

Infanzia, famiglie, relazioni. Verso un sistema integrato 0-6 anni

Childhood, families, relationships. Towards an integrated 0-6 system

ANDREA BOBBIO

The essay shows the evolution of the services for children in Italy from the 70s to today, putting it in relation to the development of a new parental identity. By highlighting three fundamental moments of development of the kindergarten, the contribution describes the change in the idea of childhood in the contemporary imagery by critically examining the new institutional approach proposed by the ECEC within European and international policies.

KEYWORDS: EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE; INTEGRATED SYSTEM 0-6; INFANT EDUCATION; PRESCHOOL CHILDREN; FAMILY EDUCATION.

Panorami

Interrogarsi circa la relazione educativa tra i servizi educativi dedicati alla prima infanzia e famiglie significa addentrarsi nell'enigma della strutturazione personologica in un segmento cronologico particolarmente delicato: quello, nella prospettiva declinata dalla Ecec (*Early childhood education and care*), dell'arco evolutivo 0-6 anni. Di questa consapevolezza sono intrisi gli studi di Rousseau, di Froebel, della Montessori che, pur nell'eterogeneità delle loro posizioni, rimarcano tutti la decisività delle prime esperienze educative, il loro valore propedeutico rispetto alle altre che seguiranno, per una mente, quella infantile, dai caratteri 'endoattivi', 'assorbenti', 'ludiformi', 'intuitivi'¹. Analogamente, tali autori hanno evidenziato il valore decisivo di una piena sintonia tra tutti gli stimoli (cognitivi, valoriali, affettivi) offerti ai bambini nel loro percorso di crescita, tanto dai genitori quanto dagli apparati più formalizzati come lo sono gli attuali servizi educativi. Pedagogizzare i genitori, formarli, dare compiutezza educativa alla loro parentalità era dunque un impegno già chiaro agli inizi del Novecento quando le suggestioni positivistiche e le frontiere di una nuova igiene sociale prefiguravano l'esigenza di una modernizzazione complessiva delle politiche e dei costumi educativi anche sul piano familiare (per quanto già Comenio, alcuni secoli prima, ne avesse, con utopica lungimiranza, prefigurato l'urgenza)². Lungo

questa linea di pensiero muoverà più tardi anche Loris Malaguzzi che, a questo riguardo, scriveva:

nessun'altra scuola come quella dell'infanzia [e a maggior ragione il nido d'infanzia] distorce o violenta la sua stessa natura come, ove non si colleghi alla famiglia, alle costumanze, alla cultura, ai problemi locali e sia a suo modo impedita di colloquiare liberamente e democraticamente con l'ambiente in cui nasce³.

Anche Laeng, portando a sintesi un insieme di riflessioni circa lo stato del sistema formativo degli anni Settanta in Italia avanzava analoghe considerazioni, che muovevano verso una auspicata, consapevole e fruttuosa sinergia tra la famiglia e gli altri apparati formativi per l'infanzia:

vi è tra la famiglia e la scuola un'integrazione reciproca che è in funzione delle insufficienze proprie di entrambe. La famiglia è insufficiente nello sviluppo del fanciullo sul piano intellettuale e sociale; la scuola è insufficiente sul piano affettivo e, in parte, su quello etico; spesso queste insufficienze sono interconnesse. La collaborazione più stretta è garanzia di equilibrio e, talvolta, di mutua correzione⁴.

Snodo vitale tra socializzazione, sviluppo, inculturazione, apprendimento la relazione tra servizi 0-6 e famiglia⁵ rappresenta però uno di quei nodi irrisolti (dialettici, aporetici) della nostra contemporaneità, con il suo portato di complessità ed eccedenza rispetto ai canoni di una non più efficace linearità pedagogica post-razionalistica. Ma

perché? In che modo un sistema di educazione per l'infanzia contribuisce a modificare le aspettative di ruolo del mondo adulto rispetto al bambino, alla sua qualità di interlocutore competente?⁶

Diacronie

Possiamo pensare lo sviluppo della relazione tra nido e famiglia secondo tre modelli, che si sono succeduti in tempi e con modalità diverse:

- Il nido *vecchia maniera*, con le sue ascendenze montessoriane ed agazziane (ma anche ancorate ai retaggi della prima psicoanalisi, degli studi di Bowlby sull'attaccamento e la deprivazione materna) in cui l'educatrice costituiva ciò che Catarsi definiva vice-madre sublimata. Siamo alle soglie degli anni Settanta, agli albori del nido moderno, scontornato come istituzione 'nuova' dalla legge 1044 del 1971⁷, dopo la stagione dell'Omni, e il vissuto delle madri che fruivano di questo servizio era, come rileva Egle Becchi nella sua raccolta *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, socialmente stigmatizzato perché il piccolo istituzionalizzato era considerato potenzialmente più infelice degli altri, deprivato degli affetti vitali e spogliato della sua domesticità⁸. Le teorie psico-pedagogiche sviluppatasi a partire dalla metà del secolo scorso, infatti – da quelle di Bowlby a quelle di Winnicott – avallavano un modello di socializzazione infantile tutto incentrato sul rapporto simbiotico madre-figlio, una relazione, quindi, esautorante/assorbente ulteriori altri ruoli sociali/professionali della donna⁹. Dunque, un'infanzia immatura, de-socializzata poiché interamente fantasmatica, vorace di affetto, quindi esclusivamente capace di catalizzare su di sé, senza residui, le cure assolute dalla famiglia (e dalla madre in particolare) in maniera esclusiva. Su queste basi, come dicevamo,

il dibattito sul lavoro extra domestico della donna-madre si sviluppò di solito all'interno di tre pregiudizi, che corrispondono alla ideologia della famiglia privata, legittimando anzi la sua funzione sociale di istituzione del privato. Innanzitutto, il dibattito prende le mosse da una supposta incontestabilità della necessità e positività assolutamente superiori di un esclusivo rapporto madre-figlio nella prima infanzia (grosso modo fino ai tre anni), che

rimarrebbe il rapporto dominante anche oltre, fin verso i 10 anni. A questo livello il lavoro extra domestico della donna si porrebbe come elemento comunque di disturbo più o meno grave e quindi da valutare e da correggere come tale: il bambino di madre lavoratrice è comunque sempre un bambino deprivato. Ciò perché si presume che, all'interno della famiglia, la madre sia insostituibile¹⁰.

Già in questi anni, tuttavia, le trasformazioni sociali premevano per la socializzazione del bambino in anche contesti istituzionali e l'immagine d'infanzia¹¹ andava cambiando, sulla spinta di una nuova ricerca psico-pedagogica, rinnovata nel suo armamentario metodologico e nei suoi dispositivi sperimentali. Nasceva, negli anni Ottanta del Novecento, una sempre più marcata attenzione alle transazioni sociali tra pari, all'ecologia dello sviluppo, ai diritti delle donne¹², alle esigenze di un bambino non soltanto «tutto fantasia, intuizione e sentimento»¹³ ma anche inteso come soggetto competente, nuovo interlocutore attivo nei confronti degli universi sociali, comunicativi e culturali mediati da simboli e da apparati concettuali (oltre che da semiosi inconsce, pulsionali, egocentriche e irriflesse)¹⁴. In questo quadro culturale il rapporto tra nido d'infanzia e famiglia ha assunto cifre ambivalenti: in talune situazioni soltanto improntate all'assistenziale, ad uno stile custodialistico, al più con ascendenze animative, in altre realtà socialmente più mature, invece, il rapporto dei servizi con i genitori ha assunto valenze più complesse: nascono la gestione sociale, i comitati civici, la collegialità scontorna nuove forme di collaborazione tra nidi e famiglie, anche sulla base delle suggestioni proposte nella scuola (ambito sì attiguo ma ancora profondamente distante dai servizi 0-3) dagli allora innovativi Decreti Delegati¹⁵.

- *Un servizio, quello degli anni Novanta, dai tratti sempre più maturi e consapevoli*¹⁶. Il ventennio che si apre a partire da quegli anni si carica di una progettualità nuova, più consapevole del valore dei contesti, della loro *complessità* (fatta di spazi, tempi, relazioni, materialità educativa)¹⁷ e della loro *qualità*¹⁸. La ricerca empirica offre il suo contributo all'individuazione di parametri sempre più precisi finalizzati a intercettare gli snodi di una pedagogia e di una didattica istituzionale per i bambini da 0 a 3 anni. Nasce così anche in Italia,

