni svolti negli anni '80 e '90.

Vengono sviluppati, attraverso formazioni comuni e soprattutto incontri di intergruppo, con insegnanti appartenenti sia alle scuole che ai nidi, molti momenti di riflessione su tematiche portanti del progetto educativo quali l'organizzazione degli spazi e dei materiali, la documentazione, la comunicazione nel gruppo e con le famiglie, ecc. Quest'ultimo tema viene anche affrontato in una prospettiva di definizione di modalità partecipative innovative negli intercomitatati dei servizi per l'infanzia.⁸¹

La didattica e la metodologia

La storia del Comune di Ravenna si caratterizza, sin dalle origini, per aver introdotto, a partire dagli anni '70, l'attivismo pedagogico e l'ottica del laboratorio nelle scuole dell'infanzia e negli asili nido, facendo riferimento al pensiero deweyano. Le metodologie di lavoro hanno sempre goduto nell'ambito del Comune di Ravenna di

una grossa attenzione, che può essere rintracciata nei documenti amministrativi oltre che nelle dispense relative alla formazione.

La didattica negli anni '70 nel nido e nella scuola dell'infanzia, è presentata come intervento dell'educatrice, che ha l'obiettivo preciso di avvicinare il bambino ad un'attività. In questi processi didattici il bambino è in prima istanza spettatore ed osservatore, e poi attore dell'evento educativo, che è strutturato ed "organizzato" dall'insegnante. Il bambino, in quest'ottica, si impadronisce di tecniche e competenze ed acquisisce capacità di orientamento nel contesto. Queste linee guida (nel nido riportate con qualche accorgimento, derivato dalla specificità e dalla tipologia del servizio) riprendono con forza la valenza sperimentale per cui il processo educativo viene presentato come processo di ricerca-azione costante e come esecuzione di fasi nell'ambito di attività diverse impostate su base ludica.⁸²

In una documentazione di quegli anni⁸³, a cura dell'equipe pedagogica, si legge che, il piano metodologico-didattico deve privilegiare la dimensione della sperimentazione, e deve attivarsi mediante la gestione collettiva delle pratiche educative; si sostiene, quindi, che solo l'uso scientifico e la verifica in "collettivo" degli strumenti didattici possono aiutare l'insegnante di sezione ad individuare i bisogni dei bambini e la rispondenza a questi dei percorsi attivati. Il piano formativo dell'anno scolastico 1977/78⁸⁴ presenta, per tutte le insegnanti, seminari sulle attività scientifiche, grafico-pittoriche e teatrali (al nido in modo particolare), a testimonianza della forte attenzione riservata nell'ambito della formazione ai sistemi simbolico - culturali ed agli strumenti didattici.

⁸¹ Formazione attraverso intergruppi e materiale di restituzione dei focus group, sviluppati negli intercomitatati dedicati alla partecipazione famiglie, anno 2006. Dispensa.

⁸² cfr "Animazione di pupazzi e burattini", a cura di M. Modoni 1979/80. Dispensa.

⁸³ ibidem nota 56

⁸⁴ v. Delibera di Giunta del 15 maggio 1978: " Gruppo di consulenza".

I linguaggi specifici hanno sempre caratterizzato il lavoro didattico delle scuole dell'infanzia e attivato corsi di formazione dagli anni '70 ai giorni nostri, con un utilizzo del territorio come eccezionale risorsa per l'apprendimento e strumento attivo della didattica⁸⁵.

Le metodologie di lavoro, più menzionate nelle dispense formative, sono: l'individualizzazione dell'insegnamento, l'osservazione, il lavoro didattico per gruppi di bambini, il gioco, l'organizzazione del contesto con riferimento allo spazio ed ai materiali.

Particolare attenzione hanno la dimensione del gioco e le tecniche dell'animazione corporea, su cui le ricerche si sono focalizzate in quegli anni, insieme all'organizzazione del laboratorio per centri d'interesse, occupando ampio spazio nei documenti di questo periodo con un'indicazione sui principi educativi, a cui si devono ispirare -apertura ai bisogni dei bambini e rinforzo di attività mentali. Sono ricorrentemente menzionati, come elementi significativi di un contesto-scuola: il centro d'interesse della famiglia, della logico - matematica, del sonoro musicale, del teatrale (dei travestimenti) e infine delle attività espressive, anche con l'indicazione dei materiali necessari ad una strutturazione degli stessi.

Negli anni '80 la didattica acquisisce un protagonismo molto più forte nei piani formativi. Questa dimensione si veste nei documenti sempre più di consapevolezza, in riferimento alle indicazioni dei traguardi di sviluppo, mettendo a fuoco anche alcuni nuovi concetti come competenze ed obiettivi. Comincia ad essere introdotto un primo nucleo, organizzato per ambiti, degli obiettivi di sviluppo, che anticipa la successiva organizzazione

dei campi di esperienza.

Emerge la necessità di "formulare"⁸⁶ degli obiettivi chiari e rigorosi in unità didattiche per organizzare e facilitare le esperienze educative.

I "linguaggi simbolici" sono presi in esame essenzialmente dal punto di vista metodologico e organizzati in tre grosse "dominanze": obiettivi cognitivo-percettivi, espressivi e comunicativi. In quest'ottica l'itinerario metodologico risulta essere il modo principale di garantire "rigore nello sviluppo dell'esperienza educativa" ed "una connessione logica tra i diversi momenti spazio-temporali della stessa".⁸⁷

Nel corso di questi anni il concetto di metodologia si arricchisce di ulteriori aspetti derivati dall'approccio programmatico: l'idea di progetto didattico e di unità didattica. Questi due specifici strumenti di lavoro vengono sperimentati nei vari ambiti per verificare processi di ricerca-azione. Vi sono numerose dispense di approfondimento (dalla musica, alla matematica, alla motricità), che presentano una struttura molto simile: premesse teoriche, unità didattiche illustrate nei vari passaggi, verifiche del progetto e presentazione dei risultati raggiunti. L'osservazione viene messa in risalto con un significato profondamente sperimentale e presentata come premessa per verificare le ipotesi dei vari obiettivi dei progetti di ricerca.

Il nido negli anni '80 ha effettuato percorsi più attenti alla riflessione sul rapporto adulto - bambino e sul maternage, essendo le metodologie di lavoro necessariamente più centrate sulla relazione, che su contenuti specifici dei linguaggi come accade, invece, nella scuola dell'infanzia. Il Servizio Asili Nido, comunque, non si

⁸⁵ cfr. "Pedagogia verde a Ravenna" a cura di D.Mazza Rivista "Ambiente salute territorio" 1988.

⁸⁶ v. "La programmazione curricolare delle scuole dell'infanzia comunali", a cura dell'equipe coordinamento pedagogico, in collaborazione con L.Guerra, G.Cavina, Q.Borghesi, C. Miseri 1981. Dispensa.

⁸⁷ idem

discosta completamente dall'ottica programmatoria, condividendo in questi anni diverse attività con la scuola dell'infanzia, con chiavi comuni di interpretazione e di impostazione della metodologia di lavoro.

Negli anni '90 nella scuola dell'infanzia, nell'ambito della formazione sulla didattica, si abbandona la vecchia terminologia di educazione, veicolata dai documenti ministeriali del 1969, per assumerne una nuova : quella di laboratorio o campo d'esperienza.

Gli Orientamenti del '69 hanno sempre sottolineato, come nell'ambito scolastico, non ci siano dei metodi didattici prefigurati ma che l'insegnante possiede quella libertà d'insegnamento, che la rende autonoma nel realizzare percorsi di educazione. Il Comune di Ravenna, pur attingendo ampiamente al concetto di educazione, non ha mai enfatizzato tale impostazione, ed ha sempre riproposto l'ottica attivistica dell'atto educativo e la chiave sperimentale nell'organizzazione del laboratorio. Non si trovano più indicazioni su unità ed ipotesi di progetto didattico, ma prevalentemente un approfondimento sui contenuti culturali del campo d'esperienza, sul significato di laboratorio specifico e sulla costruzione del materiale didattico per allestire il contesto scolastico.⁸⁸ Questo è il segnale di come la didattica abbia cambiato il focus di attenzione, legandosi meno all'approccio programmatorio e interessandosi maggiormente alla costruzione di un contesto significativo per un apprendimento in chiave ludica. In questa nuova prospettiva la metodologia di lavoro acquista una dimensione più problematica, tenendo conto degli intrecci tra le variabili contenutistiche del campo d'esperienza e quelle psico-pedagogiche, legate alla progettualità, alla valutazione dell'efficacia ai

fini dell'apprendimento, alla preparazione del materiale didattico.

Nel nido, questi sono gli anni in cui l'approccio programmatorio viene ripreso, ma anche stemperato con una grossa attenzione alla teoria del contesto educativo di Bronfenbrenner, sempre per quella peculiarità che da sempre accompagna la didattica di questo servizio educativo.⁸⁹

I documenti ministeriali della scuola dell'infanzia del 1991 affrontano la dimensione del gioco con una nuova impostazione che lo valorizza come risorsa privilegiata per l'apprendimento e che connota tutta l'esperienza del bambino, non uno specifico settore di attività, come era negli Orientamenti del 1969. Su questo argomento si trovano non tanto approfondimenti teorico - concettuali ma essenzialmente indicazioni di attività ludiche da realizzare con l'ausilio di materiali diversi, nell'ambito dei vari campi d'esperienza. Al nido il gioco viene presentato invece con un collegamento molto forte al contesto educativo e alle relazioni tra i vari elementi di esso per rintracciare i significati evolutivi del gioco e le indicazioni di come, in relazione a diversi strumenti didattici, l'insegnante possa mediare la propria azione con i bambini.⁹⁰

Nella scuola dell'infanzia si riprende la riflessione sulla relazione adulto - bambino sviluppando il contenuto formativo molto più di quello programmatorio, concentrando l'attenzione sulla diade madre - bambino ed adulto - bambino e sull'analisi di casi difficili in ambito scolastico.⁹¹ Questa tematica, pur con prospettive diverse, viene fortemente ripresa negli anni successivi al 2000, quando si ha la riunificazione del Servizio Scuole Materne e Asilo Nido.

Il focus d'attenzione nella formazione cessa di essere la

⁸⁸ "Laboratorio scientifico. Progetto di continuità asilo nido - scuola materna: materiali e indicazioni di lavoro per l'anno scolastico '90-'91", a cura del Servizio Scuole Materne. Dispensa.

⁸⁹ Cfr. "Riflessioni e possibili indicazioni per la programmazione educativa e didattica all'asilo nido", a cura di F. Baravelli 1997/1998. Dispensa.

⁹⁰ "Gioco e giocattoli alcune riflessioni e proposte" a cura di F. Baravelli 1993 - 94. Dispensa.

⁹¹ Corso di formazione "Il rapporto adulto - bambino" a cura di F. Belletti 1989 - 90. Dispensa.

diade madre-bambino e diventa il rapporto insegnante-bambino, con l'obiettivo di analizzare le diverse modalità di relazione e, mettendo in comunicazione le buone pratiche del nido e della scuola dell'infanzia, creare una cultura dell'agire educativo comune.

L'osservazione, come metodologia di lavoro specifica, viene affrontata diversamente nel nido e nella scuola dell'infanzia. Il primo affronta la tematica in modo organico, con approfondimenti e sperimentazioni, che riprendono i significati, le fonti e gli strumenti, le metodologie possibili nella pratica educativa dell'osservazione. L'esperienza formativa ha consentito alle insegnanti di affrontare nuclei tematici fondamentali con un nesso fra osservazione e teoria ed un intreccio inevitabile tra "soggettivo ed oggettivo" per prevenire il rischio dell'atteggiamento dogmatico e della rigidità. La tematica è stata affrontata, inoltre, spaziando dall'approccio educativo a quello antropologico e psicologico.⁹² Molta attenzione è stata rivolta alla metodologia dell'osservazione nella pratica educativa con particolare riferimento alla necessità di definire con chiarezza oggetti, scopi ed obiettivi, contesti e tempi, strumenti e tecniche, modalità di analisi ed interpretazione dei dati. L'arricchimento professionale delle insegnanti ha riguardato soprattutto l'acquisizione di un "abito mentale" alla "ricognizione", più che l'adozione di strumenti scientifici codificati, perché si è ritenuto di considerare l'osservazione una pratica flessibile anche se rigorosa, aperta alla varietà ed imprevedibilità dell'esperienza scolastica.

La scuola dell'infanzia, a sua volta veicola prevalentemente l'idea dell'osservazione come verifica del progetto e delle

attività, evidenziandone una connotazione profondamente cognitiva e sperimentale, legata alla didattica nell'ambito dei campi d'esperienza.

Anche la **documentazione**, quale strumento fondamentale della professionalità insegnante è stata oggetto di grande attenzione, dalla fine degli anni '90 ad oggi.

Tale pratica, che all'inizio degli anni '70 veniva presentata come raccolta di dati ed informazioni sulle attività svolte, e in riferimento ai bambini come rendiconto di uno stile di relazione ed apprendimento

(sull'utilizzo di un linguaggio egocentrico e/o comunicativo, sul rapporto con l'adulto e con gli altri bambini, ecc.), successivamente si veste di significati più complessi, legati ai processi educativi, al contesto ed al progetto.

Il concetto di documentazione viene presentato per la prima volta alla fine degli anni '80, con un corso sulla monografia per i bambini, nell'ambito del quale viene sottolineata la ricchezza di tale tipologia di documentazione, per la crescita di un progetto condiviso nella sezione, mediante l'osservazione della quotidianità e la rielaborazione comune, per l'individuazione di strategie di sostegno al progetto di integrazione.

Le formazioni, operate in questi anni⁹³, servono a ricollocare tale pratica, all'interno di un percorso educativo complesso; in primo luogo come supporto ai progetti educativi e didattici svolti dalle scuole, come organizzazione leggibile e gradevole dei materiali fotografici inerenti la quotidianità e le attività svolte dai bambini. Progressivamente, anche attraverso una interessante esperienza di scambio fra gruppi di insegnanti di nido e scuola dell'infanzia ed il Centro di documentazione regionale di Bologna

⁹² Corso di formazione "Osservare nel nido", a cura di A. Inglese - 1998. Dispensa.

⁹³ Corsi di formazione "La documentazione alla scuola dell'infanzia", a cura di F. Varesco a.s.94/95; "La documentazione all'asilo nido", a cura di P. Sacchetto, C. Balsamo, F. Baravelli - 1999/2000. Dispense.

(2001-2002), la dimensione della documentazione si è arricchita di altri significati. La ricerca intorno alle molteplici modalità di realizzazione e la variabilità degli interlocutori, ha contribuito a definirla e proporla come potente "occasione" di scelte consapevoli e progettuali dei gruppi di lavoro, nel contesto della progettazione educativa e del patto pedagogico fra le insegnanti, come strumento di costruzione e riflessione intorno all'identità dei servizi, per una loro visibilità, che favorisca e sostenga la sinergia con le famiglie.

Negli anni successivi al 2000, in particolare il nido ha concentrato l'attenzione e la sperimentazione sui "libroni" di fine anno", che tradizionalmente vengono elaborati per i bambini e le famiglie, a testimonianza delle attività svolte annualmente o alla fine del percorso scolastico, con molte sperimentazioni e "variazioni sul tema", (documentazioni cartacee sulla giornata tipo e le routine, progetti didattici specifici etc..) e sulle opportunità offerte dagli strumenti multimediali (CD, video, documentazioni con immagini computerizzate etc..).

La scuola dell'infanzia, a sua volta, oltre che percorrere tale analogo cammino, ha approfondito, in modo particolare la dimensione didattica, con il prezioso supporto degli atelieristi.

Negli anni dal 2000 in poi sono pertanto state realizzate numerose documentazioni relative ai diversi ambiti disciplinari: dalle tecniche di animazione alla lettura, dalle attività grafico-pittoriche a quelle scientifiche ecc, in una logica in cui il contesto ambientale (dal mondo dell'arte contemporanea all'ambiente naturale e sociale ecc.) diviene il principale focus d'attenzione.



1977 - Scuola dell'infanzia "MANI FIORITE"

6 - La complessità: riconoscimento, integrazione delle differenze, multiculturalità, relazioni.

6 . A) L'integrazione

"Quel bambino là ..."⁹⁴ L'integrazione dei bambini e delle bambine disabili nei servizi per l'infanzia.

L'integrazione dei bambini e delle bambine disabili ha percorso gli anni di evoluzione dei nostri servizi per l'infanzia è stata attuata e lo è tutt'ora seguendo e accogliendo i mutamenti legislativi, etici e culturali che si sono susseguiti dagli anni '70 ad oggi.

Il termine "handicappato" è sempre meno usato nel linguaggio corrente, in quanto sottolinea l'aspetto di una "mancanza" e ne avvertiamo in modo potente la crudezza, mentre negli ultimi anni si sono affacciati termini come "disabile" o, ancora, "diversamente abile" che pone l'attenzione su abilità "altre" e non su ciò che "non si è in grado di fare".

"Il dibattito terminologico evidenzia l'importanza di relativizzare l'identità dell' "handicappato" al contesto di relazione e alla situazione. Viene sostanzialmente superata un'idea di riabilitazione e integrazione basata esclusivamente sulla rieducazione delle funzioni residue..."⁹⁵

"L'ambiente prende colore" è la prima esperienza di integrazione, un intervento precoce sulla psicosi

infantile con un percorso pluriennale di collaborazione interistituzionale (Comune, Neuropsichiatria Infantile), e di continuità dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare, realizzato a Ravenna fin dal 1972 e presentata al Febbraio Pedagogico Bolognese nel 1986⁹⁶.

Dall'esame dei documenti e dei percorsi formativi di riferimento a cui abbiamo avuto accesso, nella dispensa "Noi...e il bambino diverso"⁹⁷, troviamo raccolti interventi tecnici e utili strumenti di lavoro.

L'Amministrazione, attraverso il coordinamento pedagogico, illustra le sue scelte operative e di valore, sottolineando ...*"il diritto del bambino portatore di handicap ad essere considerato persona, ... con il diritto di vivere la vita e le esperienze di tutti in un contesto aperto, stimolante socializzante... realizzando così il principio costituzionale della "scuola aperta a tutti".*

L'esperienza educativa e socializzante del bimbo portatore di handicap all'interno della scuola dell'infanzia mette in evidenza l'esigenza di una programmazione a lungo termine per la sperimentazione e verifica degli interventi".⁹⁸

Emerge quindi un intenso lavoro di approfondimento sia sui metodi che sui valori *"di rispetto e accoglienza dell'altro"*⁹⁹ che permeano i percorsi dell'integrazione, con un particolare riferimento alla formazione come veicolo non solo di saperi e tecniche, ma anche di saper essere e "consapevolezza" del proprio ruolo professionale *"...poiché il modo di lavorare con i bambini non è mai*

⁹⁴ v. "Quel bambino là - Scuola dell'Infanzia, handicap e Integrazione" di Andrea Canevaro- La Nuova Italia 1996.

⁹⁵ "Una nuova intesa interistituzionale per "accogliere il deficit e ridurre l'handicap" prime riflessioni del gruppo di lavoro istituito dalla Regione Emilia Romagna. Fine anni '80.

⁹⁶ v. "L'ambiente prende colore" a cura di Comune di Ravenna.- Pubblicazione. 1986.

⁹⁷ "Noi...e il bambino diverso" giornate di studio, sperimentazione e verifica sull'integrazione dei bimbi portatori di handicap nelle scuole dell'infanzia comunali a cura di Carla Bazzi e Donatella Mazza 1979.

⁹⁸ "Obiettivi dell'integrazione del bambino con problemi all'interno delle istituzioni educative della 1°e 2° infanzia", a cura di Carla Bazzi in "Noi ...e il bambino diverso" 1979.

⁹⁹ Handicap e integrazione nei servizi educativi: Carla Bazzi in "4 anni di aggiornamento", a cura di N.Babini 1983.

separato dalla conoscenza che l'educatore costruisce di se stesso, dalla capacità data dal confronto con i colleghi, di reintegrare la propria personalità con le esperienze che si vivono..."¹⁰⁰

Vi è dunque una percezione positiva dell'inserimento scolastico, sia per quanto riguarda gli alunni disabili e sia per l'istituzione scolastica stessa, coinvolta in processi di arricchimento culturale ed organizzativo.

"Le condizioni organizzative per realizzare il recupero e l'integrazione prevedono:

- *la pianificazione degli interventi in base alle caratteristiche e alle esigenze territoriali;*
- *l'assegnazione di insegnanti d'appoggio per tutti i casi che presentano necessità sulla base di progetto educativo-riabilitativo definito dall'equipe preposta a tale compito;*
- *l'elaborazione e la sperimentazione di nuove metodologie con verifiche periodiche e confronti fra diverse realtà sociali in collaborazione con gli esperti;*
- *una collaborazione fra le varie istituzioni scolastiche al fine di non disperdere il valore degli interventi educativi-terapeutici già svolti"*¹⁰¹

Vengono qui espressi sinteticamente alcuni punti fondamentali che dal 1975 hanno guidato il programma per l'inserimento dei bambini disabili nei servizi educativi comunali realizzando contemporaneamente *"l'obiettivo dell'intervento precoce e dell'integrazione col progetto individualizzato educativo - riabilitativo"*.¹⁰²

Emerge una *"forte presa di coscienza da parte degli amministratori, operatori, tecnici e genitori del diritto di questi bambini ad essere considerati "persone" prima che "diversi" e quindi di vivere le esperienze di tutti in forma non segregata, ma in un contesto educativo aperto e stimolante e socializzante"*.¹⁰³

Le normative scolastiche di cui troviamo menzione nei documenti in nostro possesso - leggi, decreti, circolari ministeriali -¹⁰⁴, sul versante "integrazione" indicano, a loro volta, contenuti e obiettivi importanti nell'organizzazione di percorsi di integrazione, quali ad esempio: *corresponsabilità del progetto educativo, bisogni differenziati che richiedono risposte educative/organizzative differenziate, continuità del piano educativo, obbligo/diritto allo studio che non può terminare in 3° media..... l'indispensabilità dell'integrazione multi-professionale, la cultura dei "sostegni"*¹⁰⁵.

Dalla fine degli anni '70 e per tutti gli anni '80 la riflessione, si amplia, si arricchisce di pratiche positive e viene consolidata da circolari, da intese-quadro regionali, che promuovono confronti, convegni, che costruiscono percorsi e linguaggi comuni, fino ad arrivare alla legge nazionale del 5/2/1992 n.104, " Legge quadro per l'assistenza e l'integrazione sociale e i diritti delle persone in situazione di Handicap", che diventa il principale riferimento normativo e culturale in materia di integrazione, affrontando il tema in modo totalmente dedicato.

Tale legge detta alcuni principi fondamentali, quali:

¹⁰⁰ idem

¹⁰¹ v. "Ravenna per l'Educazione - servizi e progetti "Comune di Ravenna - Ass. alla P.Istruzione e Formazione professionale - materiale inserito negli atti del convegno internazionale di studi "Asilo Nido e Nuove Esperienze" 3 - 4 - 5 marzo 1988.

¹⁰² idem

¹⁰³ "Strutture e modelli formativi degli asili nido ravennati" a cura di Donatella Mazza in "Ente Locale e Società" Rivista anno 1983.

¹⁰⁴ Legge 118/71-art.28; Legge 416/74; CM 227/75; Legge 517/77; DM9 febbraio 1979; Legge 270/82;LR.6/83.

¹⁰⁵ ibidem nota 95

- *il diritto all'istruzione e all'educazione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna e nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado;*
- *l'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione;*
- *l'integrazione scolastica deve essere garantita attraverso un percorso personalizzato che si articola nella formulazione della diagnosi funzionale, del profilo dinamico funzionale e del piano educativo individualizzato, alla cui definizione provvedono congiuntamente con la collaborazione dei genitori della persona handicappata, gli operatori delle unità sanitarie locali e, per ciascun grado di scuola, personale insegnante specializzato della scuola.*

Seguita da vari decreti attuativi, la Legge 104/92 promuove, oltre a specifici interventi per l'integrazione scolastica, un'attenzione complessiva all'intero "progetto di vita" della persona, proponendo una visione unitaria dei suoi bisogni e promuovendone la piena partecipazione nei principali ambiti della vita sociale, aspetti che verranno ampliati e riempiti di contenuti negli anni successivi attraverso norme ed azioni specifiche.

Emerge dai documenti un'attenzione forte all'aggiornamento di insegnanti ed educatori di sostegno, seguita con grande attenzione fra fine anni '70 e primi anni '90 dal prof. Andrea Canevaro, docente di Pedagogia Speciale all'Università di Bologna, oltre che dai Neuropsichiatri della Ausl di Ravenna.

È interessante trovare testimonianze, riflessioni e produzioni scritte dagli stessi educatori e pedagogisti, a dimostrazione dell'alto livello di approfondimento e coinvolgimento e dell'efficacia di una formazione "permanente", attuata non solo attraverso le lezioni in aula, ma anche mediante esperienze dirette, di ricerca e con approfondimenti personali.¹⁰⁶

Lavorare con un bambino diversamente abile è infatti, un'esperienza professionale e umana molto forte, che mette in campo risorse, capacità, ma anche difficoltà personali, che trovano nel confronto e nella conoscenza la strada per l'attivazione di quelle "buone prassi" che portano il gruppo sezione ad organizzarsi e progettare spazi, tempi ed attività tenendo conto delle diversità presenti "...la credibilità di un progetto è nella sua funzione di "regolatore" e di "mediatore. Per questo un progetto può essere per quel bambino, con quelle proprie caratteristiche originali e non può essere " per i bambini handicappati"¹⁰⁷.

..." Quel bambino là"...(A. Canevaro 1996)¹⁰⁸ ad es. cerca di indagare quali siano i bisogni e le potenzialità dei bambini/e handicappati e come, gli strumenti dell'**osservazione, lo sfondo integratore, la monografia, la documentazione, il racconto, la collaborazione con le famiglie**, possano rilevarli e svilupparli. Si evidenzia inoltre cosa accade quando questi bisogni particolari incontrano quelli degli altri, trovando anche qualche risposta positiva senza dividere o discriminare: siamo nell'ambito di una "*Pedagogia dell'integrazione*" – oggi si potrebbe chiamare dell'inclusione- che vuol dire rifiuto della segregazione e dell'assimilazione e proposta di una "*collaborazione delle differenze*".

I documenti degli anni '80, spaziano anche sulle

¹⁰⁶ c.f.r. "Conoscere il deficit per accettarlo e conoscere l'handicap per ridurlo" bozza di programma per l'aggiornamento delle maestre della scuola dell'infanzia del Comune di Ravenna, a cura di A. Canevaro e A. Tamburini, a.s. 1992/93.

¹⁰⁷ idem

¹⁰⁸ ibidem nota 94

particolarità legate a diverse tipologie di deficit – psicosi infantile¹⁰⁹, sindrome di down, non vedenti, non udenti ...- ma è da sottolineare che l'approccio al deficit tiene sempre presente un bambino o una bambina "interi", che non sono identificati in modo riduttivo con la diagnosi, cosa che rischierebbe la creazione di uno stereotipo con conseguenze negative per il loro futuro.

Oggi i nuovi sistemi internazionali di classificazione della disabilità e della salute della popolazione - ICF¹¹⁰ parlano prima di tutto di funzionamento dell'individuo e quindi dell'importanza che giocano le energie personali e le risorse del contesto per accettare e trasformare la condizione di disabilità. Siamo di fronte al concetto di "Identità competente" dove occorre operare affinché il soggetto disabile si attivi, trovi gli aiuti e riesca a trattenerli, uscendo dal "nido" della condizione di dipendenza, nell'attesa dell'altro che fa e prende iniziativa sempre al posto suo.

