

Maura Tripi

Come cambiano i nidi d'infanzia

Modelli, percorsi e questioni aperte in Sicilia



FrancoAngeli 

Infanzie
STUDI E RICERCHE



Collana diretta da
Anna Bondioli,
Monica Guerra
e Clara Silva

La collana *Infanzie* raccoglie studi e ricerche su tematiche relative all'educazione per l'infanzia, condotti in Italia e all'estero. L'intenzione è proporre testi che permettano di leggere e analizzare le questioni emergenti intorno e all'interno dei servizi educativi dedicati all'infanzia e inerenti la realtà sia delle bambine e dei bambini da 0 a 6 anni, sia delle famiglie e delle relazioni con esse. La collana si rivolge in primo luogo ad educatori, insegnanti e pedagogisti di servizi per l'infanzia e le famiglie, ma anche a ricercatori e studiosi nell'ambito. Accanto alla pubblicazione dei volumi, la collana prevede la disponibilità di materiale per uso formativo e didattico, utile per il personale in servizio e per tutti coloro che svolgono attività educative sul territorio.

Comitato Scientifico:

Monica Amadini, *Università Cattolica di Milano - sede di Piacenza*

Maja Antonietti, *Università di Modena e Reggio*

Lucia Balduzzi, *Università di Bologna*

Fabrizio Bertolino, *Università della Valle d'Aosta*

Andrea Bobbio, *Università della Valle d'Aosta*

Maria Bordonada Zabalza, *Università di Milano*

Chiara Bove, *Università di Milano-Bicocca*

Margaret Carr, *Wilf Malcolm Institute of Educational Research*

Alessandra Cesaro, *Università di Padova*

Gabriella Falcicchio, *Università di Bari*

Antonio Gariboldi, *Università di Modena e Reggio*

Teresa Grange, *Università della Valle d'Aosta*

Marisa Iavarone, *Università Parthenope di Napoli*

Agnese Infantino, *Università di Milano-Bicocca*

Lilian Katz, *University of Illinois*

Viviana La Rosa, *Università Kore di Enna*

Elena Luciano, *Università di Parma*

Emiliano Macinai, *Università di Firenze*

Elena Mignosi, *Università di Palermo*

Paola Milani, *Università di Padova*

Catarina Moro, *Università federale del Paraná, Brasile*

Elisabetta Musi, *Università Cattolica di Milano - sede di Piacenza*

Donatella Savio, *Università di Pavia*

Michela Schenetti, *Università di Bologna*

Chiara Sità, *Università di Verona*

Gizele de Souza, *Università federale del Paraná, Brasile*

Andrea Traverso, *Università di Genova*

Michel Vandenbroeck, *Universiteit Gent*

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a double blind peer review.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Maura Tripi

Come cambiano i nidi d'infanzia

Modelli, percorsi e questioni aperte in Sicilia

FrancoAngeli 

Questo volume è stato pubblicato grazie al contributo della Libera Università Maria Santissima Assunta.

Isbn digitale: 9788835168065

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835168065

Indice

Introduzione	Pag.	9
Approccio quanti-qualitativo e interdisciplinarietà	»	12
Multiscalarità e multidimensionalità	»	13
Tensione sperimentale e questioni aperte	»	15
La struttura del volume	»	17

Parte prima I nidi in Italia

1. Modelli e paradigmi di lettura dell'infanzia da zero a sei anni nel Novecento in Italia	»	23
1.1. Tra Otto e Novecento: asili apertiani, giardini d'infanzia e scuole materne	»	24
1.1.1. Gli asili apertiani	»	26
1.1.2. Froebel in Italia: i giardini d'infanzia	»	27
1.1.3. Il modello Pasquali-Agazzi	»	30
1.2. Maria Montessori, andate e ritorni	»	32
1.2.1. L'infanzia secondo Maria Montessori	»	32
1.2.2. Adele Costa Gnocchi e Grazia Honegger Fresco: la pedagogia montessoriana 0-3	»	37
1.3. Tra il secondo Novecento e il XXI secolo	»	42
1.3.1. Il "progetto-sogno educativo": Margherita Zoebeli e il CEIS	»	43
1.3.2. Elinor Goldschmied e il gioco euristico	»	48
1.3.3. Loris Malaguzzi e il bisogno di inventare	»	52
1.4 L'infanzia nel Movimento di Cooperazione Educativa	»	57
1.4.1 Uno e mille Movimenti	»	57
1.4.2. La pedagogia dell'ascolto di Alessandra Ginzburg	»	60
1.4.3. Pratiche che trasmigrano	»	65

2. Storia, legislazione e diffusione dei nidi in Italia	»	69
2.1. Dalla pubblica beneficenza alla pubblica assistenza (1850-1944)	»	69
2.1.1. Ricoveri e carità	»	69
2.1.2. Mortalità infantile, pronatalità e consenso	»	72
2.2. L'asilo nido come servizio sociale di interesse pubblico (1945-1976)	»	80
2.2.1. Costruire i pilastri del welfare	»	80
2.2.2. Un nuovo ordine di cose	»	84
2.3. Innovazione e trasformazioni nella normativa (1977-2014)	»	86
2.3.1. Strategie e nuovi servizi	»	86
2.3.2. Iniziative sperimentali: le sezioni primavera	»	88
2.4. I nidi d'infanzia come servizi educativi e luoghi di democrazia e partecipazione (2015-2024)	»	90
2.4.1. L'istituzione del Sistema integrato 0-6	»	90
2.4.2. Il valore delle cornici pedagogiche	»	94
2.5. La situazione attuale dei servizi educativi per la prima infanzia in Italia: alcuni dati	»	99
2.5.1. Una faticosa rincorsa	»	99
2.5.2. I divari territoriali	»	104
2.5.3. Cosa cambia con il PNRR	»	110
2.5.4. Se mancano i LEPS	»	115

Parte seconda I nidi in Sicilia

3. Normativa e dati quantitativi in Sicilia	»	121
3.1. Normativa siciliana sui nidi e i servizi per la prima infanzia	»	121
3.1.1. Le prime leggi regionali (1971-1985)	»	121
3.1.2. Il riordino dei servizi e delle attività socio-assistenziali, nuovi servizi e nuovi standard (1986-2013)	»	127
3.1.3. Verso il sistema integrato 0-6 (2014-2024)	»	132
3.2. I nidi siciliani attraverso i numeri	»	137
3.3. Due questioni aperte	»	147
3.3.1. Il grande assente: il coordinamento pedagogico territoriale	»	147
3.3.2. Le ipotesi che non funzionano	»	152

4. Parabole e traiettorie dei nidi a Palermo	»	157
4.1 Asili nidi subito (1971-1988)	»	157
4.2 Il “Progetto Infanzia” e i primi asili nido (1989-1992)	»	160
4.3 Un gemellaggio lungo una primavera (1993-2000)	»	164
4.4. Tra povertà e rigenerazione urbana: l’asilo nido a Danisinni	»	169
4.5 I nidi a Palermo oggi	»	174
5. C’è speranza se questo accade nei nidi	»	180

Appendici

1. Dati quantitativi nazionali, regionali (Sicilia) e comunali (Palermo, Catania)	»	185
2. Principali riferimenti legislativi in Italia (1862-2024)	»	188
3. Principali riferimenti legislativi in Sicilia (1972-2024)	»	200
4. Interviste (2021-2024)	»	206
Bibliografia	»	209

Introduzione

I nidi costituiscono uno dei fulcri di sviluppo e trasformazione culturale e sociale su cui le politiche educative stanno investendo a livello europeo e nazionale. Rappresentano, allo stesso tempo, luoghi di fragilità strutturale che necessitano di un pieno riconoscimento collettivo, soprattutto in alcune aree del Paese. Questo libro presenta i risultati di una ricerca sui nidi d'infanzia siciliani: si tratta di un primo studio sistematico sui processi che hanno portato all'attuale offerta di nidi pubblici in Sicilia, con un riferimento specifico al caso studio del Comune di Palermo ed alla prospettiva del Sistema integrato 0-6. I servizi educativi per la prima infanzia in Sicilia sono stati studiati e analizzati rintracciandone le cornici pedagogiche, le culture professionali, ma anche i processi storici, sociali, politici che hanno attraversato i microcontesti e che hanno plasmato le pratiche educative. Proprio a partire dai nidi d'infanzia siciliani si può comprendere come, secondo quanto affermava Loris Malaguzzi, le mancanze, le memorie di resistenza e i percorsi inediti possano contribuire a dischiudere “ampi campi, significati e collegamenti di lotta che hanno una loro propria urgenza” (1971, p. 175). Infine, attraversare i margini e le periferie può essere uno strumento utile per ricostruire i paradigmi, risignificare la visione e i discorsi sui servizi educativi per la prima infanzia nei territori meridionali e in Italia.

Chi osserva la storia e la geografia dei nidi d'infanzia in Sicilia si trova a fare i conti con due interrogativi. In primo luogo, lo sviluppo e la diffusione dei servizi educativi in Sicilia sembrano ostacolati da problemi antichi e persistenti. La prima domanda riguarda quindi il perdurare di questi ostacoli: come si spiega che, nonostante gli interventi, le diagnosi sembrano ruotare sempre attorno alle stesse debolezze?

D'altra parte: è possibile che, nelle sue specificità, l'evoluzione dei servizi educativi per l'infanzia in Sicilia abbia maturato tratti specifici e processi trasformativi endogeni, frutto cioè di energie proprie e percorsi originali?

Da qui la necessità di costituire ipotesi di lettura e di comprensione dei processi, locali e nazionali, che hanno contribuito a mantenere carenze e divari territoriali. In modo complementare, soprattutto nel caso studio di Palermo, sono state rintracciate esperienze e percorsi che hanno fatto emergere "utopie reali" (Moss, 2014) rispetto a un discorso dominante e generalizzante di povertà, e che assurgono come storie di eccezionale ordinarietà, inglobate in un sistema complesso e multidimensionale. Queste tracce, colte da un passato non troppo lontano e dal presente, non solo permettono di modificare la descrizione e l'interpretazione di un territorio, ma sono terreno fertile di elementi e fattori risolutivi da cui partire per possibili azioni incisive sulle politiche pubbliche e del sistema di governance nazionale, regionale e locale.

In merito a queste questioni, non è stato finora rintracciato in ambito pedagogico nessuno studio sistematico che abbia documentato la situazione attuale dei servizi educativi per la prima infanzia in Sicilia, e che abbia approntato una ricostruzione dei processi che hanno portato alla situazione attuale. Risultano ancora molto sporadici, inoltre, gli studi scientifici che abbiano raccolto e analizzato esperienze territoriali positive, estrapolandone fattori di forza e elementi di replicabilità.

Sin dalle prime fasi della ricerca è emersa una chiara consapevolezza: prendere in esame i servizi educativi per la prima infanzia in Sicilia avrebbe comportato il rischio di replicare una visione stereotipata e monolitica del territorio, che viene descritto e rappresentato come "educativamente povero". La Sicilia viene spesso presentata nel dibattito pubblico sotto la luce delle carenze e dei limiti: relativamente ai servizi educativi per la prima infanzia, si sottolineano la scarsità di posti disponibili nei nidi comunali, le difficoltà nelle progettualità, nell'accesso ai fondi e nella gestione economico-finanziaria da parte delle amministrazioni comunali, la precarietà o assenza di standard organizzativi e professionali.

La fascia 0-6 della popolazione rientra nell'Indice della Povertà Educativa (IPE)¹ esclusivamente nei termini dell'accessibilità ai servizi pubblici

¹ L'Indice di Povertà Educativa (IPE) è stato presentato per la prima volta nel 2014 (Save the Children, 2014). Successivamente, è stato aggiornato nel 2016 e nel 2018. Nella versione più recente, l'Indice si basa sugli Obiettivi *Illuminiamo il Futuro*, "che comprendono una serie di target temporali di breve (2020) e medio termine (2030), stabiliti su scala regionale, relativi alle competenze cognitive, la partecipazione ad attività ricreative e culturali, l'offerta

educativi per la prima infanzia: i nidi assumono un ruolo centrale nella determinazione dell'Indice, seppur colti in termini quantitativi². Le questioni legate ai nidi d'infanzia vengono così prese e manipolate in virtù di un bene superiore – la sconfitta della povertà educativa – a cui tutti sembrano oggi credere fortemente. Eppure, la capillarità di un discorso dominante e delle categorie culturali che lo sostengono (centro/periferia, ricchezza/povertà, Nord/Sud) rischia di cristallizzare un mancato riconoscimento degli individui, dei servizi e dei territori locali³.

D'altro canto, l'interpretazione della povertà educativa può fare affidamento su alcuni antidoti utili a contrastare questi rischi. La povertà e i fattori che ne influenzano i valori devono necessariamente essere pensati e analizzati a partire dai territori. Oltre a rintracciare i nodi critici e le mancanze di un contesto, è necessario analizzare le condizioni che hanno influenzato l'esito dei processi. Infine, individuare sperimentazioni efficaci, esperienze costruttive, sistemi e strategie comunitarie e endogene che abbiano portato benefici a medio e lungo termine nei territori analizzati può aiutare a ampliare e arricchire lo sguardo.

educativa a scuola e lo svantaggio economico” (Save the Children, 2018, p. 25) e si compone di dodici indicatori percentuali:

- bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per la prima infanzia;
- classi della scuola primaria senza tempo pieno;
- classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno;
- alunni che non usufruiscono del servizio mensa;
- dispersione scolastica;
- minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a teatro;
- minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato musei o mostre;
- minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a concerti;
- minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato monumenti o siti archeologici;
- minori tra 6 e 17 anni che non praticano sport in modo continuativo;
- minori tra 6 e 17 anni che non hanno letto libri;
- minori tra 6 e 17 anni che non utilizzano internet (Save the Children, 2018).

² Come si vedrà nei capitoli successivi, la dimensione quantitativa dell'accessibilità ai servizi 0-3 è altrettanto centrale nella *policy* e nei parametri stabiliti per l'accesso ai fondi nazionali e internazionali.

³ Sui rischi di mancato riconoscimento di persone definite in base alla categoria di povertà, Honneth, 2003; Houston & Montgomery, 2017.

Approccio quanti-qualitativo e interdisciplinarietà

Per comprendere la realtà siciliana dei nidi si è rivelato utile orientare il disegno di ricerca secondo i seguenti criteri: approccio quanti-qualitativo, interdisciplinarietà, multiscalarità, multidimensionalità.

La lettura delle informazioni raccolte ha seguito una strategia “convergente parallela” (Trincherò, 2019, pp. 248-253) integrando approccio quantitativo e qualitativo per studiare il fenomeno nella sua pluralità di aspetti. In particolare, sono state raccolte e costruite statistiche relative a:

- la copertura e la capacità ricettiva dei nidi pubblici;
- gli standard quantitativi nazionali, con i riferimenti internazionali;
- gli obiettivi di servizio del sistema dei servizi sociali;
- le fonti di finanziamento ordinarie e straordinarie destinate ai nidi.

Nel contesto comunale di Palermo, si sono anche raccolti dati sul numero di nidi pubblici attivi negli ultimi anni, sul numero di iscrizioni pervenute, sulla popolazione 0-2. I dati sono, inoltre, arricchiti dalle informazioni relative al secondo comune più popolato della Sicilia, Catania.

Dal punto di vista qualitativo, nel periodo 2021-2024 sono state raccolte 61 interviste semi-strutturate rivolte a educatrici, decisori politici e stakeholder di settore. Coerentemente con un’analisi multiscalare della ricerca, le interviste hanno coinvolto professionisti e professioniste che operano in Sicilia ma anche altrove. Anche a livello regionale, l’esplorazione e la raccolta di elementi utili alle domande di ricerca non si è limitata ai confini comunali di Palermo, ma si è ampliata ad altri contesti locali, con maggiore concentrazione nell’area palermitana, catanese e ragusana. L’intreccio fra fonti eterogenee ha consentito di costruire un repertorio di dati sui nidi siciliani molto ricco e articolato. In particolare, le fonti normative sono state reperite nei siti istituzionali, presso la sede regionale della Gazzetta Ufficiale della Regione Siciliana e nell’archivio “Biblioteca delle donne e centro di consulenza legale UDIPalermo”. I dati quantitativi sono stati reperiti dagli uffici comunali, dalle sezioni dei bilanci sociali dei comuni siciliani, da documenti pubblicati dalla Regione Sicilia, dalle sezioni online dedicate e dai report presentati dall’Istituto nazionale di statistica e dal Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza. Molti materiali di documentazione sono stati raccolti negli uffici delle amministrazioni comunali, in archivi, centri di documentazione e biblioteche in diverse città italiane. A questi si sono aggiunti fonti inedite provenienti da archivi personali e dalla documentazione conservata dalle persone intervistate o da altri soggetti che hanno

contribuito alla ricerca. Sono state raccolte decine di verbali, resoconti, locandine, opuscoli, documenti, fotografie, note e altre forme di documentazione, complementari alle numerose fonti bibliografiche e normative consultate.

Infine, i numerosi incontri con professionisti e ricercatori in Italia e all'estero hanno arricchito il campo d'indagine, attraverso riflessioni sui modelli pedagogici, sulla metodologia di ricerca, su ulteriori analisi comparative dei servizi educativi per l'infanzia in area mediterranea.

Tra i vantaggi del metodo misto, è importante sottolineare anche l'integrazione di visioni disciplinari molto diverse (Trincherò, 2019): la pedagogia, la sociologia, l'antropologia, l'economia pubblica, le scienze politiche, la storia dei servizi educativi, il social work, l'architettura e lo sviluppo territoriale sono solo alcune delle aree da cui si sono attinti dati, riflessioni, ipotesi, per tessere insieme le parti che compongono il sistema ecologico dei servizi educativi per la prima infanzia. Nel concreto *iter* di esplorazione, i collegamenti e le connessioni che via via sono emersi hanno assunto forme di transdisciplinarietà⁴, in cui i confini disciplinari non si delineano in forma stabile e le soglie si manifestano nella loro porosità e permeabilità. Inoltre, la reciproca parzialità dei punti di vista e dei saperi è stata colta come risorsa del percorso di ricerca e della realtà stessa.

Multiscalarità e multidimensionalità

La ricerca ha dedicato particolare attenzione all'intreccio fra le dimensioni spaziali e temporali dello sviluppo dei nidi in Sicilia. Il tempo, che ha attraversato le numerose trasformazioni e i passaggi storici, disvela il percorso che ha avuto come esito la situazione attuale dei nidi. Per questo motivo, parte della ricerca è stata volta a ricostruire a livello nazionale, regionale e locale alcuni punti-chiave storici in cui i nidi sono stati elementi centrali. Lo spazio, altresì, ha influenzato le traiettorie dei nidi in due modalità: in forma di luogo e in forma di scala. I luoghi sono storicamente costruiti e trasformati, e in essi agiscono persone diverse, implicano mobilità, decisioni, strategie, spostamenti di idee e pratiche, delineando strade specifiche; allo

⁴ Sull'approccio transdisciplinare si vedano, a titolo esemplificativo, Matte Blanco, 1975/2000; Morin, 1990/1993; Morin, 2000/2001; Nicolescu, Morin & De Freitas, 2002; Piaget, 1970/1973; Scurati, 1974.

stesso tempo, i luoghi non sono spazi isolati, ma sono inseriti in contesti regionali, nazionali, sovranazionali più ampi che li alterano e li innescano in complesse dimensioni interscalari (Martinelli, Moulaert & Novy, 2013).

Penso che la pedagogia per la prima infanzia in Italia nasca umile, e mi piace usare il termine ‘umile’ nel senso etimologico che delinea una prospettiva ecologica; che riguardi il terreno, l’*humus*, la terra e la cultura che stanno intorno al fare; il radicamento e l’azione del dissodare senza pretendere grandi teorie che diventa *habitus* e cultura. Questa cultura non nasce da una teoria specifica, non è deduttiva, anche se nutrita di cultura pedagogica: nasce in qualche modo in sordina perché la pedagogia della prima infanzia, dei nidi, dei centri per i bambini e le famiglie, degli altri servizi per i piccoli che sono nati dalle occasioni che si sono presentate, dalle possibilità colte, si è poi sviluppata attraverso la riflessione fino a incontrare le teorie e a re-interpretarle. [...] La pedagogia dell’infanzia è politica [...]. Opera dal basso, nasce a livello locale, cercando di dare senso, di interpretare, e di dare anche spessore a processi che avvengono a livello locale, e poi cerca e incontra la teoria e la ricerca (Mantovani, 2015, p. 56).

La pedagogia umile, la pedagogia dal basso, quale è stata ed è la pedagogia dei nidi e della prima infanzia, non può dunque essere elaborata se non dai contesti locali, sincronicamente e diacronicamente, adottando uno sguardo aperto e capace di attraversare tempo e spazio. La multiscalarità del fenomeno è stata colta, ad esempio, nelle relazioni tra la normativa nazionale, i suoi riferimenti a livello internazionale, la normativa regionale, con le ulteriori articolazioni comunali. Inoltre, si è posta attenzione alla restituzione di una periodizzazione specifica, di eventi locali significativi in relazione alle trasformazioni del sistema di welfare nazionale, ai cambiamenti nell’arruolamento professionale, ai *trend* demografici (Westberg & Primus, 2023).

Le domande di ricerca presuppongono, infine, l’analisi di tre dimensioni paradigmatiche (Cohen, Manion & Morrison, 2007):

- la *dimensione normativa* fa riferimento ai modelli, agli standard, alle regole e ai valori da rispettare, adottare, raggiungere: riguarda sia gli elementi quantitativi (ad esempio, le percentuali di copertura dei servizi educativi per la prima infanzia previsti dalla normativa europea e recepiti a livello nazionale), sia quelli qualitativi (ad esempio, gli standard organizzativi dei servizi);
- la *dimensione interpretativa* indaga, invece, il mondo interiore degli individui, esplorando il senso, i significati che attribuiscono alle relazioni, all’ambiente e ai propri comportamenti, nonché le forme che

assumono, anche nei termini di resistenza e adattività attuate rispetto a strutture e regole esterne, le contro-narrazioni;

- l'ultima dimensione è quella *critica*, che ispira l'approccio dell'intera ricerca, il lavoro sul campo e la successiva analisi, nonché il coinvolgimento come ricercatrice:

Hence critical theory seeks to uncover the interests at work in particular situations and to interrogate the legitimacy of those interests, identifying the extent to which they are legitimate in their service of equality and democracy. Its intention is transformative: to transform society and individuals to social democracy. In this respect the purpose of critical educational research is intensely practical, to bring about a more just, egalitarian society in which individual and collective freedoms are practised, and to eradicate the exercise and effects of illegitimate power (Cohen, Manion & Morrison, 2007, pp. 26-27).

La dimensione critica si basa su un lavoro sul campo impegnato a individuare le chiavi di lettura della situazione esistente dei nidi comunali siciliani e le possibili ragioni che ne motivino la forma attuale.

Tensione sperimentale e questioni aperte

Nella ricerca si è adottata una visione complessa, uno sguardo multifocale sui diversi aspetti, impegnato a intrecciare le dimensioni normativa, interpretativa e critica per comprendere meglio il contesto e i processi che lo attraversano, ma anche per immaginare strade concrete che promuovano i servizi educativi per la prima infanzia come strumenti di democrazia, per una società egualitaria.

Un filone di ricerca internazionale sull'educazione della prima infanzia affronta lo studio dei modelli pedagogici e delle pratiche educative in modo critico, mettendo in discussione il discorso dominante che enfatizza la "mercificazione" e il "managerialismo" come i due principali approcci decisionali applicati all'educazione (Moss, 2010, pp. 8-9). Questi principi identificano una tendenza verso il managerialismo nel dibattito e assumono l'implicito che l'educazione sia un processo da gestire, per la produzione efficace di risultati educativi predefiniti: come è emerso regolarmente, nelle politiche e strategie si fa riferimento a concetti relativi a *output* definiti e obiettivi di sviluppo regionale e nazionale, strumenti di gestione e processi di

produzione educativa. Il confronto con questi criteri porta con sé dinamiche e strategie decisionali che fanno riferimento a un modello di deficit, secondo cui chi non ha raggiunto specifici standard e risultati, è definito sulla base delle sue carenze e del suo scarto rispetto alla norma desiderabile. In questa chiave di lettura, anche le situazioni di crescita, di miglioramento, le strategie risolutive vengono lette come esempi di eccezionale fuoriuscita dalle condizioni di povertà, mantenendo gli individui e le comunità intrappolati all'interno delle identiche categorie interpretative.

In questo filone di ricerca, viene invece evidenziato il valore di un terzo approccio decisionale, anch'esso derivato dalle democrazie liberali europee dell'inizio del XXI secolo: lo "sperimentalismo democratico". Sulla base di decisioni collettive e democratiche emergono varie forme di sperimentazione a diversi livelli — nazionale, locale e individuale. Questa sperimentazione produce un "cambiamento trasformativo", che genera uno stato di movimento continuo: non corrisponde al raggiungimento di uno stato nuovo e desiderato ma statico, bensì al divenire costante che genera apertura (Moss, 2010, p. 10). L'incompletezza aperta ad un infinito possibile è presente nei territori periferici: in tutti i capitoli si rintracceranno numerosi esempi di come il cambiamento trasformativo, fatto di strade inaspettate e laboratori di sperimentazione, trovi terreno fertile proprio negli spazi marginali e nelle situazioni più precarie.

Le narrazioni alternative nell'educazione, microstorie rintracciate nei nidi e nei quartieri, negli uffici amministrativi e nelle case non si oppongono alle norme e ai modelli paradigmatici — di cui, peraltro, emergeranno contraddizioni e molteplici interpretazioni come caratteristiche intrinseche —. Al contrario, sono funzionali a svelare "utopie reali" e possono essere definite come "pratiche di possibilità" (Moss, 2010, p. 6), contribuendo a realizzare ulteriori cambiamenti nei territori esplorati. In questa pletora di storie, un approccio critico di indagine apre ulteriori sfide per la ricerca pedagogica della prima infanzia. In particolare, le microstorie che riportano pratiche di formazione ed educazione, di modelli pedagogici, di vita comunitaria, di strategie di sistema, sono strumenti di consapevolezza che una rappresentazione e una narrazione omogenee dei territori periferici e del Sud non restituiscono pienamente, né possono fornire effettive leve di emancipazione. Queste narrazioni alternative diventano anche lenti per esaminare i processi storici, politici, sociali, culturali nelle loro molteplici trasformazioni, intercettando il loro imprescindibile legame con le chiavi di lettura e i paradigmi pedagogici

nei processi che hanno portato a esiti diversi e originali dello “sperimentalismo democratico”.

Il caso studio siciliano e, in particolare, palermitano si focalizzano, dunque, sulle questioni aperte che mettono in luce le criticità strutturali, e al contempo su alcune forme sperimentali che hanno veicolato nel contesto locale la complessità di un percorso che, con limiti, resistenze, possibilità e opportunità, ha portato al quadro odierno e ci orienta verso i possibili passi futuri.

La struttura del volume

Il lavoro è articolato in due sezioni: la prima parte è dedicata ai nidi in Italia, mentre la seconda parte si focalizza sui nidi in Sicilia. La prima parte è composta da due capitoli.

Nel primo capitolo sono stati approfonditi i modelli e i paradigmi di lettura pedagogici dell’infanzia da zero a sei anni in Italia, tra la fine dell’Ottocento e il Novecento. L’approccio adottato ha inteso guardare alle diverse figure di riferimento che hanno contribuito alla formazione di questi modelli, contestualizzando la territorialità di alcuni approcci, osservando le condizioni che ne hanno permesso l’emersione culturale e il riconoscimento nazionale e internazionale, cogliendo l’aspetto processuale che ha implicato le trasformazioni, le difficoltà nella realizzazione effettiva, gli aggiustamenti, le contraddizioni, le contaminazioni che costituiscono parte integrante dei modelli pedagogici e che indicano la strada per le ulteriori processualità nella successiva analisi del contesto siciliano.

In diverse occasioni, molti lavori hanno destrutturato i quadri semplificati utilizzati per interpretare i movimenti pedagogici legati alla prima infanzia⁵, smentendo la conclusione semplicistica che ogni modello costituisca un insieme uniforme di pensiero pedagogico e azione educativa d’avanguardia, più o meno costantemente ispirati da una sorta di massimalismo puerocentrico (Tomarchio & D’Aprile, 2008). I modelli e i paradigmi di lettura dell’infanzia, presentati in una ricostruzione storico-critica, emergono come interpretazioni eterogenee di affiliazione e adesione a un movimento nazionale e internazionale, che porta a determinate traiettorie pedagogiche in diversi contesti e all’interno di ampie reti di relazioni. Anche la coesistenza di

⁵ A titolo esemplificativo, Baldacci, 2015; Del Mar del Pozo Andrés, 2009; Helmchen, 2009; Hofstetter & Schneuwly, 2009; Luoto, 2023; Tomarchio & D’Aprile, 2008.

contraddizioni e resistenze non devono essere considerate elementi straordinari o eccezionali, ma parte costitutiva dei processi di costituzione e trasformazione dei modelli pedagogici.