soprattutto sulla base degli studi statunitensi di Harms e Clifford (diffusi in Italia dal gruppo di ricerca pavese di Egle Becchi, Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio)¹⁹, una maggiore consapevolezza circa il valore del curricolo implicito in riferimento alla strutturazione del progetto pedagogico²⁰. Questo nuovo modello di nido si confronta con un paradigma curricolare sempre più compiuto e complesso, che richiede una professionalità docente culturalmente più elevata di quella allora disponibile, di livello universitario (nascono allora i primi indirizzi specifici di *Pedagogia dell'infanzia* presso i corsi di *Scienze dell'educazione*) e che si pone in dialogo con un modello d'infanzia di matrice socio-costruttivista²¹. In questa stagione, iniziata, nella scuola materna, con l'emanazione degli *Orientamenti '91*, il rapporto larvamente conflittuale tra matrici d'identificazione matricentriche o esteriormente deleganti (con aree di influenza ben scontornate tra scuola e famiglia) si complica per variabili anche di ascendenza extrascolastica. La denatalità, e il parallelo accrescimento del valore simbolico ascrivito all'infanzia (ed ai suoi diritti, sanciti, con tinte nuove, dalla Convenzione di New York del 1989²²), determinano una maggiore attenzione al bambino, al suo formarsi anche in contesti diversi da quello familiare e, conseguentemente, spostano il livello partecipativo delle famiglie verso una modalità relazionale più consapevole ma potenzialmente anche più conflittuale. Con il crescere della cultura del narcisismo le proiezioni dei genitori sui figli si fanno più influenti e pesanti e una sempre maggiore spinta individualistica e competitiva non risparmia più neppure i «bambini senza infanzia»²³.

- *La terza stagione dei servizi per l'infanzia*. Tale momento storico è segnato da una scuola dell'infanzia che ingloba l'infanzia accelerata degli anni Novanta, la assorbe prima con l'anticipo scolastico poi con le sezioni primavera²⁴. Sulla base di questa nuova identità pedagogica assistiamo a un fenomeno di 'condensazione': la distinzione tra una prima (0-3 anni) e seconda infanzia (3-6) si sfuma sempre di più e, conseguentemente, i processi educativi e di socializzazione secondaria tendono a essere ricondotti ad un unico segmento formativo, dal carattere più

unitario e onnicomprensivo: i servizi 0-6²⁵. Tale passaggio, ad oggi in Europa ancora *in fieri*, sebbene auspicato sul piano internazionale, tende, da un lato, ad uniformare metodologie e professionalità ancora oggi molto divaricate e, dall'altro, a costituire un nuovo settore formativo dotato di una consistente 'massa critica', più capace, quindi, di attirare finanziamenti captandoli dai comparti più 'forti' delle pubbliche amministrazioni. Il paradigma dell'Ecec irrompe sulla scena dell'organizzazione scolastica italiana senza le tradizionali mediazioni della cultura pedagogica e dei suoi modelli consolidati e l'unitarietà del ciclo 0-6 si afferma come modulo paradigmatico di un nuovo modo di intendere l'infanzia e la sua educabilità²⁶.

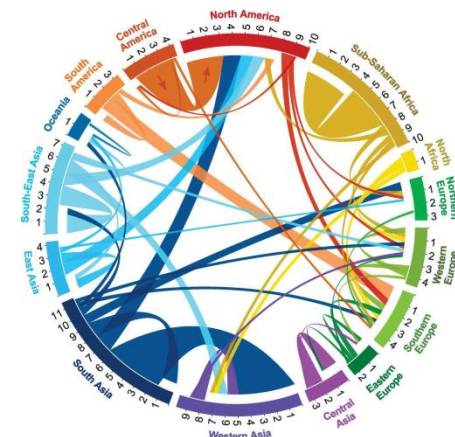
Nel contempo, i tradizionali paradigmi della partecipazione collegiale, dei modelli di co-gestione, dei collettivi perdono d'incisività e la genitorialità affronta la relazione con l'istituzione (e con i pari) attraverso mediazioni vieppiù tecnologiche e individuali: le reti tra genitori si dispiegano attraverso i *social* (incontrando così le inevitabili distorsioni), le comunicazioni istituzionali filtrano attraverso canali mediali e il mercato della formazione si rifrange in un'offerta formativa che si fa sempre più plurale ed *on demand*, modellata su quella del modello extrascolastico. La richiesta di ulteriori specializzazioni (montessoriane, steineriane), di curricoli integrativi (musicale, artistico, neuro-psicomotorio, di bulgismo spinto) sembrano sospingere le istituzioni tradizionali verso integrali riscritture dei loro codici culturali mentre una sorta di consumismo formativo assume le logiche di una competizione di mercato sempre più esasperata ed agguerrita²⁷. In generale, quindi sempre meno bambini²⁸ e infanzie sempre più disuguali, con l'aumentare delle condizioni di *povertà educativa*²⁹ in strati sempre più vasti della popolazione minorile.