A questo si collega l'attuale percorso dei "Progetti di vita" dei bambini/e disabili, che diventeranno adolescenti e poi adulti, frequentando la scuola ed i servizi extrascolastici e che entreranno nel mondo del lavoro, o, nei casi più gravi, nei centri diurni o residenziali. Questa riflessione diventa importante anche per le famiglie che vivono il disagio, la sofferenza, ma anche la speranza per un futuro che li preoccupa, in quanto conoscono la dipendenza che li lega ai figli e il desiderio per una loro esistenza il più possibile autonoma.

L'Amministrazione Comunale nel corso degli anni ha operato scelte diverse rispetto alle figure di sostegno, avvalendosi fino ai primi anni '90 di insegnanti

comunali, poi attraverso forme di esternalizzazione, di personale educativo proveniente da cooperative sociali: in questi casi la formazione è stata organizzata direttamente dai Servizi Asili Nido e Scuole Materne, quindi troviamo documenti e testimonianze di questi percorsi. Dall'anno scolastico 1999/2000 il personale di sostegno fa capo al Consorzio per i Servizi Sociali, (C.S.S. - istituito per gestire interventi di assistenza sociale, disabili, minori, anziani - per i comuni di Ravenna – Russi e Cervia), che gestisce gli educatori dai Nidi d'Infanzia all'Università: questo porta a realizzare una continuità nella gestione e nelle relazioni, che permette alle famiglie di avere un unico interlocutore, sia nei passaggi fra i diversi ordini di scuola sia nel passaggio scuola - lavoro.

Questo nuovo assetto ha mutato la titolarità della formazione, che viene ora organizzata dal C.S.S. e rivolta espressamente al personale educativo, che può essere aperta agli insegnanti di sezione e concordata insieme al coordinamento pedagogico, che coglie ed accoglie i suggerimenti provenienti dalle situazioni affrontate dai docenti e dagli educatori.

Questo rapporto fra Servizio Scuole per l'Infanzia e C.S.S. viene sistematizzato e approfondito nei Piani di Zona, previsti dalla legge nazionale n. 328/2001 e attuati attraverso la legge regionale n. 2/2003, che correlano e integrano gli interventi educativi, sociali e sanitari in un lavoro di rete, che vede nel dialogo fra le varie competenze l'efficacia e la buona riuscita degli interventi.

L'intenso lavoro collegato ai Piani di Zona è stato preceduto dalla stesura di un "Progetto di collaborazione

¹⁰⁹ v. "Alla ricerca del bambino perduto - Come, dove, perché," progetto d'intervento sulle psicosi infantili- a cura di C. Bazzi, F. Belletti, V. Pranzini – Edizioni UNICOPLI 1989.

¹¹⁰ v. International Classification of Functioning, Disability and Health – Documento dell'OMS - 1999.

interistituzionale per l'integrazione nei servizi comunali per l'infanzia di bambini/e, in situazione di disagio socio-familiare, disabilità e patologie croniche"¹¹¹che ha permesso il riconoscimento di più situazioni di disagio e sofferenza che colpiscono i bambini e le loro famiglie, che necessitano di un'attenzione mirata da parte dei vari operatori, che devono dialogare e confrontarsi, scambiare conoscenze e competenze.

Siamo quindi in un percorso di continua evoluzione, dove il bisogno di saperi nuovi si fa sempre più preponderante: la formazione si evolve includendo teorie e aspetti innovativi portati da diversi approcci alle patologie, così come da nuovi metodi per l'apprendimento e da tecnologie specifiche sempre più sofisticate (si pensi ad es. agli ausili elettronici per favorire la comunicazione o agli impianti cocleari per non udenti, ecc..) .

Tutto questo e altro ancora, favorito dalle informazioni che viaggiano veloci nella rete informatica e alla possibilità per le famiglie di trovare sempre nuovi interlocutori e comunità. E' importante, infatti, che le famiglie non rimangano sole di fronte alle difficoltà perché a loro volta *"hanno bisogno di integrarsi, con intrecci fitti, di carattere sociale..."*¹¹² di essere ascoltate e di valorizzate nelle proprie esperienze, informate e sostenute ed in questo i servizi educativi svolgono un utile ruolo di raccordo e accoglienza.

*"Ogni bambino o bambina e tanto più un bambino con problemi ha un suo modo di rapportarsi al mondo, all'ambiente che lo circonda dando di questo sue spiegazioni, elaborando sue fantasie.....tessendo suoi rapporti...tutti elementi indispensabili per trovare una sua strada personale di conoscenza"*¹¹³. Diviene quindi prioritario e strategico, costruire uno sfondo significativo, in un contesto relazionale, che coniughi sia la componente

affettiva che cognitiva e dove sia possibile osservare, fare, sbagliare, ripetere e imparare, senza il quale ogni apprendimento sia negli adulti che nei bambini risulterebbe una progressione solitaria e programmata con spettatori e comparse, ma senza protagonisti.

¹¹¹ Protocollo sottoscritto nel mese di settembre 2004 dal Comune di Ravenna- Servizio Scuole per l'Infanzia- AUSL –Consorzio per i Servizi Sociali.

¹¹² v. "Dalla cultura dell'handicap a quella dell'integrazione" di A. Canevaro in "Quel bambino là..." op.cit.

¹¹³ v. "Bambini problematici e contesto educativo" a cura di M. Borghi in "Quel bambino là..." op.cit.

6 . B) Multiculturalità

Come trasformare la diversità in risorsa

... o tu

Che mi leggi: ricorda il tempo,
prima che s'indurisse la cera,
Quando ognuno di noi era un sigillo,
Di noi ciascuno reca l'impronta
Dell'amico incontrato per via;
Di noi ciascuno reca l'impronta.
(Primo Levi, 1985)

Questa poesia di Primo Levi potente e lieve a un tempo, introduce una dispensa del 1994¹¹⁴ "Interculturalità – Una crescita personale, una prospettiva di lavoro" che raccoglieva articoli e dossier provenienti da riviste specializzate.

La riflessione sulla differenza è propria di chi lavora in ambito educativo così come il rispetto della persona e delle sue specificità che diventano risorsa e stimolo nella comunità.

I servizi educativi, per bambini e bambine, sono le prime forme di vita sociale in comunità organizzata, termometro anche dei mutamenti che avvengono nei sistemi sociali più complessi in cui sono inseriti.

Nella società contemporanea, con la fluttuazione incessante di contatti reali e virtuali ed i continui spostamenti di informazioni, uomini, valori e merci, l'aderenza di un individuo al territorio od un gruppo, tende a perdere la sua linearità e diviene sempre più ambigua. Man mano che i gruppi umani crescono, si scompongono, migrano in luoghi nuovi, dove si ricompongono in aggregati, con

nuovi incontri ed immaginari collettivi, sono percorsi da miriadi di esperienze ed idee dove si configurano nuove identità.

In questa chiave l'identità perde il suo carattere di essenza, di valore statico e scontato e diviene un processo dinamico e continuo. Non può essere concettualizzata come valore che possa essere tramandato da una generazione all'altra, ma può essere considerata una modalità di coagularsi e di scontrarsi di più valori, continuamente riformulata nei suoi termini.

Un tempo l'incontro con le diversità era l'incontro con l'esotico, riguardava poche persone, apparteneva all'esperienza del viaggiatore solitario. Oggi l'incontro, non solo appartiene a masse di individui, ma avviene quotidianamente, veicolato dai messaggi dei media. Questo pone problemi educativi dalle dimensioni nuove; non ci sono più luoghi strettamente deputati all'incontro od all'esclusione, ma un processo di incontri fra gli individui, che si evolve continuamente, da un punto di vista quantitativo e fortemente mediato da filtri ideologici.

La problematica della multiculturalità, a livello europeo è stata affrontata tradizionalmente attraverso impostazioni antinomiche e, alla luce della sensibilità culturale odierna, non adeguate: la prima si basava su una politica assimilatrice, (Lévi-Strauss la definisce "strategia antropofagica cioè di "ingerimento" di spiriti estranei in modo da renderli identici a chi li ha assimilati) tesa all'integrazione totale ed in qualche modo definitiva, delle minoranze immigrate nella cultura dominante. Questo riducendo e tollerando l'identità etnico-culturale (la permanenza delle differenze), al fine di ridimensionare il potere di contrattazione in campo sociale e politico (v. esempio francese ed inglese). La seconda era fondata su una sorta di "particolarismo utilitaristico", per cui gli

¹¹⁴ "Interculturalità – Una crescita personale, una prospettiva di lavoro", a cura di F. Baravelli - a.s.94/95. Dispensa.

stranieri erano considerati soprattutto "forza lavoro" temporanea (v. Germania) ed il mantenimento di forme della cultura di provenienza era funzionale al rientro nei paesi d'origine.

Oggi sembra prevalere nella maggior parte dei paesi europei un atteggiamento più problematico, apparentemente fondato sull'integrazione delle posizioni citate, tendente a garantire la tutela e la valorizzazione delle differenze culturali (la diversità interpretata come risorsa) e nello stesso tempo il loro interscambio e la reciproca conoscenza, chiamando in causa, quindi, la dimensione educativa, quale ambito di analisi, riflessione ed anche costruzione di una pedagogia dell'accoglienza, non solo come accettazione delle differenze, ma anche come continua scoperta della dignità culturale di percorsi di vita ed intelligenze diverse.

Nella realtà ravennate la frequenza di bambini stranieri, o di altra cultura, etnia e religione raggiunge una sensibile consistenza alla fine negli anni '90 e in particolare dal 2000 in poi ed è legata fundamentalmente all'aumento del numero dei ricongiungimenti familiari.

Questo dato deriva da molteplici fattori relativi alla struttura economica, geografica e sociale del territorio ravennate, dove è meno presente l'industria artigiana e manifatturiera, ma dove hanno sede i grandi complessi della chimica, un'importante attività portuale nonché il fenomeno del lavoro stagionale nei settori agricolo e turistico.

Abbiamo avuto il primo grande picco di immigrazione interna negli anni '50/'60, poi dopo una certa stabilità e benessere, la crisi del settore petrolchimico ha ridisegnato gli scenari economici e quindi anche le opportunità lavorative.

Come da panorama nazionale anche gli scenari sociali

sono mutati; il maggiore benessere negli anni '60 ha portato nuove possibilità per le famiglie, più alta scolarità e mobilità sociale per le nuove generazioni, che oggi tendono sempre più a coprire posti di lavoro nel settore terziario, lasciando aperte opportunità negli altri settori, che hanno catalizzato una nuova immigrazione sia interna che esterna. La società ravennate si è colorata per cui la riflessione sulla multiculturalità non è rimandabile e nella condizione odierna sia l'educazione che la formazione non possono prescindere dall'interculturalità.

"L'interculturalità è quel complesso di situazioni e processi nei quali, dall'incontro e dalla comunicazione fra soggetti connotati da origini e matrici diverse, si matura un'interazione produttiva e una collaborazione costruttiva, che trasformano in risorsa la diversità per lo sviluppo umano di individui e di gruppi, nonché per la comunità e l'intera società"¹¹⁵.

In questo quadro di complessità sociale i servizi educativi giocano un ruolo importante nel sostegno alle famiglie sia come luogo di accoglienza, incontro e informazione, sia come realtà che dà anche agli adulti opportunità di formazione, conoscenze e crescita, promuovendo una cultura dell'infanzia, anzi potremmo ormai dire delle "infanzie", fondata sul riconoscimento dei diritti dei bambini e delle bambine, dei loro bisogni e delle loro capacità, attraverso lo scambio e la condivisione di pratiche e teorie educative.

Ciò di cui ci si rende conto, operando in ambito pedagogico e socio-educativo, è che occorre sempre più riconoscere la fragilità che spesso connota le figure genitoriali, contenendo quella sensazione di grande fatica connessa alla cura ed educazione dei figli, spesso accompagnata da timori di inadeguatezza personale e di incertezza verso il futuro.

¹¹⁵ v. "L'interculturalità come nuovo paradigma per affrontare la multiculturalità globale" a cura di Otto Filtzinger in "Educazione interculturale" vol.2 n.2 maggio 2004-Erickson.

I servizi 0/6 anni vista la connessione esistente fra benessere del bambino e qualità delle relazioni con i genitori, si sono arricchiti nel tempo di una funzione sociale, che privilegia l'accoglienza e sostiene il progetto formativo delle famiglie, lavorando sempre più anche in un'ottica di rete e in continuità orizzontale con quelle istituzioni ed agenzie che, a vario titolo, operano sul territorio (AUSL, Centro per le Famiglie, Casa delle Culture etc.).

Questo comporta per pedagogisti e insegnanti un aggiornamento delle competenze e degli strumenti professionali, attraverso percorsi formativi specifici.

La formazione di insegnanti e pedagogisti, quindi, ha seguito il cambiamento del contesto evolvendosi e arricchendosi con l'aumento della complessità sociale.

Da prime dispense che presentavano esperienze di altri comuni e dossier che illustravano il fenomeno della intercultura con schede di lavoro, la riflessione si è ampliata sia dal punto di vista socio-antropologico e sia da quello educativo attraverso corsi mirati: *"Approccio alla multiculturalità: i bambini, le famiglie, gli educatori, il progetto educativo"* condotto da Gualtiero Harrison, *"Educare all'alterità"* e *"Il rapporto con l'alterità: pregiudizi e stereotipi"* condotti da Graziella Favaro¹¹⁶.

Questi hanno coinvolto insegnanti e pedagogiste, per supportare la loro preparazione e i loro atteggiamenti di fronte all'altro straniero. L'attenzione degli operatori è stata posta su molteplici aspetti: l'accoglienza, il superamento degli stereotipi, l'attenzione allo scambio e all'informazione, così come alla relazione con le famiglie straniere e la conoscenza dei diversi stili di cura o come affrontare gli incidenti comunicativi e i malintesi dovuti alle interferenze tra differenti cornici e codici culturali.

Altrettanto importante è stato approfondire la percezione della diversità da parte dei bambini stessi stranieri ed italiani, la comprensione e l'apprendimento della lingua 2 (italiano) senza dimenticare la lingua 1 (materna) valorizzando il bilinguismo e la lingua del paese d'origine, così come ri-costruire la comunicazione verbale e visiva, che deve rendere le informazioni e i messaggi riconoscibili agli occhi di tutti.

Alla base di tutto sta "la Conoscenza" che dovrà accompagnare e connotare il lavoro educativo e di relazione di chi opera nei servizi educativi. Le strade apparentemente più facili dello stereotipo culturale ed etnico, della rigidità legata alle proprie abitudini consolidate di paese "ospite" a cui "se sei qui ti devi adattare" portano solo a chiusura e disorientamento nelle famiglie straniere e denotano una cecità di fronte ad un mondo che cambia più velocemente delle nostre strutture mentali.

Un' accoglienza consapevole, fatta di messaggi chiari e di confronto interculturale diviene ricchezza educativa per tutti, perché la diversità nelle sue varie forme fa parte del quotidiano ed è ingrediente fondamentale della vita sociale.... Con queste attenzioni il viaggio-reale o simbolico - tra i due mondi, che rappresenta spesso una frattura nella storia dei bambini della migrazione, può diventare una chance in più ...*poiché essi appartengono al qui e ora senza doversi perdere, liberi dalla paura della differenza e dalla vergogna delle proprie radici...e che attraverso il contatto e lo scambio si modificano e si arricchiscono*¹¹⁷ ...

¹¹⁶ Percorsi formativi svolti dal 2000 rivolti alle insegnanti di nido e scuola dell'infanzia nel Comune di Ravenna.

¹¹⁷ v. "Servizi educativi per tutti i bambini", a cura di Graziella Favaro anno 2004. Dispensa.

6 . C) La complessità delle relazioni

Bambini e adulti: quando la relazione è difficile

La riflessione sui comportamenti problematici dei bambini emerge dai primi materiali come formazione specifica, rivolta a bambini disabili "con difficoltà e disturbi"¹¹⁸; si tratta di corsi rivolti a insegnanti ed educatori di sostegno ed hanno quindi una connotazione abbastanza decisa sul target di riferimento.

Siamo nei primi anni '80 e la definizione "bambino con problemi" si accompagna più specificamente al deficit e all'handicap che ne consegue e alle relazioni complesse che si instaurano con gli adulti di riferimento sia che siano membri del nucleo familiare, che educatori ed insegnanti in ambito scolastico.

La formazione qui analizza situazioni "esplicite" di difficoltà, ma apre anche l'attenzione alla delicatezza del rapporto "adulto-bambino", a quanto questo influenzi la crescita dell'io, a quanto il bambino sia espressione di un complicato intreccio di fattori: costituzionali, relazionali-affettivi ed ambientali.

Il bambino che mostra un disagio, quindi, non è solo quello con un deficit, a cui poi segue un protocollo di intervento clinico, psichico ed educativo, ma è anche il bimbo che si esprime attraverso segnali e azioni e non è ascoltato in modo adeguato dall'adulto. Ascoltare il bambino come soggetto attivo rimanda anche agli studi e alle ricerche in campo psicologico, che da anni propongono un modello diverso, da quello "comportamentista" cioè totalmente modellato dall'adulto e dall'ambiente,

"bambino competente", dotato, fin dalla nascita, di un proprio repertorio di capacità da sviluppare ed in grado di indirizzare i comportamenti dell'adulto.

*"Lo sviluppo dell'individuo risulta un processo bilaterale che chiama in causa le competenze dei due soggetti coinvolti: bambino e adulto"*¹¹⁹.

Alla luce di queste riflessioni, la scuola dell'infanzia viene intesa come *"mente pensante che promuove esperienze pregnanti, emotivamente investite e traducibili in attività simboliche, grazie all'intervento dell'adulto"*¹²⁰, sottolineando la sua azione strutturante sulla personalità del bambino e quindi anche la grande responsabilità dell'adulto che interagisce quotidianamente con lui.

La formazione delle insegnanti, affronta il tema della relazione e, attraverso alcune teorie psicoeducative di base, porta la riflessione sull'importanza che in essa hanno, ad esempio, la comunicazione, l'attaccamento, o l'*holding*: cioè *"il gremboificante e significativo che accoglie"*¹²¹.

Questa base teorica ha accompagnato la riflessione sulle pratiche educative nei nidi e nelle scuole dell'infanzia dalla fine degli anni '80 alla metà dei '90, con una forte attenzione posta all'osservazione, al contesto educativo, alle relazioni fra pari, fra bambino/adulto, così come fra insegnanti/educatori e genitori.

Inoltre le teorie, sempre in evoluzione, si sono arricchite di nuovi elementi, le madri possono essere ora "sufficientemente buone", i padri hanno cominciato a riflettere sul loro ruolo grazie anche a ricerche specifiche e giornate di studio formative *"...piuttosto che di "nuova paternità, credo si debba parlare di paternalità ...inteso*

¹¹⁸ v. "Analisi e riflessione sulle modalità di intervento del bambino con problemi" Analisi e modalità di intervento su alcuni casi di bambini. con problemi" di C.Bazzi in " Quattro anni di aggiornamento", a cura di N. Babini:Equipe di coordinamento pedagogico Ass. P.Istruzione – Comune di Ravenna 1983.

¹¹⁹ v. "Come il bambino modella l'adulto" - Luigia Camaioni in "Socializzazione infantile e comunicazione" a cura di L. Camaioni e C. Bascetta. Giornale di studio - Ravenna anni '80.

¹²⁰ ibidem nota 91

¹²¹ idem

come investimento emotivo , affettivo, psicologico ...che attraversa ancora dei vecchi comportamenti, anche se non li legittima più”...¹²²

La sempiterna questione delle “regole” e dell’equilibrio fra **autorità e libertà**, fondamento della funzione genitoriale in primis, ma anche tema di importante riflessione per le insegnanti, è ben trattata da Piero Bertolini, che richiama il senso di un approccio dialettico, per far riflettere l’adulto sempre in bilico fra propri modelli interni e comportamenti che rischiano di essere o troppo rigidi o troppo permissivi o, spesso, incoerenti*“mi pare che si debba affermare che l’intero processo educativo ha da realizzarsi come continuo processo di liberazione, per il quale da un lato si stimoli il bimbo a prender coscienza dei suoi limiti e condizionamenti e dall’altro lo si inviti a non accettare mai passivamente tali limiti e quindi lo si abitui a cercare, scoprire, inventare..in un’autentica tensione verso il superamento del presente...da non intendersi dunque come ineluttabile e definitiva condizione di vita per sé e per gli altri... la libertà quindi non considerata come un dato di fatto ma come una meta da raggiungere attraverso la crescita della coscienza di sé che il bambino matura con lo sviluppo”¹²³.*

L’adulto - genitore o insegnante che, attraverso azioni non macroscopiche, ma soprattutto semplici e quotidiane“... dal modo in cui si risponde alle domande dei bimbi, dal modo in cui si intende e si pretende che venga intesa la disciplina e l’ordine nella scuola, al proprio atteggiamento verso l’autorità ..e così via...”¹²⁴ deve lasciare modo e tempo al bambino, di costruire una

personalità propria, senza però rinunciare o delegare ad altri – deresponsabilizzandosi - il compito educativo. Il bambino, quindi sempre più soggetto di diritti, cittadino riconosciuto in un mondo che troppo spesso ancora non lo riconosce soggetto attivo. In questo senso gli scenari nazionali ed internazionali cercano di ridisegnare l’impegno di noi adulti, sancito anche nelle diverse normative, *“restituendoci l’immagine di bambini che vanno valorizzati come persone e considerati per il loro livello evolutivo e vincolando ciascuno di noi a ridiscutere spazi, modi e tempi consoni ai loro bisogni”¹²⁵.*

L’orizzonte quindi si apre oltre i servizi e si allarga all’ambiente di crescita, alla ipotesi di futuri progetti di vita per cui un obiettivo pedagogico e sociale diviene negli anni “ la prevenzione del disagio”, grazie al supporto che i servizi possono offrire agli adulti in contatto diretto con i bambini e le bambine.

Il disagio è un’espressione “normale” in un bambino che vive la crescita con le conseguenti e previste “crisi evolutive”; a volte accade che il bambino non riesca ad elaborare gli strumenti necessari per superare l’esperienza critica o che l’adulto, che in questo deve supportarlo, attivi comportamenti incoerenti, evitanti o troppo rigidi e che il disagio si protragga nel tempo, senza che il bambino trovi un contenitore sano all’ ansia, alla rabbia e a tutte quelle emozioni che lo invadono.

Sospendere le aspettative e il giudizio, osservare quanto accade, astenersi da forme immediate di intervento, ascoltare le emozioni, trovare strategie per attivare un’alleanza educativa insegnanti - genitori, sono punti fermi che ritornano nella formazione soprattutto dalla

¹²² “La Paternità oggi: alla ricerca di nuovi percorsi”, 3 maggio 199, incontro condotto da Carmine Ventimiglia, coordinatore della Ricerca sulla paternità “Paternità e politiche per l’infanzia” che ha coinvolto i padri dei bimbi frequentanti i servizi per l’infanzia in un percorso dal 1991 al 1994. Dispensa.

¹²³ v. Piero Bertolini: “Autorità e Libertà” Dispensa anni ’70.

¹²⁴ idem

¹²⁵ v. “Infanzia e Adolescenza. Diritti e Opportunità” Centro di Documentazione Infanzia ed adolescenza. Istituto degli Innocenti, Firenze 1998.

fine degli anni '90 ad oggi, strumenti professionali a sostegno delle insegnanti che si trovano di fronte ai comportamenti difficili di alcuni bambini che sembrano ingestibili se guardati in un'ottica miope che rischia affrettate interpretazioni¹²⁶.

Le stesse tematiche e la stessa attenzione al coinvolgimento e responsabilità degli adulti nell'azione educativa vengono proposte, dagli stessi formatori/consulenti, anche durante gli incontri con le famiglie e nei gruppi di discussione rivolti ai genitori, per condividere linguaggi e buone pratiche comuni con l'obiettivo di costruire anche dall'esterno, quell'alleanza educativa, che permette interventi efficaci e rispettosi dell'identità e dei bisogni dei bambini.

Questo vale anche per situazioni delicate agite dagli adulti che però hanno un grande impatto sui bambini, quali ad es. le separazioni dei genitori.

In merito a questo argomento, in collaborazione con il Centro per le Famiglie, è del 1999 una formazione che vede coinvolti docenti ed educatori del ciclo elementare e prescolare in un percorso che offre strumenti di conoscenza per far sì che la scuola, luogo di relazioni altamente significative, possa diventare per il bambino e, a volte, per i genitori, un contesto di riferimento facilitante e favorente il superamento della crisi, dove... *"le insegnanti, che non sono" tuttologhe" possano riflettere sul proprio vissuto personale, sul proprio ruolo e i propri compiti di fronte ad un bambino conteso dai propri genitori o coinvolto in un lacerante conflitto"*¹²⁷.

Questi aspetti continuano ad essere attuali e la formazione

si aggiorna a fronte dei cambiamenti sul versante "famiglia" che assume connotati diversi e dà luogo a nuove identità: si parla infatti sempre più di "famiglie", che possono essere: allargate, ricostituite, monoparentali, multiethniche...e questo porta con sé ricchezza culturale e sociale, ma anche complessità e difficoltà, che spesso vedono i figli vivere situazioni confuse, difficili o di vera e propria privazione.

Una dispensa regionale del 1990 affronta il tema delle famiglie multiproblematiche¹²⁸ e sottolinea il tratto "patologico", che produce tendenzialmente comportamenti devianti e la lettura che ne traiamo è prettamente socio-sanitaria.

Oggi la lettura del disagio familiare si è ampliata e si tende a realizzare interventi che raccolgono le opportunità offerte dal lavoro di rete che si attua fra i diversi servizi che entrano in campo in questi casi nell'ottica di un *lavoro comune tra area educativa e area socio-assistenziale per una nuova pedagogia dei legami*¹²⁹.

In questo quadro di complessità ci si è avvicinati con molta cautela ai temi dell'abuso e del maltrattamento, attraverso alcuni percorsi formativi messi in campo da più enti e organizzazioni coinvolti nella prevenzione e contrasto a questi fenomeni che sono destinati a rimanere nella maggioranza dei casi, sommersi, se manca nell'adulto la disponibilità all'ascolto o la competenza a decodificare i segnali di maltrattamento o se manca il raccordo fra le istituzioni interessate.

Si è partiti quindi proprio da una formazione comune che ha visto impegnati, sempre in un'ottica di rete, insegnanti,

¹²⁶ Corsi di formazione: L'aggressività nei bambini 0-3 anni - A. Inglese - anno 2000. "Come leggere i segnali di disagio dei bambini"- Rosa Agosta e Chiara Capriz - a.s 2001-2002; "La Comunicazione con le Famiglie"- D. Galassi a.s 2002-2003.

¹²⁷ Corso di aggiornamento per docenti ed educatori del ciclo elementare e prescolare "La scuola di fronte al fenomeno delle separazioni coniugali". Roberta Giacci e Salvatore Coniglio - Centro per le Famiglie di Ravenna. 1999.

¹²⁸ "Situazioni familiari multiproblematiche e strategie di intervento" Servizio Famiglie e Politiche sociali - 1° Conferenza regionale - Modena 19-20-21 marzo 1990.

¹²⁹ Corso di formazione "Molte Famiglie, pochi bambini - le nuove famiglie: percorsi e risorse". R. Giacci - Consorzio Servizi Sociali, a.s.2005.

dirigenti e coordinatori delle scuole d'infanzia, primarie e secondarie inferiori, assistenti sociali ed operatori sanitari, con l'intento di fornire strumenti e competenze in merito alla capacità di cogliere i segnali di disagio connessi a esperienze di violenza ed abuso¹³⁰.