Nel secondo capitolo, l'analisi si è concentrata sulla storia e sulla normativa relativa ai servizi educativi per la prima infanzia, da metà Ottocento a oggi. In particolare, l'analisi critica dei documenti legislativi attinenti e della letteratura socio-storica ha permesso di rintracciare i numerosi e articolati passaggi critici e significativi, le revisioni ordinamentali, le progressive integrazioni che hanno portato all'attuale forma del sistema dei servizi educativi per la prima infanzia e al riconoscimento formale e pedagogico della preminente funzione educativa dei nidi. Nel macrosistema entro cui i nidi sono inseriti emergono, inoltre, ambiguità e plurime interpretazioni, mantenendo questi servizi in un perenne limbo tra servizi sociali ed educativi.

La seconda parte del volume coincide con un ulteriore livello di analisi e studio. Nel terzo capitolo l'indagine si concentra sulla Regione Sicilia. Il capitolo tratta l'analisi della normativa siciliana sui nidi e i servizi educativi per la prima infanzia, il sistema di governance e di welfare, le politiche educative e sociali, le strategie adottate in base ai criteri e ai parametri quantitativi richiesti dai fondi stanziati, la situazione in termini quantitativi, dal 1971 a oggi. Tutti questi aspetti costituiscono le diverse componenti che concorrono a spiegare due aspetti interrelati – scarsa quantità di nidi d'infanzia e cospicui finanziamenti ricevuti a livello regionale –. Questa apparentemente contraddittoria compresenza ha rappresentato negli ultimi cinquant'anni un interrogativo costante che, colto in modo generalizzato, ha portato con sé, e porta tuttora, il rischio del “teorema meridionale”. Questa visione si poggia su un'interpretazione culturalista, che

assume sempre carattere totalizzante: il Mezzogiorno è solo spreco e inefficienza; sempre e solo, e quindi senza speranza di un possibile cambiamento. Se ci sono esempi positivi, non sono mai indicazione di presenti e futuri possibili, ma solo eccezioni, transitorie, alla regola (Viesti, 2014, p. 24).

Il quarto capitolo mira, a tal proposito, a ricostruire le tappe, gli eventi significativi, i processi trasformativi dei nidi comunali di Palermo da fine Novecento. È un caso studio di particolare interesse per il modo in cui i servizi educativi per la prima infanzia hanno assunto un valore simbolico nelle comunità urbane, con un sovrappiù di investimento trasformativo. L'obiettivo di recuperare ritardi e insufficienze nell'offerta pubblica di nidi è stato

ricontestualizzato in un progetto di risanamento urbanistico e sociale, in una stagione di sperimentalismo politico e amministrativo e con una esplicita connotazione antimafia. Questi esiti non rappresentano singole, isolate ed eccezionali evidenze che confermano il “teorema meridionale”. Al contrario, all’interno di tali processi si sono espressi potenziali creativi di riarticolazione delle situazioni critiche e degli assetti emergenziali, si sono attivate sperimentazioni sul campo e si sono colte opportunità per ridisegnare il sistema e per introdurre novità rilevanti. Per questa ricostruzione è stata dedicata una fase di ricomposizione e integrazione delle diverse e numerose fonti orali e scritte inedite rilevate nella ricerca sul campo.

Per quanto riguarda le scelte terminologiche, “il nido viene presentato finalmente senza essere accompagnato dal termine “asilo”, che suona evocativo di un servizio rivolto all’assistenza di persone in difficoltà” (d.m. 24 febbraio 2022, n. 43). Ciononostante, nel volume si è scelto di alternare il termine odierno con “asili nido”, cronologicamente coerente con la terminologia diffusa nei periodi storici analizzati. Allo stesso modo, sono adottati i due termini “scuola materna” e “scuola d’infanzia”, secondo gli usi dei diversi periodi storici. Inoltre, i termini “nido” e “nido d’infanzia” sono utilizzati in modo equivalente.

Desidero ringraziare Maria Tomarchio per avermi accompagnato nel percorso di dottorato di ricerca attraverso il felice connubio tra rigore scientifico e profonda umanità. Un ringraziamento a Dorena Caroli, Ferruccio Cremaschi, Meni Kanatsouli, Michal Krumer-Nevo, Rima Mawad, Evelina Scaglia, Paola Trabalzini, per avermi donato preziosi consigli, di cui spero di aver fatto buon uso, e un orizzonte più ampio. Ringrazio Vincenzo Schirripa, per averci creduto prima di me.

Una ricerca sul campo è sempre frutto di molteplici contributi: ringrazio coloro che, con fiducia, hanno condiviso le loro memorie e mi hanno permesso di accedere a materiali inediti. Grazie a tutte le persone intervistate, che sono elencate in fondo al volume e che hanno restituito in più occasioni il senso di questa ricerca.

Infine, ringrazio Giuseppe Rizzuto, con cui condivido più di metà della mia vita e che continua a ricordarmi che la ricerca è una meravigliosa avventura. Ringrazio Matteo, che cresce attraverso le sue innumerevoli ipotesi fantastiche. Ringrazio la mia famiglia per ogni gesto colmo di pazienza e generosità. Dedico questo libro agli alberi *jacaranda* di Palermo e alla pioggia di Thessaloniki.

Parte prima
I nidi in Italia

1. Modelli e paradigmi di lettura dell'infanzia da zero a sei anni nel Novecento in Italia

I modelli e i paradigmi di lettura dell'infanzia da zero a sei anni in Italia, dalla fine dell'Ottocento a oggi, sono stati attraversati da continuità e discontinuità, permanenze e innovazioni, reti di relazioni, mescolanze, adeguamenti e contaminazioni. Sono stati a volte pensati come un canone di autori, un repertorio di "sapere utile", e quindi spesso semplificati o sottoposti a forzature interpretative, ma sono stati, nei diversi momenti storici e nei diversi contesti geopolitici, strumenti indispensabili per mantenere vivi i diversi modelli nel loro incontro con le realtà locali. Il costante scambio e la rielaborazione di idee e pratiche educative hanno sconfinato a livello transnazionale e hanno trovato luoghi originali di approdo, come, ad esempio, nel caso della pedagogia dell'ascolto elaborata da Alessandra Ginzburg. Oppure si sono nutriti di andate e ritorni, come nel caso dell'esperienza indiana di Maria Montessori, le cui elaborazioni hanno poi restituito nuovi percorsi al montessorismo 0-3 in Italia. In alcuni casi questi processi, questi spostamenti hanno incontrato condizioni di mutamento favorevoli entro nuovi assetti locali, così come è accaduto al progetto di fondazione del CEIS, il Centro Educativo Italo Svizzero di Rimini. Quando sono stati istituzionalizzati e riproposti in altri contesti locali o nazionali, hanno assunto elementi di interpretazione ulteriore o esiti inaspettati, come nel caso degli asili apertiani e dei giardini d'infanzia froebeliani in Italia, o delle Case dei bambini in Sicilia. Molte volte, sicuramente più di quelle che assumiamo, sono stati attraversati da resistenze, diffidenze, rifiuti. In questo breve *excursus*, dunque, si rintraccia la mobilità di persone, idee, pratiche e rappresentazioni come elemento comune fondante dei diversi modelli e paradigmi di lettura dell'infanzia. Una mobilità che, al contrario di una convenzionale immobilità e fissità

delle strutture epistemologiche della pedagogia dell'infanzia, vivifica e corrobora, tenendo conto dei sensi storici del movimento, del loro significato, delle pratiche ad esso connesse e degli esiti in cui si concretizzano nei diversi luoghi di partenza, approdo e transito.

1.1. Tra Otto e Novecento: asili apertiani, giardini d'infanzia e scuole materne

Le pratiche educative e la riflessione pedagogica, le strategie didattiche e la scienza dell'educazione si sono indissolubilmente intrecciate con le trasformazioni delle visioni e delle rappresentazioni dell'infanzia, dei bambini e delle bambine, dalla nascita – e, in alcuni casi, ancor prima – ai primi anni di vita. Su questi binari, la letteratura storico-pedagogica ha prodotto un gran numero di studi che spesso si sono intrecciati con altri campi disciplinari. Questa prospettiva multidisciplinare ha cercato, nella parzialità di ogni sguardo, di cogliere l'infanzia e il mondo dell'educazione nel modo più articolato possibile⁶. Alla luce di questi studi, l'ulteriore passo che si è compiuto a livello scientifico si riferisce al modo in cui le visioni dell'infanzia influenzano a loro volta i comportamenti e gli atteggiamenti quotidiani degli adulti di una comunità, modellando gli impliciti culturali. Essi si naturalizzano fino a perdere, nella percezione collettiva⁷, la loro connotazione culturale e specifica, nel tempo e nello spazio.

Dalla metà del Settecento il nuovo sentimento moderno verso l'infanzia vide la sua prima rivoluzione pedagogica nel pensiero di Rousseau. Questa epoca si modellò intorno al puerocentrismo e alla scoperta dell'infanzia come un'età della vita umana con caratteristiche specifiche, come una fase sempre più visibile e attraente per la scienza pedagogica e non solo. Questo processo,

⁶ A titolo esemplificativo e non esaustivo, Ariès, 1960/1981; Becchi, 1979; Becchi & Julia, 1996a; Becchi & Julia, 1996b; Cunningham, 1995/1997; De Mause, 1974/1983; Richter, 1987/1992. Questa prospettiva ha anche una sponda sociologica, ad esempio: Corsaro, 2003; Corsaro, Cook-Gumperz & Streeck, 1986; James, Jenks & Prout, 1998/2002; Leila & Saraceno 2008; Postman, 1982/2005; Prout 2000; Qvortrup, Corsaro & Honig, 2009; Schérer, 1974/1976; Schérer & Hocquenghem, 1976/1979.

⁷ Le più recenti tendenze del *childism* intendono, da un lato, smascherare pregiudizi e stereotipi impliciti nella società adultocentrica e denunciare le discriminazioni e i meccanismi di potere perpetrati sull'infanzia; dall'altro, incoraggiano azioni di empowerment dei soggetti più giovani attraverso la trasformazione delle leggi e delle norme culturali e sociali. A titolo esemplificativo, Burman, 2023; Wall, 2022; Young-Bruehl, 2012.

che avrebbe influenzato il sorgere dei primi spazi dedicati alla prima infanzia, avvenne in concomitanza con la nascita della famiglia borghese, che si distaccò sempre più da una comunità aperta e porosa, si nuclearizzò e dunque modificò, al suo interno, le relazioni con i figli. L'educazione della prole non era più di competenza della rete familiare o allargata socialmente, ma necessitava di figure e istituzioni dedicate, che potessero peraltro dar conto dello sviluppo specifico nei primi anni di vita.

Per quanto riguarda l'infanzia 0-3 e la formalizzazione di spazi e servizi specifici, emergono due aspetti significativi e correlati: una concezione della prima infanzia come fragile, vulnerabile, malleabile nel corpo e nella crescita ma anche incapace, da assistere nei bisogni primari; la nascita dei primi servizi rivolti ai bambini come risposta istituzionalizzata di contrasto alla povertà e di assistenza alle famiglie indigenti (Barbieri, 2015; Bonetta, 2020; Di Pol, 2005; Scaglia, 2020).

Nonostante la vita da 0 a 5 anni fosse comunemente intesa, assecondando Rousseau, come integralmente *physis*, nella sua totale bontà, ogni essere umano alla nascita era da considerarsi “un essere neotenico, cioè “fragile” e “mancante per natura”” (Scaglia, 2020, p. 45). La fiducia venne riposta nell'educabilità personalizzata, capace di seguire lo sviluppo e la crescita individuale di ciascuna persona, come arte dell'educare.

Questa visione si propagò nelle famiglie borghesi, nei contesti urbani, fino a divenirne un tratto caratterizzante. Un esempio concreto di questa adesione fu quello delle pratiche di cura: in seguito all'attenzione di alcuni specialisti in campo medico, si diffuse una sempre maggiore sensibilità rispetto alle conseguenze di determinati comportamenti nello sviluppo fisico e nello stato di salute generale dei bambini. Nel discorso politico e collettivo si manifestò una crescente attenzione all'infanzia abbandonata. Questa emergenza era costruita spesso sulla rappresentazione delle famiglie povere come incapaci di provare amore e di accudire i propri figli⁸ e vissuta come uno dei prezzi da pagare per lo sviluppo sociale ed economico del mondo occidentale. Ad essa, le istituzioni centrali risposero concludendo la necessità di un “controllo totale” attraverso la creazione di orfanotrofi, sale di custodia, ospedali in cui l'infanzia disgraziata venne internata. Soltanto a distanza di tempo la prima infanzia fu ricompresa in contesti dove il gioco, le relazioni

⁸ Attribuzione ancora oggi considerata valida nelle rappresentazioni delle famiglie che vivono in condizioni di povertà (Krumer-Nevo, 2020).

affettive, la fiducia nelle capacità assunsero valore nelle pratiche educative, per un sano sviluppo infantile.

La correlazione tra povertà e prima infanzia e la visione deficitaria dell'infanzia hanno, come vedremo, una persistente ricorsività come chiavi di lettura della storia dei nidi. Nello stesso tempo numerose iniziative, organizzazioni e teorie sostennero il percorso di emancipazione da questa prospettiva interpretativa, con determinazione, spirito scientifico e aspirazione al riconoscimento della cultura infantile.

1.1.1. *Gli asili aportiani*

Nel corso del XIX secolo il diffondersi di asili fu destinato esclusivamente a bambini e bambine dai due anni e mezzo: in queste istituzioni, nelle quali era viva e prioritaria la missione cristiana di salvare i piccoli innocenti in condizioni di povertà, si pose rilievo all'educabilità dell'infanzia per la rigenerazione etica e civile dell'uomo. Ferrante Aporti (1791-1858) istituì il primo asilo nel 1828 a Mantova. Con Aporti la natura essenzialmente ancora assistenziale degli asili si accompagnava ad un programma di educazione civile, sul paradigma del cattolicesimo liberale. In particolare, sul modello del progetto di rinnovamento cristiano di Lambruschini, l'impegno educativo coincideva sempre con l'educazione morale (Ferrari, Betri & Sideri, 2014; Piseri, 2008; Scaglia, 2020). Rispetto alle precedenti sale di ricovero e di asilo, l'originalità del nuovo asilo consisteva nell'adozione di un programma regolamentato secondo un metodo ben preciso, nell'apertura interclassista e nell'attenzione alla preparazione e alla formazione delle insegnanti (Di Pol, 2005).

Il programma aportiano conferiva particolare importanza all'educazione linguistica, attraverso esercizi di nomenclatura "dimostrativi", di natura mnemonica a partire dalla presentazione degli oggetti o delle loro immagini, e all'indirizzamento verso virtù cristiane, che venivano apprese attraverso le preghiere quotidiane, le storie tratte dal repertorio sacro, la disciplina e l'amore per l'ordine nei gesti quotidiani. Si completava con nozioni elementari di lettura, scrittura, aritmetica e religione. In questo modo, Aporti intendeva costituire "la scuola infantile per i poveri" che potesse offrire vantaggi di natura fisica, in termini di pulizia e salute, ma anche di utilità morale.

Il pensiero aportiano, così come gli asili infantili, si diffuse in breve tempo nelle regioni centro-settentrionali. Allo stesso tempo, prese corpo un progetto

sociale, politico, economico che vedeva il prodigarsi delle classi più benestanti non più soltanto in opere caritatevoli, ma in un impegno per il superamento delle disuguaglianze sociali in un'ottica sempre più economicista, canalizzata nella crescente operosità dei poveri, visti come passivi, oziosi e improduttivi.

La legge Rattazzi del 1862, sulle Opere pie, sottolineava la valenza governativa e assistenzialistica delle strutture per la prima infanzia, inserendo come prioritaria l'igiene degli spazi (L. 3 agosto 1862, n. 753). D'altro canto, sia nella Legge 4 ottobre 1848, n. 818, *Ordinamento dell'amministrazione dell'istruzione pubblica*, sia nella legge Casati del 1859 l'educazione infantile non fu inclusa, lasciandola relegata nel settore assistenziale delle Opere Pie, dove rimase praticamente fino ai primi decenni del XX secolo.

1.1.2. Froebel in Italia: i giardini d'infanzia

Con Friedrich Froebel (1782-1852) i diversi tentativi di elaborare una pedagogia per l'infanzia presero una forma adatta a sostenere un movimento pedagogico internazionale. Da un lato, è interessante analizzare come gli elementi fondamentali del froebelismo siano stati recepiti in Italia anche con chiavi interpretative molto lontane fra loro, tra positivismo e idealismo. Dall'altro, si rintracciano tratti culturali che lasceranno un'impronta duratura nel contesto italiano, come ad esempio il ruolo materno delle maestre.

Nella seconda metà dell'Ottocento, il froebelismo approdò in Italia:

Un modello educativo per l'infanzia che aveva rappresentato un elemento di cambiamento e di innovazione in un settore in cui la tradizionale cultura assistenziale e caritativa da un lato e le esigenze di precoce e limitata alfabetizzazione dall'altro erano ancora radicate nel tessuto sociale dell'Italia postrisorgimentale (Di Pol, 2005, p. 42).

Nel contesto borghese internazionale, in cui gli spostamenti di idee e pratiche comportavano ricollocazione, adattamento, continuità e cambiamento (May, Nawrotzki & Prochner, 2016), l'approccio elaborato da Friedrich Froebel fu oggetto di attenzione e osservazione in Italia. Lo stesso Aporti ne fu interessato assieme a Jacopo Bernardi, in un lavoro comune di ulteriore sviluppo degli asili. L'apprezzamento per alcuni aspetti, come ad esempio la comunione di giochi e occupazioni, conviveva con le critiche che

attribuivano, in particolare ai *doni*, un irrigidimento nelle pratiche e nella didattica. In questa divergenza di interpretazioni, il sistema pedagogico innovativo froebeliano portò la formazione del bambino alla base dell'educazione, mettendo in secondo piano le esigenze assistenzialistiche di recupero dalle condizioni di povertà (Formiggini Santamaria, 1958).

Pioniere e grande sostenitore del froebelismo in Italia fu Adolfo Pick, che considerava questo approccio capace di superare l'astrattezza del programma e la natura assistenziale degli asili apertiani, concentrandosi su un apprendimento basato sul gioco piuttosto che su una precoce scolarizzazione e avanzando un impegno non solo morale, ma anche sociale e civile. Il *giardino d'infanzia* si identificava con un'istituzione sociale che, secondo le tendenze liberali e contro l'autoritarismo religioso, fosse destinata a tutte le classi sociali, finalizzata a formare cittadini rispettosi delle leggi e dell'ordine costituito. Questa interpretazione, che Di Pol (2005, pp. 47-59) attribuisce a una scarsa competenza pedagogica di Pick, forzò il pensiero froebeliano fino a metterne da parte la dimensione metafisica e idealista. Direzione, peraltro, adottata dai positivisti italiani che seguirono una interpretazione empirista ed evolucionista di Froebel. Al contrario, partendo dalle intuizioni che aveva raccolto da Pestalozzi, Friedrich Froebel elaborò esercizi di osservazione e una teoria pedagogica del gioco che rispondevano alla *legge sferica*, insita nel mondo. Questa legge che regola l'unità esistente fra essere e divenire veniva scoperta dai più piccoli a partire dai materiali di autoeducazione, i *doni*, con un forte valore simbolico, al fine di una formazione spirituale. La sfera, il cubo, il cilindro e gli altri doni, proposti gradualmente ai piccoli, rappresentavano l'unità tra le parti e il tutto, nel loro divenire. Ciò che costituì la grande innovazione di Froebel fu di non concepire questi luoghi come preposti esclusivamente al conforto da condizioni indigenti o rispondenti a esigenze esterne di tutela o prevenzione, dando invece vita ad un vero e proprio sistema pedagogico unitario, articolato e dotato di pratiche e artefatti materiali standardizzati: un elemento di modernità che mostrò il suo potenziale con lo sviluppo del movimento froebeliano nel mondo.

Il primo giardino d'infanzia in Italia fu inaugurato a Venezia nel 1869 ad opera di Adele Levi della Vida. Nello stesso anno ne nacquero altri due, a Milano e a Verona. Pick riuscì ad aprire il suo primo giardino d'infanzia nel 1871 a Venezia; tra gli anni Settanta e Ottanta numerosi altri ne furono aperti, esclusivamente nei centri urbani, accolti dall'interesse di una borghesia laica, democratica, positivista e internazionale e da un'aperta avversione in campo cattolico. Il primo ente pubblico che aprì un giardino d'infanzia fu il Comune

di Venezia nel 1874, grazie ad una ingente donazione da parte di Elena Rafalovich (Borruso, 2013; Scotto di Luzio, 2016), moglie del senatore Domenico Comparetti e bisnonna di Lorenzo Milani; in questo giardino fu anche attivata una scuola di tirocinio per aspiranti maestre giardiniere (Di Pol, 2005, pp. 58-59).

Il sistema italiano di servizi educativi per l'infanzia dell'epoca fu caratterizzato dalla commistione e dalla riproduzione – a volte meccanicistica e riduttiva – dei diversi modelli, adottati parzialmente e incarnati in sistemi misti. Alla fine dell'Ottocento la maggior parte degli asili, di fatto, aveva adottato un sistema ibrido, con elementi apertiani e froebeliani: nel 1889 il 74% degli asili adottava il sistema misto (Di Pol, 2005, p. 218). Nonostante il dibattito fosse vivo, numerose contraddizioni emergevano, non solo rispetto ai limiti dei due modelli predominanti, ma anche relativamente alle incomprensioni e alle interpretazioni considerate errate nell'attualizzazione dei modelli nel contesto italiano⁹.

Vedremo, in questa opera di conversione italiana del froebelismo, anche l'amplificarsi di alcuni 'miti pedagogici', che vedranno numerosi ulteriori passaggi nei decenni successivi. La *maternità spirituale* propria del pensiero froebeliano, ad esempio, che si incarnava nel neologismo *Kindermütter*, indicava le madri come prime educatrici dei loro bambini e, in linea generale, coincideva con le maestre giardiniere impegnate nel *Kindergarten* come custodi dell'educazione e dell'istruzione infantile. La figura materna veniva rappresentata come esclusivamente dedicata all'accudimento in un ruolo originale e di vitale valore nella sfera pubblica (Taylor Allen, 1982). D'altro canto, si può assumere l'ipotesi che il ruolo materno delle professioniste dell'educazione si sia alimentato di questa visione in chiave romantica e di ordine morale-religioso.

Il passaggio senza soluzione di continuità, inoltre, tra maternità educante e ambiente rurale, tra *Kindermütter* e *Kindergarten* (Formiggini Santamaria, 1958), può essere intercettato come preludio del mito pedagogico della "perifericità rurale" e della "campagna rasserenatrice" che Adolfo Scotto di Luzio attribuisce alla pedagogia popolare del Novecento, dalla "scuola serena" di Lombardo Radice in poi (Scotto di Luzio, 2018).

Sin dall'Illuminismo si era manifestato il progressivo riconoscimento dell'infanzia come categoria culturale. Rousseau fondava le osservazioni e

⁹ Per il dibattito e le diverse posizioni, si vedano Di Pol, 2005, pp. 41-67; Bonetta, 2020, pp. 216-219.

le riflessioni a partire dai bambini appena nati; i diversi momenti di crescita e apprendimento, così come di attività sociale, furono via via individuati come pregnanti e significativi. A questa visione rinnovata dell'infanzia, però, non coincise un progetto di istituzionalizzazione di luoghi destinati all'affrancamento etico e civile per i bambini dai primi mesi, per cui si mantennero attive soltanto istituzioni di assistenza in situazioni di abbandono e gravi condizioni igienico-sanitarie. Si dovettero aspettare i decenni successivi per vedere affiorare pratiche educative che riflettessero un pensiero pedagogico sempre più diffuso, in cui i neonati e i bambini nei primi mesi di vita venissero riconosciuti sin dalla nascita non solo come bisognosi di assistenza, ma come persone a pieno titolo. Per la prima volta, questi soggetti vennero rappresentati come attivi sin dalla nascita nella costruzione di conoscenza e capacità. Nonostante ciò, è necessario segnalare che, come suggerisce Jean-Nöel Luc, il nascente “movimento europeo degli asili infantili” offrì una chiave di svolta per l'identificazione medica e il riconoscimento in chiave pedagogica della *seconda infanzia*, corrispondente alla fascia 3-6 anni, che si configurò come “un'esistenza meno incerta ma ancora fragile” (Luc, 1996b, p. 288). La percezione dei neonati e dei bambini fino ai tre anni era ancora caratterizzata da connotazioni detratrici, di vita vegetativa e inerte.

1.1.3. Il modello Pasquali-Agazzi

Il modello pedagogico infantile che prevalse in Italia fino all'ultimo decennio del XIX secolo assunse la forma di un'ibridazione degli asili infantili e dei giardini d'infanzia, rispettivamente concepiti da Aporti e da Froebel. Le diverse interpretazioni pedagogiche furono spesso contraddittorie, in base alla posizione che si intendeva difendere o contestare: lo stesso Froebel venne, ad esempio, criticato per la matrice religiosa e idealista che ispirava il suo pensiero pedagogico – la dimensione mistica dei *doni* ne era esempio –, ma fu, allo stesso tempo, esaltato nella sua dimensione empirista, legata ad un'intenzionalità educativa di crescita e istruzione infantile, fino a leggere negli stessi doni uno strumento di puro tecnicismo e un simbolo di rigidità e metodismo (Di Pol, 2005, pp. 75-103).

Anche il positivismo italiano, d'altro canto, non riuscì a elaborare in ambito pedagogico un modello sperimentale, ma assunse piuttosto la forma di un indirizzo, di una prospettiva e una direzione metodologica. Rispetto alla pedagogia infantile, il positivismo contribuì, tra l'altro, a interpretare in

modo forzato il froebelismo: Di Pol ricostruisce, ad esempio, il tentativo attuato da De Dominicis, simile a quello realizzato da Pick, di trovare

alcune analogie fra Fröbel e la pedagogia scientifica [...]. Nella stessa teoria fröbeliana del gioco, individuava una concezione a cui l'evoluzionismo aveva successivamente dato una giustificazione scientifica e ne aveva migliorato le applicazioni educative (Di Pol, 2005, p. 80).

L'esito fu un'appropriazione delle idee di Froebel come proprie di una pedagogia scientifica. In quel momento storico in Italia, nessuno costituì e propose un approccio alternativo o originale rispetto ai modelli dominanti, mentre furono plasmate differenti forme di questi modelli, finché la collaborazione tra Pietro Pasquali e le sorelle Rosa (1866-1951) e Carolina (1870-1945) Agazzi non portò una riforma che

superò tutti i preconcetti d'ordine ideologico, politico e confessionale che avevano distorto e snaturato il confronto tra apertismo e fröbelismo e reso sterile la ricerca, lo studio e la sperimentazione a livello di pedagogia e d'istruzione infantile (Di Pol, 2005, p. 105).

L'obiettivo della proposta agazziana era quello di "riordinare, sostituire, modificare" l'istituzione dei giardini d'infanzia per evitare di irrigidirla, di renderla "stazionaria", in un'ottica costruttiva e vivificante. Allo stesso tempo prospettava il superamento del criticismo e della denuncia nel dibattito su Froebel: questo fu quanto affermò la stessa Rosa Agazzi in occasione della sua relazione al Primo congresso pedagogico nazionale del 1898 (citato in Agazzi & Pasquali, 1973). I bisogni reali e concreti osservati nei bambini del contesto specifico di Mompiano¹⁰, nelle campagne bresciane, furono l'occasione per oltrepassare le cornici del pensiero fröbeliano e del dibattito stesso, basati su un'idea astratta e ideale di bambino. Il giardino d'infanzia fu convertito in una realtà più vicina alle famiglie, tanto da divenire una scuola materna, apertamente educativa e attenta alla dimensione relazionale e affettiva, in continuità e in dialogo con la dimensione domestica e familiare dei contesti rurali, che a quell'epoca erano di gran lunga prevalenti nel territorio nazionale. I doni e gli strumenti fröbeliani continuarono ad essere

¹⁰ Precedenti tentativi realizzati dalle sorelle Agazzi furono le scuole del Forcello e il giardino d'infanzia "G. Garibaldi" delle Fornaci a Brescia, in cui nacquero i *contrassegni* e in cui i doni fröbeliani furono già sostituiti con attività pratiche legate alla vita quotidiana.

utilizzati, perdendo la loro dimensione formale e puramente geometrizzante per essere inseriti in una didattica concreta, ispirata alla vita quotidiana dei bambini e delle bambine, una didattica povera e semplice, fatta dell'osservazione delle piccole cose, senza astrattismi, ma con esercizi di vita pratica, di sostegno fra pari, di raccolta e catalogazione in musei didattici delle svariate *cianfrusaglie* pescate dalle tasche di ciascuno. L'intento del *risveglio educativo* di Pietro Pasquali, direttore generale delle scuole infantili ed elementari del Comune di Brescia, che coinvolse le sorelle Agazzi nella sperimentazione di Mompiano, aveva una forte connotazione sociale, volta al superamento del pauperismo, dell'inadeguatezza delle condizioni di vita dei bambini e delle famiglie che vivevano in contesti rurali. Ma a questa istanza, già presente nelle prime istituzioni caritatevoli rivolte all'infanzia, si legarono una visione puerocentrica e una necessità pedagogica che partivano dalla conoscenza dei bambini e che, secondo il progetto agazziano, si incarnavano in una relazione autentica, parte fondamentale della dimensione materna delle maestre.