Parimenti, entrambe le istituzioni, servizi educativi e famiglie, si trovano a confrontarsi con fenomeni che le interpellano solidalmente: da un lato la violenza domestica e la non più scontata attitudine educativa delle famiglie (nella loro ormai consolidata accezione plurale), dall'altra la violenza scolastica (tra genitori ed insegnanti, tra pari, tra adulti e bambini), come i fatti di cronaca hanno ormai posto indiscutibilmente in evidenza anche attraverso un'iconografia filmica tanto

icastica quanto difficile da dimenticare. Genitori, educatori ed insegnanti (ma in prospettiva anche giudici minorili, neuropsichiatri e assistenti sociali) tutti avviluppati dalla stessa ombra di sospetto, diffidenza, che si riflette poi in atteggiamenti che confluiscono in una pedagogia e una pediatria difensive e riluttanti, volte a sterilizzare ogni forma di atteggiamento ambiguo (perché tra corpi) in una relazione, quella tra adulto e bambino, sempre complicata per il differenziale di età, di esperienze e di status che le contraddistingue. Ma adulti anche, rischiosamente, protesi a cancellare ogni forma di vicinanza umana, sintonia corporea, compartecipazione affettiva nelle routine quotidiane della cura. Come se tutte le soluzioni fossero riposte nella codificazione di protocolli tecnici, nella videosorveglianza ed in certificazioni procedurali.

Appartenenze globali

I quadri qui presentati evidenziano elementi di complessità sempre più marcati che enfatizzano il ruolo sempre più decisivo, fondamentale, dei genitori nello strutturarsi dell'offerta formativa dell'istituto o del servizio educativo. Già gli anticipi scolastici e poi il *dépistage* precoce dei problemi di apprendimento, la condizione dei bambini con bisogni educativi speciali, la continuità educativa, la consulenza genitoriale³⁰ sono state tutte occasioni di interlocuzione che, negli anni, hanno palesato una responsabilità educativa potenziata da parte di educatori, docenti e dirigenti, nonché prospettato occasioni di specializzazione ulteriore da parte di figure obiettivo e di delegati specifici, che affrontassero *ad hoc*, con uno sguardo sempre più circostanziato ed avveduto, tematiche espressamente rivolte all'infanzia. Ugualmente, in consonanza con gli esiti delle ricerche internazionali, anche (e soprattutto) in Italia si è sviluppata una didattica inclusiva in grado di proporre percorsi di integrazione rivolti a bambini e famiglie migranti in grado di attivare sinergie, reti sociali capaci di connettere il livello istituzionale con quello informale costruendo apparati connettivi e dispositivi di integrazione rivolti verso quell'idea di cittadinanza che, dalle *Indicazioni* in poi, è anche rientrata all'interno delle finalità formative della scuola dell'infanzia³¹.



Science 28 March 2014: Vol. 343

n.º 6178 pp. 1520-1522

(Direzione e intensità dei flussi migratori nel 2013)

elemento chiave per comprendere il rilievo delle odierne politiche a favore dell'infanzia. Come mostrano anche gli studi econometrici (a partire da quello paradigmatico di Heckman), infatti, l'investimento sull'infanzia è straordinariamente redditizio per le democrazie e le economie dei popoli. Rileva al proposito Del Boca:

il lavoro della madre, riducendo il tempo dedicato ai figli, ha effetti negativi sui risultati scolastici e comportamentali dei bambini, compensati tuttavia dal tempo di cura trascorso presso *childcare*. Gli effetti positivi del *childcare*, poi, sono maggiori per i bambini che provengono da famiglie con livelli di istruzione più bassi³².

Le politiche di Ecec costituiscono dunque una straordinaria possibilità formativa, tanto per i bambini immigrati quanto per quelli autoctoni³³. L'immigrazione, del resto, rappresenta una risposta strutturale alle condizioni di ineguaglianza della nostra società globalizzata. Si calcola che 350 miliardi di dollari, lo scorso anno, siano transitati dai paesi ricchi a quelli più poveri; negli Stati Uniti il 30% dei bambini americani di età inferiore ai 18 anni è figlio di genitori immigrati. Questo nuovo equilibrio socio-demografico rende i servizi per l'infanzia centrali nei processi di integrazione sociale avvalorando una ricerca pedagogica dal respiro internazionale capace di accrescerne la qualità e la diffusione³⁴. Il documento *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*³⁵, al proposito, recepisce una serie di acquisizioni su

cui la pedagogia dell'infanzia in Italia ha a lungo riflettuto e delle cui istanze si è fatta portatrice:

- La nozione di bambino persona, soggetto unico e irripetibile e portatore di diritti: «*Each child is unique and a competent and active learner whose potential needs to be encouraged and supported. Each child is a curious, capable and intelligent individual. The child is a co-creator of knowledge who needs and wants interaction with other children and adults. As citizens of Europe children have their own rights which include early education and care*»;
- l'intrinseca significatività dell'infanzia e della sua scuola: «*The early childhood years are not solely preparation for the future but also about the present*»;
 - la globalità, compresenza e simultaneità dei processi educativi: «*Education is designed to offer a holistic approach based on the fundamental assumption that education and care are inseparable*»;
 - la sussidiarietà dell'educazione infantile e l'insurrogabile funzione della famiglia: «*The family is the first and most important place for children to grow and develop, and parents (and guardians) are responsible for each child's well-being, health and development*».