Di fronte al dolore dei bambini ci si sente spesso bloccati, come incapaci di accettare una cosa tanto grande a cui risulta difficile dare confini e consolazione, perché spesso mancano le parole, perché si usa un codice "adulto" e quindi inadeguato. Ma occorre cercare nuove parole per un diverso ascolto di ciò che fa male.

Sono stati introdotti concetti nuovi come quello di "resilienza", termine preso in prestito dalla fisica dei metalli, che dà all'individuo in crescita la capacità di assorbire il trauma senza "spezzarsi", grazie all'aiuto e alla presenza di riferimenti significativi e ricostitutivi della propria personalità offesa: "testimoni soccorrevoli" li chiama Alice Miller (nonni, zie, vicini di casa...)

La sofferenza nei bambini deve essere riconosciuta e non negata dall'adulto *"...una figura... che sappia mettere in discorso la sofferenza e rispondere alle domande espresse e inespresse che il bimbo le rivolge: accettando che le proprie risposte non siano risolutive...espressione del proprio farsi carico del problema e dell'impegno a spiegare ciò che è spiegabile e ad accettare ciò che non può essere che così, dandogli un senso"*.¹³¹

Il tema è senz'altro delicato, ma la realtà è troppo spesso brutale e difficile e quello che occorre agli adulti, ma prima ancora ai bambini, è avere strumenti per affrontarla, per "vivere bene" abitando il proprio tempo, attraversando i sentieri della gioia, del dolore, dell'attaccamento, del distacco, dell'amore; l'adulto può offrire al bambino

strategie per trovare parole, per costruire un linguaggio narrativo delle emozioni, fondamentale nella costruzione del suo sé.*"accogliere, arginare, contenere il dolore: interventi che non prevedono per chi vi si impegna in termini educativi, la gratificazione narcisistica del raggiungimento di un "successo" e tuttavia da perseguire come massima espressione di significato del proprio agire, perché , come recita un verso di Emily Dickinson*

*"se io potrò impedire
a un cuore di spezzarsi
non avrò vissuto invano"*.¹³²

¹³⁰ Corso di formazione "Mimi fiore di cactus. Chi mi stuzzica si pizzica" organizzato da Ausl - Csa Ravenna, 2005.

¹³¹ v. "Se io potrò impedi

"Diamo parole al dolore" Modena 5/6 marzo 2004 Rivista Infanzia.

¹³² idem

7 - Testimonianze.

7 . A) Oggi i gruppi di lavoro educativo si raccontano...



1 - 2003 - Giochiamo con il bosco di carta

Nido d' Infanzia "Corte dei Bimbi" (Foto 1)

Il nido "Corte dei Bimbi", precedentemente chiamato "Corti alle Mura", è ubicato in via Corti alle Mura n. 7 e fa parte di un unico stabile comprendente il nido "A. Rasponi", con il quale ha in comune la cucina e la lavanderia.

Attualmente il nido effettua un orario part-time (7,30-14,30), ma inizialmente funzionava con orario a tempo pieno. E' costituito da tre sezioni per un totale di 48 bambini/e di età compresa tra i 12 e i 36 mesi.

Nel corso degli anni, dall'apertura dei nidi d'infanzia ad oggi, anche la formazione ha subito un'evoluzione che l'ha resa meno rivolta all'approfondimento di

aspetti operativi (pur importanti nello svolgimento del nostro lavoro) e sempre di più attenta ad arricchire noi insegnanti, sia a livello personale, che professionale. Tale evoluzione ci ha portato a riflettere sul nostro ruolo fornendoci competenze, che ci permettono di elaborare strategie d'intervento diversificate, a seconda della situazione che si presenta.



2 - 2003 - Primi approcci con giochi ed amici

Nido d'Infanzia "Darsena" (Foto 2)

Il nido è ubicato a Ravenna, in via Capodistria 25, nella terza Circoscrizione. Ha una tradizione storica consolidata in quanto è presente nel territorio da molti anni. Nel 1973 fu aperto dal Comune che lo gestiva con proprio personale, successivamente, venne affidata la gestione all' ATI (Associazione Temporanea d'Impresa) Zerocento – Colas – Cerchio.

Caratteristica che contraddistingue il servizio è la forte presenza di bambini stranieri.



3 - 2002 - Un bagno di grano

Nido d'Infanzia "Garibaldi" (Foto 3)

Il nido è stato aperto l' 1/09/1999 all'interno di una ex scuola elementare, inizialmente per permettere la ristrutturazione del Nido Darsena. Successivamente alla riapertura di questo servizio il Nido Garibaldi è stato ritenuto idoneo a rimanere in funzione ed è andato ad arricchire il numero dei servizi educativi offerti dal Comune di Ravenna.

Il nido prevede 4 sezioni (lattanti, due di semidivezzi, divezzi).

La formazione è vissuta dal nostro gruppo di lavoro educativo come momento in cui il quotidiano, l'esperienza personale, venendo riconosciuta come materia di discussione e confronto collettivo diventa memoria, perché patrimonio comune, in cui ci si può riconoscere, in cui ci si può confrontare e apprendere. E' occasione di condivisione, quindi di arricchimento culturale ed anche

supporto ed apporto di nuove possibili soluzioni per futuri interventi.

Nido d'infanzia "Il Grillo Parlante" (Foto 4)

Il nido ha iniziato a funzionare nel 1974, ubicato nella vicina località di Conventello e nel giugno del 1977 è stato trasferito nella nuova sede di Savarna, in un edificio adiacente alla scuola dell'infanzia. Dagli anni '80 fino ad oggi ha funzionato con due sezioni di bambini di età eterogenea, rafforzando sempre più il proprio legame con il territorio. Dagli anni '70 ad oggi è cambiata la modalità di programmare le attività con i bambini; alle insegnanti sono stati offerti, attraverso corsi di formazione nuovi strumenti per rielaborare processi di ricerca - azione, tesi ad individuare modalità progettuali più rispondenti ai bisogni dei bambini, distinguendo l'agire educativo dal fare didattico.



4 - 1982 - La sfilata di carnevale

Ne è derivato altresì un miglioramento delle modalità di documentazione delle esperienze del nido, rivolte all'utente (bambino e genitore), costruendo un arricchimento personale e professionale dell'insegnante che si è tradotto nel quotidiano in una maggiore attenzione al contesto in cui opera (arredi, spazi, materiali), ma soprattutto incentrato sul bambino, in quanto essere individuale e al tempo stesso collettivo. Si sono così sperimentate tecniche e strumenti per diffondere una cultura del nido sempre più aperta, nuova e stimolante, sia per chi vi opera, sia per chi la frequenta.



5 - 1980 - Pranzo al nido

Nido d'Infanzia "Il Riccio" (Foto 5)

Il nido d'infanzia è stato aperto come Asilo Nido di S.P. in Vincoli il 26 aprile 1978, con tre sezioni ove si accoglievano anche le domande di frequenza dei

bimbi non residenti nel Comune, essendo ubicato in una posizione di confine fra Ravenna e Forlì.

Tenendo presente che il territorio era prevalentemente rurale, l'orario di funzionamento del servizio era dalle 7,15 alle 18,00, per soddisfare le esigenze delle famiglie impegnate in lavori agricoli.

Con l'evolversi della realtà socio-culturale ed economica anche l'orario ha subito gradualmente delle variazioni, fino ad arrivare a quello attuale dalle 7,30 alle 17,00. Significativi sono i momenti di collaborazione con le famiglie, realtà sociale in continuo mutamento, con tanti stili di vita, culture ed etnie diverse.

Fondamentali sono state le occasioni di scambio con le famiglie ed i rapporti di continuità orizzontale con il territorio, che permettono di aprire il nido alla realtà circostante e di portare il mondo esterno al nido; un rapporto di interazione che sollecita l'esplorazione, la ricerca, la costruzione delle conoscenze.

Nido d' Infanzia "Le Margherite" (Foto 6)

I primi bimbi ospitati presso l'asilo nido di Mezzano, oggi sono più che trentenni; il servizio, infatti, venne attivato nei primi anni '70, presso una casa privata affittata dal Comune sulla strada Reale. Pur con qualche disagio, la struttura ricreava un ambiente molto familiare e rappresentava la realizzazione di una battaglia vincente combattuta da tutto il paese. L'asilo era organizzato su due piani e corredato di un giardinetto interno molto accogliente: il piano inferiore ospitava la sezione lattanti e la lavanderia, mentre al piano superiore si trovavano le

sezioni semidivezzi e divezzi, la cucina ed il bagno. Gli ambienti originali vennero adattati allo scopo pur senza grandi interventi di modifica; il clima sociale era dei migliori e i genitori più che disponibili e collaborativi.

Fin dai primi tempi si sono potute realizzare molte iniziative piacevoli e costruttive per tutti i partecipanti: feste a tema, sfilate di carnevale, il Natale, etc.

Nell'anno 1980, per la gioia di tutti, il nostro nido si trasferì nella sede odierna, in un moderno edificio progettato per lo scopo.



6 - 1978 - Sul tappeto

Nido d' Infanzia "Lovatelli" (Foto 7)

La storia del nido "Lovatelli" inizia nel novembre 1978, quando il servizio aprì con quattro sezioni di bambini/e, proseguendo un percorso già avviato nel settembre 1972, con l'apertura del nido Sira (ancora attualmente

funzionante).

Si tratta di una storia molto lunga, ma anche molto ricca di memorie, piccole e grandi conquiste, di vissuti, dei quali sono protagonisti i bambini e le bambine, allora come oggi.

Quando nacque il servizio di asilo nido comunale lo sforzo fu quello di "sfatare" l'immagine assistenziale dell'ONMI e di proporre un servizio rispondente, oltre ai bisogni delle famiglie, ai bisogni educativi dei piccoli, per un armonico sviluppo della loro personalità.

Partendo da questi presupposti la formazione del personale, organizzata dal Comune di Ravenna, è iniziata, in occasione dell'apertura del primo nido, con un corso della durata di sei mesi, tenuto da docenti universitari.

I percorsi di formazione, che successivamente sono stati proposti ogni anno, hanno fornito alle insegnanti gli strumenti per rispondere adeguatamente alle esigenze di una società in continuo cambiamento ed evoluzione.



7 - 1979 - Pittura

Nido d'infanzia "Marina di Ravenna" (Foto 8)

Il nido di Marina di Ravenna ha iniziato a funzionare nel 1973 come nido comunale; nel 1999 la gestione del nido è stata affidata inizialmente all'ATI (Associazione Temporanea d'Impresa) Zerocento – Colas – Cerchio, poi dal 2003 al Consorzio dei Servizi per la Prima Infanzia "Il Dado". Attualmente sono funzionanti quattro

sezioni.

Durante l'anno scolastico tutti gli operatori sono impegnati in corsi di formazione: ciò ha contribuito in maniera fondamentale allo sviluppo della qualità educativa del nido attivando reali processi di crescita professionale.

Tramite i percorsi di formazione ci è stato possibile costruire un insieme di metodologie di osservazione e di ascolto, da utilizzare in maniera individualizzata,

in rapporto all'ambiente educativo complesso, in cui operiamo.

Abbiamo individuato alcune parole chiave sul significato della parola "Formazione":

CIRCOLARE perché attiva un passaggio di informazioni all'interno del gruppo di lavoro rispetto a nuovi strumenti acquisiti nel corso di formazione.

INNOVATIVA perché le teorie e le metodologie che riguardano la prima infanzia sono in continua evoluzione, e procedono di pari passo con i cambiamenti della società (multiculturalità, trasformazione del nucleo familiare, coscienza genitoriale, ecc. ...).

FLESSIBILE perché si evolve e costruisce costantemente, mettendo in discussione i saperi acquisiti.



9 - 2005 - Ci rotoliamo nella farina gialla



8 - 2005 - Giochi all'aperto

Nido d' Infanzia " A. Monti " (Foto 9)

Il nido è ubicato a Ponte Nuovo, l'immobile fu donato al Comune dal cav. Attilio Monti nell'anno 1967.

La gestione del servizio fu ONMI per i primi anni , poi divenne comunale nell'anno 1976.

Inizialmente il nido aveva 2 sezioni, venne poi ristrutturato ed ampliato nell' anno 1997 e riaprì nell'anno scolastico 1998-99 con 3 sezioni .

Nel corso degli anni l'aggiornamento è sempre stato momento di crescita collettiva, confronto tra colleghe e occasione di riflessioni personali.

Le proposte formative sono state molteplici, hanno toccato sia aspetti puramente teorici che pratici.

Le tematiche hanno seguito l'evoluzione dei tempi, adeguandosi ai bisogni e mutamenti della società.

Nido d'infanzia "Orsa Minore" (Foto 10)

Il nido d'infanzia è stato inaugurato nel 1977, su iniziativa del Comune di Ravenna, per soddisfare i bisogni dell'utenza. Inizialmente sorgeva in una area isolata che solo negli anni successivi è stata urbanizzata.

Nell'arco di questi anni il gruppo di lavoro a seguito di

trasferimenti e cambi di profilo di alcune insegnanti si è molto modificato, ma, da circa 15 anni è stabile e costituito da tutto personale di ruolo.

La formazione è servita in questi anni a migliorarsi per migliorare.

Dal nostro punto di vista non esiste educazione senza formazione, poiché non c'è educazione che non passi



10 - 2006 - Il gioco del cameriere

attraverso i "saperi"... e i saperi sono sempre in divenire. La formazione mette in gioco il sapere come strumento di "apertura", che agisce sul presente dei servizi, richiamandone storia, evoluzione e percorsi. Esiste un passato che vive nel presente dei servizi; esistono i ricordi che diventano condivisione, esiste la memoria che costruisce la qualità e l'identità del futuro.



11 - 1990 - Gita al mare

Nido d'Infanzia "Pavirani" (Foto 11)

Il nido, ubicato in via Pavirani n.33, nei locali dell'ex scuola dell'infanzia, è stato inaugurato nel maggio del 1989 per rispondere alle esigenze di molte famiglie che si erano trovate escluse dalla graduatoria in quell'anno scolastico. Nel settembre dello stesso anno si aprì anche la sezione lattanti.

In questi anni abbiamo vissuto i cambiamenti del ruolo dell'insegnante, sempre più flessibile e giocato su una molteplicità di ambiti: la dimensione educativa e culturale della ricerca-azione, con la proposizione e condivisione di saperi e messaggi e la sperimentazione di percorsi; la dimensione relazionale, nell'ambito della quale l'educatore ascolta, legge, rielabora le tracce dei bambini e sulla base di ciò progetta.

Nel contesto della complessità del nostro ruolo noi crediamo che la formazione rappresenti il sostegno, la creatività e la cultura del nostro gruppo educativo e del nostro servizio.

Il momento della formazione diventa spazio educativo e formativo, dove l'identità dell'insegnante e l'identità del gruppo comunicano e si rapportano sui vissuti, sulle percezioni relative ai bambini ed alle famiglie, in un'ottica interculturale.

Parole chiave: CURA, CONOSCENZA, RIFLESSIONE.

Nido d'Infanzia "A. Rasponi" (Foto 12)

Il Nido d'Infanzia "A Rasponi" fino al dicembre 1975 era una struttura ONMI.

Dal 1° gennaio 1976 è stato convertito in nido comunale. È situato nel centro storico, in Via A. Baccarini n. 29. Il nido mantiene il nome della contessa Augusta Rasponi, donatrice del palazzo.

Fino alla fine degli anni '80 il nostro nido comprendeva anche i locali dell'odierna "La corte dei bimbi". La struttura contava 7 sezioni e 14 insegnanti.

Successivamente i due nidi sono stati separati dando vita agli attuali servizi.

Il G.I.E. del nido "A. Rasponi", ritiene che i vari momenti di formazione, nel corso degli anni, abbiamo subito



12 - 1949 - Nido O.N.M.I. "AUGUSTA RASPONI"- Il bagnetto

trasformazioni. Si è passato da una formazione "accademica", con il relatore che presentava una tematica e l'insegnante che prendeva appunti, ad una più "pratica". Si parte, infatti, da esempi di quotidianità portati dagli insegnanti che diventano momenti di confronto e scambio con i colleghi che partecipano al corso e con il proprio gruppo di lavoro.

dell'esperto che consiglia strategie di supporto al lavoro educativo.

Negli anni ci è stata data l'opportunità di frequentare laboratori di attività fisica (es. come tenere la postura con i bimbi), di teatro e di creazione di materiali ludici che poi concretamente abbiamo realizzato all'interno del nido. Concludendo le parole chiave che secondo noi

meglio caratterizzano la formazione sono:

- arricchimento: ciò che ci attrae in un corso di formazione sono la curiosità e la voglia di sapere che arricchiscono prima la singola insegnante e poi il gruppo di lavoro,
- confronto: portando la propria esperienza all'interno del gruppo, si sviluppano momenti di confronto e scambio di informazioni, di condivisione e di dissenso,
- riflessione: la formazione offre la possibilità di fare autocritica e rimettersi in gioco all'interno del proprio gruppo di lavoro.



13 - 2004 - Giochi di psicomotricità

Nido d'Infanzia "S. Antonio" (Foto 13)

ATI (Associazione Temporanea d'Impresa) Zerocento – Colas – Cerchio: con questa sigla si apre il primo febbraio 1999 il nido nella località di S. Antonio, ubicato nei locali adiacenti alla scuola dell'infanzia statale.

Il gruppo di lavoro educativo ha in questi anni rafforzato la propria professionalità, utilizzando gli stimoli raccolti nei diversi corsi di formazione. Questo percorso ha portato le educatrici a riflettere ed analizzarsi nel proprio agire quotidiano all'interno del servizio, aprendo la strada ad eventuali cambiamenti di strategie educative e didattiche.



14 - 2003 - Il gioco dei travasi con i piselli

Nido d'Infanzia "Sira" (Foto 14)

Il nido ha iniziato a funzionare nel 1972 come nido comunale, nel 1999 la gestione è stata affidata inizialmente all'ATI (Associazione Temporanea d'Impresa) Zerocento – Colas – Cerchio, poi dal 2003 al Consorzio

dei Servizi per la Prima Infanzia "Il Dado".

Il gruppo di lavoro ha seguito annualmente i corsi di formazione proposti: ciò ha costituito un elemento fondamentale per lo sviluppo della professionalità di ciascun educatore, attivando un cambiamento, una crescita professionale e personale, in cui ognuno è stato protagonista del proprio apprendimento, in una dimensione di educazione permanente.

Spazio Bimbi "Tanti bimbi" (Foto 15)

Lo "Spazio Bimbi" fu aperto nel 1998, su impulso della legge 285/97: inizialmente era inserito all'interno del Centro Polivalente "La Sveglia" e denominato Centro Giochi con affido, dal 1° settembre 1999 la gestione venne affidata all'ATI Associazione Temporanea d'Impresa Zerocento-Colas - Cerchio, poi dal 2003 al Consorzio dei Servizi per la Prima Infanzia "Il Dado". Lo "Spazio Bimbi" si configura come un servizio integrativo, aperto dal lunedì al venerdì dalle 8.00 alle 19.00, con possibilità di frequenza nella mattinata oppure nel pomeriggio, per due gruppi diversi di bambini di età compresa tra i 12 ed i 36 mesi.



15 - 2005 - Costruiamo un pupazzo

Scuola dell'Infanzia "Felici Insieme" (Foto 16)

Nella nostra scuola il personale insegnante è entrato in servizio in diversi periodi della "storia" delle scuole dell'infanzia del Comune di Ravenna, dalla istituzione delle scuole a nuovo indirizzo, sotto la supervisione della equipe pedagogica dell'Università di Bologna (Dallari-Frabboni- Bertolini) ad oggi. Confrontando le diverse esperienze lavorative di ciascuna di noi, la prima parola chiave che possiamo individuare è professionalità. In questi anni è maturata una professionalità che è stata alimentata e sostenuta dai corsi di aggiornamento e di formazione che dovrebbero tradursi in una maggiore consapevolezza, per affinare le prassi educative e didattiche. Una professionalità, la nostra, che ha bisogno di essere sempre rielaborata, arricchita, condivisa, socializzata. Poiché gli scambi pedagogici sono occasione di crescita per tutti, si potrebbero costituire degli intergruppi di discussione per costruire un linguaggio comune che renderà esplicito il senso ed il significato del nostro stare bene con i bambini e le bambine e che, aiutando a costruire significati condivisi, funga da "testimone" nei passaggi generazionali tra insegnanti.

Integrazione di tutte le diversità presenti all'interno della scuola, intesa come rispetto e come attenzione alla persona (bambini, genitori, colleghi). Un linguaggio comune, condiviso nella professionalità di tutti i docenti, che permette di integrare e vivere come risorsa la presenza di ciascuno, valorizzandone le competenze per costruire una scuola che sia un po' come " la fontana del villaggio" dove le famiglie possano trovare un aiuto costante, concreto e positivo ed essere sostenute nel percorso di crescita dei bambini e delle bambine.



16 - Uscita in pineta

Scuola dell'infanzia " Freccia Azzurra " (Foto 17)

La scuola fu aperta nel febbraio del 1972 con personale esclusivamente supplente fino alla chiusura estiva.

Spesso era presente nel plesso il Direttore Didattico che osservava regolarmente l'andamento della scuola e l'operato delle insegnanti.

Non essendo nessuna delle insegnanti attualmente in organico in servizio al momento dell'apertura, la nostra ricostruzione è parziale e frammentaria poiché deriva dal racconto di una ex-insegnante in pensione.

Oggi, rispetto agli anni precedenti, la formazione è più attenta alle esigenze delle famiglie e dei bambini. Non è solo un momento educativo e formativo per le

insegnanti ma è anche un'occasione di riflessione, arricchimento e confronto a sostegno della crescita professionale sia personale che di gruppo. La formazione ci ha orientato verso una programmazione educativa, che esplicita la centralità del bambino competente (di essere, di sentire, di provare...) e che pone attenzione alle relazioni, alla socializzazione ed al percorso di crescita del bambino stesso.

Abbiamo in ciò i nostri principali riferimenti teorici in Vigotskji e Bronfenbrenner.

Le esperienze formative hanno dato senso al ruolo dell'educatore, fondato sui seguenti elementi:

OSSERVAZIONE E ASCOLTO DEL BAMBINO, come modalità educativa fondamentale e alla base del nostro agire e vivere quotidiano.

REGIA EDUCATIVA: predisporre spazi, materiali e tempi.

Offrire feedback e valorizzare il fare dei bambini.

FACILITATORE E MEDIATORE di situazioni e relazioni.

"ATTENTA DISATTENZIONE", come pratica che permette al bambino di sperimentare, provare, sbagliare con la sicurezza del sostegno dell'adulto per poi ripetere, riprovare, variare ed arricchire l'esperienza.

IDEA DI PROGETTO DIDATTICO condiviso da tutto il G.L.E., per poi essere declinato in maniera individuale nelle singole sezioni, nel rispetto delle fasi evolutive, degli interessi e delle competenze di bambini ed adulti.



17 - 2005 - Costruiamo una città con i colori

Scuola dell'Infanzia "Sergio Fusconi" (Foto 18)

La scuola, collocata nella zona Borgo Montone, è stata inaugurata nel 1972 con tre sezioni .

Negli anni '80 il numero di bambini/e frequentanti, a seguito dei cambiamenti sociali avvenuti, si è andato progressivamente riducendo per arrivare alle soglie degli anni '90 a quasi dimezzarsi per poi aumentare di nuovo nel corso degli ultimi anni, riportando la scuola a tre sezioni.

La progettualità della scuola, ubicata in una zona di aperta campagna, è sempre stata incentrata sulla tematica della natura , anche se negli anni le proposte didattiche si sono andate evolvendo e modificando, grazie alle sollecitazioni fornite dai corsi di formazione che il nostro gruppo di lavoro ha sempre seguito.

Parole chiave della formazione per noi sono: RINNOVAMENTO, CAMBIAMENTO, QUALITÀ.

Scuola dell'infanzia " Garibaldi" (Foto 19)

La scuola dell'infanzia Garibaldi è situata, nel centro storico della città, in uno spazio circondato da un ampio giardino pubblico nel quale si trovano: il Planetario, il Museo d'Arte della Città e la Pinacoteca. Il gruppo di lavoro favorisce i rapporti con queste agenzie formative: ciò permette di avvicinare bambini/e alla natura e alla cultura dell'arte.

Il bacino di utenza della scuola è ampio e diversificato, perché vi accedono non solo i residenti nel centro città, ma anche famiglie che svolgono le loro attività lavorative in centro e, da diversi anni, famiglie straniere.



18 - 1975 - Momenti di vita all'aperto

Scuola dell'infanzia "Gioco e Imparo" (Foto 20)

La scuola è stata aperta nell'anno 1973, ed è situata in via Canalazzo, 75 a Ravenna, nella Prima Circoscrizione. Come insegnanti crediamo che la formazione nella nostra scuola sia oggi basilare per un aggiornamento e una crescita professionale.

Formazione come momento di riflessione, di messa in discussione del proprio modo di "fare ed essere a scuola" per rinnovarsi, aprirsi a nuovi orizzonti, per una crescita non solo professionale ma anche personale.

Questo crea una maggiore attenzione da parte nostra verso tutto ciò che è il mondo del bambino (relazione con i genitori, relazione tra pari...).

Formazione è anche condivisione con altre insegnanti di modi di sperimentare, di metodologie, di idee e problematiche varie: il confronto è ulteriore occasione di arricchimento.

Tutto questo si riflette inevitabilmente in una crescita del Servizio, in un "guardare avanti" e in una maggiore qualità dell'offerta formativa.

Scuola dell'infanzia "I Delfini" (Foto 21)

La scuola dell'Infanzia I Delfini apre il 26 Aprile 1999 ma il gruppo di lavoro ha operato in collaborazione da molto più tempo nella vecchia sede. Numero sezioni quattro.

Una scuola di qualità richiede risorse ed energia per avere insegnanti e collaboratori sempre più competenti.

Ci sembra che le parole chiave più significative per descrivere l'aggiornamento siano:

- UMILTA' di capire che più si sa meno si sa,
- ENTUSIASMO nell'accettare le sfide e le proposte

- dei docenti,
– **CONFRONTO** con i colleghi per avere sempre più scuole di qualità.



19 - 2005 - I giardini della nostra città



21 - La mappa della nostra città



20 - 2005 - Alla scoperta della pineta

Scuola dell'Infanzia "I Folletti" (Foto 22)

La scuola di Mezzano ha iniziato a funzionare nei primi anni '70, in seguito all'accordo stipulato tra il Comune di Ravenna e la chiesa parrocchiale di Mezzano, con l'apertura di due sezioni. E' stato un esempio unico, nella nostra realtà territoriale, di gestione mista di un servizio educativo prescolastico.

Quando nel settembre del 1997 la convenzione non è stata più rinnovata la scuola dell'infanzia si è trasferita in un'ala non utilizzata del nido e sono stati accolti 18 bambini di età eterogenea.

Nel giugno 2000 le insegnanti, insieme ai bambini/e, attingendo dal mondo delle fiabe, hanno deciso di intitolare la scuola "I Folletti".

Nel 2003 il numero dei bambini/e è aumentato ed è stata aperta una seconda sezione.

Non esiste vera attenzione per il bambino, per le sue strategie di apprendimento personali, per l'identità ed unicità di ciascuno se la formazione dell'insegnante non è sentita come crescita ed educazione sul piano professionale.