L'attività ludica e i giochi, oggetto controverso del panorama froebeliano, furono proposti come strumenti semplici, come "gioco-lavoro", consoni ai bisogni e alla libertà di azione dei bambini, ma anche alla loro operosità e alla costruzione di un ordine interiore, in una riforma pratica volta al superamento della diatriba tra idealisti e positivisti.

1.2. Maria Montessori, andate e ritorni

1.2.1. *L'infanzia secondo Maria Montessori*

La pedagogia scientifica elaborata da Maria Montessori (1870-1952) segnò un contributo originale, inedito, articolato e complesso nel contesto a lei contemporaneo e fino ai nostri giorni. La pedagogia montessoriana, che si inserisce in una cornice tardo-positivista, si basava sull'osservazione e sulla sensibilità scientifica delle professioniste. L'idea di scienza era legata a un'istanza trasformatrice ed emancipatrice della società. Inoltre, la sua teoria fu caratterizzata da un'elaborazione teorica e transnazionale che, come vedremo, andrà ben oltre le prime esperienze nel contesto romano.

Per questi motivi, il dibattito su Maria Montessori è ancora oggi molto vivo, con posizioni che in alcuni casi sostengono il metodo montessoriano, in altri lo criticano, fino anche a screditare la sua stessa scientificità.

Indubbiamente, le pubblicazioni e le iniziative di Maria Montessori hanno profondamente influenzato il percorso delle scienze dell'educazione. Appiattare la sua figura, come membro del pantheon pedagogico da celebrare o come studiosa contraddittoria, incapace di "riesaminarsi con spregiudicatezza, [...] innaturale, superata" (De Bartolomeis, 1953, p. 155) è una tentazione molto allettante. Una chiave di lettura possibile risiede, invece, proprio nella possibilità di cogliere un percorso personale non lineare, ricco di ripensamenti, di critiche e autocritiche, che rispetti la convivenza di aspetti eterogenei, apparentemente contraddittori se giustapposti analiticamente. Un altro elemento imprescindibile da considerare è il contesto entro cui collocare la pedagogia montessoriana. In Italia la crisi del positivismo era segnata dalla critica a quegli aspetti "più marcatamente naturalistici o addirittura materialistici" che, nella cornice della pedagogia sperimentale e dell'antropometria, così come

nell'angusta dimensione antropologica data al processo educativo, soprattutto a causa dell'influenza lombrosiana, [...] facevano pesare sull'intervento educativo il determinismo di leggi naturali e sociali che disconoscevano e mortificavano la libertà, l'autonomia, la creatività e la spontaneità del discente e del docente. Va inoltre sottolineata la pericolosità, in prospettiva, dell'accettazione acritica del principio di ereditarietà e del parallelismo fra fenomeni psichici ed organici, fra strutture fisiche e comportamento umano (Di Pol, 2005, p. 74),

che giustificavano il persistere delle disuguaglianze sociali.

La prospettiva tardo-positivista guardava alle azioni educative come frutto di una mentalità scientifica: le professionalità educative dovevano essere formate al "metodo scientifico dell'osservazione e dell'esperimento" (De Giorgi, 2012; De Giorgi, 2021, p. 220)¹¹. Le sue prime sperimentazioni con bambini frenastenici sorsero in seguito all'approfondimento in Francia della psicologia sperimentale di Jean Itard e di Edouard Séguin, e ben presto le fu evidente l'imprescindibile nesso tra intervento medico e pedagogico nel trattamento di situazioni di "anormalità", proponendo un'educazione specifica e lavorando sull'utilizzo di materiali costruiti *ad hoc*.

¹¹ Secondo quanto afferma Di Pol, "più che alla sperimentazione, la Montessori attribuisce notevole importanza all'osservazione, anche perché questo metodo è più accessibile a dei ricercatori non professionisti, quali gli insegnanti che vuole iniziare alla pratica scientifico-sperimentale" (2005, p. 120).

Ciò che caratterizzava lo sguardo critico di Montessori era l'aver diretto l'impianto scientifico educativo alla trasformazione sociale, attribuendo al termine "scienza positiva", così come aveva fatto Comte, "il significato di scienza trasformatrice della società, dell'ambiente" (Di Pol, 2005, p. 170). L'impegno educativo, secondo la mentalità scientifica, non poteva non coincidere con l'impegno sociale che la portò, ad esempio, a denunciare l'arretratezza, il degrado, la povertà della popolazione urbana, nel discorso inaugurale per l'apertura di una Casa dei bambini. I risultati positivi del lavoro con i bambini frenastenici, secondo l'ispirazione del metodo fisiologico di Séguin, segnarono "il convincimento, che metodi consimili applicati ai fanciulli normali, avrebbero svolta la loro personalità in un modo meraviglioso, sorprendente" (Montessori, 1909/2000, p. 114). Così come accadde ad altri medici, quali Ovide Decroly e Janusz Korczak, o a psicologi come Alfred Binet e Édouard Claparède, anche Maria Montessori, come medico che si interessò di pedagogia e antropologia, si rese conto che un'idea e delle pratiche di educazione rese valide scientificamente dalla sperimentazione con bambini con difficoltà, potessero essere valide e di beneficio per qualunque bambino e bambina.

Gli spazi, gli arredi, i materiali della Casa dei bambini furono pensati per creare un ambiente che consentisse un'attività autonoma e libera da parte dei più piccoli. I materiali di sviluppo furono di tipo analitico e autocorrettivo: adatti cioè a isolare le singole caratteristiche e qualità da esplorare e ad individuare e controllare l'errore. Ogni elemento costituiva non solo uno strumento educativo efficace e scientifico, ma dava corpo a una scuola che liberava il bambino dalla tirannia dell'adulto.

La scienza era considerata uno strumento di contrasto alla povertà urbana, in un contesto in cui la pedagogia doveva necessariamente essere elaborata in modalità differenti rispetto al contesto rurale in cui avevano operato, ad esempio, le sorelle Agazzi. Montessori vedeva nella scienza, ancor di più, uno strumento di liberazione umana. Un'educazione sensoriale che tenesse conto delle condizioni ambientali opportunamente predisposte e dei materiali di sviluppo adeguati, avrebbe permesso ai piccoli di accrescere la loro conoscenza e le loro capacità in modo autonomo e libero, senza l'intervento autoritario degli adulti, per poi approdare ad una conoscenza intellettuale, senza soluzione di continuità. Le insegnanti, denominate "direttrici", adeguatamente formate e preparate, assumevano nella pedagogia montessoriana il compito principale di osservare e supportare lo sviluppo fisiologico e psichico dei bambini.

Il successo della pedagogia montessoriana fu dovuto a diversi fattori, tra cui il sostegno di un uditorio colto e cosmopolita interessato all'infanzia¹². Un esempio rappresentativo fu Alice Hallgarten, moglie del barone Leopoldo Franchetti, che promosse la pubblicazione de *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*, pubblicato nel 1909 dalla casa editrice Lapi di Città di Castello. La baronessa fu promotrice della diffusione internazionale dell'opera di Montessori e sostenne, attraverso la rete di contatti nazionali, il corso delle Suore Francescane di Maria di via Giusti a Roma, realizzato nel 1911, al quale parteciparono circa 150 iscritte delle quali molte statunitensi.

Il primo corso internazionale sul suo metodo, organizzato a Roma nel gennaio 1913, venne considerato l'inizio del movimento montessoriano (Scaglia, 2020, p. 184). Nello stesso periodo, il barone Franchetti, in quanto presidente dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI), sperimentò l'impianto di scuole montessoriane in zone rurali del Sud, tra il 1910 e il 1915.

Esempio dei molteplici itinerari che idee, pratiche e rappresentazioni assumono attraverso i transiti umani fu il lavoro di Maria Montessori in India, avvenuto tra il 1939 e il 1946, e successivamente tra il 1947 e il 1949. Nel 1939 fu organizzato un corso di formazione per insegnanti a Madras – l'attuale Chennai –, in cui Maria Montessori tenne alcune lezioni in italiano¹³. Erano passati diversi anni da quando le prime scuole montessoriane erano state aperte in India, nel 1915. La ricostruzione storiografica di un secolo di educazione montessoriana nel paese asiatico ha restituito una serie di cornici adattate, concorrenti e contestate, conflittuali nei confronti dello scopo, delle possibilità di accesso, delle soglie di adattamento ritenute adeguate al contesto e accettabili a partire dal modello inizialmente proposto¹⁴. Al contempo, alcuni studi hanno analizzato l'influenza delle esperienze indiane e delle

¹² La rete di relazioni che definiscono il “sociogramma” di Maria Montessori include molteplici gruppi e riferimenti, tra cui il movimento femminista internazionale, il modernismo cattolico, la Società Teosofica. Montessori ricevette l'appoggio della Società umanitaria, oltre che, inizialmente, dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI).

¹³ Le 75 lezioni in italiano sono state raccolte in Montessori, 2022.

¹⁴ Si veda Debs, 2022. Sui viaggi e le relazioni internazionali di Maria Montessori, troviamo numerose tracce nella letteratura nazionale e internazionale. A titolo esemplificativo, si vedano Moretti, 2021; Quarfood, 2022; Schirripa, 2022; Whitehead & Feez, 2018.

relazioni intellettuali, spirituali e politiche intessute sulle ulteriori elaborazioni dell'approccio e delle teorie della studiosa italiana¹⁵.

Dagli anni Trenta del Novecento, infatti, Maria Montessori sviluppò una crescente attenzione per il periodo perinatale e per i primi mesi di vita del bambino. La mente infantile, inconscia, nei primi tre anni di vita accoglie ciò che giunge dall'ambiente, attraverso i sensi, e non solo ne recepisce le impressioni, ma queste la formano, divenendo *carne mentale*. La *mente assorbente* viene costantemente trasformata, grazie alle energie creative che caratterizzano questa fase della vita, guidata da una forza vitale (*horme*) che, così come nella formazione dei corpi celesti, è plasmata da energie creative con modi e gradi differenziati (*nebule*). Il neonato crea sé stesso, e tale creazione è frutto della propria attività. Ogni azione dell'adulto può sostenere la formazione della mente cosciente, attraverso, ad esempio, *compiti di sviluppo*, o, al contrario, bloccarne il processo. Grazie alle *sensibilità interne*, o *periodi sensitivi*, il neonato si adatta all'ambiente in modo creativo. Il valore universale di questa psicologia infantile, elaborata anche grazie all'osservazione di neonati e bambini dell'India e raccolta nel libro *La mente del bambino*¹⁶, indicò la strada per un'educazione *cosmica* e per un evolucionismo spiritualistico che, a differenza del meccanicismo materialistico che la stessa Montessori criticò della teoria darwiniana, vedeva un intreccio tra biologia e società basato sull'amore degli adulti verso i piccoli, sull'istinto di protezione e cura verso i cuccioli come leva della prosecuzione di ciascuna specie, inclusa quella umana. Negli anni successivi, alcune allieve italiane di Maria Montessori dedicarono il proprio impegno al riconoscimento sociale e culturale del neonato, promuovendo, sin da una nascita non violenta, il rispetto

¹⁵ Se ampliamo lo sguardo dal punto di vista geografico, troviamo traccia del fatto che il metodo montessoriano non ebbe uguale fortuna in altri Paesi sin dall'inizio. In Cina, ad esempio, le prime traduzioni delle opere montessoriane sono documentate nel secondo decennio del XX secolo. Ma nonostante le pubblicazioni curate da studiosi che ebbero accesso a opere di Montessori scritte in italiano, inglese e giapponese, il metodo non ebbe inizialmente successo, per diverse ragioni. Tra queste, è stata individuata la posizione critica assunta da William Heard Kilpatrick, allievo di John Dewey, nei confronti del metodo montessoriano, e l'influenza che esercitò tra i numerosi giovani intellettuali cinesi che erano stati studenti della Columbia University e che avevano studiato direttamente con Dewey. Si vedano Beck, 1961; Chen & Guo, 2021; Kilpatrick, 1914; Shi, 2012; Thayer-Bacon, 2012.

¹⁶ Il libro, nato da una serie di conferenze indiane del 1943, fu pubblicato inizialmente in India in lingua inglese, *The Absorbent Mind*, The Theosophical Publishing House, Adgar, Madras 1949. La versione italiana uscì nel 1952.

profondo di un essere umano attivo e impegnato dai primi attimi di vita in un intenso processo di lavoro creativo.

1.2.2. Adele Costa Gnocchi e Grazia Honegger Fresco: la pedagogia montessoriana 0-3

Non è [...] corretto parlare dell'apporto di Maria Montessori alla conoscenza del neonato senza ricordare il sostanziale contributo di attuazione dato da Adele Costa Gnocchi: senza di esso le geniali intuizioni della Maestra sarebbero rimaste a livello teorico (Honegger Fresco, 2012, p. 29).

Attraverso l'impegno di alcune allieve di Maria Montessori l'elaborazione teorica sul neonato è stata tradotta in pratiche di cura e di educazione alla prima infanzia che sono state recepite, seppur in modo parziale, nei reparti ospedalieri e nei servizi educativi. Da un lato, il momento della nascita ha assunto nuove accezioni, svincolandosi da una dimensione esclusivamente igienico-sanitaria: oggi alcuni comportamenti, descritti nel paragrafo, sono adottati nelle sale parto e nei luoghi di accoglienza di puerpere e neonati. Dall'altro lato, la formazione delle educatrici prevede oggi una conoscenza di tipo psico-pedagogico, un'attenzione alle pratiche di osservazione e di documentazione, si è arricchita di un repertorio di saperi e capacità che deriva anche dall'approccio professionale elaborato da Costa Gnocchi e Honegger Fresco.

Troviamo osservazioni di Maria Montessori centrate sui primi mesi di vita del bambino in diverse sue pubblicazioni: già nel *Metodo* del 1909 fu dedicata una parte alla concentrazione dei bambini di 3 anni; nel 1921 furono organizzate conferenze per gruppi di genitori a Lovanio, in Belgio, che diedero vita a *Il bambino in famiglia*¹⁷, alle riflessioni sulle capacità autoregolatrici dei neonati e all'atteggiamento d'ascolto per la costruzione di una base sicura; ne *Il segreto dell'infanzia*¹⁸ si distinse l'ambiente uterino da quello esterno, a cui il neonato si deve adattare; infine, ne *La mente del bambino* fu individuata la capacità mentale del neonato di assorbire e fare degli stimoli

¹⁷ Il libro uscì in Italia nel 1936 in modo quasi clandestino, in seguito all'allontanamento di Montessori dall'Italia e dal regime fascista, avvenuto nel 1934.

¹⁸ Il testo è stato pubblicato in Francia dalla casa editrice Desclée de Brouwer nel 1936, con il titolo originale *L'Enfant* e successivamente edito in Svizzera nel 1938. In Italia fu pubblicato solo dopo la Seconda guerra mondiale, nel 1950, dalla casa editrice Garzanti.

carne mentale, nel periodo sensitivo del movimento e soprattutto del linguaggio (Honegger Fresco, 2012, pp. 26-27).

Il contributo significativo di Adele Costa Gnocchi (1883-1967) fu quello di aver dato vita concreta alla pedagogia montessoriana nella sua veste specifica per la fascia d'età 0-3, valorizzando l'osservazione e le riflessioni emerse già in chiave teorica da Montessori. Dal 1909, data del primo incontro con Montessori, presso i baroni Franchetti nella Montesca, Adele Costa Gnocchi portò avanti con costanza uno studio approfondito della pedagogia montessoriana e una sperimentazione educativa in diversi luoghi romani. *In primis*, la "Scuoletta" romana di Palazzo Taverna, che accolse dal 1927 bambini dai 3 ai 6 anni, poi ampliata con una pluriclasse elementare, infine aperta nel 1948, dopo la guerra, ai più piccoli tra i 14 mesi e i 3 anni. La prima assistente a occuparsi dei più piccoli per due anni fu Grazia Fresco, in seguito figura altrettanto importante nel panorama montessoriano nazionale. L'ambiente su misura era dettato da un'educazione sensoriale che prevedeva la costruzione di materiali di sviluppo *ad hoc* per i primi mesi e anni di vita e il coinvolgimento attivo nelle attività quotidiane. La costante consulenza pedagogica ai genitori fu un altro elemento qualificante che portò Costa Gnocchi e le assistenti ad entrare nelle case, a domicilio, nel sostegno delle pratiche educative quotidiane¹⁹. Il neonato veniva riconosciuto nel suo essere attivo e partecipe: osservarne gli aspetti globali (dimensione psicologica, morale, fisica, relazionale) e le diverse forme di espressione, sperimentando con i più piccoli differenti linguaggi²⁰, costituì il tratto fondamentale della pedagogia montessoriana 0-3 elaborata e sperimentata da Costa Gnocchi.

Nel 1947 venne fondata la scuola Assistenti Infanzia Montessori (AIM) a Roma, che divenne statale soltanto dieci anni dopo, con varie sedi in Italia. L'obiettivo era "creare un personale specializzato per l'accoglienza al neonato e al bambino dei primi tre anni, anticipando senza saperlo una figura educativa che sarebbe poi stata utile nei futuri nidi" (Honegger Fresco, 2012, p. 29). La formazione prevedeva un programma ben preciso, con l'integrazione di pratica e teoria, attraverso l'alternanza formativa di tirocinio in diverse strutture territoriali e lezioni teoriche. Inoltre, l'incontro tra medicina e psico-pedagogia permetteva di maturare, accanto alle competenze di carattere igienico-sanitario, una sensibilità scientifica – di osservazione – ed

¹⁹ Il sostegno concreto alle famiglie è stato realizzato anche tramite i domicili, che erano peraltro una forma di tirocinio della Scuola di Assistenti Infanzia Montessori (AIM), per volere di Costa Gnocchi.

²⁰ Un esempio fu l'"educazione ritmica" proposta nei percorsi formativi da Cecilia Hanau.

educativa, che andava oltre le funzioni meramente custodialistico-assistenziali delle strutture dell'epoca gestite dall'Opera Nazionale Maternità e Infanzia²¹ (Honegger Fresco, 2012, p. 29). La figura dell'assistente, formata secondo il programma montessoriano di Costa Gnocchi, era una presenza che non si limitava ai contesti scolastici, ma assumeva valore in tutti i luoghi altamente importanti per il neonato (De Serio, 2014). Tra i maggiori campi di intervento ci fu il brefotrofo provinciale²² di Roma in cui nel 1957, grazie al supporto del pediatra Cesare Pignocco, venne aperto un reparto Montessori²³ “con la presenza di venti bambini fra i 6 mesi e i 3 anni, seguiti da sei assistenti all'infanzia diplomate presso l'AIM impegnate, rispettivamente, in turni da tre ragazze al mattino e al pomeriggio” (Scaglia, 2020, p. 204). Nel giro di pochi mesi furono osservati miglioramenti dei comportamenti, del movimento e del linguaggio dei bambini istituzionalizzati.

Le assistenti operavano anche nei reparti maternità degli ospedali “S. Camillo” e “S. Giovanni” di Roma, per sostenere le donne gravide e partorienti nelle cure ritenute più adeguate al sostegno del neonato, nel passaggio dall'ambiente uterino a quello esterno. L'ambiente, le ritualità, i gesti, le prassi legate alla nascita e alla medicalizzazione del parto venivano interpretate da Costa Gnocchi come erronee e violente. Giorgio Poddine, pediatra che collaborò con lei presso l'AIM, si convinse della necessità di cambiare atteggiamento, osservare il bambino in altro modo,

a cominciare dalla nascita: la sala-parto con l'illuminazione feroce perché il medico e l'ostetrica devono vedere, ma che praticamente acceca madre e neonato; poi il bambino preso per i piedi, i soliti colpi sulla schiena perché respiri immediatamente, tossisca, espettori, pianga anche e subito dopo una lavata nel lavandino e i panni ruvidi. Mi sembrava normalissimo allora tutto questo, ma le parole di questa donna cominciarono ad aprirmi gli occhi e capii – eravamo nel '49 o '50 – che si trattava di un agire pieno di errori (Giorgio Poddine citato in Honegger Fresco, 2001, p. 160).

²¹ L'ONMI è stato istituito nel 1925 come ente parastatale preposto all'assistenza di madri e bambini in povertà e al contrasto della mortalità infantile (si veda il secondo capitolo).

²² Il brefotrofo provinciale fu denominato Istituto Provinciale Assistenza all'Infanzia (IPAI) in seguito al Regio decreto n. 798 del 1927. In quegli anni i brefotrofi erano ancora “istituzioni totali” (Goffman, 1961), con forti danni a coloro che venivano internati, senza nessun contatto con l'esterno e un controllo totale sulla persona.

²³ Il reparto Montessori chiuse nel 1970, in seguito alla legge sull'adozione speciale o legittimante del 5 giugno 1967, che autorizzò l'adozione dei bambini al di sotto dei 3 anni determinando in poco tempo la chiusura dei brefotrofi.

Il parto doveva essere considerato non più un trattamento medico, che rispondeva solo a bisogni fisiologici e a cure necessarie, ma doveva includere l'attenzione verso il livello psico-pedagogico della madre e del bambino, che anche nei momenti successivi al parto co-costruiscono comunicazione e relazione. Pratiche come il primo bagnetto, fatto con l'acqua a 37 gradi (la temperatura dell'ambiente uterino), i primi vestiti non ruvidi (di seta, preferibilmente stropicciata), il costante contatto materno nelle prime ore di vita, la promozione dell'allattamento al seno e secondo un'alimentazione a richiesta, erano difficili da far accettare in ambiente ospedaliero. Costa Gnocchi ne era ben consapevole:

Le nostre ragazze devono fare miracoli: sono costrette ad addentrarsi nel vecchio mondo per formarsi in modo nuovo. I campi offerti alla loro sperimentazione sono tutto il contrario di quello che dovrebbero essere. Purtroppo possono addestrarsi solo in luoghi del genere e compiere solo coraggiosi tentativi personali nel senso del cambiamento, per poter vedere il bambino come ancora non lo si vede (Costa Gnocchi citata in Honegger Fresco, 2001, p. 170).

Nel processo di diffusione delle diverse sedi dell'AIM nel territorio nazionale, soprattutto nelle regioni dove erano rari o inesistenti docenti di formazione montessoriana, i programmi subirono modifiche tali da perdere rapidamente la specificità ideata da Costa Gnocchi,

finché nel 1994 si trasformarono ovunque, per decisione ministeriale, in "Istituti per Operatori Sociali". In seguito, con l'istituzione dei corsi puramente teorici di laurea triennale richiesti per lavorare nei nidi, sarebbero stati definitivamente aboliti (Honegger Fresco, 2010, p. 32).

Nel 1958, Adele Costa Gnocchi decise di fondare, con l'aiuto di alcuni suoi amici e sostenitori, il Centro Nascita Montessori (CNM), indipendente da ogni altra organizzazione montessoriana²⁴. La direzione fu affidata

²⁴ La scuola era privata, ma sotto il controllo dell'allora Consorzio dell'istruzione tecnica e quindi del Ministero della pubblica istruzione. Non dipendeva quindi, secondo la prassi esistente al tempo, da organismi sanitari: "Era stata questa una scelta precisa di Costa Gnocchi per sottolineare gli aspetti psico-pedagogici del lavoro con i piccolissimi che fino ad allora le scuole per 'puericultrici' avevano ignorato a vantaggio esclusivo delle cure igieniche e sanitarie" (Franceschini & Honegger Fresco, 2010, p. 2).

all'allieva Elena Gianini Belotti²⁵ nel 1960. Il CNM assunse veste ufficiale dal 1961: nel centro fu portata avanti una formazione dedicata allo studio del bambino, prima e dopo la nascita, all'accoglienza e all'osservazione del neonato nella sua globalità, secondo il motto "Segui il bambino". Questo approccio non induceva a forme di meccanicismo o di libertarismo, ma si basava sulla profonda consapevolezza che la capacità di guardare all'infanzia in modo attento e aperto potesse costruire processi di crescita rispettosi dell'essere umano sin dalla sua venuta al mondo. In seguito alla morte di Adele Costa Gnocchi, il lavoro del centro proseguì seguendo due principali filoni: uno legato alla gestione dei nidi romani e l'altro dedicato alla cura del parto e della nascita. Il primo nido montessoriano a Roma, che si allontanava dalla natura assistenziale dei servizi educativi dell'epoca, fu il nido dell'ENEL, aperto nel 1972, a cui seguirono dal 1976 tre nidi della Banca d'Italia.

Negli anni successivi, le trasformazioni e i passaggi, sia nel CNM che all'interno dell'eterogeneo movimento indicato come "montessorismo", furono molteplici. Diverse figure di rilievo diedero ulteriori impronte significative al periodo *oltre la Montessori* (De Serio, 2023). Tra queste Grazia Fresco, allieva di Costa Gnocchi, che ha messo in pratica per tutta la vita la pedagogia montessoriana, in diverse esperienze e in diversi contesti²⁶. Negli anni della giovinezza, dopo la formazione all'interno del primo gruppo dell'AIM, Fresco visse per alcuni mesi presso il Borgo di Dio a Trappeto, voluto da Danilo Dolci in Sicilia. Qui sorse un asilo per bambini dai 3 ai 6 anni, denominato Casa dei bambini, che ricevette alcune donazioni e i cui arredi furono inviati dall'ANIMI. Grazia Fresco scoprì, in seguito, anche grazie a Lamberto Borghi, la formazione promossa dai CEMEA²⁷, che la influenzò per il resto della vita.

²⁵ Elena Gianini Belotti (1929-2022) ricoprì questo incarico fino al 1980. Tra le sue pubblicazioni principali, ricordiamo *Dalla parte delle bambine* (1973). Una rilettura attuale dell'opera è stata data in Honegger & Lucchesini, 2023.

²⁶ Per un approfondimento sul suo percorso di formazione e sul suo impegno professionale si veda Honegger Fresco, 2018.

²⁷ I Centri d'Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva (CEMEA) nacquero in Francia nel 1937, fondati da Gisèle de Failly, con l'obiettivo primario di formare educatori e insegnanti secondo i metodi e i principi dell'educazione attiva. I primi CEMEA in Italia sorsero negli anni Cinquanta a Milano, Firenze e Roma. Nel 1953 nacque l'Associazione Nazionale dei CEMEA sotto la presidenza di Ernesto Codignola; si trasformerà nel 1971 in Federazione Italiana dei CEMEA (FITCEMEA), con Lamberto Borghi come presidente.

Grazia Honegger Fresco sperimentò l'approccio montessoriano a Roma, in una pluriclasse di scuola pubblica, e poi a Castellanza, in provincia di Varese, dove aprì una scuoletta da lei diretta fino al 1988. Divenne Presidente del CNM nel 1983, mantenendo questo ruolo fino al 2003. Nel 1984 diede vita a *Il Quaderno Montessori*, dove sono state documentate le pratiche e le esperienze, ma anche le riflessioni e le teorie che attraversarono quegli anni, non solo legate alla pedagogia montessoriana. Honegger Fresco fu attiva nel panorama pedagogico attraverso la formazione, ma anche grazie alla collaborazione con diverse riviste e alla pubblicazione delle biografie delle sue maestre, riportando e testimoniando il prisma sfaccettato di un montessorismo dinamico, aperto al dialogo e al confronto con altri approcci ed esperienze, lontano da un'eredità commercializzata e *prêt-à-porter* degli insegnamenti di Maria Montessori.