Quelle delineate dal *Quality Framework* rappresentano indubbiamente le piste di sviluppo più attuali in merito alla pedagogia dell'infanzia ed alla sua ricaduta sul piano della progettualità istituzionale. In Italia tali sfide assumono una curvatura particolare che oggi non è affatto chiaramente delineata. Quale continuità tra nido e scuola dell'infanzia con uno stato giuridico e una formazione

iniziale tra educatori ed insegnanti tanto divaricata ed eterogenea? Come implementare la consulenza educativa ai genitori nelle pratiche delle istituzioni educative mantenendo una rispettosa distanza tra naturalità e professionalizzazione? Come implementare all'interno delle politiche sociali il diritto ad un'educazione specializzata fin nella prima infanzia con le esigenze di attaccamento, cura, 'amore pensoso' che non possono che essere assolte nella famiglia e nella relazione parentale (magari sostenuta da adeguate forme di counseling, congedi genitoriali, sussidi economici, forme di conciliazione e ristrutturazione dei tempi di lavoro e degli spazi urbani)?

Tutti interrogativi, questi, cui la sola pedagogia non può rispondere ma che comunque rimarcano la centralità della questione educativa nella società contemporanea e che quindi riaffermano l'urgenza di un nuovo sguardo 'della cultura dal punto di vista dell'educazione'.

ANDREA BOBBIO

University of Valle d'Aosta

¹ Cfr. M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, Scholè, Brescia, 2018.

² Rileva Hug Cunningham: «l'idea che la scienza avesse la chiave per assicurare un'infanzia migliore ai bambini raggiunse lo zenit tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento. Si credeva che la scienza potesse accrescere le possibilità di sopravvivenza dei bambini; inoltre, la scienza poteva contribuire a svelare i misteri del funzionamento della mente infantile, poteva misurare l'intelligenza dei bambini, poteva dire alle madri come allevare i figli e poteva fornire una guida per il trattamento di quei bambini il cui sviluppo o il cui comportamento non si conformassero agli standard» (H. Cunningham, *Children & Childhood in Western Society since 1500*, Longman, New York, 1995, p. 203.)

³ L. Malaguzzi, *Esperienze per una nuova scuola per l'infanzia*: Atti del seminario di studio tenuto a Reggio Emilia il 18-19-20 marzo, 1971, Editori Riuniti, Roma, 1971, p. 15.

⁴ M. Laeng, *La scuola oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1975, p. 33.

⁵ Cfr. M. Amadini, *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*, La Scuola, Brescia, 2011.

⁶ Come ricorda Bonetta, un servizio educativo nasce «quando l'organismo sociale ne richiede l'esistenza e l'opera. [Esso] sorge dunque con la formazione della categoria culturale ed ideologica dell'infanzia e quando anche per l'età infantile, oltre all'allevamento e alla protezione fisica e psicologica si sollecita una acconcia educazione per una migliore proiezione del

fanciullo nel mondo degli adulti» (G. Bonetta, *La scuola dell'infanzia*, in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Scandicci, 1990, p. 1.)

⁷ La legge istitutiva dell'asilo nido, la 1044, si caratterizza per disposizioni piuttosto nuove nell'ambito della nostra legislazione. In particolare «riconosce il valore sociale della maternità e quindi il diritto di tutte le madri, lavoratrici no, di usufruire del servizio degli asili nido. Inoltre, sancisce ulteriormente, dopo l'istituzione della scuola materna, il dovere dello Stato a intervenire per la creazione dei servizi sociali di interesse pubblico, ponendo al contempo le basi per un nuovo rapporto tra Stato e cittadini, favorito tra l'altro dalla norma che prevede di affidare ai comuni e alle famiglie la gestione del servizio e alle Regioni la sua programmazione» (E. Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola materna e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. 303.)