La formazione seguita in questi anni ha portato cambiamenti positivi nel fare educativo, nel saper essere, nelle relazioni, nel saper documentare.

Ci sentiamo, forse, più "rotonde" come figure professionali, consapevoli che c'è sempre da apprendere, da perfezionare, da rafforzare, da conoscere, soprattutto quando si lavora con l'universo bambino.

Scuola dell'Infanzia "Il Faro " (Foto 23)

La nostra scuola, storicamente sede della scuola dell'infanzia a Punta Marina, chiusa dopo il trasferimento nella nuova scuola - "I Delfini" - è rinata come mono-sezione, utilizzando due locali di proprietà della Curia. Nel 2000, a seguito di lavori di ristrutturazione, è stata aperta anche una seconda sezione .

Il personale presente nella scuola ha sempre seguito i corsi di formazione proposti dall'Amministrazione Comunale. I contenuti dei corsi, mirati alle effettive esigenze educative delle insegnanti, si sono sempre rivelati utili e le sollecitazioni si sono sempre tradotte in agire quotidiano.

In particolare il corso sulla documentazione ci ha permesso di iniziare a costruire una "memoria" didattico-educativa della scuola nel corso degli anni e di confrontarci tra gruppi di lavoro riguardo metodi, esperienze e percorsi.



22 - 2005 - Dal latte a...



23 - Giochiamo insieme



24 - 2005 - Annusare - guardare dentro

Scuola dell'infanzia "Il Gabbiano" (Foto 24)

La riflessione sulla formazione porta con sé il valore di ritrovare il significato del nostro lavoro, delle esperienze vissute, dei processi educativi attivati, dei contributi a sostegno della costruzione di una nostra solida cultura professionale.

Impegno e partecipazione agli incontri della formazione organizzati dal nostro Servizio ci hanno reso e ci rendono partecipi e responsabili delle decisioni e delle scelte educative ed organizzative e ha valorizzato e valorizza le nostre competenze.

I tanti e vari temi offerti da una formazione ricca di approfondimenti significativi, le tante indicazioni metodologiche ed i molteplici strumenti operativi hanno aiutato e aiutano ad affrontare con responsabilità,

competenza e coerenza i compiti che siamo chiamate ad affrontare.

Attraverso le varie esperienze formative, approfondendo le tematiche della ricerca psicopedagogica e dell'innovazione metodologico - didattica, tutte noi abbiamo trovato e troviamo idee, strategie, conoscenze che hanno arricchito e arricchiscono la nostra azione educativa.

Pensare alle nostre scuole, ai nostri servizi, al nostro ruolo in termini di qualità vuole significare vivere idee e propositi di aggiornamenti permanenti, sottolineando l'importanza dell'interscambio comunicativo delle esperienze: una condivisione per crescere insieme.

Idee o parole chiave: CONOSCENZA- COMPETENZA- IMPEGNO.

Scuola dell'infanzia "Il Grillo Parlante" (Foto 25)

La scuola è stata inaugurata nel giugno 1977 ed è ubicata in un punto periferico del paese facilitando così l'accesso delle famiglie anche dalle frazioni limitrofe. Precedentemente era funzionante una scuola dell'infanzia presso i locali di proprietà della Cooperativa Agricola Braccianti a Torri di Mezzano.

Le insegnanti della scuola d'infanzia di Savarna nell'arco della loro esperienza lavorativa hanno sempre avuto la voglia di sperimentare per adeguarsi all'evoluzione del servizio partecipando alle proposte formative presentate. Abbiamo aderito alla fase sperimentale dell'insegnamento della lingua inglese già dal primo anno in cui fu proposta e abbiamo avviato progetti di continuità educativa con le scuole del paese (scuola elementare, nido comunale, nido-materna parrocchiale)



25 - La sfilata della Segavecchia

prima che assumesse rilevanza istituzionale. Per questi motivi siamo state scelte come promotrici per avviare la sperimentazione ufficiale con il coordinamento pedagogico e la consulenza del prof. Luigi Guerra. La qualità della formazione delle insegnanti e degli operatori presenti nella scuola negli anni è cresciuta adeguandosi ai tempi e ai cambiamenti sociali, culturali, economici richiedendo una capacità di adattamento a situazioni lavorative in continua evoluzione. In questi momenti abbiamo trovato la possibilità di confrontarci in maniera consapevole, problematica e critica. Questo non sarebbe stato possibile senza il valido apporto e la professionalità dei relatori e la preziosa collaborazione del coordinamento pedagogico. Parole chiave: SCAMBIO, CONFRONTO, PROFESSIONALITA', AUTOREVOLEZZA.

Scuola dell'Infanzia "Il Pettiroso" (Foto 26)

La nostra scuola ha iniziato a funzionare nel 1969 a due sezioni nella vecchia sede di via Stradone (zona del cortile della chiesa). Nel 1986 è stata trasferita nella nuova sede di via Combattenti Alleati n.16, ampliata a tre sezioni per rispondere alle aumentate richieste delle famiglie di Porto Fuori. Nel 1998 è stata intitolata " Il Pettiroso " .

La formazione degli insegnanti è sicuramente indicatore di qualità di un servizio per quanto riguarda la capacità e la volontà di rivedere se stessi e la propria professionalità facendo i conti con la complessità e l'evoluzione della società in cui si opera.

In questi momenti l'insegnante ha la possibilità di integrare le nuove teorie e le situazioni alle proprie conoscenze,



26 - Il pranzo

di meditarle e di agirle nel quotidiano. La formazione permette altresì di parlare di sé in modo creativo con altre persone che vivono situazioni simili e una volta messe assieme fanno emergere la volontà politica dei servizi per l'infanzia di una città. Le parole chiave che abbiamo scelto per identificare l'argomento sono: COMUNICAZIONE, PARTECIPAZIONE, INTEGRAZIONE.

Scuola dell'infanzia "Il Veliero" (Foto 27)

L'investimento della nostra Amministrazione nella formazione del personale docente ha fortemente inciso sulla nostra professionalità. Abbiamo partecipato ad un processo di crescita e di co-evoluzione con tutti i soggetti coinvolti nella relazione educativa.

Attraverso la ricerca e la sperimentazione continua possiamo condividere un modello educativo che valorizzi la centralità del bambino, in una visione ecologica.

Questo ha permesso alla scuola dell'infanzia di diventare il primo gradino del sistema scolastico e di acquisire, a pieno titolo, valore educativo.

Parole chiave: PROFESSIONALITA', SPERIMENTAZIONE (RICERCA-AZIONE), COEVOLUZIONE.

Scuola dell'infanzia "L' Airone" (Foto 28)

La scuola dell'infanzia "L'Airone" si trova a Fosso Ghiaia ed è ubicata nella vecchia scuola elementare che ci ospita dal 1994. Nel corso degli anni gli ampi spazi a disposizione sono stati modificati, resi accoglienti e stimolanti per i bambini e le bambine che frequentano la nostra scuola.



27 - Costruiamo un labirinto

La formazione è stata per noi insegnanti un valido sostegno e uno stimolo per approfondire le conoscenze ed affinare le metodologie educative utilizzate con bambini/e.

I vari docenti che si sono susseguiti nel corso degli anni, pur affrontando tematiche diverse, hanno sempre stimolato e favorito la sperimentazione, dando un impulso positivo alle nostre attività curriculari.

Anche i corsi più operativi sono stati una occasione per l'acquisizione di tecniche diverse e innovative da utilizzare nelle attività di ogni giorno. L'aiuto del gruppo pedagogico è stato ed è determinante per la ricerca della soluzione dei problemi che si possono verificare nel quotidiano.

INTEGRAZIONE - COLLABORAZIONE - OPERATIVITA' sono il nostro motto, affinché la scuola dia a tutti le stesse opportunità educative, sia attenta ai bisogni di ognuno e sia sempre di più la scuola di tutti.



28 - 2003 - Giochi con l'acqua all'aperto

Scuola dell'infanzia "Lametta" (Foto 29)

La scuola dell'Infanzia "Lametta" vive una realtà ormai consolidata da 30 anni. Anni vissuti a stretto contatto con le varie correnti e realtà formative che si sono succedute ed evolute negli anni: abbiamo abbandonato i vecchi Orientamenti del '69 per vivere la sperimentazione e

finalmente! - la reale novità dei Nuovi Orientamenti del '91. Il nostro percorso formativo, la nostra collegialità, la nostra professionalità docente è cresciuta di pari passo con i valori, gli ideali, i temi forti sostenuti dal contesto sociale di quegli anni e dal nostro Servizio Scuole Infanzia. L'aggiornamento, l'arricchimento culturale, pedagogico, formativo e "umano" (risorsa e bagaglio

del nostro percorso in tutti questi anni) ci ha fortemente motivato e radicato nelle nostre scelte curriculari e formative, rendendoci la "realtà consolidata" di oggi. Se dovessimo descrivere il nostro lavoro, la nostra professionalità, il nostro "fare scuola" oggi, potremmo sintetizzarlo in tre espressioni:

- la scuola che era ieri, è oggi e sarà anche domani sempre a misura dei bambini, cittadini di oggi e anche di domani,
- la scuola, palestra invisibile di relazioni, unicità, competenze, saperi,
- la scuola di tutti e di ciascuno... nessuno escluso!!!

Scuola dell'infanzia "Le Ali" (Foto 30)

La nostra scuola, aperta nel settembre 1973 in Via Cesarea 10 A, fin dall'inizio è stata chiamata "le Ali", due sezioni e quattro insegnanti.

Impronte nella nostra memoria: di grande aiuto sono stati gli incontri con docenti molto competenti. Essi hanno saputo trasmetterci tecniche riguardanti il saper stimolare nei bambini l'amore per la lettura, la costruzione di libri, il saper narrare, comunicare, coinvolgere e drammatizzare, stimolando la fantasia.

Ricordiamo con piacere i docenti: Gostoli, Petter, Missiroli, Anglisani. Una citazione particolare va al professor Andrea Canevaro che per tanti anni ha seguito le nostre scuole dandoci lezioni di vita. Il corso fatto con Matilde Callari Galli sul tema della multiculturalità ha rafforzando in noi la consapevolezza di esperienze di scambio precedentemente fatte con le scuole della Guinea Bissau e della Macedonia e la sensibilità

verso le famiglie, che aiutiamo ad inserirsi nel nostro contesto culturale e sociale. Parole chiave: ASCOLTARE, SPERIMENTARE, COMUNICARE.



29 - 1974 - Uscita al mercato del pesce

Scuola dell'Infanzia "Mani Fiorite" (Foto 31)

Il servizio, aperto nel mese di ottobre del 1974, è ubicato nel quartiere Darsena.

Nel momento dell'apertura la scuola aveva due sezioni, a gennaio '76 fu aperta la terza con bambini provenienti da Ponte Nuovo.

Il boom demografico degli anni '70 nella nostra regione impose agli amministratori locali come scelta prioritaria, l'apertura di nuove sezioni di scuola materna.

Scelta fortemente voluta dall'allora assessore all'istruzione Franca Eredi, che istituì l'equipe socio - pedagogica formata da pedagogisti ed insegnanti per seguire i programmi didattici ed educativi delle scuole. Fu una grande innovazione del sistema scolastico e venne chiamata "scuola a nuovo indirizzo", perché prevedeva la partecipazione sociale ed attiva dei genitori nell'educazione dei propri figli all'interno delle scuole e la compresenza delle due insegnanti di sezione nella fascia oraria dalle 9,30 alle 13,00. Si apriva uno scenario pedagogico attento ai bisogni infantili e le parole chiave con cui abbiamo condiviso momenti di lavoro erano: socializzazione, recupero degli scarti culturali, ricerca d'ambiente.

Gli insegnanti sono cresciuti insieme alla scuola dell'infanzia ravennate partecipando in quel periodo a numerosi corsi di formazione con docenti dell'università di Bologna, corsi fortemente voluti dal Coordinamento pedagogico, dai dirigenti che hanno seguito l'evoluzione e la crescita delle scuole del nostro territorio. La formazione è tuttora un sostegno e un contributo alla professionalità degli insegnanti che operano in questi contesti educativi sempre in evoluzione.



30 - 1996 - Visita del ministro della Guinea Bissau



31 - 1977 - Gioco delle costruzioni

Scuola dell'infanzia "Dario Missiroli" (Foto 32)

La scuola comunale di Piangipane è nata nell'anno 1947, inaugurata nel 1948, in via Carraia Cooperativa, in un edificio costruito dai braccianti della locale Cooperativa agricola, come "Asilo" per i loro figli, utilizzando le pietre della Caserma Gorizia di Ravenna, allora bombardata. Prende il nome da Dario Missiroli, allora presidente della Cooperativa e fondatore della scuola stessa.

Passa al Comune di Ravenna come Scuola Materna comunale il 9 novembre 1964.

Nell'anno 2003, essendosi conclusi i lavori di ristrutturazione della ex scuola elementare, si è trasferita in questa nuova sede in via Piangipane n.101, con due sezioni.

La qualità dei servizi per l'infanzia di oggi è certamente legata alla qualità della formazione professionale di tutte le persone che operano nella scuola.

L'obiettivo di miglioramento e crescita è sempre stato condiviso con l'amministrazione comunale nel corso degli anni.

Ripercorrendo la storia delle nostre scuole dagli anni '70 in poi, a noi insegnanti è sempre stata data la possibilità di scegliere corsi di formazione e sperimentazione di tipo didattico - operativo, di miglioramento nei rapporti con le famiglie, di apprendimento di nuove modalità di valutazione, di rapporto con i bambini disabili e di continuità con gli altri servizi. Questo ci ha permesso di crescere professionalmente, in maniera più completa, trovando risposte ai cambiamenti legati all'evoluzione continua dell'utenza.

Se dovessimo definire con tre parole la nostra storia nella formazione, diremmo che è stata indispensabile, che ci ha arricchito, dandoci ulteriore sicurezza professionale.



32 - 2004 - Attività nella scuola nuova

Scuola dell'Infanzia "Giuseppe e Anita Monti" (Foto 33)

La scuola dell'infanzia è stata inaugurata nel mese di settembre del 1973, donata dal Cav. Attilio Monti, industriale ravennate "illuminato", e dedicata ai genitori Giuseppe e Anita.

In quegli anni di forte espansione industriale e nello stesso tempo di sviluppo sociale e culturale, si andava affermando la crescita nel territorio ravennate non solo dei servizi educativi ma anche una cultura sociale rivolta ai bambini ed alle famiglie.

Questo legame con la realtà sociale ed il territorio nel quale è inserita ha accompagnato e tutt'ora contraddistingue il progetto pedagogico della nostra scuola.

Pensando al ruolo dell'insegnante come trasmettitore di

saperi e messaggi, come sperimentatore di percorsi, come educatore che ascolta, comprende e progetta, crediamo che la formazione rappresenti il sostegno, la creatività e la cultura del nostro gruppo educativo.

Il momento della formazione diventa spazio educativo e formativo, dove l'identità dell'insegnante e l'identità del gruppo, comunicano e si rapportano sui vissuti, sulle percezioni relative ai bambini e alle famiglie in una ottica interculturale.



33 - 2004 - Passeggiata nel quartiere

Scuola dell'Infanzia "Mario Pasi" (Foto 34)

La nostra Scuola è stata aperta nel maggio 1975 con il trasferimento della scuola materna Pasi A che si trovava sulla via Maggiore.

Le insegnanti che ci ricordiamo sono: Anna Maria

Rambelli, Assia Gulminelli, Lella Linaroli, Terziana Zaffi e Lina Baldini, Anna Melandri e Luisa Ricci, Mirna Della Casa.

Negli anni successivi accolse i bambini provenienti dalla Scuola Materna Pavirani e le insegnanti: Arialda Conti, Marisa Zaccarini, Laura Bellini, Laura Casadio, la Fosca e Teresa.

Nei primi anni novanta è iniziato nella nostra Scuola un percorso che ci ha portato a proporci come risorsa culturale per il territorio, capace quindi di attivare momenti di aggregazione delle famiglie per superare il rapporto formale scuola/famiglia e raggiungere una integrazione fra le due istituzioni.

Abbiamo iniziato proponendo una serie di incontri serali per il restauro ed l'utilizzo creativo di vecchi mobili e con la stampa su stoffa ma il passaggio decisivo che ha segnato il nostro stile pedagogico è stato il laboratorio di mosaico rivolto ai genitori.



34 - Dipingiamo insieme



35 - 2006 - Un tappeto di carta

Alcune insegnanti partecipavano ad un corso di formazione organizzato dall'Ufficio Pubblica Istruzione, sulle tecniche del mosaico tenuto da docenti della Scuola del Mosaico e abbiamo pensato di sfruttare le competenze acquisite.

Il corso "La bottega dell'arte" si è svolto da marzo a maggio con incontri serali settimanali ed ha raccolto entusiasmo ed impegno dai genitori che l'hanno frequentato.

Questi incontri informali permettevano ai genitori di confrontarsi sui propri stili educativi e sdrammatizzare i problemi che la quotidianità di un percorso educativo propone.

Anche per le insegnanti queste occasioni erano propizie per conoscere aspetti, spesso non evidenziabili in un normale rapporto scolastico, che potevano diventare utili strumenti nella relazione con bambini e genitori.

I lavori realizzati durante la "bottega dell'arte" furono esposti in una mostra pubblica allestita all'ex Sala Italia di via Cairoli che ebbe molto successo e fu la prima di una serie di altri eventi nella Città promossi dalla nostra

Scuola.

Da allora tante altre esperienze ci hanno confermato l'importanza di instaurare coi genitori e con il territorio un rapporto di collaborazione e di reciproco riconoscimento. La condivisione, la creatività, la curiosità e la scoperta comune rappresentano per noi l'aspetto più significativo ed importante che bambini e genitori si porteranno dietro negli anni a venire perché i desideri dei bambini vanno costruiti, misurati nella realtà e contribuiscono a formare le biografie in uno spazio che si dilata dalla Famiglia, alla Scuola, al Quartiere, alla Città e al Mondo intero.



36 - 2006 - Laboratorio della cartapesta

Scuola dell'infanzia "Peter Pan" (Foto 35)

La scuola ha iniziato a funzionare nel 1973.

La scuola è ubicata a Ponte Nuovo nella periferia della città. Nel corso degli anni il gruppo di lavoro educativo ha coltivato rapporti proficui proprio con il territorio: il comitato cittadino, la società sportiva Proside Low

Ponte ed il centro di lettura "Casa Vignuzzi".

La formazione rappresenta il sostegno e la cultura del nostro gruppo di lavoro educativo; nel tempo ci ha rafforzato nelle nostre competenze sia teoriche che pratiche e relazionali, contribuendo a costruire una figura completa dell'insegnante e fornendo gli strumenti per affrontare la complessità crescente del mondo sociale dei bambini/e e delle famiglie.

Parole chiave: CURA, CONOSCENZA, RIFLESSIONE.

Scuola dell'infanzia "Gianni Rodari" (Foto 36)

La nostra scuola fu aperta nel 1996 per sopperire alle numerose domande che rimanevano escluse dai servizi per l'infanzia del quartiere, inizialmente denominata Pasi B con due sezioni miste per età.

La scuola è ubicata nel quartiere San Biagio in via Pavirani 15, nello stesso edificio della scuola primaria "A Torre".

Nel settembre dell'anno scolastico 2001-2002 la scuola si è ampliata con l'apertura di una nuova sezione. La nuova sezione è composta di bambini/e di età omogenea.

Nell'anno 2005 la scuola ha preso il nome di "Gianni Rodari".

La formazione, svolta in questi anni, per come è sempre stata proposta a noi insegnanti ci permette di approfondire tematiche diverse; che possono essere scelte fra varie proposte, sia in base alla propria esigenza di arricchimento culturale che per uno sviluppo sul piano professionale.

Professionalmente ciò porta ad essere sempre migliori e capaci di stare al passo con i tempi che, grazie anche

alle nuove tecnologie informatiche, stanno facendo camminare lo sviluppo culturale velocemente.

Società, famiglia e servizi sono in questo tempo, devono tenere sempre presente che il piccolo dell'uomo per crescere "bene" deve compiere determinate tappe educative che non sono cambiate nonostante questa veloce evoluzione.

La formazione aiuta a mantenere l'insegnante in una posizione di equilibrio fra i diversi attori che ruotano intorno al bambino/a.

Aiuta inoltre la docente stessa a mantenere viva una base teorica tanto importante per non ricadere in un pericolo che è quello dell'analfabetismo di ritorno che inevitabilmente si verifica in tutti coloro che abbandonano gli studi e ottimizzare le risorse interne ai gruppi di lavoro

Parole chiave: BENESSERE DEL BAMBINO, FLESSIBILITA', APERTURA AL TERRITORIO.



37-2004 - Mappa bioregionale

Scuola dell'Infanzia "Villa dell'Albero" (Foto 37)

Nel 1946 il parroco aprì in canonica l'asilo infantile con 35 bambini iscritti, ma dopo 3 anni di attività fu costretto a chiudere.

L'Amministrazione Comunale che si rese conto della necessità di spazi più ampi a servizio della parrocchia, nel 1949 cedette il terreno adiacente alla chiesa.

Nello stesso periodo il parroco, grazie ad una donazione del Papa di Lire 200.000 (con la quale furono acquistate 20.000 pietre) e l'aiuto di tutti gli abitanti del paese sia con manodopera gratuita che con donazioni, riuscì a costruire la prima scuola che fu intitolata "Maria Serafina Errani", in onore della madre del maggiore benefattore.

Dal 1964 all'inizio degli anni '70 la scuola, che aveva ancora le stufe a legna, venne data in comodato al Comune.

Dal 1974 l'amministrazione comunale gestisce la scuola, che ha preso il nome di scuola materna "Villa dell'Albero", pagando un canone alla parrocchia.

Nel novembre 2005 la scuola viene ristrutturata, a spese della proprietà, aumentando la capienza di una sezione a fronte delle esigenze dei paesi in continua crescita demografica di Madonna dell'Albero e San Bartolo.

7 . B) Come eravamo ...

Scuola dell'infanzia "Callegari"

Ubicata nella Seconda Circoscrizione in via Mangagnina, fu aperta negli anni '70 dal Comune di Ravenna con due sezioni di scuola dell'infanzia, nel 1988 fu trasformata in nido d'infanzia ed ha continuato a funzionare fino al giugno del 1998 quando i locali sono stati destinati al "Centro per le Famiglie" che ha svolto la sua attività in questa sede fino al 2002.

Scuola materna di Godo

Iniziò a funzionare nel 1974 nei locali di proprietà della Chiesa Parrocchiale di Godo, era gestita dai Comuni di Ravenna e Russi .

Nel 1980 fu trasferita in una nuova sede e la gestione del servizio è passata allo Stato.

Scuola dell'infanzia "La Sveglia"

Fu inaugurata nel 1972 , ubicata in Piazza Medaglie d'Oro, nel quartiere Darsena.

L'attività della "Sveglia" ha accompagnato la nascita della sperimentazione innovativa delle "scuole a nuovo indirizzo", introducendo la compresenza delle due insegnanti e superando il concetto preesistente della maestra titolare di sezione il cui orario veniva completato nel pomeriggio da una "doposcuolista".

Il personale insegnante, per prepararsi a questo compito

innovativo, sia da un punto di vista educativo che organizzativo, fin dal 1972 ha realizzato una formazione presso l'Università degli Studi di Bologna, condotta sui diversi ambiti disciplinari, dai docenti Frabboni, Bertolini e Dallari, primi consulenti del Comune di Ravenna per la impostazione delle attività delle scuole a nuovo indirizzo. Tale attività, sviluppatasi per un mese, sia con incontri formativi che con visite alle scuole dell'infanzia di Bologna e di altre città – fra cui il “Diana” di Reggio Emilia - ha attivato una riflessione ed una operatività che hanno portato alla strutturazione di spazi e centri di interesse, metodologie innovative basate sulla rotazione dei bambini nei gruppi, sulla intersezione, sulla esplorazione d'ambiente etc. Ha funzionato con tre sezioni fino al 1984 quando i locali sono stati destinati a sede del centro sociale di quartiere.

Scuola dell'infanzia “Manlio Monti”

La “Manlio Monti” fu la prima scuola materna aperta dal Comune di Ravenna, allora si diceva “asilo”, aveva 12 sezioni, stanze enormi, due saloni e lunghi corridoi che accoglievano tantissimi bambini; ancora prima di essere un “asilo” era stata sede dell' O.N.M.I.

La Manlio Monti era una vecchia struttura con muri molto spessi e alla fine degli anni '70 c'erano ancora le stufe a legna che riscaldavano l'intero edificio. Quando non era molto freddo con i bambini andavamo in legnaia a prendere la legna per riempire i cestini di vimini vicini alle stufe o per alimentare il fuoco del grande camino che troneggiava in cucina.

I corridoi del secondo piano avevano i soffitti a volta, ed era molto affascinante “vedere i soffitti dalla parte opposta”. Per questo motivo erano frequenti le nostre “incursioni” in solaio, dove c'erano “tante piccole montagne” fatte di

canne e paglia ed enormi travi di legno che i bambini chiamavano strade dove però non si poteva camminare; quel solaio era un luogo fantastico, un poco magico, c'erano bauli pieni di vecchi vestiti e parrucche, carrozzine in ferro, giochi e cavalli a dondolo in legno, vecchi libri, tanti paraventi..

Ricordiamo con nostalgia le serate a scuola con i genitori a preparare il materiale e i costumi per le nostre grandi feste di Carnevale o della Segavecchia, in piazza San Francesco o al ricovero Garibaldi: la nostra scuola era molto nota alla cittadinanza per le sue feste che diventavano pubbliche, quanta gente vi partecipava!

Un'altra ed unica esperienza (almeno per Ravenna) ha contraddistinto la suddetta scuola: nell' ottobre 1985 noi insegnanti con i nostri 25 bambini, la dada e la cuoca abbiamo dormito una notte a scuola e la nostra strabiliante avventura è stata raccontata anche su alcuni giornali locali e da un giornale nazionale.

Il 31 ottobre 1987 le porte della scuola materna Manlio Monti si chiudevano definitivamente e l'unica sezione rimasta veniva trasferita nell'attuale scuola dell'infanzia Garibaldi.

Scuola materna di S.Romualdo

Aperta dal Comune di Ravenna nell'anno scolastico 1970/71 nei locali di proprietà della Chiesa Parrocchiale di S.Romualdo, poi fu trasferita presso l'ex scuola elementare.

Nel 1990 è diventata una scuola dell'infanzia statale e due anni dopo il servizio è stato definitivamente chiuso per le poche richieste di frequenza, essendo collocata in un territorio con una limitata popolazione infantile.

Servizio integrativo "Il paese dei balocchi" di Savarna (Foto 38)

Il 28 aprile 1990 è stato inaugurato a Savarna, presso la sede della Scuola dell'infanzia e del Nido, il "Paese dei Balocchi", un centro rivolto alle famiglie con bambini da 0 a 6 anni. È stato il primo attivato nel nostro Comune ed ha fatto un po' da apripista per i centri aperti negli anni successivi.

Questa nuova tipologia di servizio è stata attivata con l'obiettivo di coinvolgere in un processo educativo, con connotati di socialità, una fascia di bambini più ampia di quella accolta dal nido, coinvolgendo anche quelli più grandi frequentanti la scuola dell'infanzia comunale e quella privata.

Altro referente del servizio sono state le famiglie, per la costruzione di momenti di condivisione dell'educazione e del rapporto con i loro e gli altri bambini, con educatori ed altri genitori.