1.3. Tra il secondo Novecento e il XXI secolo

Il clima politico del secondo dopoguerra segnò le idee pedagogiche, le pratiche educative e la visione dell'età infantile del secondo Novecento (De Giorgi, 2016; Dellavalle & Vezzosi, 2018). A partire dalle conoscenze sullo sviluppo infantile acquisite nei decenni precedenti, i principi pedagogici erano fortemente orientati a dare realizzazione concreta ad una società democratica basata sul riconoscimento e il rispetto di ogni individuo sin dalla nascita: nel contesto italiano, per la seconda volta nella storia italiana dopo il Risorgimento, si individuava “la necessità di avviare una redenzione civile e politica della comunità nazionale, prendendo le mosse proprio dall'infanzia” (De Maria, 2012b, p. 24). Il compito primario era quello di dar vita a esperienze che trasformassero “contesti di privazione e sofferenza” in “laboratori di conoscenza e di benessere” (Cocever, 2020, pp. 129-130). La fiducia nell'educazione della prima infanzia come punto di partenza per la piena realizzazione di una comunità civile che incarnasse i principi della Costituzione si accompagnava alla consapevolezza della complessità di ciascun individuo, da rispettare e valorizzare nella sua globalità, e allo stesso tempo, dei limiti delle azioni educative, rispetto all'unicità di ciascun processo di auto-costruzione delle proprie capacità e conoscenze (Scaglia, 2020, p. 218).

A questo bisogno di redenzione e a questo impegno militante corrispondeva un respiro internazionale, attuatore di esperienze visibili, sistemiche e prolungate nel tempo, di cui beneficiarono bambini e bambine da 0 a 6 anni

e le loro famiglie. Questo progetto, però, non si realizzò pienamente nelle regioni meridionali. Le condizioni economiche svantaggiate non portarono, così come in altre regioni del Centro-Nord Italia, il radicamento di esperienze volte ad investire sull'educazione della prima infanzia come potenziale fonte di miglioramento economico, occupazionale e sociale. La questione meridionale attraeva interventi orientati all'istruzione e a contrastare gli alti tassi di analfabetismo. La prima infanzia rimase periferica e marginalizzata rispetto al discorso intorno all'educazione, mentre era più legata a prospettive di sviluppo di comunità e al servizio sociale. D'altra parte proprio la povertà del Mezzogiorno, se non consentì l'attivazione di capitale sociale per iniziative comunitarie spontanee o comunque dal basso, attrasse un sovrainvestimento di vocazioni educative che fece del Sud un laboratorio.

L'ANIMI, fondata da Umberto Zanotti Bianco, riprese nel dopoguerra il suo impegno per promuovere e diffondere asili al Sud e rappresentò uno degli esempi che furono in grado di portare alla luce, accanto alle condizioni di estrema povertà, l'educazione della prima infanzia come possibile strada risolutiva da intraprendere. In diverse regioni del Sud Italia vennero inaugurati asili e Case dei bambini (Grasso, 2015; Mattei, 2012; Serpe, 2021). Alcune di queste esperienze si legavano a più complessi interventi sociali e si caricavano di significati ulteriori: non era ritenuto centrale mantenere coerenza e continuità con i modelli di riferimento, ma sorsero laboratori di sviluppo e di cambiamento dal basso che, in una fase destinata a tramontare qualche anno dopo, attrassero figure religiose, politiche e intellettuali a livello internazionale (Schirripa, 2010)²⁸.

1.3.1. Il “progetto-sogno educativo”: Margherita Zoebeli e il CEIS

“La sua esperienza di educatrice e pedagoga non nacque tanto in ambiente scolastico e sui libri, ma muovendosi piuttosto tra le rovine delle città in guerra, assistendo profughi, raccogliendo bambini in fuga” (De Maria, 2012b, p. 1). Povertà, miseria e guerra hanno segnato l'esperienza di Margherita Zoebeli (1912-1996), ma anche la determinazione e l'impegno a

²⁸ Lo stesso Danilo Dolci, d'altro canto, seppur riuscì ad accentrare attenzione e trovare risonanza nazionale e internazionale, non riuscì a mantenere duraturo l'impegno dell'asilo del Borgo di Dio a Trappeto e, circa vent'anni dopo, del centro educativo di Mirto (Schirripa, 2010; Schirripa, 2020; Vigilante, 2012).

realizzare un “progetto-sogno” (Zoebeli, 1989) che si è concretizzato nel Centro Educativo Italo Svizzero (CEIS), inaugurato il primo maggio 1946 a Rimini e nato grazie al sostegno del Dono svizzero e del Soccorso operaio svizzero, istituiti con l’obiettivo di integrare l’intervento caritativo-assistenziale con quello sociale costruttivo, attraverso una collaborazione diretta tra beneficiario e donatore.

Il Centro Educativo Italo Svizzero ben presto diventò uno dei luoghi di ritrovo di una “minoranza etica” (Fofi, 2009) che ha animato la scena educativa del secondo dopoguerra. Il CEIS ha fatto di una situazione emergenziale la possibilità di reinventare un territorio secondo i valori della democrazia, della libertà come responsabilità individuale e collettiva. E questo luogo è divenuto un centro formativo internazionale, esigente rispetto alle pratiche educative e consapevole dell’uso politico ed educativo degli spazi.

La realizzazione del CEIS, inizialmente denominato Centro Sociale Italo Svizzero, fu sostenuta da diversi enti e associazioni (UDI²⁹, organizzazioni sindacali, Comitato di liberazione nazionale, ecc.), ma anche da singoli cittadini e dall’amministrazione comunale riminese. La struttura era composta da tredici padiglioni e comprendeva l’asilo – che nell’anno scolastico 1946/1947 contava 150 bambini –, un orfanotrofio³⁰ con 20 bambini, la biblioteca, le docce e i laboratori di cucito, calzoleria e falegnameria, aperti alla cittadinanza. Nel 1947 fu costituita la prima classe elementare e il primo ciclo intero fu parificato nel 1953.

Nel 1953 sorse al CEIS anche il primo Centro medico psico-pedagogico del territorio, che fin dall’inizio fu pensato in funzione sia dei bisogni interni della struttura educativa, sia delle necessità individuate nelle scuole pubbliche, in una situazione post-bellica in cui numerose famiglie avevano subito traumi profondi e vivevano disagi di diversa natura.

Nel Centro medico psico-pedagogico, che fu municipalizzato nel 1959, erano presenti un medico e uno psicologo che fornivano un servizio di

²⁹ L’Unione Donne Italiane (UDI), denominata dal 2002 Unione Donne in Italia, si costituì nel 1945, a partire dall’esperienza dei Gruppi di difesa della Donna e, in generale, dall’ampia esperienza femminile della Resistenza contro la guerra e i totalitarismi. L’organizzazione entrò presto nell’orbita del Partito comunista italiano ed ebbe un ruolo centrale, come vedremo, nell’elaborare un’agenda politica sul sostegno all’infanzia.

³⁰ L’orfanotrofio fu sostituito dalla Casa dei ragazzi, una comunità residenziale che ospitava giovani con gravi difficoltà di adattamento.

consultazione aperto al pubblico. Inoltre, il centro operava in diretto collegamento con le classi differenziali previste dalla normativa allora vigente³¹.

Questo elenco di iniziative dei primi anni rende l'idea del ruolo del CEIS come punto di riferimento per soggetti e reti internazionali che, in guardia dai sistemi educativi che promuovevano le pedagogie di tipo utopistico-totalitario (De Maria, 2012b, p. 2), cercavano uno spazio politico e pedagogico al riparo dalla polarizzazione degli anni della Guerra fredda:

- nel 1947 e nel 1948, furono organizzate le conferenze internazionali *Semaines internationales d'études pour l'enfance victime de la guerre* (SEPEG), in seguito ripetute a Napoli nel 1949;
- nel 1948 nacque la *Fédération internationale des communautés d'enfants* (FICE), come risultato dell'impegno dell'UNESCO per l'infanzia traumatizzata dalla guerra. Il CEIS e Scuola-Città "Pestalozzi", fondata nel 1945 da Ernesto Codignola nel quartiere Santa Croce a Firenze, ne furono soci fondatori. Margherita Zoebeli ne divenne figura di riferimento;
- nel 1952 il CEIS ospitò il primo congresso della Cooperativa della Tipografia a Scuola (CTS), divenuta poi nel 1957 Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), con la presenza di Célestin Freinet, che aveva fondato il movimento in Francia;
- nel 1948 fu organizzato il primo corso di specializzazione per scuola materna, mentre nel 1954 vennero attivati i primi corsi dei Centri d'Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva (CEMEA), a cui il CEIS ben presto si affilierà.

Ispirata da un socialismo riformista e umanitario, Margherita Zoebeli, a capo dell'équipe multiprofessionale inviata dal Soccorso operaio svizzero nel 1945 per fondare il Centro, vide nell'educazione la leva per superare i disastri umani della guerra e nei bambini la salvezza per il futuro democratico del Paese, immaginando un cittadino "libero nel pensiero, attivo nel sociale" (Zoebeli citata in De Maria, 2012b, p. 37). La concezione di libertà concepita da Zoebeli, attraverso l'influenza della psicologia adleriana e dell'idea di tutela della libertà e della creatività individuale, non coincideva in alcun modo con una forma assoluta³², ma era invece esigente, una libertà responsabile che considerava ogni individuo sempre all'interno di una

³¹ Dal 1973 si attivò la sperimentazione a classi integrate, che verrà ufficialmente riconosciuta dal Ministero della pubblica istruzione nel 1976.

³² Su questo aspetto si basarono gran parte delle critiche mosse a Margherita Zoebeli dal '68 in poi, critiche a cui Zoebeli reagì con amarezza, fino alle sue dimissioni da direttrice del CEIS nel 1976.

comunità. Questa responsabilità presupponeva impegno costante, perché per divenire cittadini liberi di esprimersi e di agire era necessario rendersi autonomi, collaborare attivamente, trovando in sé la forza e le capacità di liberarsi dalle forme di

autoritarismo, classismo, a un concetto colpevolizzante di carità, a un assistenzialismo senza progetto di riscatto ed emancipazione nei confronti di coloro che versavano in condizioni di bisogno e disagio, e/o di inferiorità culturale (vedi l'alta percentuale di analfabetismo in Italia, soprattutto nel Sud e nelle zone agricole o comunque lontane dalle grandi città), economica e sociale (Gervasio Carbonaro, 2012, p. 127).

La vita di comunità, per Margherita Zoebeli, si fondava su “attività che permettono l’apporto dell’iniziativa e della responsabilità individuale”, puntando sulla “necessità quindi di valorizzare in pieno l’individuo all’interno della struttura [e] arricchire al massimo il campo delle sue esperienze sociali (rapporti fra coetanei, rapporti con gli adulti)” (Zoebeli citata in De Maria, 2012b, p. 6)³³.

Lo spazio assunse un ruolo cardine nella costruzione di un luogo di educazione attiva, con un intrinseco valore educativo: il rapporto tra spazi scolastici e qualità della formazione, inserito nel dibattito sulle Scuole Nuove, fu al centro del progetto di Margherita Zoebeli e Felix Schwarz, che con lei fu inviato dal Soccorso operaio svizzero per la costruzione delle baracche di legno del CEIS. L’organizzazione dello spazio doveva allontanarsi da uno stile militaresco, valorizzando, invece, spazi di comunità, condivisi, e spazi autonomi, che rispettavano le singolarità dei gruppi classe. All’interno, non esistevano cattedre, ma gruppi impegnati in attività intorno a tavoli di lavoro, angoli del racconto. All’esterno, uno spazio fatto di alberi e piante, di sentieri e di rifugi che svincolavano dal costante sguardo degli adulti. Fuori, infatti, non c’era stata una progettazione razionalistica e panottica, finalizzata al controllo sistematico dei bambini, ma attorno agli spazi chiusi dei padiglioni si intersecavano viuzze, cortili, anfratti che permettevano un’esplorazione libera e molteplice dell’ambiente esterno. L’attenzione per la sicurezza dei più piccoli andava di pari passo con la fiducia nei loro confronti e con la

³³ Su questo principio si basavano anche le numerose colonie estive e internazionali, marine e montane organizzate per anni dal CEIS, in collaborazione con il Centro Italiano di Solidarietà Sociale (CISS). Sul CISS, fondato dal senatore socialdemocratico Alessandro Schiavi, si veda De Maria, 2008.

possibilità di spazi di libertà, solitudine, libera osservazione. Improntare il lavoro all'educazione democratica, affermava Zoebeli,

significava dare possibilità di tempo e di spazio individuale e, insieme, di partecipazione all'uso degli spazi comuni, per la costruzione di una vita comunitaria. Allora, per fare questo, non puoi avere uno spazio quadrato, rigido, ma spazi articolati sia all'interno che all'esterno. Inoltre, ciò che è all'interno deve avere la sua proiezione all'esterno e viceversa (Honegger Fresco, 1987, p. 33)³⁴.

L'attenzione agli spazi era, inoltre, pari all'attenzione per gli adulti: da coloro che avrebbero lavorato con i bambini e le bambine, Zoebeli esigeva una sensibilità e una preparazione approfondite e specifiche. Questo aspetto creò, da un lato, grandi difficoltà nel reperire il personale educativo, numerose crisi delle insegnanti coinvolte, ma anche la necessità e la volontà di attrarre al centro studiosi, docenti universitari³⁵, insegnanti, esperti che potessero portare opportunità di formazione professionale:

stages, incontri di aggiornamento con italiani e stranieri per educatori di scuola materna e di colonia, per maestri e professori – anche universitari. E poi visite, tirocini guidati, corsi sulle tematiche e le tecniche più diverse: tutte proposte di formazione permanente, senza contare la conduzione delle attività con i bambini, sempre maturata collegialmente, per acquistare quella professionalità e quella sensibilità educative che gli istituti e le scuole magistrali non sanno dare in alcun modo (Honegger Fresco, 1987, p. 36).

La pedagogia dell'emergenza, l'intervento socio-educativo nei confronti delle vittime di guerra, dei poveri, dei meno abbienti non si delineava affatto come una pedagogia dell'assistenza caritatevole, in cui il conforto e l'aiuto immediato erano prioritari rispetto ad interventi educativi carichi di riflessione. In queste situazioni si sceglieva spesso l'improvvisazione, giustificata dalle condizioni in cui si operava e dall'incapacità supposta di chi si assisteva. Invece Margherita Zoebeli era convinta del contrario, così come lo era Maria Montessori quando progettò la Croce Bianca (Pironi, 2016): proprio

³⁴ Enea Bernardi, dirigente del Comune di Rimini, coinvolse Margherita Zoebeli nella progettazione delle prime due scuole materne della città.

³⁵ Oltre ad essere promotore di corsi di formazione, convegni e laboratori, il CEIS divenne allo stesso tempo oggetto di studio e analisi accademica: dal suo soggiorno a Rimini nel 1961, Francesco De Bartolomeis, ad esempio, pubblicò *Il bambino dai 3 ai 6 anni e la nuova scuola infantile* (1968).

nei contesti più difficili e disagiati era necessario focalizzare le azioni in campo educativo ed era imprescindibile che rispondessero alla chiamata professionalità educative ampiamente formate, capaci di affrontare le difficoltà e i limiti di quei contesti.

Comunità e libertà, ambiente e formazione costituivano i cardini di un centro educativo che, di fatto, era un *Villaggio*, così come veniva chiamato, come veniva riconosciuto. Zoebeli, come Korczak, ha lavorato con bambini e bambine in tempo di guerra:

questo ha portato alla convinzione che l'educazione non possa essere un elemento opinabile o addirittura trascurabile. È un elemento costitutivo dell'umanità. Non può essere riservata ad alcuni. È educazione di tutti. [...] È anche e soprattutto l'incontro con una necessità che sposta l'impegno dalla protezione all'educazione, ossia alla promozione della capacità di vivere un progetto individuale, o personale, che tenga conto del mondo degli altri. L'impegno dell'educazione, in questo tipo di Educatrici e di Educatori, non è rinviato al dopoguerra (Canevaro, 2012, p. 133).

1.3.2. Elinor Goldschmied e il gioco euristico

Dopo gli studi presso l'Istituto froebeliano a Londra e il conseguimento del titolo di assistente sociale psichiatrica, presso la London School of Economics, Elinor Goldschmied (1910-2009) approfondì gli studi in campo medico e psicoanalitico e, in seguito al lavoro nei nidi residenziali per gli sfollati di guerra in Inghilterra, si trasferì in Italia nel 1946, prima a Trieste e poi a Milano. In quegli anni fu centrale l'incontro con Elda Mazzocchi Scarzella, che dal 1945 era responsabile di un centro di accoglienza di donne, sposate o nubili, con figli o gravide, rimaste sole a causa della guerra. Il centro era denominato *Villaggio della madre e del fanciullo*. Era una realtà nata per garantire la relazione madre-bambino e uno stile di vita dignitoso e comunitario alle donne, che sarebbero state destinate ad essere istituzionalizzate:

the philosophy of the Village was that no mother should be separated from her child, that the mother was responsible for the care of her child and that no distinction should be made between married and single mothers (Pallotta, 2012, p. 38).

Dal 1957 la sede fu trasferita nel Quartiere della Triennale Ottava³⁶, a Milano, dove attualmente si trova ancora, e lì il nido fu aperto anche ai residenti del quartiere, grazie al sostegno di diversi enti e associazioni attivi nel territorio. Sin dagli anni Quaranta, Elinor Goldschmied fu direttamente coinvolta nella gestione del nido interno, dove sperimentò attività innovative con materiale povero, utilizzando ceste, scatole, oggetti di uso quotidiano. Da queste sperimentazioni si sviluppò negli anni il *cestino dei tesori*, attività pensata per bambini e bambine al di sotto dei 12 mesi: sulla base di un lavoro meticoloso di raccolta e selezione di materiali adeguati³⁷ – Goldschmied ne riportò 92 nel volume *Persone da zero a tre anni* (1996) –, i piccoli erano stimolati alla conoscenza del mondo secondo la modalità cardine propria di quell'età, cioè attraverso la bocca. Gli oggetti erano, dunque, selezionati in base al massimo interesse e alla stimolazione sensoriale che potevano offrire ai piccoli; in base alla loro presenza nella vita quotidiana e nelle case, usati più volte dagli adulti e dalle figure di riferimento; in base a criteri di sicurezza, che consideravano anche le limitate capacità dei bambini di questa età, dal momento che possono succhiare, leccare, scuotere, raccogliere un oggetto, ma non lanciarlo, né infilarlo (Goldschmied & Jackson, 1996, pp. 116-117). Le dimensioni del cesto, la posizione nella stanza, il materiale del tappeto sottostante, la cadenza con cui sostituire gli oggetti, il numero di bambini a cui proporre il contenitore erano tutti dettagli non lasciati al caso, ma che si inserivano in uno studio approfondito basato su molteplici osservazioni, utile a realizzare le attività secondo le condizioni migliori per l'esplorazione degli oggetti³⁸.

Il documentario *Lasciatemi almeno giocare*³⁹ mostrò come il gioco, anche in un ambiente istituzionalizzato come il brefotrofo di Trieste, diventava

³⁶ Il quartiere, conosciuto come QT8, è stato progettato dall'architetto Piero Bottoni e costruito in occasione dell'ottava edizione della Triennale di Milano nel 1947. Si trova sull'altura artificiale di Monte Sella, costruita artificialmente con le macerie raccolte nel dopoguerra. Nella fase di ricostruzione postbellica, era stato concepito come quartiere che sperimentasse il dialogo tra urbanistica e architettura con gli spazi sociali, collettivi e personali.

³⁷ Dalla lista era assente la plastica che pervadeva la quotidianità in maniera dominante e che, a differenza degli altri materiali selezionati, trasmette sensazioni fisiche sempre uguali (Goldschmied & Jackson, 1996, p. 118).

³⁸ Nell'organizzazione dell'ambiente, grande importanza venne data agli spazi intimi, raccolti e tranquilli, di un localino-base. Per approfondire questo aspetto, si vedano Cremaschi, 1979; Goldschmied & Jackson, 1996.

³⁹ Con la regia di Giulio Mauri e i testi di Valeria Bombaci e Elinor Goldschmied, il documentario (1954) è stato una delle prime opere dei fondatori del Centro di Cinematografia Sociale a Trieste. Elinor Goldschmied, grazie ai contatti forniti da Margherita Zoebeli,

uno strumento eccellente di esplorazione, non solo di reazione e attività fisica, concentrando le proposte, apparentemente semplici, su fulcri di interesse.

L'esperienza del brefotroffio suggerì anche un altro elemento divenuto poi centrale nel lavoro di Goldschmied: il sistema educativo basato sulla persona di riferimento. Sulla base delle osservazioni fatte, la studiosa considerò necessario garantire ai bambini una stabilità relazionale ed emotiva attraverso una figura di riferimento, che potesse dare una base stabile di sicurezza nell'ambiente in cui si trovava il bambino, sia che fosse internato in un istituto, sia che andasse per alcune ore al giorno al nido. Questo sistema, che fu adottato negli anni in diversi nidi in Italia e in Inghilterra, garantiva una relazione di intimità⁴⁰, ma anche un profondo dialogo con le famiglie⁴¹, con benefici anche nei delicati passaggi dell'inserimento al nido e di separazione del bambino dalle figure genitoriali⁴².

Il gioco euristico, elaborato da Elinor Goldschmied e proposto ai bambini dagli undici ai diciotto mesi, “è un approccio, non una ricetta” (Goldschmied & Jackson, 1996, p. 144). Nonostante, anche in questo caso, le indicazioni sull'organizzazione dell'attività, a partire dalla scelta degli oggetti e dei materiali, fossero molto specifiche, l'attenzione era rivolta principalmente alla postura, ai comportamenti delle figure adulte. Nel processo di apprendimento dei bambini si osservava un ulteriore passaggio quando, attraverso l'uso delle mani, le loro ipotesi si spostavano sul che cosa si potesse fare con gli oggetti

realizzò altri due documentari in quegli anni: *L'adulto nel mondo dei più piccoli* (1955), sul ruolo delle educatrici, e *Infanzia, diritto di ogni bambino* (1959), sulle proposte educative del nido. Anche in seguito al suo ritorno in Inghilterra, contribuì a realizzare documentari e filmati centrati sull'osservazione diretta dei bambini in attività: si citano, a titolo esemplificativo, *Infants at work* (1986) e *Euristic play with objects* (1986).

⁴⁰ Goldschmied suggerì di inserire nella routine quotidiana un momento tranquillo, dedicato all'osservazione e all'ascolto del proprio gruppo di bambini, precedente al pranzo, che denominò *l'isola dell'intimità* (Goldschmied & Jackson, 1996, pp. 54-57).

⁴¹ La studiosa promosse le visite a casa delle famiglie, da realizzarsi solo su richiesta dei genitori, per conoscersi e confrontarsi sulle informazioni pratiche che riguardavano le abitudini del bambino e per fornire dettagli sull'organizzazione del nido (Goldschmied & Jackson, 1996, pp. 58-60).

⁴² La proposta non fu sempre ben accolta: Goldschmied riportò alcune obiezioni che furono sollevate dalle educatrici che aveva incontrato, tra cui l'ansia rispetto all'instaurare un rapporto intimo con alcuni bambini, e la conseguente “responsabilità emotiva”, oppure difficoltà di ordine pratico, quali le assenze temporanee per malattia o ferie, a cui Goldschmied trovò soluzione nella proposta dell'assegnazione di una stessa “educatrice alternativa” per ciascun gruppo di bambini (Goldschmied & Jackson, 1996, pp. 52-52, 57-58).

già esplorati e conosciuti (Honegger Fresco, 1986a, p. 20). Ma perché i bambini potessero procedere in questa esplorazione, l'adulto doveva abbandonare le proprie reazioni e azioni interventistiche e restare poco lontano, sempre pronto a cogliere un'interrogazione o una richiesta d'aiuto, ma capace di non "rubare l'esperienza" (Honegger Fresco, 1986a, p. 24), di non distrarre, inibire o bloccare l'attività concentrata del gioco euristico. L'adulto "deve favorire piuttosto che dirigere le attività del bambino, [...] in un contesto di minuziosa programmazione e in un ambiente ben organizzato" (Goldschmied & Jackson, 1996, p. 18): la dialettica tra libertà e struttura era, dunque, posta come il principio di fondo su cui si basava il lavoro al nido.

Negli anni della sua attività, Goldschmied si è impegnata per decenni nella formazione di educatrici e coordinatrici, collaborando con diverse realtà, tra cui il Centro Nascita Montessori. Il punto di partenza è stato un profondo riconoscimento delle professionalità educative, in un costante riferimento ad azione e teoria, a pratiche e riflessione. "Azione e teoria sono insieme, a volte si tengono intenzionalmente separate affinché nulla cambi" (Cocever, 2000, p. 46): per unire pratiche e riflessione, invece, e per attivare processi trasformativi, la formazione proposta da Goldschmied non durava una sola giornata, ma prevedeva la presenza della studiosa nel contesto professionale in cui le educatrici lavoravano, con osservazioni puntuali, indicazioni utili alla gestione del lavoro di gruppo e della struttura.

Con la scelta di un'educazione indiretta, con ambienti predisposti e una specifica postura dell'adulto di riferimento, l'esperienza e il pensiero di Elinor Goldschmied possono essere intrecciati e trovare diversi punti comuni con la pedagogia montessoriana e con l'approccio di Emmi Pikler⁴³: l'impegno delle tre studiose, così come ha evidenziato Andrea Canevaro, è stato diretto nel non voler fondare "un metodo/feticcio [...] in grado di fare miracoli ed esente dalla necessità di successivi aggiustamenti e modifiche, ritenuti un oltraggio dai suoi sostenitori. [...] Montessori, Pikler e Goldschmied hanno operato con metodo" (Canevaro, 2020, p. 9), in un sistema aperto, fatto di modifiche e in cui è possibile l'innovazione, perché "l'innovazione

⁴³ Emmi Pikler (1902-1984) è stata pediatra e direttrice dell'Istituto di metodologia dell'educazione e della cura della prima infanzia in via Lóczy 3, a Budapest. Attraverso i suoi lunghi anni di osservazione e di sperimentazione con bambini orfani o allontanati dalle famiglie, promosse un approccio relazionale ed educativo con i bambini da 0 a 3 anni basato sulla libertà di movimento, sullo sviluppo dell'autonomia motoria e su relazioni affettive stabili. Sui punti di contatto tra Montessori, Goldschmied e Pikler, si vedano Honegger Fresco, 1986a; Honegger Fresco, 1986b; Franceschini & Honegger Fresco, 2010; Ongari, Cocever & Honegger Fresco, 2020.

ha qualcosa di paradossale: è tale se può appoggiarsi su consuetudini e certezze” (Canevaro, 2020, p. 10).

1.3.3. *Loris Malaguzzi e il bisogno di inventare*

Puntare sulla dimensione politica e sociale dell’educazione della prima infanzia crea benessere collettivo. Il primo maggio 1945, a soli cinque giorni dalla fine della guerra, a Villa Cella, frazione di Reggio Emilia, ebbero inizio i lavori per la costruzione di una scuola autogestita⁴⁴, per bambini dai 3 ai 6 anni. Pochi giorni dopo arrivò un maestro, che, intuendo che “l’impossibile era una categoria da rivedere” (Malaguzzi citato in Hoyuelos Planillo, 2004, p. 17), decise di impegnarsi come insegnante in quella realtà. Quel maestro era Loris Malaguzzi (1920-1994).

“Non so se la guerra, legata agli altri eventi cospirativi del prima e del dopo, nella sua tragica assurdit  può essere un’esperienza che spinge al mestiere dell’educare come uno dei tanti ricominciamenti possibili per vivere e lavorare per il futuro” (Malaguzzi citato in Hoyuelos Planillo, 2004, pp. 28-29): nei suoi anni di impegno educativo, intimamente legato al suo impegno civile, Malaguzzi ricoprì diversi ruoli e diede un contributo determinante al sorgere di diversi centri, scuole e realtà del territorio emiliano. Non era semplice, né scontato ricostruire a partire dall’infanzia e dall’educazione. I problemi erano tanti e complessi. Eppure, la scuola d’infanzia, con la sua informalità, i mali e la fragilità strutturale, nonché “questa sua disponibilità ad essere diversa – pressata com’è dalle sue interne contraddizioni e dalla vigorisca della richiesta sociale – dischiud[eva] ampi campi, significati e collegamenti di lotta che [avevano] una loro propria urgenza”.