⁸ Si consideri ad esempio quanto affermava Aldo Agazzi: «l'ambiente naturale del bambino è la casa, l'ambiente domestico riscaldato dall'amore materno, luogo in grado di fare rivivere "lo spirito e le forme della famiglia" e capace di consentire lo svolgimento di occupazioni vere, vive, naturali, di lavoro, di socialità, di giuoco, in serenità» (S. S. Macchietti, "Etica deve essere l'asse dell'educazione". *Riflessioni sulla proposta di educazione morale di Aldo Agazzi*, in S. S. Macchietti, G. Serafini, *Educazione morale. Pagine di storia di pedagogia dell'infanzia*, Roma, Armando, 2011, p. 94.)

⁹ Cfr.

¹⁰ C. Saraceno, *La socializzazione infantile come definizione dell'infanzia*, in E. Becchi (Ed.), *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Milano, Feltrinelli, 1979, p.136.

¹¹ Cfr. E. Luciano, *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*, FrancoAngeli, Milano, 2017. L'elaborazione di tale concetto è debitrice dei contributi di De Lauwe (che definisce il bambino *personnage symbolique*) e Coveny, che parla di *image of Childhood*. La codificazione culturale di un immaginario sull'infanzia si colloca nello spazio che raccorda le *folk pedagogy* (le pedagogie latenti o invisibili, i curricula nascosti) e le rappresentazioni d'infanzia più colte, oggi sviluppate dalle scienze nel loro complesso, non solo dell'educazione e della formazione, che ci dicono chi sia il bambino e quali le prerogative che gli si ascrivano in un determinato contesto sociale e culturale. Tra *folk pedagogy* e rappresentazioni tecnicizzate, infatti, esiste una dinamica continua contaminazione, come rilevava già a suo tempo Egle Becchi. Tale forma di transazione simbolica tra le differenti rappresentazione d'infanzia elaborata dai diversi *stakeholder* che si occupano del bambino costituisce il presupposto per quel processo di elaborazione primaria che è alla base della continuità educativa, un processo importante che segna la predisposizione di un disegno formativo congruente tra le aspettative tanto dei servizi quanto delle famiglie e che consente al bambino, l'interlocutore dei diversi discorsi sull'educazione, di sperimentare quella "continuità dell'io" già teorizzata da Dewey indispensabile per una "felice formazione iniziale". Le immagini d'infanzia che riscontriamo nell'attuale panorama culturale ed educativo, tanto afferenti ai servizi che alla più vasta comunità sociale, che poi sono volti, ritratti, profili, biografie di bambini e di bambine, più che meri asettici *identikit*, sono raffigurazioni che hanno una qualche attinenza con differenti dispositivi epistemologici elaborati dalla pedagogia teorica: le rappresentazioni (Moscovici); i costrutti e i modelli. Le prime costituiscono sistemi cognitivi dotati di una loro logica interna e di un linguaggio propri, che si fanno teorie condivise all'interno di un determinato contesto sociale mentre i secondi sono rappresentazioni stratificate entro cui sono presenti più concezioni aggregate in modo sincretico (ovvero incoerente e discontinuo), sufficientemente organizzate, però, per orientare il comportamento sociale in modo convergente.

¹² Si afferma «il principio moderno e democratico di un'assistenza di diritto, garantita attraverso l'azione diretta del potere pubblico come impegno obbligatorio della collettività [...] che si realizza attraverso dei servizi non certo sostitutivi ma al contrario integrativi, a sostegno, a valorizzazione della famiglia, servizi [...] che si pongano come fine [...] non solo l'aiuto a chi non può, alla sofferenza, alla sventura, ma quello ben più generale e creativo di assicurare le condizioni necessarie per permettere, favorire, promuovere a tutti i modi e per tutti il pieno sviluppo della persona umana» (A. Minella Molinari, *Atti Parlamentari*, seduta del 25 giugno 1971.)

¹³ Franco Frabboni, a proposito degli *Orientamenti '69*, parla di «un bambino con il cuore in mano e con la testa messa in cassa integrazione, pronta ad entrare in funzione solo a sei anni. Un bambino che dovrebbe coltivare soltanto il sentimento, la fantasia, l'intuizione, trascurando ogni avventura della mente, ogni scandalo della conoscenza». (F. Frabboni, *L'infanzia e la sua scuola*, in AAVV., *Scienze dell'educazione e scuola dell'infanzia*, Roma, Nis, 1999, p. 29.)

¹⁴ Scrive al proposito Cesare Scurati: «l'immagine del bambino come essere intrinsecamente valido ed attivo, interlocutore reale nei suoi rapporti con il mondo, con l'adulto e con gli altri bambini, portata avanti e affermata dalla ricerca psicopedagogica moderna e contemporanea, va assunta come principio basilare irrinunciabile di qualsiasi approccio educativo, costituendo il fondo e l'eredità comune positiva della nostra civiltà educativa ed il fondamento essenziale di quella futura» (C. Scurati, *Infanzia, famiglia e scuola della comunità europea*, in C. Scurati, H. Wintersberger, G. B. Sgritta, *La voce dei bambini*, Trento, Publiprint, 1993, p. 19.)