Le famiglie dei bambini in età 0/6 anni sono state coinvolte fin dalla fase di progettazione del Centro, attraverso un questionario intervista e numerosi incontri con i responsabili e le pedagogiste dei Servizi Asili Nido e Scuole Materne, soprattutto in relazione alle finalità di carattere educativo e alle modalità di funzionamento del centro stesso.

La strutturazione del Centro, aperto due giorni alla settimana, era articolata:

- Spazio interno per i bambini con vari angoli e centri di interesse organizzati con materiale per la lettura, le costruzioni, il gioco di imitazione e cognitivo, la pittura e la manipolazione, la comunicazione e la conversazione, il gioco corporeo.
- Uno spazio esterno attrezzato con una macrostruttura

ludica aperta a molte possibilità di uso: motorio, manipolativo, comunicativo; e con alcune panchine per accompagnatori adulti.

- Uno spazio per gli adulti per favorirne la socialità ed al contempo una prima separazione con i bambini, dediti alle attività negli spazi a loro dedicati.

Il ruolo dell'educatrice è stato rilevante sia nei confronti dei bambini anche di diverse età per proporre, organizzare, stimolare situazioni di interazione, di gioco, di apprendimento; con gli adulti come specchio di un atteggiamento relazionale ed educativo propositivo, stimolante ma non intrusivo nei confronti dei bambini presenti.



38 - 1995 - La storia del dinosauro

7 . C) Oggi i servizi comunali per l'infanzia

I nidi ...

- **Corte dei Bimbi**
Via Corti alle Mura, 7 - Ravenna
tel. 0544.216219, fax 0544.33505
- **Darsena** (convenzionato)
Via Capodistria, 25 - Ravenna
tel./fax 0544.421448
- **Garibaldi**
Via S. Baldini, 2 - Ravenna - tel. 0544.39126
- **Il Grillo Parlante**
Via Fenaria Vecchia, 10 - Savarna (RA)
tel./fax 0544.533611
- **Il Riccio**
Via L. da Vinci, 10 - San Pietro in Vincoli (RA)
tel./fax 0544.551200
- **Le Margherite**
Via Amendola, 8 - Mezzano (RA)
tel./fax 0544.521627
- **Lovatelli**
Via Lovatelli, 55 - Ravenna
tel./fax 0544.39007
- **Marina di Ravenna** (convenzionato)
Via M. Bartolotti, 18 - Marina di Ravenna (RA) tel./fax
0544.531167
- **Anita Monti**
Via del Pino, 12 - Ponte Nuovo, Ravenna
tel. 0544.61283
- **Orsa Minore**
Via Isonzo, 40 - Ravenna - tel. 0544.63502
- **Pavirani**
Via Pavirani, 23 - Ravenna
tel./fax 0544.463784
- **Augusta Rasponi**
Via Baccarini, 29 - Ravenna
tel./fax 0544.212135
- **Sant'Antonio** (convenzionato)
Via Canalazzo, 209 - Sant'Antonio (RA)
tel. 0544.457791
- **Sira** (convenzionato)
Via A. Pontino, 11/a - Ravenna
tel./fax 0544.460582

... e le scuole dell'infanzia

- **Felici Insieme**
Via Palestro, 5 - Ravenna
tel./fax 0544.461286
- **Freccia Azzurra**
Via Aniense, 52 - Ravenna - tel./fax 0544.64619
- **Sergio Fusconi**
Via Lario, 23 - Borgo Montone, Ravenna
tel./fax 0544.400252
- **Garibaldi**
Via S. Baldini, 2 - Ravenna - tel./fax 0544.30390

- **Gioco e Imparo**
Via Canalazzo, 75/a - Ravenna
tel./fax 0544.461615
- **I Delfini**
Via del Gabbiano, 23 - Punta Marina Terme (RA)
tel. 0544.437469
- **I Folletti**
P.zza Bardi, 1 - Mezzano (RA)
tel./fax 0544.521233
- **Il Faro**
Via del Delfino, 63 - Punta Marina Terme (RA)
tel./fax 0544.439014
- **Il Gabbiano**
Via Rotta, 44 - Ravenna - tel. 0544.450892,
tel./fax 0544.452721
- **Il Grillo Parlante**
Via Fenaria Vecchia, 8 - Savarna (RA)
tel./fax 0544.533687
- **Il Pettiroso**
Via Combattenti Alleati, 16 - Porto Fuori (RA)
tel./fax 0544.433264
- **Il Veliero**
Via Lamone, 18 - Porto Corsini (RA)
tel./fax 0544.446367
- **L'Airone**
Via Romea Sud, 508 - Fosso Ghiaia (RA)
tel./fax 0544.560568
- **Lametta**
Via Marconi, 7 - Ravenna - tel./fax 0544.401001
- **Le Ali**
Via Cesarea, 10/a - Ravenna
tel./fax 0544.63387
- **Mani Fiorite**
Via Caorle, 28 - Ravenna
tel./fax 0544.421204
- **Dario Missiroli**
Via Piangipane, 101 - Piangipane (RA)
tel./fax 0544.418837
- **Giuseppe e Anita Monti**
Via Capodistria, 6 - Ravenna
tel./fax 0544.421342
- **Mario Pasi**
Via A. Rasponi, 29/31 - Ravenna
tel./fax 0544.462315
- **Peter Pan**
Via del Pino, 44 - Ponte Nuovo, Ravenna
tel./fax 0544.61347
- **Gianni Rodari**
Via Pavirani, 15 - Ravenna
tel./fax 0544.460656
- **Villa dell'Albero**
Via Cella, 95 - Madonna dell'Albero (RA)
tel./fax 0544.400753

I servizi comunali per l'infanzia ieri e oggi

SCUOLE DELL'INFANZIA	69/70	70/71	71/72	72/73	73/74	74/75	75/76	76/77	77/78	78/79	79/80	80/81	81/82	82/83	83/84	84/85	85/86	86/87	87/88	88/89	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	
Agazzi																																						
Callegari																																						
Manlio Monti																																						
Pasi A																																						
Pasi B / G.Rodari 1																																						
Aporti																																						
Peter Pan - Ponte Nuovo																																						
Ottolenghi - M. di Ravenna																																						
Il Pettiroso																																						
T. Valbusa - Classe																																						
Mezzano A/I Folletti 2																																						
Mezzano B																																						
L'Airone - Fosso Ghiaia																																						
D. Missiroli - Piangipane																																						
Fusconi																																						
P. Marina-II Faro/I Delfini 3																																						
Il Veliero - P. Corsini																																						
Il Grillo parlante - Savarna																																						
Villa dell'Albero																																						
Torri di Mezzano																																						
Cicognani-Baccarini																																						
Medaglie d'oro La sveglia																																						
Pavirani Tanti bimbi																																						
Casa Brusi Prime amicizie																																						
Lametta																																						
Felici Insieme Sira																																						
Gioco e Imparo																																						
G. A. Monti																																						
Le ali																																						
Godo																																						
S. Romualdo																																						
Mani Fiorite/Trieste 2																																						
Chiavica Romea																																						
Freccia Azzurra/Aniene																																						
Il Gabbiano/Rotta																																						
Garibaldi																																						



7 . D) Testimoni privilegiati.

Sono i colleghi Dirigenti e Pedagogisti che hanno contribuito con la loro competenza ed esperienza a dirigere, coordinare e realizzare le attività presentate nel testo e che, collaborando con la loro preziosa testimonianza, hanno concorso a ricostruire pezzi di storia dei nidi e delle scuole dell'infanzia.

Nei diversi capitoli del testo sono pubblicati alcuni stralci di interventi e relazioni di Nives Babini, componente della equipe pedagogica fin dal suo nascere e Dirigente del Servizio Scuole Materne, poi Scuole per l'Infanzia, dal 1985 al 2003.

Il presente tra continuità e prospettive di sviluppo

Laura Rossi
Attuale Dirigente del Servizio Scuole per l'Infanzia.

Nel luglio del 2003 i nidi e le scuole dell'infanzia del Comune di Ravenna entrano nella mia storia ed io, in qualità di nuova dirigente, entro nella storia di questi servizi. Le esperienze professionali precedenti e il curriculum formativo posseduto mi inducono ad affrontare il nuovo incarico con serietà, determinazione e passione, nella convinzione di poter dare un contributo al mantenimento della qualità raggiunta e al suo continuo miglioramento.

La testimonianza che posso portare ha pertanto un

riferimento temporale breve rispetto al periodo di attività più che trentennale cui fa riferimento questa pubblicazione, ma rappresenta il collegamento fra storia, identità presente e prospettive future di crescita e di impegno.

Le parole chiave che ricorrono in questa pubblicazione e che più mi hanno colpito sono, ricerca, sperimentazione, identità professionale e formazione permanente, qualità, partecipazione condivisione e rappresentano il percorso di crescita che i servizi e le persone che ci hanno lavorato dentro hanno svolto in questi anni. Rileggere l'esperienza attraverso la documentazione degli itinerari formativi permette a chi li ha vissuti di riappropriarsene consapevolmente. Coloro che non li hanno agiti da protagonisti, possono altresì apprezzarne la ricca trama di esperienze e meglio comprenderne valori e idee guida.

Anche la mia breve esperienza acquisisce un altro significato ai miei occhi se la rileggo in continuità con la storia precedente.

In nessun settore dell'Amministrazione Comunale dove ho lavorato ho sperimentato come in questo il significato di complessità, approccio sistemico ai problemi, interdisciplinarietà, lavoro di rete. Con l'incarico a dirigente del Servizio mi è stata data la possibilità di dare un contributo professionale diverso e complementare a quelli già presenti (solo per citare alcuni primi ambiti di impegno: collegamento informatico in rete di tutti i nidi e le scuole dell'infanzia, indispensabile per lo scambio di informazioni, comunicazioni e idee; realizzazione - a livello di Area

Infanzia e istruzione - di un'indagine per la previsione dell'andamento demografico dei potenziali utenti e costruzione di un modello statistico; attuazione di un sistema informativo integrato – scuol@web - per la gestione del coordinamento delle iscrizioni alle scuole dell'infanzia comunali, statali e private nel territorio comunale).

L'anno di inizio del mio percorso è stato caratterizzato, tra l'altro, dall'approvazione della legge n. 53, la cosiddetta "Riforma Moratti" dell'intero sistema scolastico, che proponeva alcune modifiche strutturali e metodologiche a partire dalla scuola dell'infanzia (es. anticipo a due anni e mezzo, portfolio delle competenze, etc...) e implicava la necessità di rivedere i regolamenti di ammissione ai servizi educativi per la fascia 0-6 anni. La volontà politica dell'Amministrazione comunale, sostenuta da riflessioni e motivazioni pedagogiche ed organizzative, nonché la gradualità stessa proposta dalla normativa vigente, hanno fatto sì che nei regolamenti e nella quotidianità si sia potuto continuare a fare riferimento al modello di scuola dell'infanzia proposto negli orientamenti del 1991.

Attualmente vi sono alcuni punti di attenzione ancora aperti che rappresentano le sfide del presente e delineano le prospettive di lavoro futuro:

- **Aumento quantitativo della domanda di servizi educativi dalla nascita ai sei anni e diversificazione dei bisogni**, in termini di flessibilità, livelli di inclusione, partecipazione. Un tema rilevante è dunque quello dell'aumento dei posti bimbo sul territorio sia per i nidi che per le scuole dell'infanzia per garantire a tutti il diritto all'educazione e alla formazione fin dai primi anni di vita.

Per la progettazione di servizi che soddisfino le domande di un territorio in termini non solo quantitativi ma anche qualitativi è fondamentale prevederne la tendenza: lo strumento statistico di previsione dell'andamento dei flussi demografici di cui ci si è dotati deve pertanto essere continuamente integrato da strumenti di lettura qualitativa dei cambiamenti sociali, economici e culturali che determinano conseguentemente modifiche nella domanda di servizi. La capacità di leggere i bisogni e interpretare i fenomeni in anticipo rispetto al loro manifestarsi rappresenta la capacità di innovazione che richiede competenze, energie e tempo dedicato.

- **Carenza di risorse, vincoli di spesa, sostenibilità del costo dei servizi.**

L'aumento di servizi e la diversificazione delle risposte va attentamente pianificato in stretto collegamento al tema della sostenibilità del costo del sistema locale dei servizi e al successivo punto di attenzione: le risorse limitate rispetto ai bisogni da soddisfare impongono la ricerca di collaborazioni, partnership e politiche di "co-makership" che ancora devono essere approfondite in tutte le loro potenzialità. Il tema della collaborazione con il privato e con le istituzioni pubbliche scolastiche per ampliare e diversificare l'offerta e catalizzare risorse verso obiettivi comuni è già di grande attualità e richiede un vero e proprio governo del sistema locale dei servizi per l'infanzia da parte dell'Amministrazione Comunale anche nei prossimi anni.

- **Promozione e sostegno al sistema integrato pubblico-privato di servizi per l'infanzia.**

La collaborazione con i diversi soggetti che operano nei servizi per l'infanzia è un punto di attenzione

imprescindibile non solo per gli aspetti economici connessi all'ampliamento quantitativo dell'offerta e al contenimento dei costi, ma anche per gli aspetti di qualità, di sviluppo e di crescita dell'intera comunità. La pluralità dell'offerta è una risorsa quando è impostata nel confronto di pratiche, professionalità e conoscenze; sorretta da condivisione di standard qualitativi (che nel caso dei servizi 0 - 3 fanno riferimento alle normative regionali sull'accreditamento); accompagnata e guidata da accordi, convenzioni, patti che favoriscano la coesione del sistema e il riconoscimento reciproco fra i diversi soggetti e le rispettive competenze.

- **Attenzione alta alla qualità intrinseca, alla qualità percepita e ai processi di miglioramento dei servizi offerti ai bambini e alle famiglie.**

Investire sulla qualità è, e continuerà ad essere, un'altra priorità di intervento; quando si parla di qualità in ambito educativo e scolastico si parla di qualità di un sistema: sistema di relazioni, di soggetti, di tipologie di servizi e di assetti istituzionali. L'approccio metodologico dovrà essere inevitabilmente sistemico, integrando strumenti, e processi di supporto al miglioramento continuo, mettendo in valore quanto è già stato fatto e cercando di integrare modelli e metodologie in un percorso coerente che porti alla costruzione di una "Carta della qualità dei servizi" o comunque di uno strumento che possa essere utilizzato come patto con le famiglie che non sono solo utenti dei servizi ma co - protagoniste insieme ai loro figli.

- **Apertura e valorizzazione di nuove frontiere per la partecipazione delle famiglie alla vita dei servizi.**

Perché i genitori e le famiglie diventino una risorsa per i servizi, per la scuola e per l'intera comunità occorre

approfondire il tema della partecipazione sondandone tutti gli aspetti, da quelli più istituzionali legati allo storico concetto di "gestione sociale" a quelli più esistenziali collegati al tema dell'accoglienza, della condivisione di esperienze e di stili educativi. Il primo ingresso in comunità di un bimbo al nido o alla scuola dell'infanzia può rappresentare anche per i genitori una palestra di democrazia e partecipazione e un luogo dove sperimentare la dimensione collettiva, la condivisione di regole, ma soprattutto il dialogo, lo sviluppo di relazioni e reti sociali. I servizi per l'infanzia hanno l'ambizione di diventare sempre più laboratori per la produzione del cosiddetto "capitale sociale" cioè di azioni, relazioni ed esperienze che sviluppando senso di appartenenza, confronto e fiducia reciproca rendono coesa la comunità e contribuiscono alla qualificazione dei contesti di vita dei bambini.

- **Valorizzazione e sviluppo delle competenze professionali dei diversi ruoli coinvolti.**

La qualità delle persone fa la qualità del servizio: la storia dei servizi per l'infanzia fatta attraverso questa pubblicazione è storia di persone – insegnanti, pedagogiste, dirigenti, impiegati, formatori, consulenti – che con la loro qualità umana e professionale hanno determinato i risultati raggiunti.

Oggi si è alle soglie di un ricambio generazionale a causa dei numerosi pensionamenti di colleghe che già hanno lasciato i servizi o lo faranno nei prossimi anni. Questa nuova fase va attentamente gestita investendo su una sorta di "passaggio del testimone" e il contesto migliore per farlo non può che essere quello della formazione e del sostegno alla professionalità dei diversi

ruoli. Le occasioni formative e di scambio continueranno a permettere la costruzione di un linguaggio comune, di un'identità condivisa che contiene il passato e si protende verso il futuro.

Dalla tradizione alla innovazione: dai nidi d'infanzia comunali alle nuove tipologie di servizi educativi

Luciana Montesano, dal 1977 componente dell'equipe pedagogica, dirigente del Servizio Asili Nido dal 1985, attualmente Dirigente della U.O. Progetti Innovativi.

Nei servizi prescolastici, in particolare nei nidi d'infanzia, di cui sono stata dirigente fino a giugno del 2003 vi è stato, a partire soprattutto dagli anni '70, un consistente cambiamento, connotato da un forte entusiasmo e impegno culturale (occorre considerare anche la particolarità e il fermento di quegli anni) da parte degli educatori, delle famiglie, della nostra Amministrazione Comunale, della società in generale. Ricordiamo anche che è stata emanata nel 1971 la L.1044 istitutiva degli Asili Nido.

Riflettere sulle esperienze di allora e cercare di ricostruire via via le nuove esperienze poi introdotte nei servizi per bambini in età 0 - 3 anni è un'impresa ardua, anche perchè non si tratta di fare riferimento ad un'unica tipologia educativa ma ad una sorta di "Pianeta Nido" attorniato da tanti piccoli "Satelliti", le Nuove Tipologie ed i servizi innovativi, di recente realizzazione.

Nel 2003 mi è stato assegnato l'incarico di dirigente della U.O. Progetti Innovativi, settore che già seguivo precedentemente e mi sono trovata ad interloquire prevalentemente con il "Privato" in collaborazione col quale si è cominciato ad avviare un sistema integrato di servizi pubblico - privato, all'interno di un contesto di sussidiarietà.

Ritornare con la memoria agli anni '70 e ripercorrere le varie fasi fino ai giorni nostri, come detto sopra, risulta complesso anche perchè si sono realizzate tante esperienze, ognuna con una sua specificità educativa, anche se naturalmente interagenti tra loro.

Da un confronto risulta quanto segue:

- Nel 1975 vi erano complessivamente 12 Nidi Comunali e nessun servizio integrativo e/o alternativo.
- Nel 2006 per i bambini in età 0/3 anni e le loro famiglie la situazione è la seguente:
n° 14 Nidi d'Infanzia Comunali di cui:
n° 4 Nidi d'Infanzia gestiti, in convenzione con l'E.L, da Coop.ve Sociali.
n° 1 Spazio Bimbi " " "
n° 3 Asili Nido privati regolati da un protocollo d'intesa con l'Amm. Comunale.
n° 5 Centri Gioco in gestione alle Coop.ve.
n° 1 Parco Giochi " " " "
n° 4 Educatrici Domiciliari.
n° 1 Educatrice Familiare.
n° 1 Micronido privato.
n° 3 Micronidi gestiti da Associazioni di genitori.
n° 2 Nidi Aziendali in convenzione con l'Ente Locale.
n° 70 Famiglie assegnatarie di un contributo riferito al progetto "A casa un anno con Mamma o Papà".
Alcuni servizi sono stati finanziati da leggi nazionali,

regionali o da finanziamenti comunali. Vi è da tener presente un aspetto, a mio avviso molto importante, che riguarda la scelta compiuta in questo campo dall'Amministrazione Comunale.

La varietà di progetti, le diverse opportunità, la possibilità di scelte della famiglia fra più modelli, la connotazione socio - educativa delle varie esperienze, la flessibilità organizzativa, ecc. hanno consentito di raggiungere nei confronti delle famiglie una molteplicità di obiettivi. Obiettivi che in un certo senso erano bisogni espressi dalle famiglie.

C'è un altro elemento che merita attenzione e che è comune a tutte le esperienze: le spese sono state tutte al di sotto dei costi dei nidi comunali. Questo contenimento della spesa ha consentito all'Amministrazione Comunale di sperimentare altre e nuove opportunità.

Le normative succedutesi nel tempo: L. 285/97, L. 53/2000, L.R. 1/2000 e successive direttive, L. 328/2000 e L.R. 8/2004, ecc. riguardano diritti fondamentali riconosciuti ai bambini e alle famiglie: il diritto all'educazione per tutti, la considerazione del livello di qualità della vita goduto dall'infanzia come potente indicatore sociale, la necessità di politiche di sviluppo sostenibili, in un quadro complessivo di integrazione culturale, sociale e di salvaguardia dell'ambiente ed infine la necessità di costruzione di una nuova sinergia fra cittadini ed istituzioni. Queste norme hanno dato vita per la prima volta ad un quadro organico.

Anche in occasione dell'avvio dei nuovi servizi vi è stato interesse sia da parte delle famiglie che delle educatrici. Ogni esperienza è stata pensata, seguita in ogni sua particolarità; molto piacevole e interessante è stato anche l'ampliamento del campo degli interlocutori

(dirigenti di coop.ve sociali, associazioni di genitori, imprenditori, ecc.) che ha oltretutto potenziato la mia esperienza, mettendomi in contatto con un mondo per me completamente nuovo.

Il rapporto con questi soggetti mi ha certamente arricchita, è stato fonte di grande soddisfazione, perchè per essi i nostri servizi erano pressochè sconosciuti e da parte loro vi è stato sempre un alto riconoscimento delle nostre realtà educative.

Man mano poi che le nuove esperienze si sono diversificate, arricchite, consolidate vi è stata la soddisfazione e l'orgoglio di mettere a disposizione delle famiglie escluse dai nidi, centinaia di posti/bambino.

Quello che mi preme evidenziare è che non c'è stata mai rivalità tra i servizi del Comune e queste nuove esperienze, anzi si sono cercate sempre forme di collaborazione.

Più che addentrarmi nelle singole tipologie ritengo importante far riferimento a principi pedagogici, culturali, politici, ecc. che hanno sempre sorretto il nostro intervento.

Dopo una fase propulsiva dei servizi della prima infanzia negli anni '70 ed un consolidamento della loro identità negli anni '80, negli anni '90 si è assistito ad una richiesta di diversificazione dei servizi educativi. La fascia di età 0/3 anni è diventata l'espressione qualitativa e quantitativa dei nuovi bisogni, determinati da un livello maggiore di conoscenza del bambino e dalle profonde trasformazioni in atto del contesto socio-economico-culturale. Il lavoro di ricerca e di sperimentazione condotto dagli educatori è stato il motore vero del decollo e dell'affermazione dell'asilo nido come servizio avente una propria specificità e identità educativa. Questi aspetti hanno contribuito ad una chiarezza dell'impostazione del

nido, all'individuazione e congruenza delle metodologie, strumenti operativi ed obiettivi della programmazione pedagogica, aspetti di un'autentica apertura del servizio alle famiglie in primo luogo ed al territorio nella sua complessità.

A ragion veduta si può affermare che l'esperienza del nido ha rappresentato una conferma delle nuove linee di ricerca che, negli ultimi decenni, hanno rovesciato le conoscenze tradizionali (bambino piccolo attivo e sociale).

Il nido è diventato un luogo privilegiato di osservazione del bambino piccolo e delle molteplici sfaccettature del processo di crescita e della complessità del contesto formativo in cui sono gli attori coinvolti nella gestione delle funzioni e delle responsabilità di carattere educativo. Questo aspetto culturale ha permesso sì un'organizzazione e politiche educative flessibili ed ha favorito la nascita di progetti pedagogici originali, ricchi di sollecitazioni culturali ed educative, ma vi è sempre stato un confronto con il modello tradizionale per rispondere alle esigenze reali dei bambini e per costruire anche una risorsa formativa per coloro che condividono la responsabilità del benessere dei bambini frequentanti. Anche grazie alla collaborazione di docenti dell'Università di Bologna (in particolar modo il prof. L. Guerra) si è potenziata la formazione del personale educativo; il nido è venuto nel tempo acquisendo un suo specifico carattere sperimentale, che senza sconfessare quello precedentemente raggiunto, si è voluto arricchire e integrare con le ricerche più recenti, approdando ad un modello educativo fondato su un'impostazione di tipo curricolare come risposta ad un diritto di sviluppo e apprendimento. Il nido si è attrezzato per garantire

dei percorsi, delle esperienze, attraverso una logica di proposizioni che non è stato di tipo scolasticistico, ma ha favorito una stimolazione dell'interesse, è passato attraverso modalità didattiche attente a non commettere forzature nei confronti del bambino stesso. Quindi un nido che sappia possedere una gamma molto ricca di esperienze (obiettivi formativi) che comunque devono essere calate, calibrate su ogni singolo bambino.

In questi anni di ricerca e sperimentazione di modelli educativi si è collaborato con le OO.SS, con i G.L.E. per formare un'ossatura organizzativa, tale da facilitare lo svolgimento delle proposte educative. Vi è stata soprattutto la volontà dell'Amministrazione Comunale nel voler dare a questo servizio sempre più una connotazione educativa. Si può aggiungere che senza dubbio è stato possibile raggiungere tali risultati in quanto nella nostra Regione e nella nostra realtà locale vi è una storica sensibilità verso l'educazione infantile, educazione che, partendo dai primi anni di età, consente di realizzare un elevamento della vita collettiva e civile e condizioni di uguaglianza tra i cittadini.

E' per mettere in evidenza questo profondo legame fra nido e nuovi servizi che mi sono soffermata sui principi educativi del nido, perchè è da questo servizio che hanno tratto linfa vitale le nuove tipologie e le nuove opportunità.

Il nuovo quadro normativo relativo all'infanzia sia statale che comunale, in materia di ordinamento degli Enti Locali, evidenzia la necessità di rivedere il contributo del Comune assegnando un ruolo di maggiore protagonista, nella progettazione, nella gestione, nella sussidiarietà.

Le nuove normative sottolineano:

1 - un collegamento delle politiche dell'infanzia unitamente

a quelle rivolte alle famiglie;

2 - una collaborazione tra soggetti pubblici e privati nella programmazione e gestione dei servizi (sistema pubblico integrato);

3 - autorizzazione al funzionamento dei servizi da parte degli Enti Locali;

4 - valutazione della qualità dei servizi (vedi accreditamento).

Per quanto concerne i rapporti con i privati si è partiti da un approccio amministrativo, per poi allargare la collaborazione, mettendo a loro disposizione le conoscenze e competenze maturate nei nostri servizi, dando indicazioni e suggerimenti tecnici per l'organizzazione degli spazi e degli arredi, supportandoli nei momenti di criticità, prospettando loro possibili soluzioni e per non far vivere queste esperienze in modo isolato, inserendo i privati nei nostri progetti di formazione e aggiornamento.

Infatti, pur essendo servizi privati sono rivolti alla totalità della cittadinanza, per cui occorre sicuramente garantire standard di sicurezza, igiene, ecc., ma nel contempo è necessario affrontare strategie di crescita graduale rispetto ai gestori privati.

La complessità, a cui più volte ho fatto riferimento, che caratterizza oggi il vivere quotidiano, entra nei servizi, attraverso coloro che li abitano: bambini, genitori, educatrici e ne esce una sorta di contaminazione del territorio, del quartiere, della città.

L'educazione diventa un fatto corale e occorre ripensare l'offerta educativa, con una visione interdisciplinare sotto il profilo culturale e intersettoriale.

Una comunità che educa, una comunità matura, civile e responsabile è quella che sfida tutti a giocare la grande

carta della convivenza, in una sorta di patto che non escluda nessuno, che sappia convivere con le diversità, che sappia rispettare ed utilizzare come risorsa.