Quante scuole sono state aperte nelle nostre città battendo i no e i rinvii, grazie alla lotta dei genitori, dei cittadini e delle stesse insegnanti? [...] Ma mentre procedono queste cose (e perché esse procedano) c’è bisogno di inventare, di concretare tutta la nuova sperimentazione pedagogica che con grande rigore avanzi proposte di

⁴⁴ Oltre alla scuola di Villa Cella, sorsero altri asili autogestiti in altre frazioni e comuni dell’Emilia. Subito dopo la guerra l’UDI e il Comitato di Liberazione Nazionale, che aveva coordinato le forze politiche impegnate nella Resistenza e restò attivo fino al 1947, patrocinarono e gestirono diverse scuole materne che, tra il 1967 e il 1973, divennero scuole d’infanzia comunali.

linee culturali alternative ripudiando ogni passività, ogni faciloneria, ogni improvvisazione (Malaguzzi, 1971, pp. 174-176).

In questa invenzione pedagogica, alcune sperimentazioni non andarono a buon fine, come accadde per il convitto Scuola della Rinascita “Luciano Fornaciari” per veterani di guerra e partigiani che, nonostante il tentativo di salvarlo associandolo alla *Fédération internationale des communautés d’enfants (FICE)*⁴⁵, ad un certo punto non fu più sostenuto dal Ministero del lavoro e della previdenza sociale e fu definitivamente chiuso nel 1954.

Altre realtà, dirette da Malaguzzi insieme a collaboratori e colleghi, ebbero itinerari differenti, ma segnarono altrettanto l’elaborazione professionale di Malaguzzi che poi si tradurrà nel Reggio Approach: il Centro medico-psico-pedagogico, sorto nel 1951 e diretto da Malaguzzi⁴⁶, e la scuola “G. Lombardo Radice”, per studenti con disabilità, furono luoghi di sperimentazione e di inclusione, attraverso la formazione e il lavoro di gruppo del personale, il rifiuto di un controllo totale e di una netta separazione di bambini e ragazzi dal territorio e dalla comunità cittadina. Dal 1960 le colonie estive, poi ridenominate Case di vacanza per volere di Malaguzzi, furono valorizzate come luoghi ed esperienze di benessere collettivo. Queste divennero altresì occasioni per oltrepassare pratiche sedimentate dal tono assistenziale e per restituire una riorganizzazione del lavoro e delle attività ispirata a valori pedagogici nuovi, in cui il valore sociale e pedagogico si intrecciavano. La pedagogia di Malaguzzi, dunque, affondava le sue radici nell’esperienza, nelle pratiche, nelle soluzioni e nelle risposte cercate e individuate in contesti di guerra e di disagio psichico, nelle mancate opportunità di formazione adulta e nelle esigenze “speciali” delle persone che Malaguzzi ha incontrato e con cui ha lavorato.

In questa cornice, sin dall’esperienza di Villa Cella – e ancor prima, di Sologno, durante la guerra –, l’istituzione scolastica risultava inadeguata, discriminante, classista, tanto da indurre Loris Malaguzzi, nel 1947, a lasciare il ruolo statale di maestro. Malaguzzi costruì un itinerario personale per

⁴⁵ Come si è visto nel paragrafo precedente, Ernesto Codignola e Margherita Zoebeli furono le figure di riferimento della FICE in Italia.

⁴⁶ Nei mesi precedenti Malaguzzi aveva frequentato un corso di specializzazione in psicologia della scuola presso il Centro Nazionale delle Ricerche (CNR) di Roma, dove aveva approfondito la psicologia sperimentale poi applicata nel Centro. Lui stesso, poi, avrebbe preso le distanze da un iniziale psicologismo, dall’inadeguatezza e dal classismo dei test, dal sistema di produzione di fallimento scolastico indotto dalle istituzioni educative (Hoyuelos Planillo, 2004, pp. 30-33).

realizzare una scuola nuova: contro la scuola *che tira a campare, da tiritera e da parcheggio*, Malaguzzi intendeva realizzare “una scuola *amabile* (operosa, inventosa, vivibile, documentabile e comunicabile, luogo di ricerca, apprendimento, ricognizione e riflessione) dove stiano bene bambini, insegnanti e famiglie” (Malaguzzi, 1995, p. 68). Non solo. La scuola dell’infanzia fu individuata come

agente importante di “una grande strategia civile” che punti a recuperare la società ai bambini e che per questo deve rendere chiaro come la stessa organizzazione di una città, dal piano regolatore a quello del commercio, della viabilità, debba essere orientata a soddisfare i bisogni dei suoi cittadini più giovani (Catarsi, 1998, p. 47).

L’orizzonte pedagogico si intrecciava, così, con una gestione sociale dei servizi educativi, che coinvolgesse attivamente genitori, insegnanti, collaboratori, cittadini, assessori comunali, consiglieri di quartiere:

la partecipazione [...] alla vita della scuola dell’infanzia viene inquadrata nel più ampio processo di decentramento e democratizzazione dello Stato, che trova nella istituzione dei consigli di quartiere e conseguentemente in quella dei comitati scuola-società una delle sue espressioni più significative (Catarsi, 1998, p. 50).

Per fare della scuola un centro di vita associativa e il luogo di educazione allo spirito critico bisognava garantire tutti quegli strumenti culturali che permettessero alle generazioni di partecipare attivamente alla vita sociale. Non si può pensare una scuola separata dai problemi, dalle questioni della città, della società⁴⁷: anche la visione malaguzziana fu ispirata e alimentata dalle amicizie e dalle collaborazioni nazionali e internazionali, da una profonda vicinanza con il Movimento di Cooperazione Educativa, con Bruno Ciari, con Gianni Rodari⁴⁸ e con chi contribuiva, da angolazioni e con ruoli diversi, a rendere la scuola innovativa e democratica.

⁴⁷ Già Bruno Ciari, maestro del Movimento di Cooperazione Educativa, legato a Loris Malaguzzi da profonda collaborazione e amicizia, propose un comitato di collaborazione e di gestione responsabile delle questioni burocratiche, ma anche educative (Ciari, 1972).

⁴⁸ Gianni Rodari scriveva: “Dal 6 al 10 marzo del 1972 a Reggio Emilia, su invito del comune, ebbi una serie di incontri con una cinquantina di insegnanti delle scuole per l’infanzia (ex materne), elementari e medie, e presentai in forma, per così dire, conclusiva e ufficiale, tutti i miei ferri del mestiere” (2001, p. 5). Da questa esperienza, che Rodari definì “una delle più belle della mia vita”, nacque *Grammatica della Fantasia*, pubblicato per la prima volta nel 1973 da Giulio Einaudi e dedicato alla città di Reggio Emilia. Rodari, come Malaguzzi, vedeva nell’infanzia “un’età con propri valori anche etico-politici, connessi all’uguaglianza-

Il 5 novembre 1963 fu inaugurata la prima scuola d'infanzia "Robinson", a gestione comunale. Ancora una volta, le cornici culturali furono scardinate a partire dalle parole: Malaguzzi volle intenzionalmente parlare di "scuola d'infanzia", piuttosto che di scuola materna o Casa dei bambini, per rendere visibile un orientamento differente rispetto ai modelli maggiormente diffusi all'epoca in Italia, quello agazziano e quello montessoriano⁴⁹.

Nonostante gli iniziali timori, l'approccio pedagogico e l'impegno sociale conversero anche nei servizi 0-3, a partire dal primo nido d'infanzia comunale, dedicato a Genoveffa Cervi, inaugurato a Reggio Emilia il 15 dicembre 1971, pochi giorni dopo l'emanazione della legge n. 1044 del 1971, con un regolamento comunale approvato quattro mesi prima⁵⁰.

Sin dall'inizio, centrale fu la presenza dei Comitati scuola-città, composti da genitori, consiglieri di quartiere, cittadini, insegnanti, collaboratori ausiliari, in cui ci si confrontava su temi sempre più complessi,

dai miglioramenti dei luoghi di vita e di lavoro dei bambini e delle insegnanti, alle discussioni sui problemi sindacali delle insegnanti, sulle scelte dei contenuti educativi e sui modi con cui arricchire la partecipazione delle famiglie, dagli incontri diretti con gli amministratori, i tecnici comunali e il consulente pedagogo per approfondire gli orientamenti generali o argomenti specifici delle singole scuole, ai problemi connessi alla mobilitazione della gente e dell'opinione pubblica per l'istituzione di nuove scuole e il superamento di tutti gli ostacoli burocratici e politici che vi si frapponevano (Malaguzzi, 1971, p. 28).

Inoltre, il collegamento con la comunità si rifletteva sin dalla quotidiana collaborazione tra le due educatrici responsabili di ciascun gruppo di bambini, che rappresentavano un "modello concreto di socialità vissuta" (Scarpinelli, 1971, p. 70). Nel personale organico fu inserita la figura dell'*atelierista* e il lavoro collegiale si strutturava sulla base di un confronto costante di tutti i professionisti, secondo una visione ecosistemica dei servizi. Dalla dimensione micro alla dimensione macro, dal livello delle relazioni a quello

giustizia e quindi rivolti a perseguire, oltre che alludere, una nuova realtà antropologica" (Cambi, 1985, p. 13). Si veda anche Roghi, 2020; 2024.

⁴⁹ Sulle critiche mosse da Malaguzzi ai modelli pedagogici di Agazzi e di Montessori, si veda Bobbio, 2020.

⁵⁰ Nel 1988 a Reggio Emilia c'erano 13 nidi, per 767 bambini, pari al 32% della popolazione 0-3 (Hoyuelos Planillo, 2004, pp. 77-80). Nello stesso periodo, a Palermo e a Catania non esisteva ancora nemmeno un nido. La disuguaglianza territoriale fu evidente fin dai primi anni dall'emanazione della legge n. 1044.

della conoscenza, l'apprendimento assumeva il significato di “costruire più e nuove connessioni tra le idee grandi e importanti, non con piccoli segmenti di conoscenza considerati adatti a “giovani menti”” (Edwards, 1998, p. 36). A questa forte impronta sociale, infatti, Malaguzzi e i professionisti che collaborarono con lui per diversi anni – Carlina Rinaldi, Sergio Spaggiari, Veà Vecchi, solo per citarne alcuni – unirono la forte ispirazione data dal paradigma ecologico applicato alla fascia 0-6. Bronfenbrenner studiava i rapporti tra i diversi livelli contestuali che influenzano lo sviluppo umano, e considerava necessario considerare le complesse interrelazioni tra l'organismo umano e i cambiamenti ambientali, attraverso i diversi contesti e le varie fasi della vita (1986/2002). La conoscenza, in particolare, non veniva spezzettata, né concepita come aprioristica, ma vedeva nel *bambino costruttore* la principale risorsa:

 sul piano concreto vuole dire affidarsi ad una rete sempre da reinventare, di comunicazioni e di incontri. [...] Pedagogia della relazione e pedagogia dell'apprendimento (come processo elaborativo attivo) sono termini coincidenti [...], ciò che i bambini apprendono non discende automaticamente da un rapporto lineare di causa-effetto tra processi di insegnamento e risultati, ma è in gran parte opera degli stessi bambini, delle loro attività e dell'impiego delle risorse di cui sono dotati (Malaguzzi, 1995, pp. 68-69).

Nel 1972 fu approvato all'unanimità dalla Giunta comunale il Regolamento delle scuole d'infanzia di Reggio Emilia, in cui furono ufficialmente riconosciute a livello politico le pratiche organizzative ed educative elaborate da Malaguzzi,

 superando, in questo modo, anche una visione eccessivamente ‘materna’ e protettiva della relazione insegnativa, che Malaguzzi apre ad una pluralità di setting attraverso una didattica organizzata in modo flessibile e per progetti di lavoro temporanei, sviluppati per piccoli gruppi (ove sia possibile lo scaffolding), per atelier e centrati sugli interessi concreti dei bambini. Malaguzzi ridisegna, dunque, su basi nuove, il modello attivistico che egli stesso, descrivendo il suo approccio, riconduce a Ferrière e Dewey recuperando poi la lezione di Vygotskij, Bruner e Piaget (Bobbio, 2020, p. 87).

Il *tessuto connettivo* fatto di relazioni con la comunità, di ricerca e reti nazionali e internazionali⁵¹, di pubblicazioni⁵², documentazione e mostre⁵³ assunse un ruolo-chiave per *rendere visibile l'apprendimento*, a chi procedeva, a chi lo sosteneva, ma anche al resto del mondo. Questo flessibile e articolato sistema integrato, che si fondava su un vivo equilibrio tra locale e internazionale, tra pubblico e privato, tra familiare e istituzionale, “ha fatto sì che il *Reggio Approach* si diffondesse come paradigma vincente dell'educazione infantile, [...] divenuto l'ultimo vero ‘mito’ pedagogico del secolo scorso” (Bobbio, 2020, p. 86). Questa imponenza pedagogica nasconde il rischio di essere monopolizzata e appiattita dai meccanismi stessi che la assurgono a modello, che la filtrano, la commercializzano per renderla alla portata di tutti, traducibile e replicabile all'infinito, in innumerevoli copie, fino a diventare un *brand* presente non solo in angoli di nidi e scuole d'infanzia, ma di tante case di genitori attenti, riflessivi e votati alla mistificazione.

1.4. L'infanzia nel Movimento di Cooperazione Educativa

1.4.1. *Uno e mille Movimenti*

Il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) si inserisce nel quadro dei movimenti internazionali e delle loro appendici nazionali, fatte di disomogeneità di posizioni, diversi livelli e interpretazioni. All'interno del MCE si è individuato il percorso originale della *pedagogia dell'ascolto* e delle migrazioni di pratiche che, dalla scuola d'infanzia, sono approdate ai nidi e alla scuola primaria, apportando ulteriori forme di originalità e nuove chiavi di lettura dell'infanzia.

Il Movimento di Cooperazione Educativa nacque alla fine degli anni Quaranta in Italia, in seguito all'incontro di Giuseppe Tamagnini con Célestin ed

⁵¹ Nel 1980 fu costituito il Gruppo Nazionale Asili Nido, successivamente denominato Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia (GNNI). Negli anni più recenti, in risposta al crescente interesse intorno al Reggio Approach, sono sorti la Fondazione Reggio Children e il Centro internazionale Loris Malaguzzi.

⁵² Nel 1976 Loris Malaguzzi, insieme a Ferruccio Cremaschi, accettò la proposta della Fabbri Editori di dirigere una rivista per l'infanzia. Nacque la rivista *Zerosei*, che cambiò il suo nome in *Bambini* nel 1985.

⁵³ Nel 1981 venne organizzata la prima mostra *L'occhio se salta il muro. Ipotesi per una didattica viva*, che dal 1987 cambiò titolo in *I cento linguaggi dei bambini. Narrativa del possibile*.

Elise Freinet, e successivamente con Anna Marcucci Fantini e Rino Giovannetti. Si iniziò la sperimentazione a scuola della produzione di testi collettivi e della stampa tipografica. Inoltre, Tamagnini aveva visitato più volte il CEIS e propose alla direttrice Margherita Zoebeli di organizzare a Rimini, nel suo centro, un primo incontro dimostrativo delle prime sperimentazioni sviluppate con le classi. Il 2 giugno 1951 si incontrarono al CEIS una decina di insegnanti, provenienti da Venezia, Firenze e Fano, oltre agli insegnanti del villaggio educativo riminese. Il 4 novembre 1951 a Fano venne organizzato un incontro a casa di Fantini, e con la presenza di un notaio venne formalmente costituita la Cooperativa della Tipografia a Scuola (CTS). Nel periodo “eroico” delle origini (Bigiaretti, 1951, p. 3), pur partendo dalla mancanza assoluta di risorse, gli insegnanti del Movimento riuscirono a organizzare convegni, si trovarono collaboratori, crearono il primo materiale indispensabile alla pratica educativa, affrontarono le diffidenze del contesto e le difficoltà di ordine pratico (Rizzi, 2020, p. 116). Ben presto si iniziò a precisare una specificità del Movimento italiano, anche al fine di evitare l'accusa di un passivo e acritico allineamento a Freinet. Seppur ispirati dall'azione e dai valori dell'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM), nato in Francia nel 1947, i maestri italiani della cooperazione educativa cercarono strade originali che rinnovassero il loro insegnamento nelle classi. Questa distinzione emerse sin dal primo congresso della CTS, organizzato nel 1952, e trovò il sostegno dello stesso Freinet, il quale, nel suo intervento conclusivo, invitò i maestri italiani a prendere dalle esperienze francesi tutto ciò che poteva loro essere utile, dalla tipografia allo schedario, dall'indirizzo educativo fino alle minime realizzazioni, distinguendo l'approccio cooperativo da quello definito “commerciale” di Maria Montessori. Il maestro francese sottolineò che, sebbene avesse avuto il merito di tradurre in pratica le teorie pedagogiche, Montessori ebbe il torto di far brevettare il suo materiale, di monopolizzarlo e di commercializzarlo (Freinet citato in Rizzi, 2020, p. 125).

Negli anni successivi, nel contesto italiano si diffuse sempre più la critica alle tecniche freinetiane. Il rischio del tecnicismo didattico venne denunciato da personalità differenti: Giorgio Gabrielli, esponente della pedagogia idealistica, scrisse sulla rivista del Movimento *Cooperazione Educativa* (1956)⁵⁴

⁵⁴ La rivista *Cooperazione Educativa* è stata istituita nel 1952, fondata da Tamagnini e da lui diretta fino al 1968. Dopo aver preso la forma di *Bollettino Informazioni della CTS* tramite duplicazione ciclostilata (1951-1953), è stata diffusa attraverso la stampa tipografica e successivamente stabilizzata con il passaggio alla casa editrice La Nuova Italia nel 1959. Oggi è pubblicata trimestralmente dalla casa editrice Erickson.

una lunga lettera, in cui individuò nel concetto di tecnica un rimpicciolimento e un appiattimento dell'opera del maestro, riducendola a una serie di atti rivolti esclusivamente a un unico fine; Albino Bernardini recensì negativamente il libro *Didattica operativa* di Giuseppe Tamagnini (1966), adducendo poca chiarezza sui valori che si intendevano comunicare e una fiducia eccessiva alle tecniche⁵⁵. I nodi critici emergevano e venivano messi in evidenza da Freinet stesso: a partire dai primi anni Sessanta, il Movimento italiano e quello francese iniziarono a intraprendere strade diverse.

«Noi non siamo uniti per discutere, ma per lavorare e la discussione non deve essere che in funzione del lavoro», aveva ripetuto per anni il maestro francese. Ma in Italia, molto spesso, la discussione era sembrata pesare di più della pratica. Che una delle caratteristiche originali dell'MCE italiano sia proprio questo scambio continuo fra teoria e pratica è, fin dall'inizio, evidente. Fin dal 1951 il rapporto con la ricerca universitaria è fitto e sono chiari i cambi di rotta determinati dalla lettura di alcuni libri che ridisegnano lo sfondo teorico su cui si attuano le tecniche (Roghi, 2022, p. 99).

Gramsci, Dewey, Bruner, Vygotskij furono solo alcuni degli autori che provocarono la “fiammata scientifica”, come la definì Fiorenzo Alfieri (1974) nella sua analisi delle numerose trasformazioni del Movimento. Nei processi propri del Movimento italiano sorsero inevitabili contraddizioni. E il Movimento si ritrovò a sperimentare l'incertezza di una lunga fase “al bivio” (Tamagnini, 1961). Tra gli esiti di questa complessa e imperfetta realizzazione della cooperazione educativa, emerse, ad esempio, una contraddizione di fondo del Movimento, nel suo complesso, che Alfieri interpretò in questo modo: la cooperazione intesa come scambio di esperienze, rapporto umano, gioia di stare insieme conviveva con l'intenzione di indicare delle linee di riforma della scuola suffragate da una seria sperimentazione. Un'inconciliabile tensione tra una condotta di socializzazione degli insegnanti e una di ricerca. Di fatto, hanno coesistito – e continuano a coesistere – interpretazioni eterogenee della cooperazione educativa all'interno del movimento nazionale. La ricerca permanente e il lavoro cooperativo si aprirono, dunque, a linguaggi e campi del sapere eterogenei. Il rifiuto di formule e di

⁵⁵ Gianni Rodari rispose alle critiche di Bernardini nel numero successivo della rivista, offrendo una difesa del MCE. Affermò che il Movimento non aveva mai avuto l'intenzione di confinarsi in strette tecniche. Rodari affermò che Bernardini aveva confuso le tecniche di Freinet con espedienti indifferenti ai loro scopi previsti (Rodari, 1966). Si veda anche Roghi, 2020.

soluzioni prefabbricate, proprio della cooperazione educativa, si accompagnò a una ricerca che rispecchiava il momento storico italiano: l'ingresso del pensiero psicoanalitico nel dibattito sulla scuola, e la messa fra parentesi della didattica e del lavoro cooperativo per concentrarsi sull'opera di abbattimento delle strutture e delle istituzioni (Basaglia, 1968; Foucault 1975/2014; Goffman, 1961; Rizzi, 2020; Roghi, 2022).

1.4.2. *La pedagogia dell'ascolto di Alessandra Ginzburg*

In questo contesto, denso di tensioni e sperimentazione, si inserì l'esperienza di Alessandra Ginzburg (1943-), che portò all'elaborazione di un approccio specifico e originale per la scuola d'infanzia, all'interno del Movimento, ulteriormente adeguato e applicato in seguito nei nidi e nella scuola primaria. Laureata in letteratura francese, ma interessata ad approfondire il collegamento tra educazione e psicoanalisi, Alessandra Ginzburg entrò a far parte di un'équipe multidisciplinare chiamata a gestire a Roma, tra il 1969 e il 1970, una scuola materna speciale in cui erano stati inseriti bambini con disabilità, ma anche epilettici. Sin da subito il gruppo di lavoro non accettò che l'epilessia fosse affrontata nel sistema scolastico e nella società come una forma di disabilità, e cercarono un'alternativa al principio di una scuola speciale, in cui esisteva isolamento e non integrazione rispetto al rapporto con gli altri bambini e bambine. In seguito alla richiesta accolta dall'assessore comunale alla scuola Antonio Frajese, le classi di scuola speciale furono accolte in una scuola materna che accoglieva due sezioni composte da alunni cosiddetti "normali", ubicata a Piazza della Scala a Trastevere. Con l'intento di trovare modalità di relazione e di vita scolastica comune, furono sperimentate le classi aperte, con una rotazione di attività che coinvolgevano inizialmente 25 bambini con disabilità e 25 con sviluppo "normale", in rapporto 1:1. La sperimentazione, una delle prime in Italia, non fu di facile applicazione, ma destò interesse e portò Alessandra Ginzburg a elaborare le prime riflessioni sul riconoscimento di una cultura infantile che tenesse conto dell'integralità di ciascun individuo. Nel momento in cui ricoprì il ruolo di dirigente del servizio psico-pedagogico scolastico, oltre alla realizzazione di numerosi corsi di formazione e all'impegno per l'allestimento di una biblioteca in ogni scuola d'infanzia comunale, Ginzburg propose un regolamento che definisse e esplicasse la modalità didattica sperimentata: il regolamento fu rifiutato anche per la presenza della parola "corpo", a cui si attribuirono

ambiguità e possibili connotazioni sessuali. Nonostante questo rifiuto, la dimensione corporea rimase una costante nel lavoro di Ginzburg e nelle successive elaborazioni del suo pensiero.

In quel periodo, Ginzburg lavorava anche in una struttura privata, il “Nido verde”, in cui ebbe modo di collaborare con Giorgio Testa, psicologo dell’età evolutiva e esperto di teatro ed educazione, con il quale si avviò un duraturo rapporto di amicizia e scambio: i loro saperi, tra pedagogia, teatro e psicanalisi, si contaminarono. Inoltre, questo rapporto avvicinò Alessandra Ginzburg al Movimento di Cooperazione Educativa, a cui partecipò attivamente, proseguendo i suoi percorsi di ricerca interdisciplinare: nel gruppo MCE romano partecipò al gruppo “Terapia ed educazione”, al gruppo di lettura delle tragedie greche, al gruppo di lettura e scrittura e al gruppo sull’infanzia. In quel periodo nel MCE sorsero numerosi gruppi, molti dei quali costituiti da insegnanti di diverso ordine e grado e da professionisti di altri settori, interessati all’educazione. Forte era la tendenza ad attingere a diversi linguaggi, tradizioni, discipline per trovare spazi di ricerca, secondo quel procedimento cooperativo che si imperniava

sulla ricerca permanente e sul lavoro cooperativo, che è ben lungi dal pretendere di aver attinto la perfezione, che rifiuta le formule e le soluzioni prefabbricate, che vive dell’impegno creativo delle persone (*di ogni persona*, educatore od educando); che trova la sua validità e la sua ragion d’essere nell’aderenza dinamica alla vita ed alla storia, nel perseguire, dinamicamente e storicamente, i più alti valori umani; nel favorire l’inserimento dell’individuo, come elemento attivo, consapevole e responsabile, nel processo storico della società (Tamagnini, 1961, p. 7).

Alessandra Ginzburg colse, a partire da

un’ipotesi pedagogica che propone l’idea di una “interezza” più che di una “globalità” del bambino, [...] una visione unitaria della dimensione mente-corpo, ma ancora di più al riferimento ad una qualità onnipresente dell’esperienza emotiva in ogni produzione di pensiero (Ginzburg, 2002, p. 50).

Il valore all’emozione, così come al corpo, era da riconoscere anche nella professione di insegnante, nei contesti educativi, nel rapporto con bambini e bambine. L’ispirazione per elaborare un modo di stare nelle relazioni, riconoscendo interamente sé stessi e l’altro, venne da una lettura casuale di un articolo di Jacques Lacan, in cui lo psicanalista francese esprimeva il particolare significato che il suo approccio psicanalitico rivolgeva all’ascolto

come riconoscimento dei processi inconsci e dell'integralità dei pazienti, e a cui si accompagnava un atteggiamento professionale "partecipe, attento ma non interferente, appassionato ma non prevaricante, attento alla globalità della comunicazione" (Ginzburg, 1982, p. 4).

Inoltre, Ginzburg fu influenzata dagli studi che lo psicoanalista cileno Ignacio Matte Blanco aveva condensato in un libro sulla bi-logica, intitolato *L'inconscio come insiemi infiniti* (1975/2000)⁵⁶. Secondo la concezione biologica di Matte Blanco, l'inconscio si basava sui due principi di generalizzazione e simmetria, che permanevano in età adulta. Secondo questa visione, le fasi individuate da Piaget, finite temporalmente, indicate come "evolutive", mantenevano una visione riduttiva del bambino come "non ancora adulto". La compresenza e la permanenza dei due modi di essere dell'essere umano, omogeneizzante uno (simmetrico), eterogenico e dividente l'altro (asimmetrico) permangono nell'arco della vita e, dunque, non individuano una distinzione e una rottura tra bambini e adulti, bensì proprio la continuità fra di essi. Nel modo simmetrico, che caratterizza l'età infantile e si ritrova in età adulta in situazioni di forte emozione, pensiero ed emozione erano considerati inscindibili, essere e sentire coincidevano in modo omogeneo e indivisibile.

In questa prospettiva assumono significati ben diversi i cosiddetti comportamenti infantili in cui si esprimono assolutezza e onnipotenza dei desideri, antropomorfizzazione della realtà e coesistenza di istanze contraddittorie. In essi non leggeremo più la differenza ma la continuità tra adulto e bambino, sia pure a un livello diverso di contatto con gli aspetti bi-logici (Ginzburg, 1979a, p. 91).

In questa cornice, l'emozione veniva definita "la madre del pensiero" e attraversava ogni esperienza umana: sensazioni, emozioni e pensieri venivano interpretati come espressione unica e insostituibile dell'individuo, ma esistenti anche grazie alla disposizione piena di qualcuno in ascolto, pronto a farsi ricettivo. Il rapporto tra inconscio e apprendimento non doveva essere sottovalutato, né distinto artificialmente in piani diversi:

⁵⁶ Il libro, che condensa le riflessioni e la ricerca dello psicoanalista cileno sviluppate sin dagli anni Cinquanta a partire dai limiti del concetto freudiano di *inconscio*, è stato pubblicato in inglese nel 1975 con il titolo *The Unconscious as Infinite Sets. An Essay in Bi-logic*, dalla casa editrice Gerald Duckworth & Co.

riscoprire le matrici bi-logiche del pensiero e la sua inseparabilità dall'emozione significa, perciò, concepire il processo educativo come un percorso peripatetico e ininterrotto di ricerca che accomuna l'adulto e il bambino nella difficile impresa dell'esplorazione della realtà. Eppure, nulla è più lontano dall'idea di questa libera esplorazione, dell'odierna organizzazione delle scuole per l'infanzia in Italia, se si accettano rari esempi che servono solo a far risaltare con tinte più drammatiche il panorama generale (Ginzburg, 1979a, pp. 91-92).