¹⁵ Scriveva Malaguzzi non senza enfasi retorica: «là dove si è realizzato o si è cominciato a realizzare la rottura degli antichi schemi individualistici e privatistici della scuola in favore della pubblica gestione si sarà indubbiamente assistito, insieme al franamento delle vecchie condotte, alla comparsa delle immagini dirompenti e sovvertitrici di una diversa concezione e formazione del sapere: il decentramento e la gestione democratica accelerano la fine dell'autoritarismo, dell'univocità della

cultura, delle sue forme codificate e statiche, sollecitano l'emergenza del momento creativo e protagonista della ricerca; superano la frontalità dell'insegnante e dell'allievo, offrono le modalità di un nuovo rapporto e diventano un potente mezzo di socializzazione della conoscenza» (L. Malaguzzi, *Contenuti e finalità dell'educazione del bambino nell'esperienza emiliana. Relazione al convegno regionale su "il bambino soggetto e fonte di diritto nella famiglia e nella società*, Bologna 21 – 22 aprile 1975, in *Pubblicazione a cura dei comitati "scuola e città" delle scuole comunali dell'infanzia di Reggio Emilia*, novembre 1976, p. 19.)

¹⁶ Per una panoramica della scuola in quegli anni si veda A. Bondioli, S. Mantovani, *Manuale critico dell'asilo nido*, FrancoAngeli, Milano, 1987 oppure, P. Bertolini, *Dove va l'asilo nido*, La Nuova Italia, Firenze, 1987.

¹⁷ Cfr. M. Ferrari, *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, FrancoAngeli, Milano, 2016.

¹⁸ Cfr. A. Bobbio, *Appunti per una storia della valutazione nella scuola dell'infanzia*, in E. Fontani (a cura di), *Il RAV Infanzia come strumento formativo-riflessivo*, Q4, Zeroseiup, San Paolo d'Argon (Bergamo), 2017, pp. 49-53. Sul tema della qualità si veda P. Moss, G. Dahlberg, *Beyond quality in early childhood education and care- languages of evaluation*, «New Zealand Journal of Teacher's Work», volume 5, Issue, 1, 2008, pp. 3-1 oppure A. Bondioli, *Valutazione e cultura valutativa nei servizi per l'infanzia italiani*, «Pro-posições», vol. 29, n. 2 (87), 2018, pp. 93-116.

¹⁹ Cfr. Harms T., Clifford R.M. (1980), *Sovasi, Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia*, (adattamento italiano di M. Ferrari e A. Gariboldi), Junior, Bergamo, 1994. Harms T., Cryer D., Clifford R.M. (1990), *Svani, Scala per la valutazione dell'asilo nido*, traduzione e adattamento italiano a cura di M. Ferrari e P. Livraghi, Franco Angeli, Milano, 1992.

²⁰ A. Bondioli, P. O. Ghedini, (a cura di), *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*, Junior, Azzano S. Paolo (Bergamo), 2000. Per una riflessione più aggiornata circa l'idea di curricolo nei servizi 0-6 si veda A. Bondioli, D. Savio, *Educare l'infanzia, Temi chiave per i servizi 0-6*, Carocci, Roma 2018.

²¹ Cfr. E. Catarsi, A. Fortunati., *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Carocci, Roma, 2004.

²² Cfr. E. Macinai, *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, Ets, Pisa, 2016.

²³ Su questa *stimmung* culturale cfr. G. Acone, *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia, 1994. Più segnatamente, rivolto all'infanzia e alla sua crisi è invece il testo M. Gauchet, *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*, tr. it., Vita e Pensiero, Milano, 2010.

²⁴ Per una contestualizzazione di questo momento storico cfr. S. Mantovani, *Early Childhood education in Italy*, in R. S. New, M. Cochran (a cura di), *Early Childhood Education. An international Encyclopedia*, Westport Ct, Praeger, 2007, pp. 1110-1115.

²⁵ Significativo, in tal senso, è il riferimento al documento stilato nel 1996 dalla Rete per l'infanzia: *Quaranta Obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia*, e pubblicato per i tipi della Junior nel 2001.

²⁶ Cfr. A. Bobbio, *Pedagogia e scuola dell'infanzia. Storia, ragioni, problemi*, E.M.E. & Intercommunications, Bruxelles 2015; A. Bobbio, D. Savio, *Bambini, servizi, famiglie. Verso un sistema integrato 0-6*, Mondadori, Milano, 2019.