I nuovi servizi e il nuovo modo di intervenire dell'Amministrazione: l'educatrice a domicilio, associazioni di genitori, educatrici familiari, spazi bimbi, centri giochi per bambini e genitori, centri ricreativi, nidi aziendali, ecc., rappresentano un osservatorio importante per conoscere i bisogni delle famiglie.

Fornire alle persone la possibilità di recuperare spazi e tempi per la comunicazione oggi rappresenta una finalità da raggiungere oltre che nei servizi tradizionali, anche e soprattutto nei servizi integrativi rivolti a bambini e genitori. Queste nuove opportunità educative possono essere viste anche come reti di sostegno che hanno come obiettivo primario l'aiuto alle famiglie, perchè esse con le proprie risorse relazionali, i propri legami di coppia e genitoriali, elaborino il proprio percorso.

In merito ai servizi in convenzione la progettualità ha fatto perno sulla forza e credibilità dei modelli di nido e nuove tipologie, sulla loro trasferibilità e sulla progettualità dei soggetti operatori che hanno concorso, in un quadro complessivo di guida del processo dell'Ente Locale, alla costruzione di un progetto educativo, condiviso e di qualità, rivolto ai bambini della nostra città.

Si registra un crescente sviluppo di un mercato dell'offerta privata che, in alcuni casi, opera in regime di convenzione con l'Ente Pubblico. Si sono anche previsti protocolli d'intesa per quei servizi, che non sono sostenuti finanziariamente dall'Ente Locale, mettendo in applicazione all'art. 19 della L.R. n°1/2000, modificata dalla L.R.n°8/2004 ed il coordinamento pedagogico comunale, per attività di consulenza e confronto al fine di

contribuire e garantire la qualità dei servizi stessi. L'art. 70 della L. 448/2001 detta disposizioni in materia di asili nido ed in particolare prevede al comma 5 che le Amministrazioni dello Stato e gli Enti pubblici nazionali possono istituire nidi aziendali allo scopo di favorire la conciliazione tra esigenze professionali e familiari dei genitori-lavoratori, ovvero strutture destinate alla cura e all'accoglienza dei figli dei dipendenti, avendo una particolare flessibilità organizzativa adeguata alle esigenze dei lavoratori stessi.

A Ravenna esistono 2 nidi aziendali e si è trattato, da parte del Comune, di avviare sinergie con i soggetti proponenti, sia per avere una riserva di posti da destinare ai bimbi della città, sia per assicurare le previste forme di coordinamento territoriale e quindi non ricadere nel retaggio dei nidi aziendali di vecchia memoria.

Per terminare, si vuole ribadire che il ruolo di governo di un sistema complesso in cui si compenetrino in forma sussidiaria l'azione della Pubblica Amministrazione e l'iniziativa dei privati, deve esplicitarsi soprattutto nella capacità di valorizzare e mettere in rete i vari soggetti, le risorse finanziarie ed umane, le competenze e le esperienze, questo sia a livello locale che in senso più ampio, con la convinzione di fondo, che debbano essere garantiti ai bambini e ai loro genitori, medesimi diritti e opportunità, attraverso la definizione di un sistema di regole e garanzie, che consentano il massimo di qualità ed efficacia degli interventi.

La formazione fra empirismo educativo ed esperienze innovatrici

Donatella Mazza, dal 1977 componente dell'èquipe pedagogica e dal 1985 Dirigente del Servizio Diritto allo Studio e Università

Qualcuno ha affermato che la generazione dei cinquantenni è una generazione fortunata perché, al di là delle condizioni storiche e della congiuntura economica straordinariamente favorevole, ha visto coincidere i valori della propria giovinezza con i valori fondanti di una società aperta al cambiamento, pervasa dal sogno del rinnovamento sociale, ricca di promesse per il futuro.

Noi giovani professionisti, assunti a metà degli anni Settanta dal Comune di Ravenna per elaborare e gestire un sistema educativo compiuto ed articolato da rivolgere alla prima infanzia, facevamo parte di quella generazione ed eravamo pervasi da una potente idealità, abituati per cultura e formazione a collocare il progetto al centro di ogni intervento, a delineare obiettivi, metodologie, e contenuti didattici in cui il bambino fosse soggetto primo dell'educazione e ad interrogarci sul peso del condizionamento delle numerose variabili - ereditarie, familiari e sociali - per contrapporvi un intervento precoce capace di stimolare e correggere il processo evolutivo dei piccoli utenti.

Eravamo un gruppo entusiasta di pedagogisti coetanei e ben preparati da una Università che sapeva, allora, interpretare i bisogni di conoscenza e di progettualità dei suoi studenti, ma l'esperienza sul campo fu decisamente impegnativa in quanto richiedeva capacità di applicazione e dedizione assai importanti e imponeva il

confronto con una pluralità di soggetti – amministratori , consulenti, educatori, famiglie, componenti della società civile – chiamati a praticare la “gestione sociale” dei servizi in aderenza alla cornice culturale del tempo. Se ripenso a quella stagione segnata dall’“esprito experimental” e dalla programmazione partecipata non posso che manifestare un sentimento vivo e profondo di riconoscenza nei confronti dell’Amministrazione, nella quale ancora oggi lavoro, per la straordinaria opportunità professionale ed esistenziale che mi è stata offerta.

La funzione pedagogica dell’Ente Locale

Veniva ribadita, a metà degli anni Settanta, dalla Amministrazione Comunale di Ravenna, una scelta politica fondamentalmente riformista, in grado di superare gli squilibri territoriali e qualificare lo sviluppo locale.

Il Piano Programma di quegli anni individuava obiettivi di straordinario spessore nei vari settori della vita comunitaria che, per quanto attiene l’istruzione e la cultura, possono essere riassunti in alcune fondamentali direttrici sulle quali si basavano l’organizzazione ed il contenuto del lavoro condotto dell’èquipe pedagogica della quale facevo parte. Questo connubio fra tecnica e politica mi era particolarmente congeniale perchè io sentivo un’attrazione fatale verso la politica, la stessa che mi aveva portato subito dopo la laurea in pedagogia ad iscrivermi e laurearmi in Scienze Politiche.

Alcune scelte strategiche caratterizzarono quegli anni fecondi:

- la realizzazione, a livello di quartieri, zone e delegazioni (in seguito denominati Circostrizioni), di distretti scolastici unitari, comprensivi di asili nido,

scuole dell’infanzia, scuole elementari e medie, servizi integrativi come i doposcuola), rispondenti ad una esigenza di continuità orizzontale (fra agenzie educative formali ed informali) e verticale (fra diversi ordini di scuola) sia dal punto di vista pedagogico/didattico, sia dal punto di vista funzionale;

- il decentramento nelle scuole e nelle strutture a carattere socioeducativo degli spazi e delle occasioni culturali - quali biblioteche, sale riunione, laboratori - per avvicinare il sapere alla popolazione;
- la costituzione di équipes sociosanitarie nei diversi quartieri con l’intento di garantire l’organicità dell’intervento degli specialisti nel campo della prevenzione, della diagnosi e della cura;
- l’attuazione di forme di gratuità nei servizi di supporto alla didattica (trasporto, mensa, doposcuola, concessione gratuita di libri di testo...) per garantire a tutti l’accesso al sapere.

La concreta attuazione degli interventi indicati, oltre a porre in rilievo l’importante investimento effettuato dalla Giunta e dal Consiglio Comunali , ha richiesto la piena adesione e responsabilizzazione del personale impegnato, per lo più di nuova assunzione , che ha dimostrato, nella sua generalità, di aver colto l’importanza del ruolo educante che via via andava assumendo l’Ente Locale.

La gestione dei servizi coinvolgevano il dipendente pubblico non solo come attore ma anche come fruitore dei servizi e questa concezione aperta che non considerava il dipendente come semplice prestatore

d'opera che esauriva la propria funzione nell'eseguire compiti e mansioni in modo distaccato ed avulso dal contesto generale entro il quale era inserito, è risultata una componente fondamentale della qualificazione degli asili nido e delle scuole dell'infanzia comunali.

Si pensava che tali servizi giocassero la loro credibilità in campo educativo e politico nel momento in cui essi si misurassero non solo e non tanto sui costi di gestione – anche se effettivamente onerosi per l'Ente Locale – quanto piuttosto sulla capacità di rifinire ed attuare un modello pedagogicamente valido.

Solo in questo modo era possibile parlare di "investimento" poiché il ruolo dei servizi per l'infanzia si poteva esplicitare, oltre che come momento formativo per i piccoli utenti, come centro di studio e di confronto per i docenti, gli operatori del settore, le famiglie e per l'intera popolazione che diveniva "comunità educante" nel momento in cui cresceva la consapevolezza del ruolo dell'educazione nella costruzione di una società più libera e democratica.

Ruolo e professionalità degli educatori

La formazione di base dell'operatore appariva fatalmente inadeguata al tipo di requisiti richiesti dai modelli sperimentali dei servizi per la prima infanzia e pertanto andava sostenuta ed ampliata da forme di qualificazione e aggiornamento permanenti.

Si trattava, infatti, di offrire strumenti e conoscenze capaci di padroneggiare il più possibile scientificamente i contenuti e le strategie didattiche.

Non serviva attribuire all'aggiornamento le caratteristiche che sono proprie di un sistema educativo e scolastico che

sezionava il bambino in aspetti psicologici, pedagogici, igienico sanitari né tanto meno si poteva sperare che, attraverso corsi episodici gli operatori fossero in grado di acquisire conoscenze valide una volta per tutte.

La necessità di uscire dalla logica istituzionale e di confrontare le problematiche dei servizi per la prima infanzia con il tessuto socioculturale comportava la messa in discussione delle proprie convinzioni tecniche per rapportarle al tema più complesso, delicato e rischioso della loro validità educativa.

Le "resistenze al cambiamento" venivano sistematicamente frantumate perché spesso limitavano o impedivano nuovi punti di vista e l'applicazione delle più avanzate strategie educative.

L'osservazione dei bambini in contesti diversi da quello familiare metteva infatti in evidenza come lo sviluppo evolutivo dipendesse da una miriade di fattori; pertanto divenivano imprescindibili il riconoscimento del valore e l'adozione dell'atteggiamento sperimentale non solo e non tanto da parte dei tecnici esterni ma soprattutto da parte degli educatori ai quali venivano offerti gli strumenti per diventare RICERCATORI NEL PROPRIO CONTESTO LAVORATIVO.

Un'operazione necessaria perché chi doveva operare con i bambini all'interno di servizi il cui modello era tutto in costruzione, per non fallire nel proprio compito individuale e istituzionale, doveva possedere una professionalità fatta di scienza applicata.

I fatti rinforzavano ogni giorno di più la tesi che solamente un atteggiamento sperimentale e un intervento basato sull'interazione potessero definire un progetto scientifico da articolare e gestire con la necessaria flessibilità e continuità.

La formazione di base di noi tutti, anche se accurata, si discostava profondamente dalla storicità delle situazioni ed era da rifuggire, anzitutto, il rischio di considerare i problemi unicamente all'interno dell'istituzione stessa. Venne introdotta pertanto quella "pedagogia del contesto" che allontanava gli stereotipi tramite un attento ed approfondito lavoro di ricerca accompagnato da un atteggiamento di disponibilità alla comprensione: partendo da ipotesi da verificare si procedeva con frequenti retroazioni prima di assumere come positivo il risultato e come tale da assorbire nel modello educativo in costruzione.

Particolarmente interessante fu il lavoro sul concetto di socializzazione, che era situato nella dualità individuo-ambiente e costituiva una fase tardiva dello sviluppo psichico del bambino. Gli studi più avanzati tentavano di chiarificare il ruolo delle particolari variabili che determinavano, in età precoce, l'apprendimento, in seguito ai processi della: osservazione e della imitazione, gli stessi meccanismi che stavano alla base di ogni processo di socializzazione. La moderna psicologia dell'imitazione veniva sperimentata nelle prime sezioni di asilo nido, innescando stimolazioni che provassero le teorie freudiane e piagetiane laddove si affermava che una serie estensiva di comportamenti infantili fosse suscettibile delle influenze del comportamento imitativo e fra queste la soluzione dei problemi, il linguaggio, il condizionamento, l'introyezione delle prime regole, l'aggressività, l'altruismo.

Si cercava di interpretare, tramite una osservazione scientifica, se le interazioni positive fra soggetto e modello (adulto o componente del gruppo dei pari) fossero gratificanti e come tali motori per l'emancipazione dei

modelli cognitivi e relazionali.

I risultati rassicuranti delle ricerche venivano presentati ai vari organismi in cui si esplicava la gestione pubblica dei servizi e sedavano l'ansia da separazione che vivevano i genitori che si staccavano dai loro figli piccolissimi e rassicurava al contempo noi tecnici preoccupati dalle teorie anglosassoni sulle ricadute del distacco precoce dal nucleo parentale sul fenomeno della devianza in età adolescenziale.

La programmazione che annualmente le scuole elaboravano sia per la singola sezione che per l'intero plesso costituiva una procedura volta ad indirizzare verso fini determinati l'attività degli operatori scolastici tutti, dal docente all'ausiliario, per consentire ad essi l'impiego più appropriato delle risorse disponibili.

Adottare la programmazione didattica di sezione e di plesso e definirne le fasi operative significava fare riferimento ad uno schema modulare che sinteticamente prevedeva:

- a – la definizione degli obiettivi,
- b – la scelta dei contenuti educativi, delle attività didattiche e delle metodologie,
- c – la selezione dell'oggetto e delle tecniche di verifica.

Ciò costituiva un salto di qualità nella prassi educativa in quanto stimolava la crescita della consapevolezza circa le caratteristiche e i percorsi dei processi formativi dell'infanzia.

E' evidente come affrontare con scientificità il lavoro negli asili nido e nelle scuole dell'infanzia abbia determinato una complessità di operazioni che facevano riferimento a

molteplici ambiti di competenza, da quelle della filosofia dell'educazione a quelle psicologiche e sociologiche, a quelle strettamente didattiche ed organizzative.

In altre parole, da un approccio educativo fondamentalmente dominato da elementi di casualità, di improvvisazione, si è passati all'introduzione di elementi di controllo logico e docimologico del sistema per consentire il riconoscimento delle variabili in campo ed una riflessione costante dei risultati.

L'evoluzione del modello istituzionale

Alcuni concetti chiave, che non è possibile approfondire in questa sede, hanno dunque caratterizzato la fase di attività che, partendo dal 1975/76, si è conclusa nel 1985 con il superamento del modello cooperativo in favore di un modello gerarchico in aderenza dei nuovi dettati del diritto amministrativo che introduceva la figura del dirigente-responsabile delle varie strutture dell'Ente Locale:

- l'adozione dell'approccio multidisciplinare e flessibile a fronte dell'accelerazione dei mutamenti familiari e sociali,
- la rottura dei modelli tradizionali in ogni ambito del sapere per costruirne dei nuovi, più innovativi e congrui,
- la definizione delle politiche educative e scolastiche a livello di territorio,
- l'enfatizzazione del lavoro di équipe come luogo di confronto e di crescita culturale e professionale
- la funzione servente della burocrazia nei confronti della più alta missione educativa dell'Ente Locale
- Il valore dominante della ricerca, favorito dal collegamento sistematico con l'Università e i Centri di ricerca più avanzati.

I servizi per la prima infanzia del Comune di Ravenna, seguiti da molti anni da colleghi capaci e motivati, ancor oggi garantiscono un'altissima qualità nei contenuti e nella organizzazione e un aggiornamento costante sulle problematiche emergenti.

Io seguo i ragazzi più grandi, dalla fascia dell'obbligo all'Università, e negli anni è cresciuta in me la convinzione che non può esistere sviluppo economico e sociale se non si valorizzano la qualità dell'istruzione e la formazione per tutto l'arco della vita.

La scuola e la formazione devono essere ambienti di apprendimento globale nei quali i ritmi rigidi si alternano a quelli flessibili, le lezioni si integrano alle dinamiche dell'azione riflessiva perché l'apprendimento non nasce da una introiezione meccanica di nozioni ma avviene su problemi e bisogni che scaturiscono dall'esperienza e dal conferimento di senso personale.

Le discipline non perdono valore perché esse, se ben impostate in una strategia di integrazione e non ridotte a nozioni astratte, riescono a dare personale significato all'esperienza di ogni studente.

Inoltre, e questo è il valore più alto dell'educazione, tramite la conoscenza si può allontanare il pregiudizio e, in questo nostro periodo storico così profondamente martoriato da incomprensioni e conflitti, tale funzione può contribuire a ricreare basi stabili per la convivenza civile.

Dalle prime esperienze degli anni '70 alla Città Educativa

Vittorio Pranzini - Capo Settore Istruzione dal 1972 al 1997.

Al termine di questo lungo e fedele resoconto sul complesso percorso compiuto dai servizi educativi del Comune di Ravenna, che copre un periodo più che trentennale, si inserisce il mio intervento, non solo come testimone diretto e continuativo, per venticinque anni, ma anche come protagonista, per il ruolo di responsabilità che ho ricoperto, di questa importante esperienza che ha caratterizzato la vita educativa della nostra città.

Questa mia testimonianza inizia nei primi anni Settanta, quando, poco più che trentenne, lasciai la direzione dell'Istituto di rieducazione "C. Beccaria" di Milano, per ricoprire, a seguito di un concorso pubblico, il posto di dirigente della Divisione Pubblica Istruzione e Cultura, come si chiamava allora, nell'Amministrazione Comunale di Ravenna.

Per comprendere le ragioni di questa mia scelta, riprendo ciò che ho scritto, nel 1978, nell'introduzione al mio libro "Giovani in carcere. Momenti e problemi di vita educativa" (V. Pranzini, Armando, Roma, 1978, p.23) nella quale, presentando quella difficile esperienza, piuttosto deluso, affermavo: "Da parte mia ho preferito abbandonare il terreno della rieducazione per dedicarmi all'organizzazione dei servizi educativi, quali asili nido, scuole materne, attività integrative e del tempo libero per i ragazzi e gli adolescenti, il cui sviluppo quantitativo e qualitativo, in modo uniforme sul territorio nazionale, potrà contribuire, in modo determinante a svolgere

quell'azione preventiva tanto necessaria."

Come pedagogo, concludevo così la mia prima esperienza professionale, certamente molto importante e formativa, per iniziarne un'altra caratterizzata, come vedremo, da un atteggiamento di maggiore ottimismo nel valore preventivo dell'educazione, soprattutto di quella che inizia nei primi anni di vita, non solo all'interno della famiglia, indispensabile e insostituibile, ma anche nei servizi per l'infanzia, che proprio in quegli anni incominciavano a diffondersi e a qualificarsi, per merito soprattutto degli enti locali, specialmente di quelli della nostra Regione.

Le condizioni legate al nuovo incarico mi sembrarono ottimali per due ragioni principali: da un lato mi permettevano di contribuire, come pedagogo, alla realizzazione della programmazione educativa dei servizi, dall'altro, come responsabile amministrativo potevo dare il necessario supporto amministrativo e organizzativo per una sua concretizzazione, senza altri passaggi che, sulla base delle esperienze in atto in altri comuni, evitava ritardi, complicazioni burocratiche e conflitto di competenze.

Occorre inoltre aggiungere che il contesto sociale, politico e culturale dei primi anni Settanta si caratterizzava, anche nel nostro Paese, per il grande fermento legato al rinnovamento della società nel suo complesso, sull'onda della "contestazione giovanile" che aveva messo in primo piano il dibattito sui servizi socio-educativi e tutto ciò dava una grande carica a tutti coloro che vi lavoravano, ai vari livelli di responsabilità.

Senza fare riferimento a questo contesto riesce difficile, specialmente per i più giovani, comprendere il clima di entusiasmo, di voglia di cambiamento che si respirava e la

tensione verso la sperimentazione per la ricerca di nuove metodologie didattiche, per coniugare gli aspetti positivi dei sistemi educativi tradizionali con le più recenti teorie pedagogiche che si presentavano, per la prima volta, all'attenzione degli operatori più sensibili e impegnati.

Naturalmente, anche le istituzioni educative e scolastiche della nostra città furono percorse da questa ventata di rinnovamento grazie anche al positivo rapporto che si venne gradualmente a creare fra le varie componenti interessate, con tempi di maturazione certamente diversi fra operatori dello Stato e quelli dell'Ente Locale: i primi presentavano più resistenze al cambiamento in quanto legati ad un apparato certamente più burocratizzato e formale, mentre i secondi si misuravano quotidianamente con i bisogni del territorio e potevano contare su di un apparato amministrativo ed organizzativo decisamente più favorevole al rinnovamento.

Mi sembra, ripensando a quegli anni, che l'ambiente di lavoro presentasse una situazione ottimale per almeno tre motivi principali: innanzitutto la presenza di un'amministrazione comunale fortemente intenzionata a mettere fra le priorità del proprio mandato il rafforzamento, qualitativo e quantitativo, dei servizi per l'infanzia; la costituzione di un apparato di coordinamento composto da giovani pedagogisti pieni di entusiasmo e freschi di studi sulle più recenti teorie pedagogiche; infine un corpo docente qualificato e disponibile a seguire, con interesse, le numerose iniziative di formazione e aggiornamento permanente organizzate periodicamente per loro.

A queste ragioni principali o, meglio, tutte interne all'Amministrazione Comunale, penso sia giusto aggiungere altre due che influirono decisamente per migliorare la qualità dei servizi: il rapporto di consulenza

con alcuni docenti dell'Istituto di Pedagogia dell'Università di Bologna, coordinati dal prof. P. Bertolini, e l'attuazione di momenti di partecipazione sociale con l'istituzione, per la prima volta, di veri e propri Comitati di Gestione per ogni servizio educativo, composti da genitori e operatori, ancora prima che iniziassero a funzionare i primi Consigli di Circoscrizione, previsti dal decentramento amministrativo.

Questo processo di rinnovamento, come si può facilmente intuire, se da un lato era caratterizzato da una fase di entusiasmo e disponibilità al cambiamento, come ho cercato più volte di sottolineare, dall'altro non era certamente facile in quanto richiedeva un'effettiva integrazioni fra le varie componenti coinvolte che, se pur avevano come obiettivo il "bene del bambino", erano però portatrici di valori e di visioni socio-politiche differenti che era necessario conciliare fra di loro per individuare soluzioni educative condivise.

Si cercava di realizzare anche a livello locale quello che, allora, veniva chiamato il "dialogo fra le culture", marxista, cattolica e laica, ognuna delle quali si rifaceva ad una propria visione del mondo e quindi anche a metodi educativi differenti, con l'obiettivo di trovare una sintesi largamente condivisa, caratterizzata dalla tolleranza, dal rispetto e dal senso di responsabilità, non sempre facili da ottenere e che richiedevano faticosi confronti e difficili momenti di mediazione.

A rendere ancora più complesso il dibattito contribuivano le teorie pedagogiche più recenti, nelle quali i modelli educativi più considerati si opponevano a coppie: il modello che privilegiava la libertà dell'individuo contro quello che rivendicava l'uguaglianza; il modello che contrapponeva la società senza padre,

cioè senza autorità, basata sull'autogestione o sulla descolarizzazione, a quello tradizionale dominato dalla figura paterna.

Pur con un occhio attento a tutte le varie teorie pedagogiche del momento, alle quali in questa sede non si può, naturalmente, fare riferimento, la Scuola dell'Infanzia di Ravenna trovò gradualmente un suo equilibrio basato sulla sintesi fra i sistemi tradizionali, che facevano riferimento essenzialmente all'idea pedagogica delle sorelle Agazzi, della Montessori e di Froebel, e le nuove teorie educative, grazie ad una seria sperimentazione didattica finalizzata alla ricerca di percorsi formativi ed itinerari curriculari aggiornati culturalmente, per la società complessa e in trasformazione nella quale si trovava ad operare.

Un altro aspetto che ha sempre caratterizzato questi nostri servizi educativi è stata l'integrazione fra le varie istituzioni, statali, comunali e autonome, con il duplice obiettivo di favorire scambi sul piano della didattica e dell'aggiornamento e di garantire la continuità didattica fra i vari ordini di scuola. La ricerca di questa collaborazione interistituzionale, certamente non sempre facile anche se improntata al rispetto delle rispettive autonomie, senza pregiudizi o tentativi di invadenza, ha dato nel tempo positivi risultati, permettendo una conoscenza diretta degli operatori e modalità di collaborazioni certamente positive per la qualità dell'intervento educativo, che oggi, uscite dalla fase sperimentale, sono divenute di routine.

In questo contesto, così ricco di fermenti e di voglia di cambiamento, l'impegno dell'Amministrazione Comunale si orientò verso su due direzioni principali:

la prima, caratterizzata da un grosso sforzo edilizio volto sia all'apertura di nuove scuole materne e nuovi

asili nido, sia alla sostituzione di vecchie e inadatte sedi, anche di scuole elementari, con altrettanti nuovi edifici; la seconda caratterizzata da un parallelo grosso sforzo volto alla definizione, sperimentazione e verifica di un nuovo modello pedagogico-didattico e gestionale della scuola materna in primo luogo e successivamente anche dell'asilo nido.

E' soprattutto in questa seconda direzione che va considerata la collaborazione professionale tra l'Amministrazione Comunale e i docenti dell'Università di Bologna, iniziata nel 1972, i cui punti salienti si possono così sintetizzare:

- la ricerca, sul piano pedagogico-didattico, di un modello di scuola materna che, intesa come comunità educante piuttosto che come un insieme di sezioni staccate ed autonome una dall'altra, si proponeva da un lato di individuare degli obiettivi pedagogici e sociali emergenti da un'analisi della società contemporanea, dall'altro di dare una risposta ai vari bisogni autentici dei bimbi e soprattutto di quelli più frustrati;
- sulla base di questo modello si è cercato di superare il modo tradizionale, individualistico e privatistico, di gestione della scuola materna, con, da un lato, l'assunzione delle responsabilità pedagogico-didattiche ed organizzative da parte del "collettivo" scolastico, formato da insegnanti e dade; dall'altro lato, l'apertura della gestione scolastica ai genitori e alle altre forze sociali. Anche la figura del direttore centrale venne gradualmente sostituita da un'equipe di coordinamento pedagogico;
- il settore certamente più curato è stato quello dell'aggiornamento del personale, composto da insegnanti e dade, che si è articolato in molteplici e

differenziate forme di intervento: giornate di lavoro assembleare, specialmente all'inizio e al termine di ogni anno scolastico; incontri di intercollettivo allo scopo di favorire uno scambio delle esperienze ed una verifica del lavoro compiuto; seminari e gruppi di studio, a numero chiuso, per la sperimentazione didattica; seminari informativi aperti ad un numero più largo di operatori;

- l'elaborazione di documenti di impostazione generale, schede di lavoro e tracce metodologiche;
- risultati particolarmente apprezzabili hanno ottenuto le prime esperienze di inserimento di bambini handicappati, anche gravi e difficili, mediante l'utilizzo non solo delle potenzialità e della disponibilità del personale comunale ma anche dei diversi tecnici specializzati presenti sul territorio. I risultati positivi ottenuti in queste prime esperienze d'avanguardia sono state certamente determinanti per costruire in modo uniforme una qualificata rete di servizi per favorire l'inserimento dei bambini con problemi;
- gradualmente sono state avviate anche esperienze di attività centrate sull'educazione multiculturale, ormai consolidate a fronte di un aumento massiccio, specialmente in alcune zone della città e del forese, di bambini provenienti da paesi extracomunitari.