Per poter praticare un'educazione "che voglia evitare di "colonizzare" il bambino" (Ginzburg, 1979a, p. 92), bisognava rispettarne i ritmi e le modalità espressive, raccogliendo con ogni cura le testimonianze del suo pensiero e mettendone in risalto con ogni mezzo la ricchezza. Le tecniche freinetiane furono reinterpretate alla luce della lente psicoanalitica e nell'adattamento al contesto della scuola d'infanzia: le proposte educative, volte "al riconoscimento e al rispetto dell'individualità infantile e al senso di appartenenza a un gruppo di riferimento [erano] *le presenze, l'assemblea, il calendario, il giornale murale, il cerchio, ecc.*" (Penso, 2009, p. 20). La *pedagogia dell'ascolto* – così fu denominato e acquisito nel Movimento questo particolare approccio – prevedeva, dunque, l'utilizzo di *strumenti di ascolto* privilegiati che, scandendo ritualmente la quotidianità, delineavano il carattere comunitario delle attività (Ginzburg, 1979b, pp. 8-10). Gli spazi si riempirono e si impregnarono della memoria e della vita di ciascun bambino e di ciascuna bambina, si riallacciavano alle famiglie e ai territori: dal cerchio e dall'assemblea alla concreta registrazione dell'ascolto, attraverso giornali murali, pannelli, disegni, ma anche nella rielaborazione attraverso la drammatizzazione. Il giornale murale (Vergine, 1982; Tonelli, 1983; Tonelli, 1986), in particolare, documentava, con numerazione progressiva, i momenti più importanti per i singoli bambini o per il gruppo attraverso i diversi documenti (fotografie, cartoline) incollati, i disegni e i testi. Rappresentava simbolicamente la possibilità di ascolto, rappresentava la *dimensione* attesa di sentirsi accolti, ascoltati e riconosciuti, per procedere alla scoperta di sé e degli altri, in un'atmosfera attenta. Allo stesso tempo, dal punto di vista degli adulti, incarnava lo *strumento di base*

quale proposta-stimolo da parte dell'educatore costante nel tempo (i giornali sono visibili a scuola per tutto l'arco dell'anno) e nello spazio (esiste un posto fisso per ritrovare il giornale) che viene costruito insieme ai bambini, diventando man mano un riferimento per riconoscere e elaborare la cultura del gruppo (Vergine, 1982, p. 17).

Le attività nel gruppo non erano più *lavoretti* che costringevano i bambini a restringere la loro creatività da reclusi in scala ridotta, limitandosi a “parvenze di cose utili”, a cui si attribuiva la funzione di “valvola di sfogo dell’esuberanza infantile”, fini a sé stessi (Luciani, 1985; Luciani, 1986)⁵⁷. In modo analogo, i materiali non erano più concepiti nella loro selezione parziale in quanto “didattici” e mercificati, con un valore d’uso e un valore di scambio codificati, ma si ampliarono a tutti i reali materiali presenti nelle aule e nella vita quotidiana. Si avvaloravano le relazioni possibili con essi e i comportamenti che potevano attivare, piuttosto che gli oggetti in sé (Guindani, 1978; Luciani, 1984).

Nella pedagogia dell’ascolto veniva riconosciuto

un nesso strettissimo fra conoscenza e fantasia la cui funzione è umiliata e misconosciuta, invece, nella didattica tradizionale quando richiede al bambino una completa rinuncia alle sue credenze “animistico-onnipotenti” (Ginzburg, 1979b, pp. 21-22).

L’idea fondante era che la “formulazione di un’ipotesi, anche la più “scientifica”, comportava sempre un atto preliminare di fantasia, che era nello stesso tempo una manifestazione di creatività” (Ginzburg, 1979b, p. 22). Nella nuova visione integrale del bambino, diventava imprescindibile

rispettare il pensiero infantile, le osservazioni e le ipotesi “fantastiche” che il bambino va facendo sul mondo e sulla realtà che lo circonda, senza sovrapporre ad esse le certezze e le conoscenze del pensiero adulto, salvando l’immaginario infantile dalle imposizioni e dalle risposte del pensiero adulto (Penso, 2009, p. 22),

evitando le tendenze adultistiche a fornire pronte e immediate risposte. Al contrario, l’impegno volgeva a un costante e comune lavoro di ricerca, in cui si valorizzava il porsi domande e farne emergere di nuove nel gruppo. Nella formazione di insegnanti,

per prepararsi a quel tipo di ascolto, si doveva mutare il proprio punto di vista e, infatti, le insegnanti della scuola dell’infanzia [...] si formarono dando vita a incontri e laboratori di autoriflessione e autocoscienza, capaci di mettere profondamente in gioco chi vi partecipava. Si trattava, infatti, di scoprire come nel nostro pensare ed

⁵⁷ Tiziana Luciani, maestra MCE, individuava nei lavoretti la matrice borghese di un’educazione femminile ridotta e disancorata dalla realtà, a cui le attività della scuola materna si ispiravano e che hanno trovato germinazione feconda nella pedagogia agazziana.

anche nei nostri ragionamenti più astratti, la logica razionale si intreccia sempre, inevitabilmente, con la logica simmetrica dell'inconscio, dando vita a una bi-logica, che mescola e intreccia piani diversi, abolendo il principio di non contraddizione.

Essere consapevoli delle continue interferenze dell'inconscio nel nostro pensare il mondo permetteva [...] di ascoltare bambine e bambini dando dignità ai loro ragionamenti e alle loro *ipotesi fantastiche*, anche quando apparivano distanti dalla nostra logica adulta (Lorenzoni, 2007, p. 7).

Alessandra Ginzburg ha condotto diversi stage MCE e numerosi corsi di formazione rivolti a insegnanti di scuole d'infanzia: a partire da testi letterari, opere d'arte pittorica o dagli oggetti che le partecipanti pescavano dalle loro borse, venivano raccolte esperienze professionali e personali o venivano proposti ragionamenti o ipotesi adulte, da cui ogni volta emergevano le tracce della bi-logica e la continuità dell'inconscio con l'età infantile.

La pedagogia dell'ascolto si è sviluppata come risultato di una contaminazione transdisciplinare, con una porosità generativa tra psicanalisi, letteratura, arte, teatro e tecniche didattiche freinetiane. Lo stesso Matte Blanco, che ha influenzato profondamente la formazione di Ginzburg e lo sviluppo della pedagogia dell'ascolto, ha sostenuto un approccio profondamente transdisciplinare (Matte Blanco, 1975/2000). Ginzburg ha continuato a cercare applicazioni cliniche del pensiero altamente complesso e astratto dello psicoanalista cileno anche dopo la sua esperienza nel MCE (Ginzburg, 2020). Si può ipotizzare che questa transdisciplinarietà abbia facilitato, negli anni successivi, all'interno del Movimento di Cooperazione Educativa, la migrazione della pedagogia dell'ascolto al di là dei confini della scuola d'infanzia e la sua ulteriore elaborazione attraverso le azioni e le riflessioni di educatrici e insegnanti.

1.4.3. Pratiche che trasmigrano

Nel periodo successivo, all'interno del Movimento di Cooperazione Educativa, la pedagogia dell'ascolto è rimasta un punto di riferimento importante ed è stata praticata e ulteriormente elaborata al di là dei confini della scuola d'infanzia. Tra gli anni Settanta e gli anni Ottanta, alle diverse attività di ricerca del gruppo romano partecipò Franco Lorenzoni⁵⁸, maestro di scuola

⁵⁸ Franco Lorenzoni (1953-) ha insegnato per 40 anni nella scuola primaria di Giove, in Umbria, e ha fondato ad Amelia la Casa-laboratorio di Cenci, centro di sperimentazione

primaria. Tra le forti influenze che testimonia di aver avuto nel suo percorso professionale, ha riportato spesso la pedagogia dell'ascolto elaborata da Alessandra Ginzburg⁵⁹. Ne ha fatto parte importante della sua pratica didattica alla scuola primaria, registrando le conversazioni di bambini e bambine, esplorando le loro domande e le ipotesi fantastiche. A sua volta, Lorenzoni ha rielaborato la pratica dell'ascolto nella forma del *dialogo euristico*, definito come “un complesso di tecniche didattiche [che] si richiama ai principi della pedagogia dell'ascolto” (Parigi & Lorenzoni, 2019, p. 7) ed esplicitamente collegato alle ipotesi fantastiche come forme di costruzione di conoscenza infantile. Il principio della pedagogia dell'ascolto è stato collegato direttamente al *tâtonnement*, concepito da Freinet come la relazione del bambino con l'ambiente fisico e sociale, che origina da necessità concrete, interessi e desideri e si sviluppa attraverso tentativi ed errori inizialmente di natura meccanica. Da questa relazione, può emergere in un secondo momento la capacità di azione intelligente, che deriva dalle tracce lasciate dagli “atti riusciti” nel percorso di ricerca sperimentale: la responsabilità dell'educatore consiste nel creare le condizioni favorevoli affinché ciò avvenga. A livello individuale, ciascun bambino, ciascuna bambina ha l'opportunità di problematizzare e formulare ipotesi, individuare correlazioni, procedere ai processi di generalizzazione. A livello sociale, si arricchisce dei diversi punti di vista di un gruppo, arricchendo così gli strumenti di lettura della realtà (Parigi & Lorenzoni, 2019, pp. 7-8).

Mentre, dunque, nella scuola primaria trovò spazio la linea di ricerca sulle ipotesi fantastiche e sulla rielaborazione del *tâtonnement* sperimentale, il gruppo romano Asilo Nido, nato nel 1980, sviluppò un'ulteriore originale interpretazione delle tecniche freinetiane, guardando agli scarabocchi dei bambini come a un testo libero, non come un prodotto grafico fatto male, ma come una possibilità concreta di comunicazione.

[...] lo scarabocchio *non è un disegno* (che organizza contemporaneamente nello spazio un insieme significativo di forme), ma piuttosto il filo di *un percorso che si trasforma*, di momento in momento, su quello stesso foglio: [...] il tempo dunque, e non solo lo spazio, è una dimensione costitutiva dello scarabocchio [...] lo

educativa. Ha raccontato le esperienze e le *ipotesi fantastiche* dei bambini e delle bambine con cui ha lavorato in diversi volumi, tra cui *I bambini pensano grande* (2014) e *I bambini ci guardano* (2019).

⁵⁹ Il riferimento esplicito a Alessandra Ginzburg come “maestra ribelle” di riferimento per il suo percorso personale e professionale è rintracciabile in Lorenzoni, 2023, pp. 89-110.

Scarabocchio va capito spostando la metodologia d'osservazione: dal prodotto dell'attività del bambino (dal foglio scarabocchiato) al bambino stesso mentre sta scarabocchiando (Guindani & Romano, 1996, p. 10).

Da questa ricerca nacque la “Mostra dello scarabocchio”⁶⁰ allestita a Roma per la prima volta nel marzo 1980, e poi a Potenza nel 1981, arricchita da un seminario-laboratorio di circa un mese che coinvolse le scuole d'infanzia della città.

Dal gruppo sugli asili nido partì una nuova traiettoria di ricerca, dunque, che intercettava nel linguaggio narrativo e nel legame tra sintassi grafica e sintassi narrativa una possibilità di continuità con la scuola d'infanzia e la scuola primaria. Lo scarabocchio si dipanava nel tempo come filo di un discorso: dalla parola si evocavano gesti; il gesto creava nuove forme; infine, la forma faceva sorgere altre parole. La tecnica utilizzata nella ricerca del gruppo per catturare le sequenze di immagini e parole era quella di appuntare via via ciò che ciascun bambino diceva nel momento in cui tracciava il suo disegno, per rintracciare le fasi dello scarabocchio che corrispondevano poi all'enunciato di un significato (Guindani & Romano, 1996). La connotazione negativa dello scarabocchio è stata così decostruita, in un rinnovato rapporto tra disegno e scrittura (Ferreiro & Teberosky, 1979/1994).

Lo scarabocchio si sciolse così da una dipendenza rispetto a un percorso controllato dell'evoluzione che porta alla scrittura, divenendo una modalità autonoma di vedere e pensare, di esprimersi proprio dei bambini e delle bambine. L'ascolto valorizzante delle narrazioni e la raccolta delle tracce grafiche accrescevano e stimolavano la capacità fantastica, nella sua inscindibilità con il pensiero logico, portando alla conoscenza.

Parallelamente, il gruppo nazionale Infanzia, costituitosi nel 1982, si impegnò in un “problema preliminare a quello della programmazione”: ricercare e sperimentare “le proposte iniziali da fare agli insegnanti per aiutarli a trasformare il loro lavoro artigianale in un lavoro professionale senza estraniarli completamente da questo processo di trasformazione” (Tonelli, 1986, p. 2), attraverso una formazione valida che non colonizzasse, né frammentasse la cultura di ciascun insegnante. Soltanto da questo punto di partenza si poteva realizzare una scuola valida che a sua volta non colonizzasse i

⁶⁰ La mostra è stata accompagnata dal catalogo *Tutto il tempo che va via* (1980) nella collana autogestita “Laboratorio di Lettura & Scrittura MCE” di Roma, poi ripubblicato in una nuova edizione aggiornata a cura di Fabio Guindani e Gabriella Romano, con il titolo *Lo scarabocchio. Dal gesto alla nascita della scrittura* (1996).

bambini e le bambine, ma partisse dalla loro cultura. La formazione è stata per alcuni, tra cui Ludovica Muntoni⁶¹, una strada intrecciata all'insegnamento nella scuola d'infanzia, un cammino parallelo, ma anche convergente, in cui l'ascolto dei più piccoli e degli adulti non ha avuto distanza: in entrambi i contesti di formazione, si imparava ad ascoltare quando ci si sentiva ascoltati, quando si prendeva consapevolezza che i propri pensieri erano rilevanti per qualcun altro.

Dal 2018, nel Movimento di Cooperazione Educativa il gruppo nazionale Zerosei⁶² ha raccolto le radici dei gruppi e della ricerca degli anni precedenti, attualizzando la pedagogia della prima infanzia alla luce della normativa recente attraverso una nuova rielaborazione dei valori e delle pratiche MCE nella cornice di un Sistema integrato 0-6 ancora da costruire e da problematizzare nei diversi contesti regionali e locali. Alla luce della recente pandemia, inoltre, è stata rilevata con forza la necessità di ragionare sul rapporto tra didattica e tecnologie digitali: una questione che ha impegnato i componenti del gruppo nazionale nei contesti educativi per la prima infanzia (Penso & Sambo, 2021) e che sta attraversando tutto il Movimento, con posizioni eterogenee. Il dibattito attuale sull'uso delle tecnologie digitali come potenziali strumenti emancipativi o, al contrario, di annullamento della dimensione corporea, è fortemente avvertito in correlazione con le tecniche didattiche di Freinet, con l'adozione delle innovazioni tecnologiche a scuola – come era stato con l'introduzione della tipografia in classe – e con la dimensione materiale che ha storicamente caratterizzato il MCE.

⁶¹ Ludovica Muntoni ha insegnato nella scuola d'infanzia e ha aderito al Movimento di Cooperazione Educativa nel 1973, prendendo parte al gruppo Infanzia. Dal 1998 al 2018 ha fatto parte della redazione della rivista *Cooperazione Educativa*. Ha pubblicato *I bambini pensano difficile* (2005), dedicato all'organizzazione della scuola d'infanzia, al disegno e al pensiero infantile.

⁶² Il gruppo nazionale è attualmente coordinato da Diana Penso, che ha insegnato nelle scuole d'infanzia statali romane e ha pubblicato diverse monografie che fanno riferimento alla pedagogia dell'ascolto, tra cui *Quando l'ascolto diventa progetto* (2016).

2. Storia, legislazione e diffusione dei nidi in Italia

2.1. Dalla pubblica beneficenza alla pubblica assistenza (1850-1944)

2.1.1. *Ricoveri e carità*

Le prime istituzioni italiane che accoglievano neonati e bambini fino ai tre anni avevano prioritariamente la funzione di ricovero e asilo: nel contesto postunitario, e più in generale, nell'Europa dell'Ottocento, costituirono una risposta al problema sociale dell'esposizione dei neonati e delle condizioni di vita nei brefotrofi. Il primo presepe si realizzò nel 1850 a Milano, per volontà di Giuseppe Sacchi: il Pio ricovero per i bambini lattanti, presso la parrocchia di San Smpliciano, nacque con l'intento di contrastare l'affido dei figli legittimi nei brefotrofi, sostenendo le madri lavoratrici. I presepi erano concepiti come luoghi di custodia temporanea, fino all'ingresso negli asili infantili, a cui si poteva accedere a partire dai 2-3 anni d'età. A metà del XIX secolo erano già attivi diversi luoghi di ricovero nel territorio italiano, con quasi esclusiva diffusione nelle regioni centro-settentrionali. Queste istituzioni erano considerate emergenziali e provvisorie, in attesa di una conversione capillare all'educazione borghese delle classi povere, che avrebbero così offerto un'educazione adeguata ai loro figli (Caroli, 2014, pp. 206-215). Esistevano diverse posizioni rispetto all'esistenza di questi luoghi. Coloro che sostenevano una visione conservatrice della famiglia rappresentavano la donna come naturalmente dedita alla cura, all'allattamento e all'educazione dei figli, inadatta al lavoro dei campi o ad altre attività che dessero sostentamento economico alla famiglia. *Bastava* che ogni donna si adeguasse ai modi, ai pensieri, alle azioni e alle idee borghesi per riuscire a compiere al

meglio il ruolo per cui era nata. Da parte di questi soggetti politici, ecclesiali, intellettuali, gli asili erano da mantenersi nella loro provvisorietà, perché pericolosi per il mantenimento dell'impianto familiare tradizionale. Una visione che durerà a lungo, conoscerà formulazioni particolarmente esplicite durante il fascismo, ma non tramonterà nemmeno in età repubblicana.

D'altro canto, gli asili non erano concepiti come materia di legislazione scolastica: i presepi, gli asili e le altre strutture preposte alla prima infanzia non vennero presi in considerazione dalla prima legge di ordinamento del sistema scolastico italiano, il Regio decreto n. 3725 del 13 novembre 1859, conosciuto come Legge Casati, né furono inclusi nel sistema d'istruzione nazionale, quando l'Italia fu unificata¹. Si trattava di una questione sociale, non educativa. Gli asili di carità furono, infatti, disciplinati nella legge di riordinamento delle Opere Pie, la cosiddetta Legge Crispi (17 luglio 1890, n. 6972), individuabile come l'origine delle politiche sociali pubbliche in Italia. Le Opere Pie mutarono la loro denominazione in "istituzioni di pubblica beneficenza" e vennero messe sotto il controllo, seppur indiretto, dello Stato centrale². Per la prima volta, lo Stato e la classe dirigente nazionale si prendevano carico di fronteggiare gravi problemi sociali quali povertà, analfabetismo, insufficienti condizioni igienico-sanitarie, disoccupazione, sottoponendo queste istituzioni al

controllo della Congregazione di carità, costituita in ogni provincia, a cui era affidata la gestione di tutte le opere pie elemosiniere, e alla nuova Giunta provinciale amministrativa, che doveva inserirsi per un parere integrativo su specifiche delibere. La riforma stabiliva inoltre il diritto-dovere dello Stato di intervenire nella pubblica beneficenza (Minesso, 2006, p. 302).

¹ La questione degli asili fu accennata nel Regolamento organico sull'istruzione elementare (r.d. 15 settembre 1860, n. 4336), in riferimento alla presentazione delle attestazioni mediche sulla salubrità delle sedi, richieste per l'apertura degli asili infantili (art. 167). In nota, vennero riprese alcune disposizioni del Regolamento del 21 agosto 1853, confermandone la compatibilità e la "non ripugnanza" con il Regolamento sull'istruzione elementare.

² La riforma di ordinamento faceva riferimento alla precedente Legge Rattazzi del 20 novembre 1859 sulle Opere Pie del Regno di Sardegna e al relativo regolamento del 18 agosto 1860, che "non fu applicata in tutte le regioni bensì solamente in Piemonte e Lombardia" (Caroli, 2014, p. 202). La successiva legge n. 753 del 1862 rifletteva, a differenza della legge del 1890, una concezione privatistica e scarso impegno statale (Sani, 2008, pp. 3-36).

Inoltre, nella legge si poneva attenzione alla formazione del personale, e si eliminavano doni e sussidi baliatici, per incentivare l'assunzione diretta di responsabilità, da parte delle madri naturali, nell'allattamento dei figli³.

Dall'altro lato, le pratiche di allattamento e l'accudimento dei neonati entrarono in sempre più stretta connessione con l'ambito medico e igienico-sanitario. Esempio ne fu l'esperienza di Ernesto Soncini, considerato il fondatore della puericultura italiana, che nel 1905 a Mantova istituì la prima sala asilo per lattanti, con dispensari di latte, consultori per le madri, la refezione per le puerpere più indigenti, l'assistenza pre-parto, un laboratorio di preparazione igienica del latte⁴. Nel 1913 l'Istituto Pro lattanti fu trasformato in ente morale autonomo e, durante la Prima guerra mondiale, fu trasferito nell'Orfanotrofio femminile mantovano. Il modello sonciniano fu poi ulteriormente trasferito in ospedali, cliniche e incentivò i presidi territoriali a sostegno delle donne gravide, partorienti e puerpere. Inoltre, l'esperienza della Prima guerra mondiale portò il medico al convincimento della necessaria costituzione della Croce Bianca, immaginata e promossa da Maria Montessori, ma mai realizzata. La Croce Bianca prevedeva l'arruolamento di volontarie che avessero una formazione specifica di tipo medico-psichiatrico e educativo, per supportare i bambini nei traumi bellici e vittime di guerra (Moretti, 2021, pp. 70-100).

Tra la fine dell'Ottocento e i primi anni del Novecento, parallelamente alle trasformazioni dei brefotrofi, alla diffusione controversa dei presepi, alle nuove forme di istituzioni territoriali a sostegno della maternità, nel territorio nazionale convivevano in modo discontinuo giardini d'infanzia froebeliani e asili apertiani, a cui si aggiunsero le scuole materne agazziane e le Case dei bambini montessoriane. Spesso alla compresenza si accompagnavano forme asistematiche di ibridazione, sorte da estrapolazioni, traduzioni e adattamenti delle pratiche, degli strumenti e dei materiali propri dei diversi approcci. In questo quadro eterogeneo e complesso furono attuati alcuni interventi, a livello centrale, che attestarono una nuova attenzione al segmento 0-6 e il

³ L'assenza di strutture che accogliessero bambini tra 0 e 3 anni nei territori aveva portato all'affido di un gran numero di figli legittimi, nati da coppie regolarmente sposate con madri lavoratrici, anche nei brefotrofi, che divennero gradualmente strutture simili ai presepi. Era, dunque, importante incentivare l'affido temporaneo (Caroli, 2014, pp. 199-206).

⁴ Sulla base delle specifiche condizioni di salute e degli stili di vita di madre e bambino, si prevedevano quattro tipi di allattamento: materno, misto, artificiale, baliatico.

tentativo di regolamentare le istituzioni infantili, attraverso una serie di normative, circolari, regolamenti⁵.

Il potere pubblico si interessò in modo crescente alla prima infanzia anche al livello delle amministrazioni locali: la prima esperienza di scuola d'infanzia comunale fu deliberata nel 1912 a Reggio Emilia e realizzata a Villa Gaida, frazione distante dal centro, dove era attivo un opificio in cui lavoravano diverse donne. L'asilo fu funzionante fino al 1938, anno in cui fu chiuso e successivamente inglobato nella scuola locale parrocchiale.

2.1.2. Mortalità infantile, pronatalità e consenso

Durante il fascismo, tra l'impronta centralizzante e un ampio margine di gestione autonoma che fu dato a comuni e province, "particolare attenzione fu dedicata all'assistenza all'infanzia e alla campagna antitubercolare" (Gagliardi, 2014, p. 34). La mortalità infantile era ancora un fenomeno molto diffuso, dovuto a diversi motivi, tra cui l'ignoranza sulle norme igienico-sanitarie volte a prevenire infezioni gastrointestinali, l'allattamento – soprattutto il baliatico mercenario –, il parto non assistito, l'alimentazione non equilibrata. Alla questione della mortalità infantile si accompagnarono le politiche pronataliste fasciste e una visione familista della funzione socio-culturale della donna. Paradossalmente, la promozione della figura femminile associata alla maternità, alla cura e all'educazione dei figli (Saraceno, 1995, pp. 475-498) fece da volano allo "sviluppo di una concezione maggiormente universalistica, mediante l'accesso a una serie di servizi non più basati esclusivamente sul concetto di bisogno" (Inaudi, 2012)⁶. Dall'altro lato,

⁵ Nel 1880 il ministro della pubblica istruzione Francesco Paolo Perez individuò, come requisiti al ruolo di insegnante nei giardini d'infanzia, l'idoneità all'insegnamento nel grado inferiore delle scuole elementari o un tirocinio almeno triennale in giardino d'infanzia annesso alle Scuole normali (r.d. 30 settembre 1880, n. 5666); nel 1888 venne elaborato uno studio comparativo nell'intento di delineare un regolamento per tutti gli istituti infantili, sulla base del sistema misto aportiano e froebeliano; nel 1902 furono emanate diverse circolari sui titoli di studio per operare in asili infantili e giardini d'infanzia; nel 1909 il ministro Edoardo Dancò promulgò lo *Statuto modello per l'istituzione di nuovi asili infantili*, dando continuità alle circolari del 1912 diffuse durante il ministero di Luigi Credaro, riguardanti norme vaccinali e igieniche; infine, nel 1914 fu emesso il Regio decreto n. 27, che regolamentava istruzioni, programmi e orari di asili froebeliani e agazziani, di cui si valorizzava la centralità al gioco rispetto alla tendenza del precocismo scolastico (Caroli, 2014, pp. 239-292).

⁶ Si veda anche Bettini, 2008.

l'educazione veniva ancora una volta investita dal ruolo di formazione di uomini e donne fascisti, cittadini modello, ed era fondamentale che i valori di governo fossero oggetto di inculturazione sin dalla più tenera età. Sia le politiche assistenziali, sia le politiche educative erano prioritariamente “uno strumento di consenso e legittimazione al fascismo oltre che di controllo sociale” (La Banca, 2014, p. 114)⁷.

Con la Riforma Gentile⁸, per la prima volta, l'educazione dei bambini di età inferiore ai sei anni fu contemplata all'interno del sistema scolastico. La scuola materna divenne, infatti, grado triennale preparatorio alla scuola elementare obbligatoria nel Regio decreto n. 2185 dell'1 ottobre 1923, con “carattere ricreativo”, finalizzato “a disciplinare le prime manifestazioni dell'intelligenza e del carattere del bambino” (r.d. 1 ottobre 1923, n. 2185, art. 3), secondo prescrizioni didattiche a cui faceva da “fondamento e coronamento [...] l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta nella tradizione cattolica” (r.d. 1 ottobre 1923, n. 2185, art. 7). Nel Regio decreto n. 1054 del 6 maggio 1923, si dispose la presenza di giardini d'infanzia di ispirazione froebeliana e di Case dei bambini di ispirazione montessoriana annessi agli istituti magistrali, per lo svolgimento delle attività di tirocinio (r.d. 6 maggio 1923, n. 1054, art. 57). Nel Regio decreto n. 3126 del 31 dicembre 1923, sull'obbligo di istruzione, venne ammessa l'annessione di strutture per l'infanzia presso gli istituti preposti all'istruzione di ciechi e sordomuti (r.d. 31 dicembre 1923, n. 3126, art. 6).

Dalla promulgazione del Regio decreto n. 3106 del 31 dicembre 1923 il grado preparatorio dell'istruzione elementare, la cui vigilanza e tutela divenne compito del Ministero dell'istruzione, venne denominato “scuola materna” (r.d. 31 dicembre 1923, n. 3106, art. 1)⁹. I percorsi di abilitazione del personale insegnante furono aggiornati: il titolo legale veniva assunto attraverso la formazione in una delle sei Scuole di metodo per l'educazione materna (r.d. 31 dicembre 1923, n. 3106, art. 8), di durata triennale e con

⁷ Su politiche assistenziali, consenso e controllo sociale, si veda Corner, 2002; Inaudi, Bernardinello & Busti, 2010). Inoltre, fondamentale nella funzione di propaganda igienica e civilizzatrice fu la rivista ufficiale dell'ente, *Maternità e Infanzia* (La Banca, 2007).

⁸ Numerosa è la letteratura pedagogica prodotta intorno alla figura di Giovanni Gentile e all'impronta significativa che la riforma gentiliana impresso al sistema scolastico italiano e all'orizzonte pedagogico nazionale. A titolo esemplificativo, Bellucci & Ciliberto, 1978; Bertoni Jovine, 1975; Cavallera, 2019; Spadafora, 1997; Susi, 2012; Tognon, 2016; Turi, 1996.