²⁷ Cfr. T. Grange (a cura di), *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*, Ets, Pisa 2013. Per una ricognizione più storico-teoretica di questi fenomeni e dei suoi riflessi sulla scuola dell'infanzia cfr. M. Baldacci, *Prospettive per la scuola dell'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*, Carocci, Roma, 2015.

²⁸ «Nel 2017 sono stati iscritti in anagrafe per nascita 458.151 bambini, oltre 15 mila in meno rispetto al 2016. Nell'arco di 3 anni (dal 2014 al 2017) le nascite sono diminuite di circa 45 mila unità mentre sono quasi 120 mila in meno rispetto al 2008. La fase di calo della natalità innescata dalla crisi avviatasi nel 2008 sembra quindi aver assunto caratteristiche strutturali. La diminuzione della popolazione femminile tra 15 e 49 anni (circa 900 mila donne in meno) osservata tra il 2008 e il 2017 spiega quasi i tre quarti della differenza di nascite che si è verificata nello stesso periodo. La restante quota dipende invece dai livelli di fecondità, sempre più bassi. Il calo dei nati è particolarmente accentuato per le coppie di genitori entrambi italiani, che scendono a 358.940 nel 2017 (14 mila in meno rispetto al 2016 e oltre 121 mila in meno rispetto al 2008). Rispetto al 2008 diminuiscono sensibilmente i nati da coppie coniugate: nel 2017 sono 316.543 (-147 mila in soli 9 anni). Questo netto calo è in parte dovuto all'andamento dei matrimoni, che hanno toccato il minimo nel 2014, anno in cui sono state celebrate appena 189.765 nozze (-57 mila rispetto al 2008) per poi risalire lievemente fino a superare nel 2016 le 200 mila celebrazioni. Nel 2017 si osserva una nuova diminuzione (191.287 matrimoni) In particolare, la propensione al primo matrimonio, da anni in diminuzione, dopo aver mostrato una lieve ripresa a partire dal 2015 ha subito una battuta d'arresto nel 2017 (419,0 primi matrimoni per mille uomini e 465,1 primi matrimoni per mille donne). In un contesto di nascite decrescenti, quelle che avvengono fuori del matrimonio aumentano di quasi 29 mila unità rispetto al 2008, raggiungendo quota 141.608. Il loro peso relativo continua a crescere, è a 30,9% nel 2017. Il calo della natalità si riflette soprattutto sui primi figli (214.267 nel 2017), diminuiti del 25% rispetto al 2008. Nello stesso arco temporale i figli di ordine successivo al primo si sono ridotti del 17%. Dal 2012 al 2017 diminuiscono anche i nati con almeno un genitore straniero (-8 mila) che, con mille unità in meno solo nell'ultimo anno, scendono sotto i 100 mila (99.211, il 21,7% sul totale dei nati) per la prima volta dal 2008. Tra questi sono in

calo soprattutto i nati da genitori entrambi stranieri: per la prima volta sotto i 70 mila nel 2016, calano ulteriormente nel 2017» (67.933) (Istat, 2019; <https://www.istat.it/it/archivio/224393>).

²⁹ Facciamo nostra la definizione di povertà educativa proposta da *Save the Children* che la intende come «la privazione, per i bambini e gli adolescenti, della opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (*Save the Children, La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma, 2014.)

³⁰ Sul tema cfr. E. Catarsi, *Pedagogia della famiglia*, Carocci, Rom, 2008. L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia, 2014. L. Mortari, J. Bertolani (a cura di), *Counseling a scuola*, La Scuola, Brescia, 2014.

³¹ Cfr. S.S. Macchiotti, *Il bambino «cittadino». Prospettive educative per la scuola dell'infanzia*, Ed. la Goliardica, Roma, 2013.

³² D. Del Boca, S. Pasqua, *Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia*, Programma Education Fga Working Paper, 36, 2010 (https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2017/08/D._Del_Boca_-_S._Pasqua__Esiti_scolastici_e_comportamentali__famiglia_e_servizi_per_l_infanzia_-_FGA_WP36.pdf).

³³ M. Vandebroek, *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare*, tr. it., Junior, Bergamo, 2011.

³⁴ Cfr. T. Grange Sergi, *Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità*, in S. Ulivieri, L. Dozza (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano, 2016.

³⁵ Il documento è disponibile anche nella traduzione italiana: A. Lazzari (a cura di), *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia. Proposta di principi chiave*, Zerosei Up, Bergamo, 2016.