Una concreta testimonianza di questo grande impegno la si può ritrovare, ancora oggi, non solo nella qualità e quantità dei servizi educativi per l'infanzia della nostra città, ed è questo, certamente, la soddisfazione maggiore, ma anche in una mole considerevole di documenti, atti, dispense, schede, che si venivano man mano producendo come strumenti di lavoro e di documentazione del lavoro fatto, per favorire il dibattito e come strumento di formazione e aggiornamento del personale.

Non potendo, naturalmente, prendere in rassegna una documentazione così ricca, attraverso la quale è possibile ricostruire tutto il cammino percorso dalle Scuole dell'Infanzia di Ravenna, in oltre trenta anni di attività, cosa del resto già fatta, in modo esemplare, da chi mi ha preceduto, vorrei invece limitarmi a ricordare alcune importanti pubblicazioni, la maggior parte delle quali contengono gli atti di seminari, convegni nazionali e internazionali realizzati nella nostra città, che hanno consentito alla nostra scuola di uscire dai confini locali, contribuendo, in modo qualificato, ad arricchire il dibattito nazionale per la definizione di nuovi modelli educativi.

Un primo volume "*Tempo libero estivo. Ricerca di uno spazio educativo*" (AA. VV. CIGI, Ivrea, 1977), riporta gli atti di un convegno del 1976 che aveva l'obiettivo di conoscere e confrontare le numerose esperienze promosse dagli enti locali e da altri enti privati sui servizi estivi, per i bambini delle scuole materne e della scuola dell'obbligo, che, in quegli anni, stavano assumendo particolare importanza, sia come risposta sociale alle esigenze delle famiglie occupate nei lavoro stagionali, sia come luogo di dibattito più ampio sul rapporto scuola e tempo libero, sul valore educativo del gioco, sul ruolo dell'animatore in relazione al territorio, con l'obiettivo di rendere anche questi servizi, tradizionalmente considerati solo nella loro veste assistenziale, educativi e formativi. Per molti giovani educatori questa fu una prima occasione di lavoro che diede a loro l'opportunità di confrontarsi sui grandi temi educativi del momento e di vivere esperienze educative d'avanguardia, che gli aprirono successivamente le porte all'insegnamento e ad incarichi educativi più impegnativi e duraturi.

Nella metà degli anni Ottanta prese avvio, anche nella nostra città, il dibattito relativo all'introduzione dell'informatica nella scuola, a incominciare da quella materna, che produsse due volumi, che furono considerati molto all'avanguardia per quegli anni: nel primo, dal titolo suggestivo, *"Prof. Computer. Scuola e cultura informatica"* (V. Pranzini D. Mazza, a cura di, Diamond Byte Editrice, Ravenna, 1986) vengono presentati gli atti di un convegno che, prendendo le mosse da uno specifico progetto del Comune di Ravenna su questo argomento, faceva il punto sulla situazione delle principali esperienze in atto nel nostro Paese; nel secondo volume, sullo stesso tema del primo, *"Prof. Computer va a scuola"*, (V. Pranzini D. Mazza, a cura di, Comune di Ravenna, 1987) sono raccolti gli atti di un Seminario internazionale sul tema "L'informatica e le nuove tecnologie per l'insegnamento della matematica" con la partecipazione di numerosi studiosi stranieri convenuti a Ravenna per suggerire le modalità più opportune per avviare un discorso educativo a carattere innovativo con l'uso delle macchine elettroniche, il cui impiego nella scuola era allora ancora poco conosciuto e sporadico. Sempre in quegli anni, precisamente nel natale del 1986, venne organizzato, con la collaborazione dell'Accademia di Belle Arti l'allestimento di una mostra di giocattoli antichi della quale fu pubblicato il relativo catalogo *"Sognar balocchi. Testimonianze di giocattoli d'epoca"* (AA.VV., Longo, Ravenna, 1988) con saggi e schede descrittive dei singoli pezzi esposti, che destò particolare interesse, sia nel mondo culturale che scolastico in quanto riproponeva all'attenzione l'attualità del valore educativo del gioco e del giocattolo, così come si era andato sviluppando nella storia dell'infanzia.

In un altro libro, *"Alla ricerca del bambino perduto. Come, dove, perché"* (C. Bazzi F. Belletti V. Pranzini, a cura di, Edizioni Unicopli, Milano, 1989) è possibile trovare un resoconto dettagliato delle prime esperienze di inserimento di bambini con problemi realizzate nelle scuole materne comunali, nell'ambito degli atti di un seminario internazionale, realizzato nel 1988, che aveva lo scopo di presentare agli studiosi un'esperienza pilota di intervento precoce sulla psicosi infantile, che stava dando positivi risultati. Il metodo adottato, reso possibile grazie ad una collaborazione fra i vari Enti pubblici, si caratterizzava per l'aspetto interdisciplinare e si fondava sulla confluenza in gruppi, condotti da uno psicoterapeuta supervisore, con l'obiettivo di comporre e contenere l'interesse del bimbo, insieme alla sua famiglia, e all'interno della scuola.

Nell'aprile del 1988 si svolse a Ravenna un convegno nazionale sulla scuola materna, organizzato, anche questo, dall'Amministrazione comunale con la collaborazione della rivista *Infanzia*, i cui atti, pubblicati nel volume *"Verso nuovi orientamenti per la scuola materna"* (P. Bertolini F. Frabboni, a cura di, La Nuova Italia, Firenze, 1989), costituiscono una proposta organica e strutturata, una vera e propria bozza per i nuovi orientamenti per la scuola materna, che proprio in quegli anni erano oggetto di revisioni nelle sedi politiche e nelle commissioni ministeriali. Infatti i documenti pubblicati divennero un punto di riferimento ineludibile in quanto prospettavano percorsi formativi e itinerari curriculari aggiornati culturalmente per una società complessa e in trasformazione e aderenti psicologicamente all'universo di esperienze di un bambino della seconda infanzia.

In una città ricca di tesori artistici come Ravenna anche la pedagogia ne resta contaminata, diventa un luogo ideale dove educare, tramite la conoscenza e la comprensione del patrimonio culturale, alla formazione della personalità nel suo complesso. Con questa consapevolezza abbiamo avviato anche molteplici esperienze educative innovative nel campo dei beni culturali, nelle quali il momento della conoscenza si collegava anche a quello della partecipazione diretta, in forme più o meno creative, per sfruttare appieno le varie e numerose potenzialità educative che qualsiasi bene culturale possiede, con proposte didattiche proporzionate alle diverse età.

Tutte le tappe di questo affascinante ed innovativo percorso educativo-culturale sono descritte nei seguenti volumi: il primo, *"Mirabilia. Guida per le scuole alle cose straordinarie di Ravenna"* (D. Mazza V. Pranzini, a cura di, Longo, Ravenna, 1990) si può considerare una fonte preziosa di informazioni per scoprire anche quella parte della città meno conosciuta, le cose "ordinarie" dimenticate dai "grandi itinerari" e che, spesso anche gli stessi ravennati non conoscono bene; oppure anche una guida ma per leggere le cose "straordinarie" con occhi diversi; il secondo, *"Visibilia. Immagine e messaggio nei mosaici ravennati"* (V. Pranzini D. Mazza, a cura di, Longo, Ravenna, 1995), propone un itinerario didattico, del tutto inedito ed originale, per avvicinare gli studenti alla conoscenza dei mosaici ravennati, non solo dal punto di vista storico e artistico, ma anche relativo ai messaggi che trasmettono e del loro significato simbolico.

Conclude questa sintetica rassegna, naturalmente limitata al periodo relativo alla mia testimonianza, il libro *"Nido e dintorni. Verso nuovi orientamenti educativi per le istituzioni della prima infanzia"* (P. Bertolini, a cura di, La

Nuova Italia, Firenze, 1997) che raccoglie i risultati di un seminario organizzato a Ravenna, su iniziativa della rivista *Infanzia*, con il contributo di sei gruppi di lavoro su temi considerati fondamentali per la costruzione di un possibile documento nazionale contenente orientamenti educativi per tutte le istituzioni della prima infanzia. Contemporaneamente il libro fornisce indicazioni utili per dare la possibilità di inserirsi in un'autentica cultura pedagogica dell'infanzia anche a quelle istituzioni che, a livello locale, non avevano ancora provveduto a darsi un regolamento non solo organizzativo ma anche pedagogico.

Sulla base di rapporti e collaborazioni con altre città italiane e straniere, anch'esse all'avanguardia per la qualità e la quantità dei servizi per l'infanzia, si venne formando anche a Ravenna un nuovo modo di intendere e realizzare il ruolo dell'ente locale nell'ambito della politica scolastica ed educativa in genere, la cui connotazione principale consisteva nel predisporre il territorio e i suoi beni culturali e civili per un uso autenticamente pedagogico.

Questa ipotesi di lavoro divenne gradualmente operativa ponendo la nostra città all'avanguardia nella gestione integrata dei servizi per l'infanzia, secondo una prospettiva di "città educante" che trovò un momento di sintesi nell'iniziativa denominata "Soglie educative: spazi, culture, tecnologie", realizzata nel marzo del 1997, un'intera settimana scandita da mostre, laboratori e dibattiti, focalizzati sulle molteplici esperienze educative e didattiche proposte ai bambini e ragazzi della città.

Con l'espressione "soglie educative" si voleva mettere in rilievo l'idea del passaggio, della transizione fra vecchio e nuovo, che non solo percorre tutto il nostro tempo, ma, pedagogicamente, fa riferimento alla tensione dialettica

fra strumenti educativi tradizionali e tecnologie moderne. In secondo luogo richiama tutti quei "luoghi", istituzionali o meno, in cui si costruisce cultura, in cui si elaborano modelli educativi, ma in una prospettiva più ampia, con riferimento alla città nella sua interezza.

Su queste basi, credo, sia venuta maturando, in anni più recenti, la costruzione di una vera e propria "città amica dei bambini", che, di anno in anno, riceve autorevoli riconoscimenti esterni per le significative tappe raggiunte che fanno pensare ad ulteriori potenzialità di sviluppo e miglioramento qualitativo e quantitativo, in quanto non si può mai pensare, in campo educativo, di essere arrivati alla meta, una volta per sempre.

Concludo questa mia testimonianza con la speranza che essa possa contribuire a mantenere viva nella memoria il lungo cammino fatto per impostare i servizi educativi per l'infanzia della nostra città; si tratta di un grande patrimonio che le istituzioni e i genitori sono chiamati a custodire, che richiede non solo un quotidiano impegno per mantenere il livello di qualità raggiunto ma anche grande attenzione e apertura al futuro per dare una risposta educativa che sia sempre adeguata alla realtà sociale nella quale i nostri bambini si trovano, talvolta in modo faticoso, a vivere.

I primi anni della equipe pedagogica

Carlo Savorelli, componente della equipe pedagogica dal 1975 al 1983, attualmente Direttore del Consorzio Servizi Sociali.

Vengo assunto dal Comune di Ravenna nel 1975.

E' lunedì, 1° settembre. Sono al mio primo lavoro e non so nulla di Pubblica Amministrazione.

Come previsto dal concorso che ho sostenuto, vengo assegnato all'Equipe di coordinamento delle Scuole dell'Infanzia.

La prima persona che incontro è Nives, già parte da un po' di tempo dell'Equipe, che sarà per oltre 30 anni protagonista e vero punto di riferimento non soltanto della scuola ravennate. Incontro fortunato: con lei nascerà un solido sodalizio di collaborazione con l'Università e tante Amministrazioni, in quegli anni volte soprattutto alla formazione del personale.

Già di prima mattina mi riceve l'Assessore, una signora energica e premurosa. Mi chiama Dottore e cerca di spiegarmi le aspettative dell'Amministrazione riguardo al mio incarico. Capisco che uno dei problemi più rilevanti è costituito dal personale. La fase di transizione non ha trovato ancora piena attuazione.

Il nostro colloquio è interrotto da parecchie telefonate, alcune un po' concitate, con colleghi di Giunta.

Con un collega che mi pare abbia responsabilità dirette sul personale, discute di una "dada" oggetto di possibili provvedimenti disciplinari.

Congedandomi, l'Assessore mi fa: "si segni giovedì sera alle 9, siamo a Piangipane, al Teatro, il Teatro dei Repubblicani" – aggiunge – svelando il tasto del non facile rapporto con una forza di opposizione importan-

te, fino a pochi anni prima al governo della città. "Incontriamo i genitori in assemblea, potrebbero esserci delle lamentele per quel caso che ha sentito. Se vuole passo a prenderla con l'autista alle 8 e mezzo".

Le ricordo che abito a Mezzano e potrò andare per conto mio. Non so dire altro e mi sento visibilmente preoccupato.

Così, alle 21 del mio quarto giorno di lavoro, mi trovo assieme all'Assessore sul palcoscenico del Teatro di Piangipane.

Di fronte, 150 persone, forse di più. Mi sembrano a tratti festanti, a tratti minacciose e mostrano evidenti segni di soddisfazione: l'Amministrazione Comunale è lì presente, ben rappresentata.

C'è autorevolezza e competenza nell'intervento dell'Assessore. Parla di scuola materna e scuola elementare, di tempo pieno e doposcuola, di personale, di mense e di trasporti, di consultorio e di pediatra, ma anche di edilizia scolastica, di decentramento, di organi collegiali, di rapporti tra Ente Pubblico e scuola parrocchiale. Percorre tutti i temi salienti della politica scolastica di quegli anni.

L'idea che si ricava è quella di una Amministrazione Comunale interessata a far maturare velocemente nuovi servizi e nuove idee attraverso una decisa azione di guida e indirizzo, ma anche attenta ad ascoltare la voce dei cittadini.

E quando è il loro turno, questi non si fanno pregare. In tanti chiedono, sollevano problemi, dialogano con l'Assessore, suggeriscono soluzioni, questionano anche tra loro su ogni cosa che possa avere un nesso con una idea generale di scuola.

Devo registrare che gli interventi non sono monocordi.

Una parte dello schieramento non appare incline a fare sconti all'Assessore: né sui ritardi riguardanti il sostegno che il Comune dovrebbe dare più vigorosamente al tempo pieno della scuola elementare (per la verità di una delle due scuole, distanti l'una dall'altra appena un chilometro e un po' antagoniste, si percepisce, in un paese così piccolo), né sull'opportunità di mantenimento in servizio di un operatore oggetto di molte critiche (è vero che ha maltrattato un criceto? Chi controlla?).

Quando la discussione prende sfumature politiche, l'Assessore, con stile pacato e al tempo stesso con toni determinati, difende la legittimità delle scelte dell'Amministrazione in favore della scuola a nuovo indirizzo, in favore dei servizi a sostegno della famiglia e delle donne che lavorano.

Il suo linguaggio e i suoi argomenti non sono tanto distanti da quelli che potrebbe esprimere una figura tecnica.

Sono chiamato a rispondere a domande precise: organizzazione scolastica, modello educativo, ruolo degli adulti, funzioni del collettivo degli operatori. Valore della socializzazione nel contesto formativo.

Altri ancor più diretti: cosa penso di un genitore se picchia i propri figli? Confesso di aver tentato – fino a qualche ora prima – di rispolverare e mettere insieme qualche idea consultando i testi dei miei freschi esami. Inutilmente.

Cose che appaiono chiare teoricamente, sembrano non servire nulla nel momento in cui si cerca di trasmetterle ad un pubblico così eterogeneo e un po' sconosciuto. Soprattutto il metodo della partecipazione dei genitori, dei cittadini e delle loro organizzazioni alla vita della scuola, la gestione sociale così bene illustrata nei testi, si capisce immediatamente, a contatto col pubblico, che non è materia di studio, ma sperimentazione e costruzione di rapporti, ascolto e confronto.

Mi pare di cavarmela, qualche volta l'Assessore al mio fianco mi suggerisce a bassa voce. Gli preme che l'Equipe di coordinamento pedagogico, che sta costruendo attorno al perno scientifico assicurato dalla consulenza con l'Università di Bologna, faccia bella figura e con lei il Comune.

La serata si chiude bene, tardi, fra promesse di nuovi incontri e richieste di approfondire temi, di discutere progetti, di incontrare esperti. L'Assessore assicura tutti che io sono stato assunto per questo e sarò ad incontrarli ogni qualvolta lo vorranno.

Tornando a casa, rivedo in moviola il film dell'assemblea, soprattutto i miei interventi.

Mi chiedo se le cose dette e presentate, le risposte date agli interlocutori, la spiegazione delle azioni condotte avranno colto nel segno e un esito.

E' vero che i "Maestri" presso i quali ci siamo formati, hanno sempre sostenuto che l'educazione è strutturalmente problematica e perciò inattuabile da un pensiero dogmatico. Ma un conto è dire che funzione principale della scuola a nuovo indirizzo è quella di organizzare l'esperienza dei bambini in sistemi aperti e progressivi, che si modificano e si arricchiscono grazie al confronto con le tante realtà che affollano la nostra vita, altro è rintracciare queste posizioni nella quotidianità scolastica e riuscire a renderne consapevoli e partecipi i genitori.

E il territorio? E la comunità educante?

Che senso avranno avuto le mie parole attorno a questi concetti, per un pubblico portato a chiedere norme di comportamento, "scorciatoie educative", soluzioni pronte per l'uso, forse propenso più a delegare che farsi carico dei problemi dei propri figli? Mi chiedo: non sarà proprio partendo da questi limiti, mettendoli in discussione, promuovendo e provocando dialoghi e confronti, che si

potrà perseguire un risultato effettivamente educativo?

Con questi interrogativi chiudo il mio quarto giorno di lavoro: un giorno in cui, in poche ore soltanto e senza rendermene conto, mi è passato davanti il miglior "concentrato" dei temi che avrebbero accompagnato un bel tratto del mio percorso professionale. In termini di numero di anni ed in termini di qualità: l'opportunità migliore per chi lavora nell'istruzione è poter disporre di risorse umane versatili, di spazi per la ricerca, di voglia di sperimentazione, di vento favorevole verso obiettivi e idee di cambiamento condivisi con chi detiene la responsabilità politica.

Queste condizioni erano tutte contemporaneamente a portata di mano.

Sotto la guida dei professori bolognesi, fino a pochi anni prima temuti docenti dell'Università e improvvisamente colleghi di lavoro, crebbe un gruppo che seppe accompagnare lo sviluppo della scuola dell'infanzia con entusiasmo e lavoro di squadra.

Entusiasmo, ma anche fatica.

Credo si lavorasse fin oltre ogni legittima norma sindacale.

Oltre a quello giornaliero, gran parte del lavoro di quegli anni era serale: riunioni di comitati di gestione, assemblee di sezione e generali di plesso.

Gli ordini del giorno riguardavano la vita della scuola nel suo insieme, la programmazione educativa, il coinvolgimento diretto dei genitori nella didattica. Argomento, quest'ultimo, assai scomodo che si confrontava sul campo, ossia dal vivo, nella realtà di alcuni collettivi, con i tutori della libertà di insegnamento.

Barbagli non era ancora il personaggio di oggi, ma aveva già scritto le "Vestali".

Ampio spazio era destinato ai momenti di verifica, tra

i quali quello di fine anno scolastico assumeva i toni di kermesse celebrata con vistoso apparato iconografico frutto spesso del lavoro degli stessi genitori.

Non vedevano minor concorso e partecipazione le serate a tema, occasioni di approfondimento e confronto in cui si alternavano argomenti per quegli anni ancora "scottanti" – la sessualità, la religione – o in gran parte sconosciuti perché ritenuti poco rilevanti nella scena educativa – l'influenza di TV e pubblicità, la diversità, dopo l'avvio dei primi inserimenti di bambini disabili gravi – con altri a sfondo più pedagogico. Uno fra tutti, il vecchio dilemma tra permissivismo e rigidità.

In un'epoca di specializzazione, vedo oggi una abitudine tutta televisiva a ricorrere ad esperti di ogni materia. In quegli anni ciò avveniva raramente; molto più di oggi il prodotto era confezionato "in casa" e ciò imponeva studio, lettura, applicazione, approfondimento. Doti non disprezzabili.

Ancora oggi, a distanza di oltre 30 anni, rivedo molti dei protagonisti di quella gestione sociale.

Qualche Consigliere Comunale, un paio di Presidenti di Circoscrizione, tanti impegnati in associazioni di volontariato, "semplici" cittadini adusi a frequentare i luoghi più attivi della vita culturale, sociale, politica.

Pur senza parlarne esplicitamente, credo che nel momento in cui scambio con molti di essi qualche battuta, stiamo pensando la stessa cosa: quegli anni sono stati un bel tirocinio di "esperienza civica", una straordinaria stagione di stimoli, interrogativi, riflessioni che hanno tenuto alimentato il motore dell'impostazione critica dei problemi e della ricerca delle esigenze da cui essi traggono origine.

Gli anni della mia vita professionale: ricordi ed affetti *Carla Bazzi, coordinatrice pedagogica dal '70 all'89.*

C'è stato un tempo non lontano (fino a 4 o 5 anni fa) in cui spesso, soprattutto in inverno, incontravo sull'autobus che passa davanti all'Ospedale Civile, Enricone, lo chiamavamo così, fin da piccolo, perché era molto grosso e basso. Ci salutavamo con grande gioia, mi riconosceva e sorrideva. In quel sorriso rivedevo ogni volta un pezzetto della sua storia.

Era arrivato alla Scuola Materna che aveva già cinque anni, ma in realtà aveva le caratteristiche di un bimbo di pochi mesi. Era affetto dalla Sindrome di Dawn associata ad un notevole ritardo globale, non era stata fatta una diagnosi precisa. Non parlava, emetteva solo pochi suoni gutturali, non conosceva minimamente il suo corpo, il suo viso era senza espressione.

Guardandolo era molto difficile riuscire a pensare che dietro a quanto appariva, ci potessero essere potenzialità da esprimere, risorse nascoste che con una educazione amorevole e competente potessero emergere. Enrico fino ad allora era vissuto in uno stato di quasi abbandono, la madre molto depressa e lasciata sola in questo impegno, si limitava a pulirlo e ad imboccarlo.

Il compito educativo da intraprendere era notevole, richiedeva coraggio e costanza. In ogni bambino c'è un potenziale da esprimere, delle capacità che l'educazione consapevole e responsabile fa emergere gradualmente fino alla maturità, pertanto l'educazione è un diritto inalienabile per ogni bambino. Personalmente ero convinta, e lo sono ancora, che ogni bambino è un "sogno di Dio" e gli adulti devono impegnarsi per la sua massima realizzazione.

Ricordo molto bene la prima volta che Enricone ha sorriso:

aveva imparato a camminare, anche se lentamente, lo accompagnammo (la sua educatrice e io) a casa di un "nonno" che allevava conigli. Da pochi giorni erano nati i piccoli. Sapevamo che i bimbi affetti da sindrome di Down sono molto attratti dagli animali.

Il nonno prese un coniglietto, lo accarezzò e lo mise in mano a Enrico, invitandolo a toccarlo, e questi superata la comprensibile incertezza lo accarezzò con un grande sorriso.... Ecco si era aperto uno spiraglio, una possibilità, un interesse che avrebbe portato frutti: fu infatti l'inizio di un cammino di crescita umana.

Rimase quasi tre anni nella scuola materna facendo notevoli progressi, certamente rapportati alle sue possibilità... Nella scuola Elementare imparò a leggere (anche se non speditamente) a scrivere e fare di conto... Quando ci siamo reincontrati in autobus la prima volta aveva 24 o 25 anni. Lavorava come inserviente nella cucina dell'Ospedale civile e si faceva voler bene da tutti: era dolce ed educato, servizievole e lavoratore e sapeva sorridere.

E' molto bello essere riconosciuti dai ragazzi che abbiamo conosciuti bambini e di cui per qualche ragione ci siamo occupati. Ero veramente stupita e quasi spaventata quando Angelo mi si fermò davanti con una grande frenata della bicicletta. Mi sorrise chiamandomi per nome, io non lo riconoscevo. Mi disse sono Angelo B. e cominciò a raccontarmi alcune cose, soprattutto quello che faceva alla Cooperativa dove stava imparando a coltivare fiori. Ero incredula, mi riaffiorava alla mente la storia di questo ragazzo, iniziata da quando un giorno di ottobre fui chiamata con urgenza alla Scuola Materna X. Le maestre di una sezione erano desiderose che vedessi "quel bambino strano" arrivato da pochi giorni, i cui

genitori non avevano segnalato particolari problematiche. Tanti altri "bambini strani" erano entrati e continuavano ad arrivare nella scuola materna di tutti, o fra le iscrizioni normali o segnalati dai medici del Servizio Materno infantile. Il loro comportamento appariva assurdo, si muovevano nei vari ambienti assorti in stereotipati movimenti del capo o dondolio del corpo, accompagnati da gemiti non di rado con scopi di angoscia. Non erano significative per loro neppure le persone della famiglia.

Gli oggetti che venivano utilizzati, lo erano in maniera stereotipata e ripetitiva; Angelo per mesi ha sbattuto la maniglia della porta del bagno e ha guardato per ore e ore attraverso il buco della serratura, fintanto che attraverso quel buco non ha incontrato gli occhi della sua educatrice.

Questi bambini sono molto diversi dagli altri, sembrano raccolti in un loro mondo privato, la realtà circostante sembra per loro terribilmente sconvolgente; il loro comportamento appare illogico, ma incuriosisce, sollecita il nostro interesse, la nostra tenerezza soprattutto se si ama l'infanzia e si è sensibili al valore e alla dignità di ogni persona.

Nel 1972 quando si è avviato il progetto sulla psicosi infantile, non si sapeva proprio se fosse possibile integrare nella scuola materna di tutti, questo tipo di bambino che molti consideravano pazzo... Quello che incoraggiava l'avvio di una sperimentazione di un progetto terapeutico riabilitativo e significativo, che fra l'altro richiedeva competenze scientifiche interdisciplinari, era soprattutto un atteggiamento di fiducia nella vita, un riconoscere il bambino, "ogni bambino" come persona, con potenzialità nascoste e imprevedibili.

Tentare il recupero di una individualità, di una esistenza

cosciente fu, a nostro avviso, prima ancora che un "progetto scientifico" una scelta etica: come dice Bettelheim "è un atteggiamento interiore verso la vita e verso coloro che si trovano presi nel suo groviglio".

L'impostazione della scuola dell'infanzia ravennate, per il rinnovamento che vi si era operato come scelta socio politica e psicopedagogica, teneva conto degli aspetti significativi che caratterizzano le modalità infantili di conoscere la realtà e di interagire con essa. L'azione educativa strutturata, assumeva una connotazione sperimentale in quanto le esperienze e le procedure didattiche adottate erano sottoposte a verifica.

La formazione psicopedagogica e didattica era il centro propulsore della sperimentazione, per questo molte erano le occasioni offerte alle insegnanti per la loro formazione.

Tali caratteristiche si ritenevano - dall'equipe degli esperti - adeguate e offrivano la possibilità di organizzare uno spazio per la "diade" educatrice - bambino, poiché nei primi tempi avevano bisogno di uno spazio appartato, stabile, riconoscibile, silenzioso, organizzato con materiali idonei: il nostro bambino strano, non poteva ancora essere in grado di vivere le esperienze educative e didattiche tutto il giorno con gli altri bambini.

Si cercò di predisporre l'accoglienza di questa coppia (bambino-educatrice) nel gruppo delle insegnanti spiegando il progetto: motivando le scelte, fornendo conoscenze scientifiche congrue alla comprensione del caso.

Il mio impegno è stato prevalentemente di tipo organizzativo e pedagogico: di collaborazione con i tecnici (soprattutto gli incontri di supervisione con la Neuropsichiatra), le insegnanti ed i genitori. Questo ha permesso di seguire passo dopo passo le difficoltà del

bambino ad aprirsi alla realtà e a costruire il proprio io autonomo, a crescere in umanità.