⁹ Il decreto, interamente dedicato al grado preparatorio dell'istruzione elementare, confluisce quasi interamente nel *Testo unico delle leggi sulla istruzione elementare, post-elementare e sulle sue opere d'integrazione*, approvato con Regio decreto 22 gennaio 1925, n. 432.

apposite classi preparatorie infantili per il tirocinio; in seguito alla frequenza di specifici corsi estivi previsti sin dalla legge n. 517 del 25 maggio 1913, e dal relativo regolamento del 1916; oppure, presso le scuole mantenute da enti morali, equipollenti a quelle statali, che attendevano all'educazione materna e all'igiene infantile (r.d. 31 dicembre 1923, n. 3106, art. 8). A questi enti si aggiungevano le "Regie scuole magistrali per educatrici di infanzia, annesse agli asili modello di Fossombrone, di Marcianise e di Milano" (r.d. 31 dicembre 1923, n. 3106, art. 11).

Le scuole materne furono concepite come stadio preparatorio all'istruzione elementare, spostando di fatto il baricentro su una tendenza anticipazionista. La loro inclusione nel sistema scolastico italiano ufficializzò, comunque, il loro riconoscimento come luoghi di educazione per bambini e bambine dai 3 ai 6 anni. La questione legata alla popolazione da 0 a 3 anni era, invece, ancora strettamente legata ai problemi sociali della povertà economica e della disoccupazione, agli alti tassi di mortalità infantile e di bambini esposti e abbandonati, alla denatalità.

Nonostante la promulgazione del Regio decreto n. 336 dell'11 febbraio 1923 e del Regio decreto n. 2900 del 16 dicembre 1923, volti ad organizzare in modo uniforme a livello nazionale il sistema di assistenza degli esposti, vennero, infatti, registrate notevoli carenze, che imposero, nel 1927

l'assoluta ed urgente necessità di emanare nuove disposizioni per l'ordinamento dei servizi di assistenza dei fanciulli illegittimi abbandonati o esposti all'abbandono, allo scopo di organizzarli in modo più congruo e razionale, e di ovviare alle deficienze che attualmente si riscontrano nel loro funzionamento (r.d.l. 8 maggio 1927, n. 798)¹⁰.

Nel 1925 venne istituita l'Opera Nazionale Maternità e Infanzia (ONMI), facendo seguito al Regio decreto n. 2900 del 1923. L'ente parastatale prese in carico la protezione dei figli illegittimi e, nell'intervento di riorganizzazione degli Istituti provinciali per la maternità e l'infanzia, a differenza del

¹⁰ Nonostante i limiti e le inadempienze che richiesero nuovi interventi centrali, è importante ricordare che esistevano diversi luoghi che diedero vita a servizi sistematici nei territori locali. Patrizia Guarnieri, ad esempio, ricorda lo Spedale degli Innocenti, uno dei più antichi in Italia, poi divenuto Istituto degli Innocenti, che attuava nel territorio fiorentino un servizio moderno e articolato, e che "nel 1890 avviò una riforma sanitaria audace, e partecipò poi alla rete cittadina dei cosiddetti Aiuti e Asili materni [...]. A quella rete di servizi sul territorio cittadino contribuiva, accanto all'antico brefotrofito, anche il moderno Meyer, fondato nel 1898" (Guarnieri, 2007, p. 69).

passato, ci fu una significativa spinta per il riconoscimento da parte delle madri e la loro garanzia di assistenza ai figli.

Nel dicembre 1923, con i Regi decreti n. 2841 e n. 3048, venne posta mano alla legge del 1890 sulle istituzioni di beneficenza.

La riforma contribuì innanzitutto a modificare il panorama di riferimento: essa introdusse legislativamente il concetto di assistenza pubblica, e se non sancì ancora un diritto ad essa, affermò però un'acquisizione di responsabilità maggiore da parte dello Stato nei confronti della sua esplicazione. Venne adottato inoltre un concetto di povertà che andava oltre l'indigenza e allargava il margine d'azione della stessa assistenza: veniva infatti definito povero non solo chi mancasse «assolutamente di tutto», ma chi non possedesse «in misura sufficiente quanto gli occorra per sussistere convenientemente, secondo la sua condizione individuale e sociale, e debba procacciarsi il necessario con industria e fatica, pur non avendo tuttavia il bisogno di ricorrere all'altrui compassione» [...]. L'ampliamento della nozione di povertà non escludeva però la permanenza di ampi residui di una mentalità tradizionalista e discriminatoria: è il caso ad esempio delle disposizioni sul vagabondaggio e sulla mendicizia, che continuarono a considerare tali comportamenti reati e chi li compiva persone pericolose per la società (Inaudi, 2012, pp. 67-68)¹¹.

Le leggi del 1923 furono osteggiate dai cattolici, che ne individuavano il rischio di inficiare le Opere Pie, “ridenominate dal punto di vista normativo *Istituzioni pubbliche di assistenza e beneficenza* in luogo di *Istituzioni pubbliche di beneficenza*, a sottolineare un cambiamento, non solo teorico, nell'approccio dello Stato” (Inaudi, 2012, pp. 67-68). Negli anni Venti, il progressivo potenziamento e la specializzazione degli enti assistenziali pubblici e il processo di razionalizzazione e ammodernamento del settore, seppur lento e contraddittorio, erano volti alla distinzione tra beneficenza e assistenza sociale. Questo portò, negli Anni Trenta, al consolidamento degli enti assistenziali, tra cui l'ONMI stesso, che venne riformato tra il 1933 e il 1934¹². La riforma era volta, da un lato, ad una maggiore compenetrazione del Partito Nazionale Fascista (PNF) nei ruoli di dirigenza e responsabilità dell'ente; dall'altro, ad una maggiore efficienza della gestione delle spese, nei rapporti con i territori locali.

¹¹ La citazione nel testo è tratta dalla Relazione al Regio decreto 30 dicembre 1923, n. 2841.

¹² L'istituzione ONMI fu successivamente normata con il Regio decreto del 24 dicembre 1934, n. 2316, noto come *Testo unico delle leggi sulla protezione e assistenza della maternità e dell'infanzia*.

L'Opera Nazionale Maternità e Infanzia fu istituita con Regio decreto n. 2277 del 10 dicembre 1925, e il relativo regolamento fu approvato nel 1926. L'istituzione "prende a modello l'*Œuvre Nationale pour l'Enfance*, attiva in Belgio sin dal 1903" (Vardeu, 2007, p. 85)¹³. Fu il primo grande organismo parastatale con lo scopo di promuovere iniziative assistenziali e dare risposte politiche per la protezione e l'assistenza del binomio madre-bambino, nel caso di madri bisognose e abbandonate. L'infanzia era considerata un problema sociale nel quadro di un generale contrasto alla mortalità infantile e al contenimento sanitario.

L'istituzione dell'ONMI si inserì in una forte propulsione delle politiche socio-assistenziali caratterizzate dalla nascita di numerosi enti pubblici, tra cui l'Istituto Nazionale Fascista della Previdenza Sociale (INFPS), l'Ente Opere Assistenziali (EOA)¹⁴, l'Istituto Nazionale Fascista per l'Assicurazione contro gli Infortuni sul Lavoro (INFAIL), l'Istituto Nazionale per le Case degli Impiegati dello Stato (INCIS). In modo parallelo, esisteva una spinta localista che, nelle diverse periferie, legava le economie comunali alle élites locali, attraverso, per esempio, le figure dirigenziali delle Casse di risparmio¹⁵. Anche nel caso dell'ONMI, il legame fu consolidato inserendo nei comitati di patronato, costituiti in ciascun comune per la gestione delle sedi locali, "almeno per un terzo, signore e signorine laiche e religiose" (r.d. 15 aprile 1926, n. 718, art. 103).

¹³ Nell'articolo è interessante approfondire anche la composizione del Consiglio centrale e dell'organizzazione decentrata nei territori, a livello provinciale e locale. Sulla matrice liberale dell'istituzione belga, e sulla sua strumentalizzazione per il mantenimento dell'ONMI nel secondo dopoguerra, si veda Inaudi, 2012.

¹⁴ L'Ente Opere Assistenziali (EOA) nacque nel 1931: tra gli interventi furono numerosi anche quelli rivolti all'infanzia. Esempio ne fu la gestione delle colonie estive non a scopo sanitario, in riferimento alle quali "furono attuati provvedimenti volti a favorire un maggiore controllo della qualità delle prestazioni assistenziali e la standardizzazione della regolamentazione delle colonie di qualsiasi emanazione; in particolare si procedette all'istituzione di un'apposita Commissione ispettiva nazionale di esperti di climatologia e, a livello locale, alla nomina di ispettori sanitari e di Commissioni provinciali mediche di controllo per la selezione dei bambini; anche l'introduzione di questionari e di schede antropometriche per il monitoraggio sanitario dei bambini mirava a introdurre una maggiore attenzione agli aspetti di profilassi su quelli meramente assistenziali, in uniformità con gli indirizzi che andavano affermandosi in quegli anni nell'Onmi" (Inaudi, 2012, p. 75). L'EOA fu abolito nel 1937: le sue funzioni furono inglobate, assieme a quelle delle Congregazioni di carità, tra i compiti dell'Ente Comunale di Assistenza (ECA), istituito con la legge n. 847 del 3 giugno 1937.

¹⁵ Sulle dinamiche stataliste e privatiste, centralizzanti e localiste delle politiche sociali del governo fascista, si veda Gagliardi, 2014.

Si evince il perpetuarsi di una duplice caratteristica che ha segnato la storia dei servizi per la prima infanzia: da un lato, l'inscindibile intreccio di questa storia e delle sue trasformazioni con quella dei servizi sociali e di assistenza alla persona; dall'altro, una logica in cui le politiche sociali rivolte a neonati, bambini molto piccoli e donne per molto tempo non furono considerate veicoli di realizzazione di diritti, bensì forme di protezione verso esseri mancanti, deficitari e problematici per la società. In alcuni casi, il portato storico di queste rappresentazioni culturali costituisce ancora oggi un peso da cui i servizi stessi, oltre che le persone che li frequentano, come utenti o operatori, sembrano non riuscire sempre ad emanciparsi¹⁶.

Il Regolamento del 1926, composto da 238 articoli, prevedeva che l'ONMI gestisse un complesso sistema di strutture destinate alla prima infanzia: consultori pediatrici, dispensari per la distribuzione del latte, asili per lattanti e asili nido per bambini sino a 3 anni, in stabilimenti con almeno 50 donne lavoratrici di età superiore ai 15 anni. L'asilo nido o presepe era la struttura maggiormente corrispondente all'attuale nido. I nuovi asili istituiti dal 1925 si impennarono a quelli già esistenti, istituiti dalle Congregazioni di carità, nelle manifatture urbane o nei contesti rurali per le mondariso o presso altri enti:

Con la sua creazione, lo Stato non intese, inoltre, di sostituirsi alle strutture antecedenti, ma impose, o tentò di imporre, con la collaborazione dei pediatri e dei direttori dei brefotrofi, in tutte le strutture che ospitavano minori, controlli sanitari e la diffusione di nuove e moderne conoscenze igieniche e alimentari per la cura dell'infanzia (Vardeu, 2007, pp. 89-90).

Infatti,

prima dell'ONMI vi è una enorme varietà anche terminologica delle forme di assistenza che ne rende tuttora difficile una percezione complessiva adeguata; con l'ONMI invece si impone un'uniformità e perciò immediata visibilità sotto la quale però non si riconosce quello che già c'era e in cui poteva stare di tutto, anche poco o niente di moderna assistenza pubblica (Guarnieri, 2007, p. 67).

¹⁶ Su questa questione è in atto anche un vivo dibattito sia nella ricerca sociale, sia all'interno dei servizi sociali e in riferimento agli operatori di questo settore, per emanciparsi da una visione assistenzialista basata su dinamiche di potere e dipendenza e su rappresentazioni deficitarie e culturaliste delle persone che usufruiscono di questi servizi. Si veda, ad esempio, Houston & Montgomery, 2017; Krumer-Nevo, 2020; Massari & Pellegrino, 2019; Tarsia, 2023.

Il portato e gli effetti dell'istituzione ONMI si differenziarono, dunque, sulla base dei rapporti con le strutture già esistenti e con le condizioni di gestione nei diversi territori, in alcuni casi rimanendo di gran lunga lontano dai propositi per cui era stata concepita l'istituzione stessa. Ne conseguì anche una differenziazione in termini di copertura dei servizi pubblici nelle diverse regioni: i servizi pubblici di assistenza per i bambini registrati in Piemonte erano 1.645, in Lombardia 1.484, in Emilia 428, in Sicilia 322, in Sardegna 40, in Basilicata 19¹⁷.

Gli ambienti dell'ONMI erano, invece, uniformi nel territorio nazionale: gli spazi previsti erano un dormitorio con i lettini metallici allineati e ordinati; il refettorio con piccoli tavoli bianchi; il grande salone per la ricreazione e il gioco. Il personale era tutto vestito di bianco, nell'aspetto molto più simile a personale medico-sanitario piuttosto che educativo. L'attenzione rivolta alle diete alimentari e all'igiene del corpo rifletteva la visione assistenzialistica e il mandato di sopperire alle famiglie povere, gravemente impedito di adeguate cure. Un elemento di innovazione fu la

professionalizzazione delle figure addette all'assistenza (visitatrici fasciste e assistenti vigilatrici e direttrici di colonia per l'Eoa; assistenti sanitarie visitatrici d'igiene materna e infantile, assistenti e vigilatrici sanitarie scolastiche, segretari e assistenti sociali per l'ONMI), attraverso l'organizzazione di appositi corsi di formazione e specializzazione attuati nei maggiori centri urbani (Inaudi, 2012, p. 78),

favorendo un graduale passaggio dal personale volontario a quello stipendiato. L'ONMI si fece, altresì, promotore di tre tipologie di scuole di formazione specializzata: scuole teorico-pratiche per assistenti sanitarie visitatrici; scuole per l'esercizio della professione di assistenti sanitarie scolastiche; scuole per bambinaie.

Tra il 1933 e il 1934 si accelerò il processo di centralizzazione e di fascistizzazione degli enti statali, che coinvolse anche l'ONMI: l'organizzazione

¹⁷ Questi dati, provenienti dalla statistica ufficiale del 1921 delle istituzioni pubbliche per la «protezione e assistenza» materno-infantile esistenti in Italia, promossa dal direttore capo dell'ONMI fascista, vengono problematizzati da Guarnieri, che afferma: “Lo Monaco Aprile si limitò a sottolineare che le mancanze riguardavano soprattutto alcune regioni dell'Italia centrale e meridionale e le isole. Un'affermazione che ci è divenuta scontata, ma che è smentita in ambo i sensi da casi non irrilevanti, e che comunque andrebbe valutata in termini anche qualitativi. Dall'inchiesta postunitaria sulle opere pie che poi sarebbero passate sotto la regolamentazione dello Stato, nel 1873 Pietro Castiglioni rileva ai primi posti, in rapporto al numero degli abitanti, proprio le province napoletane e siciliane” (Guarnieri, 2007, p. 68).

fu trasformata attraverso la legge n. 298 del 13 aprile 1933, nonostante rimanesse valido il Regolamento del 1926, e tutte le indicazioni riguardanti la tutela dell'infanzia confluirono nel *Testo unico delle leggi sulla protezione ed assistenza della Maternità e dell'Infanzia*, approvato con il Regio decreto 24 dicembre 1934, n. 2316. Le modifiche più significative riguardavano la semplificazione e la centralizzazione degli organi dirigenziali: furono inserite figure del PNF ed eliminate le rappresentanze delle istituzioni di beneficenza, quelle delle associazioni che operavano nel settore materno e infantile e quelle delle società mediche (Bettini, 2008; Sepe, 1999). Fu data particolare rilevanza alla formazione del personale: la formazione includeva i contenuti pedagogici e didattici di tradizione agazziana, ma anche l'aggiornamento sulla più moderna nipiologia, nozioni di eugenetica prematrimoniale e prenatale e conoscenze di tipo medico e igienico-sanitario (Caroli, 2014, pp. 306-318). In quegli anni, inoltre, il Ministero dell'interno accentrò sempre più potere a discapito dell'autonomia dell'ONMI, con una marcata impronta sanitaria dell'ente a sfavore delle azioni di assistenza sociale¹⁸. Furono implementate le funzioni e si diffusero nei territori le *Case della madre e del bambino*, che divennero unica sede per i servizi madre-bambino e che svolsero un ruolo di coordinamento tra le varie aree di intervento e azione: consultori pediatrici, materni e dermosifilopatici, servizi sociali, asili nido e refettori materni. In particolare, gli asili nido beneficiarono di maggiori investimenti finanziari nelle attività per l'infanzia, soprattutto in seguito alla promulgazione delle leggi razziali del 1938, e alla loro difesa propagandistica, dal momento che bambini e madri costituivano elementi indissolubili ed indispensabili per la forza morale e fisica della razza (Valagussa, 1926).

¹⁸ Caldeggiata da esponenti della scuola sonciniana, fu ad esempio introdotta negli asili nido una scheda specifica che veniva compilata per registrare la crescita dei bambini (Caroli, 2014, pp. 306-318).

2.2. L'asilo nido come servizio sociale di interesse pubblico (1945-1976)

2.2.1. *Costruire i pilastri del welfare*

Negli anni successivi alla Seconda guerra mondiale, l'Italia conobbe la maggiore espansione delle politiche sociali, in un periodo storico in cui si stavano sviluppando i cosiddetti “pilastri” del welfare – previdenza al lavoro, sanità e assistenza –, secondo un sistema policentrico, articolato in diversi enti e basato sul principio assicurativo e mutualistico di categoria.

“La classe dirigente politica italiana del secondo dopoguerra e le poche donne presenti al suo interno ebbero un primo banco di prova per estendere in senso sociale il campo dei diritti nella fase di elaborazione del testo costituzionale e nei lavori che la precedettero e l'accompagnarono” (Minesso, 2013, p. 28): nello sviluppo delle politiche sociali, numerose furono le iniziative delle donne impegnate nelle prime legislature (Minesso, 2013, p. 36) a favore della protezione di madri lavoratrici, gestanti, infanzia abbandonata. Molte furono le denunce e le interrogazioni che richiedevano interventi di protezione dell'infanzia in specifiche situazioni di emergenza, come accadde, per esempio, in occasione dell'alluvione che colpì diverse zone del Polesine nel 1951. Ma, nonostante i diversi testi di legge presentati, anche per la costruzione di asili d'infanzia, l'unica materia importante sulla quale si approdò ad una legge, fu quella relativa alla tutela delle lavoratrici, promossa dal ministro Fanfani.

La legge n. 860 del 1950, *Tutela fisica ed economica delle lavoratrici madri*, obbligava, nel caso di aziende con almeno 30 donne di età non superiore a 50 anni, ad istituire una camera di allattamento “convenientemente arredata, tenuta in istato di scrupolosa pulizia e provvista di acqua” (L. 26 agosto 1950, n. 860, art. 12), e con personale addetto alla custodia nelle ore di lavoro. Inoltre, queste aziende erano tenute a creare asili nido aziendali o interaziendali, tecnicamente attrezzati e con personale “in possesso dei requisiti didattici per l'assistenza e l'educazione della prima infanzia” (L. 26 agosto 1950, n. 860, art. 12). La legge fu, comunque, disattesa e minimamente applicata: nel 1959 nella provincia di Milano, ad esempio, su 440 aziende tenute ad applicare la legge, solo 12 avevano attivi nidi aziendali, e nel complessivo territorio locale i nidi esistenti erano 43.

Negli anni successivi, sulla spinta della crescita economica, il tema di un sistema nazionale di asili e asili nido si ripresentò con maggiore forza.

L'ONMI fu in quegli anni espressione di un welfare in transizione (La Banca, 2013): il periodo di gestione commissariale nelle sedi centrali si era ufficialmente concluso nel 1950, ma le sedi provinciali e comunali dell'ONMI furono di fatto per la maggior parte gestite da commissari fino al 1966, “segno evidente dell'incertezza che caratterizzò a lungo la sorte dell'ONMI e, in generale, degli enti ereditati dal fascismo, sulle prospettive dei quali la riflessione della classe dirigente politica faticava a raggiungere decisioni condivise” (Minesso, 2013, p. 42). Numerose interrogazioni parlamentari sulla condizione infantile in diverse zone d'Italia e sull'ambigua gestione delle risorse delle strutture di protezione della maternità e dell'infanzia provenivano, infatti, sia da partiti di destra che di sinistra. Inoltre, numerose forze civili convergevano nella spinta alla costruzione di politiche sociali dedicate alla tutela delle madri lavoratrici e dell'infanzia. I rapporti di forza nelle iniziative per la prima infanzia si articolavano tra la DC e l'universo cattolico e la spinta riformatrice dei partiti di sinistra, che risentiva delle forti resistenze che i vari provvedimenti incontravano. Le iniziative descritte e alcuni esiti di quel periodo come, ad esempio, il permanere di un'offerta di asili in larga misura non statale si possono leggere alla luce di questa situazione politica.

In questo panorama l'Unione Donne Italiane (UDI), legata al PCI, ebbe un ruolo fondamentale: così come abbiamo già accennato nel capitolo precedente, le attività delle donne dell'UDI si concentrarono, negli anni immediatamente successivi al secondo dopoguerra,

nell'azione di raccolta e di distribuzione di viveri ed indumenti per venire incontro alle situazioni più disperate di miseria e di abbandono delle famiglie e soprattutto dell'infanzia. Le donne dell'Udi organizzano mense, asili nido, colonie, posti di ristoro, interventi per fornire alloggi, medicinali, ricoveri a chi ne ha più bisogno (Michetti, Repetto & Viviani, 1984, p. 11).

L'impegno iniziale relativo all'infanzia riguardava quasi esclusivamente il settore assistenziale, mentre le azioni di denuncia delle reali condizioni dell'infanzia, la presa di coscienza di una preparazione non solo politica, ma anche tecnica, e la mobilitazione femminile per la rivendicazione di misure concrete a favore dell'infanzia, furono elaborate negli anni successivi.

Nel *Progetto di Manifesto-Programma per l'organizzazione dei bambini e dell'assistenza all'infanzia* venne suggerita la creazione di una rete di comitati provinciali e comunali, coordinati e guidati da un comitato centrale, al fine di assumere i compiti propri dell'ONMI e dell'Opera nazionale Balilla.

L'obiettivo era duplice: da un lato, rispondere all'esigenza prioritaria di istituire strutture per l'infanzia, mense scolastiche, doposcuola, centri per la distribuzione di viveri e di tessere preferenziali per i bambini; dall'altro lato,

l'obiettivo delle costituende strutture assistenziali doveva anche essere una "nuova educazione" dei giovani, che consentisse di superare lo "stupido militarismo" e lo spirito nazionalistico dell'odio e dell'aggressione, favorendo la genesi di una concezione democratica e aperta verso gli altri popoli (Fioravanzo, 2013, p. 161).

Negli anni Sessanta molte iniziative parlamentari trovavano radici nell'UDI: la lotta per una nuova legislazione a tutela delle madri lavoratrici, a partire dalla denuncia dei limiti della legge n. 860 del 1950; le richieste per una più severa regolamentazione del lavoro minorile, attraverso specifiche modifiche al disegno di legge n. 1125; la mobilitazione per l'abolizione dell'ONMI e la promulgazione di un sistema nazionale di asili nido, con un piano pluriennale per la costruzione e la gestione delle strutture.

In quel periodo, infatti, "il fulcro dell'iniziativa parlamentare in tema di assistenza si concentrò sulla riforma degli istituti a tutela della maternità e dell'infanzia e, dunque, sull'ONMI, mentre nell'ultima fase molti sforzi furono rivolti al riassetto del settore dell'infanzia abbandonata e alla realizzazione di un piano nazionale di asili nido" (Fioravanzo, 2013, p. 46). Luciana Viviani¹⁹ presentò, ad esempio, una mozione sulla *Riorganizzazione dei servizi assistenziali* e, successivamente, una proposta di *Riforma dell'assistenza alla maternità e all'infanzia* svolta e presa in considerazione il 12 luglio 1960, ma rimasta, come tantissime proposte di legge sulla prima infanzia presentate in quegli anni, anch'essa giacente. Più volte vennero anche richiesti la soppressione dell'ONMI e il passaggio della gestione dei servizi per la prima infanzia alle amministrazioni locali: dopo la proposta del 1956, mai accolta, per la costituzione di asili presso le case popolari e per l'indennità ai bimbi delle lavoratrici, venne presentata la proposta di legge n. 3628 dell'8

¹⁹ Luciana Viviani, parlamentare alla Camera dei deputati per quattro legislature, dal 1948 al 1968, aveva già presentato nel 1956 un progetto per individuare alcuni locali delle case popolari di prossima costruzione, per farne degli asili nido, gestiti dall'ONMI, e dei giardini d'infanzia, gestiti dai comuni, ma il progetto fu bloccato alla Camera presso la Commissione dei lavori pubblici.

febbraio 1962, *Istituzione del servizio nazionale dei nidi-asilo per la vigilanza diurna e la prevenzione igienico-sanitaria dei bambini fino a 3 anni*²⁰.

A partire dall'esigua presenza di asili nido ONMI in Italia²¹ e dai limiti evidenziati rispetto ai contenuti e all'applicazione della legge, il progetto prevedeva la creazione di un servizio sociale nazionale di asili nido, come "centro moderno ed efficiente di assistenza" (AP, C, III, 8 febbraio 1962, n. 3629, art. 5), a gestione comunale, da attuarsi attraverso un piano di costruzioni della durata di otto anni e con una serie di norme sul funzionamento e sulla struttura tecnica di questi servizi. A questa proposta di legge ne seguirono altre, anche di iniziativa popolare²². "Fu proprio una nuova interpellanza dell'on. Minella Molinari, volta a stabilire la *Necessità di creare nuovi asili nido in zone di forte immigrazione ed elevata occupazione femminile*, e presentata nel marzo del 1966, a determinare un'ulteriore spinta" (Minesso, 2013, p. 52) per la realizzazione di leggi nazionali, così come la successiva convergenza degli interessi sindacali che sostennero la tutela del crescente lavoro femminile attraverso la realizzazione di strutture per i figli²³: da lì a pochi anni furono promulgate le leggi nazionali che istituirono la scuola materna statale e gli asili nido in Italia.

²⁰ La proposta di legge fu firmata da Angiola Minella Molinari, Maria Lisa Cinciari Rodano, Anna De Lauro Matera, Giuseppina Re, Luciana Viviani, Angela Merlin, Maria Alessi, Gina Borellini, Laura Diaz, Maria Maddalena Rossi, Leonilde Iotti, Adele Bei Ciufoli, Ada Del Vecchio Guelfi, Anna Grasso Nicolosi: il gruppo di parlamentari rappresentava l'importante spinta che il mondo politico femminile ha portato alle politiche sociali e alla promulgazione anche delle successive leggi che hanno istituito e regolamentato gli asili nido e le politiche a tutela della prima infanzia in Italia. Anna Nicolosi Grasso è stata co-fondatrice dell'UDI a Palermo nel 1945, e ne è stata presidente fino alla sua morte, nel 1986.

²¹ Nella Relazione relativa alla proposta di legge si faceva riferimento a 485 "nidi-asili" nel territorio nazionale, con una disponibilità di 15.000-20.000 bambini, a fronte di una popolazione al di sotto di 3 anni di circa 1.500.000 unità.

²² Il disegno di legge n. 1043, *Istituzione del servizio sociale degli asili nido per i bambini fino a tre anni*, di iniziativa popolare, fu presentato al Senato nel febbraio 1965. Prevedeva un piano decennale per la realizzazione di asili nido nel territorio nazionale (AP, S, IV, 26 febbraio 1965, n. 1043).

²³ Tra la fine del 1968 e i primi mesi del 1969 deputati sindacalisti appartenenti a diversi partiti politici presentarono alla Camera tre proposte di legge con lo stesso titolo, *Piano quinquennale per l'istituzione di asili nido comunali con il concorso dello Stato*. Le proposte furono rispettivamente: proposta di legge del P.C.I. a firma Novella, Gessi ed altri, 23 dicembre 1968, n. 796; proposta di legge della D.C. a firma Storti, Scalia ed altri, 23 dicembre 1968, n. 805; proposta di legge del P.S.I. a firma Polotti, Della Briotta ed altri 4 febbraio 1969, n. 982 (C, V, Scheda lavori preparatori della Legge 6 dicembre 1971, n. 1044).