L'ascesa verso la scoperta di sé e la riscoperta del mondo è lunga e difficile, specialmente la scoperta delle relazioni umane significative, buone e durature, possibili e accessibili a lui.

Ma principalmente mi è rimasta dentro la gioia di avere condiviso con le insegnanti di sostegno le frustrazioni, le paure, il sentirsi inadeguate all'impegno di occuparsi di un "bambino impossibile", di un bambino che mette in crisi perché si avverte la pericolosità di entrare nel suo mondo oscuro.

Aiutandole ad individuare sempre nuovi e ipotetici percorsi, per proseguire con pazienza e speranza in attesa delle possibili evoluzioni...

Interrogandoci insieme perché nella scelta delle attività il bambino potesse trarre un significato al fare e all'apprendere.

Con loro ho sofferto, gioito, sperato, atteso quasi con il fiato sospeso che qualcosa cambiasse, **ci siamo volute bene**.

Ho di molte di loro un ricordo vivo e bello, di persone coraggiose, solidali, che hanno saputo amare, che hanno continuato nel loro impegno malgrado la fatica, le incomprensioni spesso anche delle colleghe, che non hanno ricevuto riconoscimenti né medaglie, ma si sono accontentate di vedere una luce di vita negli occhi dei "loro" bambini, del primo sorriso, delle prime parole, del disegno che hanno ricevuto in regalo, magari di un omino testone e che hanno trepidato quando sono stati accompagnati il primo giorno alla Scuola Elementare.

Ammiro questo genere di donne che sanno spendersi nel piccolo-grande eroismo quotidiano, con il loro impegno fattivo e costruttivo anche se i risultati non promettono di

essere sempre eccezionali né adeguati alle fatiche. Sono convinta che l'amore non basta, ma amare "il prendersi cura" è sicuramente il presupposto essenziale per dare un fattivo contributo alla vita e trovare un significato profondo alla propria.

Pubblico e privato insieme nella gestione dei servizi

Vania Franceschini Presidente del Consorzio Dado.

Il Consorzio Dado

Il Consorzio Dado è stato costituito, nel 2003, da due grandi cooperative sociali, cooperativa Cerchio e Cooperativa Zerocento, ai fini della gestione di servizi educativi alla prima infanzia.

A tutt'oggi gestisce servizi educativi, in convenzione con il Comune di Ravenna, e servizi educativi a gestione privata. Facendo parte del movimento cooperativo si riferisce ai sistemi di: cooperazione, collaborazione, contribuzione e concorrenza, in quanto ricerca e costruisce sviluppo economico, esprimendo efficacemente le esperienze proprie dei soci e della cultura dei sistemi dei quali sono portatori.

La nostra esperienza porta la testimonianza di entrambe le cooperative sociali impegnate in aree che hanno visto coinvolti operatori specializzati nel settore educativo.

La compartecipazione di soggetti privati diversi, alla gestione di servizi educativi, ha consentito:

- L'integrazione di esperienze e di competenze consolidate e significative.
- L'attivazione di un processo di auto valutazione

interna, e di non autoreferenzialità.

- Il percorrere un cammino del confronto, della messa in gioco, dello scambio.
- L'assunzione di responsabilità di progettazione, di gestione, di sperimentazione e di ricerca.

Il valore aggiunto che il nostro lavoro apporta nei servizi a gestione, è rappresentato anche dai valori cooperativi, quali riferimenti etici, di responsabilità e di impegno sociale.

La nostra propensione all'innovazione, è spesso motivata dalla nostra cultura e disponibilità alla flessibilità, percepita come condizione di apertura, che ci consente di cogliere quei bisogni e quei cambiamenti di ordine sociale ed ambientale.

La nostra riflessione sulla qualità dei servizi in questi anni è avvenuta insieme all'Amministrazione Comunale ed ai suoi tecnici. La nostra esperienza è maturata a fianco e con il sostegno dell'Amministrazione Comunale di Ravenna, attraverso un rapporto anche di reciproco scambio e di reciproca contaminazione di pensiero e di esperienze.

La Cooperativa "Il Cerchio" a Ravenna

L'esperienza da parte della Cooperativa "Il Cerchio", nell'area infanzia, ha inizio con la implementazione del servizio ausiliario, fornito presso le scuole materne comunali. Tale servizio, ha dato la opportunità alla cooperativa di maturare esperienza e conoscenza del mondo dell'infanzia e della scuola ed ha contribuito alla definizione del ruolo della "dada" (così la si chiama nei servizi di Ravenna), nonché alla necessaria condivisione e collaborazione fra pubblico e privato, aprendo nuove prospettive di collaborazione e gestione dei servizi.

Conseguentemente la Cooperativa "il Cerchio" è stata

chiamata a gestire i servizi estivi, CREM E CREN, presso le scuole dell'infanzia ed i nidi comunali.

Questa esperienza ha permesso alla Cooperativa di promuoversi in attività di progettazione e di organizzazione di servizi educativi, mettendo in campo programmi di formazione ed investendo sulle competenze di operatori con particolari specializzazioni in campo atelieristico.

L'emergere di bisogni diversificati da parte delle famiglie e la crescente esperienza maturata a fianco del personale docente comunale e del coordinamento pedagogico, ha consentito alla cooperativa di prendere parte anche alla gestione delle Nuove Tipologie, servizi che la Regione Emilia Romagna ha promosso e sostenuto insieme agli enti locali, consentendo poi l'apertura dei Centri Gioco, di Servizi Integrativi che, organizzati all'interno di spazi comunali, sono divenuti luoghi di aggregazione non solo per i bambini ma anche per i genitori.

La promozione e l'attenzione dell'integrazione di bambini disabili e con problemi, all'interno dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali, ha determinato da parte del Servizio Scuole per l'Infanzia, la necessità di definire il ruolo dell'educatore di sostegno, figura, ormai storica.

La Cooperativa "il Cerchio" ha concorso alla costruzione di piani formativi mirati ed ad una attenta analisi dell'evoluzione dei bisogni dell'infanzia, contribuendo negli anni a definire ed a qualificare la figura di sostegno, sottolineandone il bisogno di formazione specialistica e di particolari competenze riguardo l'integrazione.

La gestione integrata di questo servizio, che negli ultimi anni vede coinvolti il Servizio Scuole per l'Infanzia, la cooperativa il Cerchio, il Consorzio dei Servizi Sociali, La Neuropsichiatria Infantile,

ha dato luogo alla acquisizione di un patrimonio di esperienza e conoscenze, sia da parte del pubblico che del privato, tale da tracciare un percorso, che ha reso possibile una visione educativa complessiva nel nostro territorio.

Ricerca e Formazione: una collaborazione fra Università ed Istituzioni educative

Milena Manini, professore ordinario e docente di Didattica generale presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna.

Consulente del Comune di Ravenna per progetti di ricerca e formazione dagli anni '70 ad oggi.

La Facoltà di Scienze della Formazione¹³³ dell'Università di Bologna, fino dai primi anni della sua istituzione, elesse, tra gli elementi caratterizzanti della propria identità accademica, la collaborazione con le istituzioni educative, in particolare con quelle della Regione Emilia Romagna, territorio privilegiato di riferimento. In tale direzione ha realizzato spesso forme virtuose di intreccio tra ricerca pedagogica ed esperienze didattiche specialmente con quelle realizzate nei servizi del settore prescolastico (asili nido e scuole dell'infanzia) ma anche nelle scuole dell'obbligo (scuola elementare e scuola media) ed in molti ambiti dell'extrascuola.

Frequentemente tali ricerche si sono svolte secondo modalità che implicavano un coinvolgimento degli educatori e degli insegnanti tale da configurarsi come ricerca-azione o come vera e propria formazione in servizio degli insegnanti.

¹³³ Nell'A.A. 1955/1956 venne inaugurata la Facoltà di Magistero che, nell'A.A. 1996/97 mutò il nome (ed anche la struttura curricolare) in Facoltà di Scienze della Formazione.

Questo è avvenuto poichè le discipline di insegnamento, gli ambiti di ricerca e soprattutto l'identità scientifica dei docenti e dei ricercatori è sempre stata di natura tale da considerare imprescindibile uno stretto legame tra i luoghi sociali dell'educazione, gli studi sui fenomeni che la caratterizzano e l'istanza pedagogica di mettere a disposizione degli interlocutori diretti e dell'ambiente sociale più vasto i risultati di tali attività.

Il rapporto tra i docenti e i ricercatori della Facoltà di Magistero/Scienze della Formazione e il Dipartimento di Pedagogia/Scienze dell'Educazione da un lato e le istituzioni scolastiche e prescolastiche dall'altro è stato talvolta occasionale ed estemporaneo, ma più spesso regolato da accordi formali che implicavano forme di collaborazione in cui la partnership prevedeva progetti di vario ordine da realizzare in tempi e secondo modalità differenziate.

A ben vedere, tali esperienze hanno prefigurato, a partire dagli 'anni '60, ed in seguito gradatamente costruito, esperienze che attualmente sono messe a frutto in una Convenzione con la Regione Emilia Romagna per lo svolgimento di ricerche, di iniziative culturali di vario ordine e soprattutto dei tirocini negli asili nido e nelle altre tipologie di servizi per i bambini da zero a tre anni.

Altre convenzioni sono presenti in particolare tra il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria di Bologna e numerosi comuni della regione per realizzare tirocini nelle scuole dell'infanzia da essi gestiti.

Nell'ultimo lustro la rinnovata tessitura dei rapporti ha ricostruito sinergie di lavoro tra la ricerca universitaria da un lato e l'impegno politico-sociale di governo locale

dall'altro, in un periodo in cui la transizione generazionale delle educatrici e delle insegnanti¹³⁴ si intreccia con la questione del rapporto tra gestione pubblica e gestione privata (o mista) dei servizi. Il tendenziale spostamento verso la seconda modalità gestionale ripropone antichi problemi, ad esempio quelli della continuità educativa e della specificità professionale degli insegnanti e degli educatori e ne solleva di nuovi e ancora più complessi. Inoltre la discussione sulle cosiddette nuove genitorialità e l'impegno richiesto in tal senso non solo dalle leggi italiane più recenti, ma anche dalla politica europea relativa all'educazione, richiede di immaginare nuove linee di sviluppo dei servizi per i bambini piccoli.

Occorre ricordare, per di più, che si stanno presentando sul "mercato" delle istituzioni per l'infanzia le prime laureate del corso di laurea in *Educatore di nido e comunità infantile* e sono già da qualche anno in servizio le insegnanti laureate per la scuola dell'infanzia e la scuola elementare. Come inciderà questa variabile sulla qualità dei servizi stessi e delle scuole è ancora totalmente da esplorare.

In un quadro di tal sorta è nato il nuovo rapporto tra il Comune di Ravenna, segnatamente tra le sue pedagogiste "storiche" e alcune docenti/ricercatrici di Scienze dell'educazione di Bologna (M. Manini, V. Gherardi, L. Balduzzi), che insieme hanno cercato di coniugare due diverse istanze: da parte delle prime, la necessità di documentare i risultati del lavoro educativo svolto nei trent'anni di vita dei nidi e delle scuole dell'infanzia, da parte delle seconde, di intraprendere una ricerca sul concetto di *cure in educazione*. In particolare il tema suddetto si è configurato come lo studio delle "cure nei

¹³⁴ Specialmente per quanto riguarda i nidi d'infanzia, in alcuni territori della nostra Regione la prima generazione delle educatrici che presiederanno all'apertura dei servizi negli anni '70 e '80 hanno appena concluso o stanno per concludere il loro ciclo professionale; si tratta, pertanto, di capire se esistono modalità di trasmissione spontanea, oppure organizzata istituzionalmente, del modello/dei modelli educativi consolidati e in caso contrario di costruire storie di tradizione e di trasmissione efficaci e di costruire senza fratture tale importante transizione.

confronti di chi cura”.

Oggetto comune di interesse sono state, pertanto, le istituzioni educative del comune stesso, segnatamente le operatrici degli asili nido e delle scuole dell'infanzia interessate a riflettere sulla loro esperienza educativa, per alcune pluridecennale e sulla storia delle relazioni costruite nel tempo e dei pensieri sulla loro identità professionale sottoposta a diverse modificazioni.

In altri termini, l'obiettivo della ricerca, che ha coinvolto poco più di trenta educatrici, è stato quello di comprendere se le educatrici stesse possono essere considerate oggetto di cure, oltre a dispensarne nei confronti dei bambini e delle bambine e come tali cure si possono configurare o possono essere percepite dalle adulte che operano nei servizi.

Gli incontri di lavoro e ricerca si sono svolti secondo una precisa scansione: in primo luogo attraverso la realizzazione di tre focus group in cui ciascuna educatrice, di asilo nido e di scuola dell'infanzia, ha ricostruito la propria storia professionale cercando di individuare, in seguito alla richiesta delle ricercatrici, episodi cruciali che avessero segnato tale storia, avessero provocato cambiamenti sensibili o fossero stati percepiti come tali. In incontri successivi si è chiesto alle educatrici di rispondere per iscritto a quattro domande relative alla cura e al contesto materiale e sociale in cui essa si può realizzare. Sono emersi punti di vista interessanti al cui chiarimento le coordinatrici pedagogiche hanno contribuito significativamente, per la prospettiva particolare che caratterizza la loro professionalità e la loro funzione.

Riteniamo che tale procedura si sia rivelata efficace sia come metodologia di lavoro, sia come dibattito sui

contenuti e sulla cura educativa. Per quanto riguarda la prima direzione essa si è decisamente differenziata dalle modalità tradizionali della formazione in servizio ed ha permesso, attraverso una riflessione sulla didattica e sull'organizzazione, di ripensare ad ogni istituzione come sistema storicamente costruito. Per quanto concerne la seconda direzione, si è cercato di riflettere sul fatto che le cure educative, a differenza di quanto emerge dall'immaginario del sapere e del senso comune, non sono solo una questione di emotività, ma anche e soprattutto di capacità cognitive, di scelte intellettive, di rappresentazioni e di aspettative delle adulte che interagiscono tra loro con diversi ruoli di responsabilità gestionale ed educativa.

E'emerso, nel corso della prima parte della ricerca, riflettendo sugli esiti dei focus group e sulle risposte scritte, l'importanza del coordinamento pedagogico e le aspettative "di cura" nei loro confronti; questo ha permesso di allargare il campo delle riflessioni e, attraverso il confronto con un'altra realtà italiana, di scoprire l'esistenza di modalità differenti di gestire e coordinare le istituzioni educative.

Ritengo particolarmente significativo, al termine di questa fase della ricerca/formazione, un incontro in cui a tutte le insegnanti ed educatrici sono stati comunicati gli elementi raccolti dai precedenti incontri e le relative riflessioni, al fine di rilanciare alcune tematiche e affidarle alle operatrici ed alle pedagogiste quali oggetti di nuovo lavoro.

La collaborazione tra le istituzioni continua con ulteriori fasi: interviste in profondità alle educatrici e alle pedagogiste; studio su alcuni servizi e centri per bambini e genitori affidati dal Comune di Ravenna alla gestione di cooperative di servizi.

Un pensiero particolare a Mirca Modoni che, nel corso degli anni in cui ha svolto il lavoro di pedagoga, ha dedicato il suo sapere competente e molto del suo tempo alla formazione: dalla progettazione, alla conduzione ed alla documentazione dei corsi con le insegnanti.

In particolare Mirca ha curato la sperimentazione di percorsi didattici innovativi (fra cui l'inglese, la lettura etc.) apportando nelle attività elementi di intelligente riflessione ed innovazione.

Pubblichiamo alcune riflessioni¹³⁵ di Mirca.

Coordinatrice Pedagogica dei servizi per l'infanzia dal 1976 al 1999.

"I Corsi di lingua inglese"

I corsi sono rivolti ai bambini di 5 anni, iscritti alle scuole comunali dell'infanzia.

L'esperienza, avviata in via sperimentale durante l'anno scolastico 1986/87, si articolava in attività didattiche condotte da insegnanti dell'Associazione Italo - Britannica di Ravenna.

I contenuti e le metodologie dei corsi erano elaborati dal Servizio Scuole Materne, che coordinava l'esperienza.

Gli obiettivi si possono così ipotizzare:

- le esperienze condotte in varie nazioni dimostrano che i bambini sono in grado di apprendere svariate forme di comportamento linguistico;
- sotto l'aspetto affettivo il bambino è privo di "filtri affettivi", inibitori della sua capacità di comunicazione. La sua area di sviluppo potenziale si allarga al contatto con più codici linguistici;
- avvicinandosi ad una seconda lingua, il bambino si

apre con spontaneità e senza pregiudizi verso culture, modi di pensare e vivere diversi dai propri.

Il metodo usato è molto semplice. Ogni proposta, in sintonia con lo stile educativo della scuola dell'infanzia, passa attraverso il gioco, attraverso attività didattiche appositamente strutturate per imparare nuove parole, per poter ritornare sui termini appresi senza accorgersene, per creare situazioni che richiedono brevi scambi di elementari battute.

In questo contesto il bambino comincia ad utilizzare l'inglese in modo vivo e gratificante, a coglierne il valore comunicativo senza scivolare in lunghe e noiose nomenclature che, per quanto si memorizzano facilmente, altrettanto facilmente si dimenticano. Lo stesso apprendimento di una seconda lingua si trasforma così in un vero e proprio gioco, un gioco basato sul fascino che le parole ancora oggi esercitano sui bambini.

E per l'inglese è facile attingere ad un ricco patrimonio di rime, che si prestano ad un uso didattico.

Sono storielle, canzoncine, giochi di parole che insegnano il nome di oggetti, animali, colori; termini cioè legati ad aspetti molto semplici e vicini al mondo infantile.

E naturalmente ogni rima può accompagnare girotondi e giochi di squadra per dar corpo a tutti quei momenti da vivere insieme, che riescono a coinvolgere e a rendere partecipi persino i bambini più timidi e insicuri.

Ciò che conta, comunque, non è solo acquisire competenze minimali, ma è anche scoprire l'esistenza e la possibilità d'uso di altri sistemi linguistici.

Concetto a cui i bambini sanno avvicinarsi con spontaneità, con piacere e con quel tanto di disponibilità mentale che occorre avere per evitare inutili pregiudizi verso culture diverse dalla propria.

¹³⁵ v. "Infanzia"- in "L'angolo della didattica.Fra innovazione e rinnovamento: il libro e il computer". Marzo 1997.

“Leggere prima di leggere”

Forse bisognerebbe insegnare ai bambini a leggere prima che sappiano riconoscere le lettere dell'alfabeto, cosicché imparino per il futuro che leggere in realtà vuol dire una cosa molto diversa da riconoscere, una cosa molto più creativa.

Peter Bichsel,

“Al mondo ci sono più zie che lettori”, Marcos y Marcos.

Quello dell'editoria per ragazzi è indubbiamente un mondo affascinante, percorso come è da strade tanto diverse tra loro, ma tutte in ugual misura impegnate a contrastare il paradosso che lo caratterizza. Si tratta, infatti, di un settore tormentato da una perenne crisi di vendita, ma capace di presentarsi ogni anno con proposte nuove, ricche e fantasiose, che sembrano non tener conto della nostra realtà.

Oggi in Italia neppure la metà delle famiglie con un figlio in età inferiore ai 16 anni ha in casa un libro per l'infanzia. Fra i ragazzi quasi l'88% non legge nulla, a parte i testi scolastici.

Nonostante questi dati sconcertanti, il libro infantile continua a difendere una propria specifica dignità e ciò a dispetto di una concorrenza, ormai spietata, aperta dalla TV, di tempi di attenzione limitati e labili, di uno scoraggiante disamore degli adulti per la lettura, che certo non aiuta i più piccoli a prendere in mano un libro.

Eppure sono proprio i bambini, i bambini in età prescolare, i veri estimatori dei libri, sempre pronti a rimanere incantati dalle pagine illustrate e ad ascoltare con interesse il racconto di una storia o di una favola.

Non ancora inseriti in un circuito scolastico, dove il leggere è dapprima un faticoso tentativo di decifrare le

lettere poi un leggere per imparare la lezione, i bambini della scuola dell'infanzia si avvicinano al libro con curiosità e con piacere.

Ma ecco che affiora un'altra contraddizione. Proprio quando costituiscono una buona ed attenta platea, ricca di potenzialità e di voglia di divorare immagini e racconti, non si vedono offrire nulla o quasi dagli adulti, che spesso dimenticano l'importanza di un precoce approccio al mondo dei libri.

Un approccio, che potrebbe diventare il passaporto giusto per stimolare i bambini alla lettura e alla scrittura.

Tutte le ricerche più recenti ribadiscono, infatti che lo sviluppo simbolico si evolve grazie anche alle immagini. Leggere per immagini non è un'operazione semplice: richiede attenzione ed una certa abitudine alla concentrazione, senso di osservazione e capacità di saper interpretare stati d'animo e situazioni; significa andare alla ricerca degli indicatori che regolano la storia, saper cogliere i modi essenziali e mettersi costantemente alla prova, formulando e progettando ipotesi.

Un approccio precoce al libro potrebbe, inoltre, costituire un'ottima strategia per contrastare il rifiuto o il sottile disagio, che spesso nasce dalle pagine scritte.

Atteggiamenti capaci di trasformare ogni anno un numero crescente di bambini in alunni con problemi di lettura (e quindi di comprensione), in ragazzi genericamente classificati dai professori come “cattivi lettori”.

E' anche tenendo conto di questi aspetti che il primo incontro con il libro dovrebbe essere un'occasione da non sprecare. Una proposta buttata là, in modo frettoloso e disattento, con noncuranza o in momenti inopportuni non serve a nulla, mentre può diventare preziosa quando viene utilizzata per divertirsi tutti insieme (insegnante e bambini), per immedesimarsi in una storia, per facilitare,

all'inizio dell'anno, l'inserimento dei più piccoli, desiderosi di quei rapporti individualizzati e di quelle atmosfere tranquille, che il libro indubbiamente suggerisce.

Ma libri anche come strumenti indispensabili per bambini con particolari difficoltà, per i quali è più che utile lavorare sulle immagini o, ancora, libri che offrono spunti per sottolineare alcune tappe della programmazione o per introdurre nuovi argomenti di lavoro.

Per i bambini è ovviamente indispensabile inventare strategie, che poggiano in gran parte sull'abilità di saper mantenere viva la loro attenzione e nella capacità di individuare il libro giusto al momento giusto, rispettando innanzitutto un criterio di gradualità. E' inopportuno pensare a storie e ad immagini complesse a tre anni, ma è altrettanto sconsigliabile proporre libri troppo semplici a sei anni. Se abituati ad avere familiarità con i libri, i bambini non esitano a farci capire i loro gusti e ad avanzare richieste precise.

Il libro nella scuola dell'infanzia può essere anche un'occasione per sognare ad occhi aperti o, perché no, una possibilità per il bambino di entrare, senza che nessuno se ne accorga, nei panni di qualche timido protagonista per vincere le proprie insicurezze e le proprie paure. Può sembrare strano, ma i bambini amano i libri che fanno paura (quasi come gli adulti amano la letteratura "gialla" o "l'horror"), divertendosi con streghe, orchi e draghi ad esorcizzare immagini che non diventeranno mai reali o racconti che vivranno solo nella loro immaginazione.

Si tratta, quindi, di sapere anche intuire gli interessi e i gusti dei bambini, per poi imparare che spesso non coincidono con quelli dell'insegnante, ma sarà suo compito essere propositivo, partendo proprio dalle scelte fatte dai bambini. L'importante è cercare di non spegnere la voglia di leggere, né imporre con insistenza libri che

piacciono all'adulto.

Molte opportunità di scelta e proposte diversificate per contenuti, ma anche per veste grafica, per formato, per modalità d'uso, per tipo di immagini...sono di sicuro un buon incentivo per insegnare ai bambini ad orientarsi, e quindi a selezionare, in un panorama editoriale che offre davvero di tutto.



2005 - Se per gioco i bambini in città...

Si ringraziano le insegnanti dei nidi e delle scuole dell'infanzia, le dade, le cuoche, gli educatori di sostegno che nel tempo hanno partecipato ai corsi di formazione, realizzato e documentato le esperienze ed il personale dei diversi uffici il cui lavoro amministrativo ed organizzativo ha reso possibile, nel corso degli anni, la realizzazione delle attività dei servizi.

Un ringraziamento anche a tutte le insegnanti che hanno partecipato alle attività della equipe pedagogica ed ai collaboratori, i formatori ed i consulenti che, pur non citati in questa pubblicazione, hanno lasciato una traccia importante nella progettualità educativa e nella esperienza didattica dei nidi e delle scuole dell'infanzia di Ravenna.

La Provincia di Ravenna ha collaborato alla realizzazione di questa pubblicazione attraverso il contributo del Coordinamento Pedagogico Provinciale

Sommario

Presentazione Sindaco.....	5
Cap. 1 - I servizi educativi nella città: politica, cultura, formazione.....	9
1. A) Oltre trent'anni di politiche per l'infanzia.....	9
1. B) Formazione e documentazione, una complementarietà necessaria per promuovere la cultura dell'infanzia.....	11
1. C) Le azioni rivolte ai servizi per l'infanzia in Emilia-Romagna: conciliare le politiche con le diverse culture educative.....	15
Cap. 2 - Le politiche locali e l'organizzazione dei servizi educativi nel contesto legislativo.....	21
2. A) La politica per l'infanzia negli anni '70: la nascita e l'esplosione quantitativa dei servizi socio-educativi.....	21
2. B) Gli anni '80: il consolidamento dei servizi e il riconoscimento culturale dell'infanzia.....	24
2. C) Gli anni '90: nuove famiglie, nuove esigenze, la diversificazione dei servizi socio educativi e il bisogno di qualità.....	28
2. D) Il 2000: le nuove leggi, il sistema dei servizi, il sostegno della genitorialità nella dimensione del progetto educativo e della promozione della qualità.....	36
2. E) Dai regolamenti di funzionamento e di gestione alla Carta dei Servizi.....	42
Cap. 3 - Dalla partecipazione e gestione alla condivisione.....	45
3. A) Partecipazione e rapporto fra servizi e famiglie.....	45
3. B) Continuità e rapporto con il Territorio.....	49
3. C) Dalla Città educativa alla Comunità Educante.....	50
Cap. 4 - La professionalità... ..	57
4. A) Dalla formazione "docente" alla formazione di sistema.....	57
4. B) Competenze individuali e rapporti con il gruppo/i gruppi.....	62
4. C) La qualità come auto valutazione formativa in relazione al contesto.....	67
Cap. 5 - Verso il progetto educativo: un percorso lungo trent'anni.....	71
5. A) Le Scuole a "Nuovo Indirizzo".....	71
5. B) Idee che or.....	72
5. C) Dalla programmazione al progetto.....	75
Cap. 6 - La complessità: riconoscimento, integrazione delle differenze, multiculturalità, relazioni.....	89
6. A) L'integrazione.....	89
6. B) Multiculturalità.....	94
6. C) La complessità delle relazioni.....	97
Cap. 7 - Testimonianze.....	101
7. A) Oggi i gruppi di lavoro educativo si raccontano.....	101
7. B) Come era.....	127
7. C) I servizi comunali per l'infanzia ieri e oggi.....	130
7. D) Testimoni pri.....	135

Il materiale fotografico, è stato prodotto e fornito dalle scuole e dai nidi d'infanzia di Ravenna.

Progettazione Grafica e Realizzazione:
Maverick Communications - Ravenna © 2006

Stampato nel mese di Novembre 2006



*Ravenna Città Amica
delle bambine e dei bambini*