2.2.2. *Un nuovo ordine di cose*

La legge n. 444 del 18 marzo 1968 istituì la scuola materna statale. Per la prima volta nella storia italiana veniva definito “il preciso dovere dello Stato verso la prima infanzia, con un aspetto implicitamente impositivo anche nei confronti di tutta la scuola materna non statale”, in gran parte gestita da enti religiosi, e di gran lunga più presente nel territorio nazionale, “che d’ora in avanti avrebbe dovuto in qualche modo rifarsi al nuovo ordine di cose” (Barbieri, 2015, p. 90). Il passaggio fondamentale fu l’introduzione di un impianto organico di un servizio per l’intera collettività. L’iscrizione era facoltativa e gratuita, rivolta a bambini e bambine dai 3 ai 6 anni. Per la prima volta, alle finalità di assistenza, si accompagnarono anche obiettivi esplicitamente educativi, per il pieno sviluppo della personalità infantile. Si confermò, invece, il carattere preparatorio della scuola materna alla scuola dell’obbligo (L. 18 marzo 1968, n. 444, art. 1). Nel testo si esplicitò la “piena libertà didattica da parte delle insegnanti”, poi ribadita negli *Orientamenti* del 1969 in cui “differenziazioni metodologiche e sperimentazione scientificamente condotte [erano] incoraggiate ai fini del continuo perfezionamento dei procedimenti didattici” (d.p.r. 10 settembre 1969, n. 647, art. 1). Le insegnanti erano esclusivamente donne (L. 18 marzo 1968, n. 444, art. 2), così come il resto del personale. La libertà di insegnamento si sostanziava nell’autonomia delle scelte didattiche, ma anche nella “responsabilità che la completa nel cittadino e nell’educatore di una società e di una scuola democratiche” (d.p.r. 10 settembre 1969, n. 647, art. 2). Dal momento che il sistema scolastico dell’epoca prevedeva ancora classi e istituti speciali per studenti con disabilità – l’abolizione delle classi differenziali, come abbiamo visto, è stata attuata diversi anni dopo, con la legge n. 517 del 4 agosto 1977 –, nella legge n. 444 si prevedevano sezioni e scuole materne speciali (d.p.r. 10 settembre 1969, n. 647, art. 3). Le scuole materne e i giardini d’infanzia annessi alle scuole normali furono trasformati in scuole materne statali (d.p.r. 10 settembre 1969, n. 647, art. 22). L’impianto fu fortemente costruito sul modello agazziano, che aveva confermato negli anni precedenti il predominio sugli altri.

Il *Piano quinquennale per l’istituzione degli asili nido comunali con il concorso dello Stato*, promulgato con la legge nazionale n. 1044 del 6 dicembre 1971 segnò un vero e proprio spartiacque per i servizi 0-3: la legge,

direttamente collegata alla legge n. 1024 del 30 dicembre 1971²⁴, per la tutela delle lavoratrici madri, convertì gli asili nido in servizi a cui tutti i bambini avevano diritto di accesso, concepiti come un servizio pubblico di cui si prendeva carico lo stato sociale, con un decentramento dei poteri per le varie funzioni²⁵. Ancora considerati luoghi di temporanea custodia e di assistenza (L. 6 dicembre 1971, n. 1044, art. 1) – mancava ancora il riferimento alla qualità e alla funzione educativa –, gli asili nido furono riconosciuti come leve di occupazione ed emancipazione femminile e furono inseriti per la prima volta in modo organico e sistemico nell’impianto del welfare.

Gli asili nido non furono più legati a un luogo di lavoro, ma a un territorio, come servizi sociali pubblici, “per rispondere alle esigenze delle famiglie” (L. 6 dicembre 1971, n. 1044, art. 6). Furono inseriti nelle competenze del Ministero della sanità (L. 6 dicembre 1971, n. 1044, art. 2), in linea con la tradizione di riferimento della sicurezza sociale nell’orbita dell’assistenza sanitaria. Il Piano prevedeva la costruzione e l’apertura di 3.800 asili nido in Italia nel quinquennio 1972-1976, ma l’obiettivo fu raggiunto solo negli anni Duemila e con forte discrepanza territoriale: a cinque anni dalla promulgazione della legge ne furono costruiti solo il 10% (circa 380). Le difficoltà furono determinate dagli alti costi di gestione, dalla vaghezza del modello formativo, dalla rigidità e dalla burocratizzazione delle procedure, dal mancato intervento sulla sensibilizzazione e sulla coscienza delle famiglie rispetto ai benefici nello sviluppo del bambino apportati dalla frequenza dei servizi.

La lenta conversione culturale, che collegava l’accesso ai servizi educativi per l’infanzia con il territorio e il tessuto sociale, era comunque in atto e fu influenzata anche da elementi apparentemente marginali, come la legge sull’edilizia residenziale pubblica, varata nell’ottobre dello stesso anno, in cui gli asili nido e le scuole materne furono inseriti tra le opere di urbanizzazione secondaria dei nuovi centri residenziali (L. 22 ottobre 1971, n. 865, art. 44).

Pochi anni dopo, con decorrenza dall’1 gennaio 1976 (L. 23 dicembre 1975, n. 698), l’ONMI fu abrogata: le funzioni amministrative, di vigilanza e di controllo furono trasferite alle regioni, le funzioni amministrative degli asili nido e dei consultori familiari ai comuni, le funzioni dei comitati

²⁴ Seppur collegate, le due leggi rappresentarono anche una chiara distinzione tra le esigenze delle lavoratrici madri e quelle dei bambini soggetti di diritti.

²⁵ In particolare, il finanziamento era a carico dello Stato, la programmazione e l’indirizzo generale furono coordinati dalle regioni con normativa regionale, la gestione diretta fu affidata ai comuni.

provinciali alle province²⁶. Il passaggio effettivo, così come la realizzazione della legge nazionale n. 1044, avvennero lentamente e con molte difficoltà in alcune regioni come la Sicilia, in cui agli inizi del 1977 non esisteva ancora nessun asilo nido comunale funzionante (Sala La Guardia & Lucchini, 1980, pp. 191-270).

2.3. Innovazione e trasformazioni nella normativa (1977-2014)

2.3.1. Strategie e nuovi servizi

“Una legge che doveva rappresentare un collante per le politiche sociali dell’Italia che usciva dal boom economico ebbe invece l’effetto, anche a causa della sua mala applicazione, di ribadire – se non in alcuni casi di accentuare – il divario tra il Nord e il Sud del Paese” (Barbieri, 2015, pp. 398-399): in pochi anni, le criticità nella realizzazione della legge nazionale furono ben visibili, evidenti e, soprattutto, ribadirono le discrepanze territoriali che il Piano nazionale non riuscì a superare. Provando a immaginare gli anni successivi come un percorso ad ostacoli, in cui la normativa nazionale attuò tentativi di risoluzione dei problemi emersi via via nell’attuazione della legge nazionale n. 1044, il primo e gravoso limite che ci si trovò ad affrontare furono gli enormi costi di gestione degli asili nido. Questa onerosità portò all’inclusione degli asili nido tra i servizi pubblici a domanda individuale, definiti come “tutte quelle attività gestite direttamente dall’ente, poste in essere non per obbligo istituzionale, che vengono utilizzate a richiesta dell’utente e che non siano state dichiarate gratuite per legge nazionale o regionale” (d.m. 31 dicembre 1983)²⁷: i costi di gestione degli asili nido gravarono sulle famiglie in percentuali non inferiori al 50% dei costi complessivi, con rette variabili da comune a comune, in base ai costi dichiarati in sede di bilancio di previsione comunale.

I territori locali trovarono nel supporto delle cooperative una risorsa risolutiva nella gestione dei servizi per la prima infanzia:

²⁶ Restarono di competenza del Ministero della sanità le funzioni internazionali (art. 2) e la sede centrale passò ai beni immobiliari dello Stato (L. 23 dicembre 1975, n. 698, artt. 2 e 5).

²⁷ Il Decreto legge è stato poi convertito nella Legge 26 aprile 1983, n. 131. Si veda anche il Decreto legislativo 28 febbraio 1983, n. 55.

Nel 1986-1987, il Comune di Reggio Emilia fu il primo a chiedere l'aiuto delle cooperative per offrire un servizio di asilo nido che avesse tutte le caratteristiche del servizio pubblico, pur essendo non direttamente gestito dal Comune: la Cooperativa Helios (ora Coopselios), di area laica, e la cooperativa SILA, di area cattolica, iniziarono a offrire un servizio di asilo nido, all'interno di un quadro normativo stabilito dal Comune mediante una gara d'appalto. Nacquero così i cosiddetti "nidi cooperativi", che accoglievano i bambini delle liste di attesa, le cui famiglie pagavano la retta in base ai criteri progressivi stabiliti dal Comune (Barbieri, 2015, p. 38).

Tra le strategie attuate nel corso degli anni per rispondere alle eterogenee esigenze sociali, familiari, occupazionali dei diversi territori, ci fu anche la diversificazione dei servizi 0-3. La necessità di una regolamentazione portò alla promulgazione della legge n. 285 del 28 luglio 1997, che istituì un Fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza per la realizzazione di progetti volti al contrasto alla povertà e alla promozione dei diritti dell'infanzia. L'innovazione e la sperimentazione di servizi per la prima infanzia fu una delle finalità concepite nella normativa (L. 28 luglio 1997, n. 285, art. 3). Questi servizi innovativi andavano incontro alle necessità adulte e alla sempre più diffusa concezione dei servizi per la prima infanzia come risorse territoriali per il protagonismo dei bambini e delle bambine. Servizi sempre più pensati e riconosciuti come luoghi educativi, spazi che garantissero il diritto dell'infanzia di un sano e armonico sviluppo. In particolare, la legge n. 285 promosse:

- a) servizi con caratteristiche educative, ludiche, culturali e di aggregazione sociale per bambini da zero a tre anni, che prevedano la presenza di genitori, familiari o adulti che quotidianamente si occupano della loro cura, organizzati secondo criteri di flessibilità;
- b) servizi con caratteristiche educative e ludiche per l'assistenza a bambini da diciotto mesi a tre anni per un tempo giornaliero non superiore alle cinque ore, privi di servizi di mensa e di riposo pomeridiano (L. 28 luglio 1997, n. 285, art. 5).

Questi tipi di servizi potevano anche essere "autorganizzati dalle famiglie, dalle associazioni e dai gruppi" (L. 28 luglio 1997, n. 285, art. 5). La sempre più diffusa integrazione tra diversi servizi per la prima infanzia, e tra diverse tipologie di servizi sociali, seppur avvenuta in modo più incisivo nelle regioni del Nord Italia, delinè un modello che aprì la strada per la "realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali", previsto dalla successiva legge n. 328 dell'8 novembre 2000. Attraverso questa legge

quadro, fu istituito il Fondo per le politiche sociali, in cui furono convogliati tutti i fondi precedentemente determinati, riferiti alle politiche sociali, compreso il Fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza.

I servizi per la prima infanzia erano stati riconosciuti nel sistema nazionale delle politiche sociali. La pertinenza esclusiva comportò l'esclusione, dopo quasi trent'anni dalla legge n. 1044, dal sistema educativo e di istruzione nazionale: nella legge n. 30 del 10 febbraio 2000, che regolamentò il "riordino dei cicli dell'istruzione", gli asili nido, così come i più recenti servizi innovativi e sperimentali, non furono contemplati. Secondo la legge quadro "il sistema educativo di istruzione si articola nella scuola dell'infanzia, nel ciclo primario, che assume la denominazione di scuola di base, e nel ciclo secondario, che assume la denominazione di scuola secondaria" (L. 10 febbraio 2000, n. 30, art. 1, c. 2). Gli asili nido furono considerati solo in funzione dei "necessari collegamenti" attuati dalla scuola d'infanzia, chiamata a realizzarli "da un lato con il complesso dei servizi all'infanzia, dall'altro con la scuola di base" (L. 10 febbraio 2000, n. 30, art. 2).

Il disegno di legge n. 2020 del 2001, *Piano Nazionale degli asili nido*, affermò che

elemento essenziale, base portante del disegno di legge, [era] la previsione del doppio binario «pubblico-privato» ed il pieno rispetto del principio di sussidiarietà [...] inteso in chiave sia orizzontale che verticale, nel senso che le attività inerenti i servizi degli asili-nido possono anche essere affidate dai comuni all'autonoma iniziativa dei cittadini e delle imprese, mentre nell'ambito della sfera pubblica le relative competenze sono ripartite tra comuni, province, regioni e Stato (AP, C, XIV, 10 febbraio 2000, n. 2020)²⁸.

2.3.2. Iniziative sperimentali: le sezioni primavera

Con questo doppio binario si aggiunse un ulteriore tassello normativo che indirizzava verso un sistema sempre più integrato. Allo stesso modo, è possibile individuare anche nella costituzione delle sezioni integrative – le cosiddette "sezioni primavera" –, avvenuta nel 2006, un'ulteriore strategia

²⁸ Il disegno di legge, pensato per "il rilancio della famiglia" individuò negli asili nido "servizi immediati e facilmente fruibili, per la temporanea custodia dei bambini in età compresa tra i tre mesi ed i tre anni, onde poter conciliare diritti connaturali di riproduzione ed esigenze legate agli attuali stili di vita": una prospettiva che rischiava, comunque, di rappresentare i servizi 0-3 attraverso una visione familistica e assistenzialista.

centrale atta a fornire una struttura sempre più reticolare e interdipendente tra servizi sociali, sanitari e educativi, rivolti alla prima infanzia, al fine di incentivarne l'attivazione, la diffusione e la continuità nei diversi territori italiani. Questi nuovi tipi di servizi, costituiti per far fronte alla crescente domanda delle famiglie, furono intesi "come sezioni sperimentali aggregate alla scuola dell'infanzia, per favorire un'effettiva continuità del percorso formativo lungo l'asse cronologico 0-6 anni di età" (L. 27 dicembre 2006, n. 296, art. 1, c. 630). Le sezioni primavera non rappresentavano un servizio sostitutivo degli asili nido, né rispondevano alla logica dell'anticipo scolastico nella scuola dell'obbligo, bensì intendevano realizzare "iniziative sperimentali improntate a criteri di qualità pedagogica, flessibilità, rispondenza alle caratteristiche della specifica fascia di età" (L. 27 dicembre 2006, n. 296, art. 1, c. 630). Nei primi anni, in particolare tra il 2007 e il 2013, le sezioni primavera furono attivate come servizio educativo integrato, associate a scuole dell'infanzia o ad asili nido, attraverso diversi accordi assunti in Conferenza Unificata. Nel 2013 fu deliberato l'Accordo Quadro n. 83/CU, che ne ha dato carattere sistemico e ne ha definito i criteri essenziali, secondo specifiche linee di indirizzo per la loro attivazione²⁹.

Le sezioni primavera, seppur considerate ancora oggi a livello normativo elementi di raccordo tra il nido e la scuola d'infanzia, assunsero sfaccettature più complesse e variegate, dal momento che, nonostante siano state istituite con una loro autonomia pedagogica, sono state soggette al rischio di un inglobamento, secondo una certa visione anticipazionista dell'educazione 0-6³⁰. Ancor di più, questo rischio è stato alimentato dall'accesso anticipato alla scuola d'infanzia, previsto per bambini e bambine che compiono 3 anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento, su richiesta delle famiglie. In base al Decreto del Presidente della Repubblica n. 89 del 20 marzo 2009, infatti, la revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione ha inserito questa possibilità non come soluzione di integrazione e raccordo, ma con l'intento esplicito di inserire prima bambini e bambine nei contesti scolastici, senza considerare una specificità didattica per la fascia d'età. Il criterio di inserimento è stato definito solo in base al numero di posti disponibili e ai locali (d.p.r. 20 marzo 2009, n. 89, art. 2, c. 2). Inoltre, le

²⁹ Per l'Accordo Quadro n. 83/CU del 2013, si veda Atti della Presidenza del Consiglio dei Ministri, Conferenza Unificata, Accordo Quadro n. 83, 1 agosto 2013.

³⁰ Sulla complessità, l'innovazione e le criticità delle sezioni primavera, si vedano Amandini, 2018; Bondioli & Savio, 2012; De Sanctis, Falcinelli & Sannipoli, 2016; Franchini, 2012.

sezioni della scuola dell'infanzia con un numero di iscritti inferiore a quello previsto in via ordinaria, situate in comuni montani, in piccole isole e in piccoli comuni, appartenenti a comunità privi di strutture educative per la prima infanzia, possono accogliere piccoli gruppi di bambini di età compresa tra i due e i tre anni (d.p.r. 20 marzo 2009, n. 89, art. 2, c. 6).

In queste risposte alla mancanza di un numero adeguato di servizi educativi è possibile leggere una normativa tesa a risolvere e ad attivare strategie che hanno guardato alle carenze strutturali dei territori, soprattutto periferici, isolati geograficamente, meridionali. Eppure, nonostante i notevoli supporti normativi, nel 2010 lo Stato italiano non aveva raggiunto gli obiettivi posti nel 2002 dal Consiglio europeo di Barcellona: per quell'anno, infatti, si prospettava, a livello comunitario, che almeno il 33% dei bambini e delle bambine al di sotto dei 3 anni avesse disponibilità di accesso ai servizi educativi per la prima infanzia (nidi e servizi integrativi)³¹.

Questo breve *excursus* legislativo ha mostrato il progressivo avvicinamento all'attuale assetto normativo, che contempla la realizzazione di un Sistema integrato 0-6. Di questo sistema si individueranno, nel prossimo paragrafo, il discorso pedagogico che lo sostiene, le caratteristiche, i limiti applicativi.

2.4. I nidi come servizi educativi e luoghi di democrazia e partecipazione (2015-2024)

2.4.1. L'istituzione del Sistema integrato 0-6

La legge n. 107 del 13 luglio 2015, riformando il sistema nazionale di istruzione e formazione, ha istituito il “sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni, costituito dai servizi educativi per l'infanzia e dalle scuole dell'infanzia” (L. 13 luglio 2015, n. 107, art. 1, c. 181, lettera e)). Nonostante abbia mantenuto un'attenzione maggiormente orientata alla fascia 3-6 della scuola d'infanzia, questa legge ha costituito un passo importante per l'integrazione dell'agenda nazionale con le contemporanee tendenze delle politiche europee, che avevano già adottato da alcuni

³¹ Ancora oggi questo obiettivo non è stato raggiunto in Italia (si vedano i paragrafi successivi).

anni il paradigma del sistema integrato dei servizi per la prima infanzia³² (*integrated system vs split system*) e che avevano elaborato specifiche proposte di qualità dei servizi 0-6, soprattutto attraverso il documento *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care* (Gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia, 2014)³³.

Il Decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017, pubblicato tra i decreti attuativi della sopraddetta legge, ha riconosciuto esplicitamente il valore educativo dei servizi 0-3, sottolineando un modello che superasse la tradizionale dicotomia tra *cura e educazione* e che concepisse uno sviluppo olistico dei bambini e delle bambine: la finalità del sistema integrato è preminentemente quella di “sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo” (d.lgs. 13 aprile 2017, n. 65, art. 1), attraverso la garanzia di “pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali” (d.lgs. 13 aprile 2017, n. 65, art. 1).

Tra gli auspici del decreto è stato inserito il raggiungimento della soglia di copertura del 33% della popolazione nazionale entro i 3 anni, a cui la fuoriuscita dalla condizione di servizio a domanda individuale, l'inserimento nel sistema nazionale di istruzione e educazione e il conseguente abbassamento delle rette contributive concorrerebbero. Nel sistema sono stati riconosciuti i diversi servizi per l'infanzia che, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, erano sorti e sono stati istituzionalizzati nei decenni precedenti. In particolare, è utile ricordare le diverse tipologie di servizi accolti nel decreto:

a) *nidi e micronidi*, che accolgono le bambine e i bambini tra 3 e 36 mesi di età, con modalità organizzative e di funzionamento diversificate in relazione ai tempi di apertura del servizio e alla loro capacità ricettiva,

³² Dagli anni Novanta, la prima infanzia è stata sempre più presente nel discorso politico a livello europeo. Per una ricostruzione storica e comparativa dei servizi educativi per la prima infanzia (*Early Childhood Education and Care - ECEC services*), con particolare attenzione al paradigma del sistema integrato, si veda Haddad, 2002. L'autrice individua, come principali riferimenti teorici del paradigma di Sistema integrato 0-6, “Urie Bronfenbrenner’s ecological theory of human development [...] and Moncrieff Cochran’s framework linking macro-level causes and mediating influences with policy and programme outcomes” (2002, p. 25).

³³ Non verranno approfonditi in questa sede i principi proposti nel documento e i criteri di qualità basati su accesso ai servizi, personale, curriculum, monitoraggio e valutazione, governance. Per ulteriori approfondimenti, si fa riferimento a Lazzari, 2016.

assicurando il pasto e il riposo e che operano in continuità con la scuola dell'infanzia;

- b) *sezioni primavera*, che accolgono bambine e bambini tra 24 e 36 mesi di età, con funzioni di cura, educazione e istruzione adeguate all'età, per favorire la continuità del percorso educativo 0-6, aggregate, di norma, alle scuole per l'infanzia statali o paritarie o inserite nei Poli per l'infanzia;
- c) *servizi integrativi* caratterizzati da modalità strutturali e di organizzazione flessibili e diversificate. In particolare, sono stati distinti in:
- *spazi gioco*, che accolgono bambine e bambini da 12 a 36 mesi di età affidati a uno o più educatori in modo continuativo, senza il servizio di mensa e con una frequenza flessibile, per un massimo di 5 ore giornaliere;
 - *centri per bambini e famiglie*, che accolgono bambine e bambini dai primi mesi di vita insieme a un adulto accompagnatore, senza il servizio di mensa e con una frequenza flessibile;
 - *servizi educativi in contesto domiciliare*, comunque denominati e gestiti, che accolgono bambine e bambini da 3 a 36 mesi, con numero ridotto di bambini affidati a uno o più educatori in modo continuativo.

Per la fascia d'età 3-6, sono state inserite esclusivamente le scuole d'infanzia, pubbliche e paritarie (d.lgs. 13 aprile 2017, n. 65, art. 2). Inoltre, il decreto ha previsto la sperimentazione e la progressiva diffusione di *Poli per l'infanzia* che, raccogliendo in un unico plesso diverse tipologie di servizi 0-6, sono stati concepiti come un'ulteriore innovazione che il decreto ha apportato nel sistema da realizzare, come strumento di concreta integrazione e continuità tra servizi nei territori (d.lgs. 13 aprile 2017, n. 65, artt. 5-7).

La ripartizione delle funzioni e dei compiti tra Stato, regioni e comuni ha seguito i principi di sussidiarietà e di autonomia, funzionale al raggiungimento degli obiettivi strategici della normativa. Gli obiettivi di incrementare l'accessibilità, aumentare la progressiva diffusione dei servizi 0-6 nel territorio nazionale, realizzare l'inclusione di tutti i bambini e le bambine e introdurre condizioni che agevolassero la frequenza, hanno seguito il paradigma di universalità, anziché di selezione. Sulla base di un modello di diritto e di responsabilità allargata che sostituisce il modello di deficit, secondo cui i servizi per la prima infanzia sono stati storicamente chiamati a compensare mancanze e carenze (Bronfenbrenner, 1986/2002; Haddad, 2002, pp. 27-31). Infine, la formazione iniziale, attraverso la qualificazione universitaria, e in servizio, così come il coordinamento pedagogico territoriale (vedi terzo capitolo) sono stati, altresì, inseriti tra gli obiettivi strategici per l'attuazione

del decreto (d.lgs. 13 aprile 2017, n. 65, art. 4). In particolare, relativamente alla formazione iniziale del personale educativo dei servizi per l'infanzia, la normativa ha determinato la qualificazione universitaria tramite

il conseguimento della laurea in Scienze dell'educazione e della formazione nella classe L19 ad indirizzo specifico per educatori dei servizi educativi per l'infanzia o della laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria integrata da un corso di specializzazione per complessivi 60 crediti formativi universitari (d.lgs. 13 aprile 2017, n. 65, art. 4, c. 1, lettera e).

Il Fondo “per la progressiva attuazione del Piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del Sistema integrato di educazione e di istruzione” è stato istituito per finanziare:

- interventi di nuove costruzioni, ristrutturazione e riqualificazione edilizia di stabili, di proprietà delle amministrazioni pubbliche;
- quota parte delle spese di gestione dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia;
- la formazione continua in servizio del personale educativo e docente.

La letteratura pedagogica degli ultimi anni si è arricchita delle analisi sulla normativa, delle riflessioni e della documentazione relativa alle sperimentazioni e alle buone pratiche sulla continuità 0-6 e sulla realizzazione del sistema integrato³⁴, ma ha anche evidenziato i divari e i limiti che caratterizzano fino ai nostri giorni i servizi educativi per la prima infanzia³⁵.

³⁴ A titolo esemplificativo, Altamura, 2022; Bobbio & Savio, 2019; Bondioli, & Savio, 2018; Bondioli, Savio & Gobetto, 2018; Cerini, Mion & Zunino, 2019; Cerini & Spinosi, 2021; Falcinelli, Raspa & Sannipoli, 2022; Lazzari, Pastori, Sità & Sorzio, 2020; Zaninelli, 2021.

³⁵ In particolare, sono stati evidenziati il permanere di forti divari territoriali, il persistere di carenze strutturali nel Sud Italia e la mancata risposta del sistema di qualificazione universitaria che mantiene ex facto uno *split system* nella formazione iniziale delle educatrici dei servizi per l'infanzia 0-3 e delle insegnanti delle scuole d'infanzia (si veda Bobbio & Savio, 2019, p. 228). La diversa denominazione per professioniste dell'educazione che operano nei servizi 0-3 (educatrici) e 3-6 (insegnanti) è essa stessa segnalata come “un indicatore delle diverse concezioni socio-culturali rispetto ai due servizi educativi” (Mignosi, 2021, p. 15, nota 7). Lo *split system* si è, inoltre, storicamente realizzato con configurazioni differenti nelle regioni italiane: a titolo esemplificativo, nelle regioni del Sud, alla carenza di servizi 0-3 e di scuole d'infanzia comunali corrisponde il più alto numero di scuole d'infanzia statali e di sezioni primavera in Italia.

2.4.2. *Il valore delle cornici pedagogiche*

I riferimenti della cultura pedagogica che hanno sostenuto l'attuale normativa vigente hanno preso forma in altri due documenti, elaborati dalla Commissione per il Sistema integrato di educazione e di istruzione³⁶: le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (d.m. 22 novembre 2021, n. 334)³⁷ e gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (d.m. 24 febbraio 2022, n. 43)³⁸.

Le *Linee pedagogiche* hanno delineato la “cornice culturale, pedagogica e istituzionale in cui si colloca il sistema educativo integrato dalla nascita fino ai sei anni” (d.m. 24 febbraio 2022, n. 43, p. 5): la scelta esplicitata dalla Commissione di “non fare riferimenti espliciti a singole teorie, né di riportare citazioni di autori” (d.m. 24 febbraio 2022, n. 43, p. 5), per non incorrere nel rischio che il testo venisse interpretato come “manuale di pedagogia sullo sviluppo infantile” o come “curricolo operativo per il progetto 0-6” (d.m. 24 febbraio 2022, n. 43, p. 5), è stata accompagnata dalla volontà di

raccogliere gli apporti delle scienze dell'educazione, i contributi delle migliori pratiche educative, le indicazioni della normativa europea e nazionale più recente, per offrire stimoli culturali e piste di lavoro a chi opera nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia e a tutti coloro che hanno responsabilità nella costruzione del nuovo progetto: decisori politici e amministratori, personale educativo e docente, genitori e la società nel suo insieme, perché l'investimento sull'infanzia coinvolge tutti i cittadini, nessuno escluso (d.m. 24 febbraio 2022, n. 43, p. 5).

³⁶ La Commissione per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, istituita con l'art. 10 del Decreto Legislativo n. 65 del 2017, “svolge compiti consultivi e propositivi ed è formata da esperti in materia di educazione e di istruzione delle bambine e dei bambini da zero a sei anni di età designati dal Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, dalle Regioni e dagli Enti locali”.

³⁷ La Commissione, presieduta da Giancarlo Cerini e poi da Susanna Mantovani, ha avviato un confronto con amministratori, coordinatori pedagogici, responsabili di servizi privati, dirigenti scolastici, educatori e insegnanti, famiglie, attraverso incontri nazionali, incontri territoriali e questionari, per una consultazione che contribuisse a raccogliere gli apporti di ulteriori professionisti e enti dei diversi territori italiani. La consultazione è iniziata con un evento lancio online, il 31 marzo 2021, ed è durata fino al 10 luglio 2021. Le *Linee pedagogiche* hanno avuto, dunque, una circolazione in forma di bozza, per la consultazione, e successivamente in versione definitiva, con approvazione tramite il sopracitato Decreto ministeriale.

³⁸ Anche l'adozione ufficiale degli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* è stata preceduta da una consultazione pubblica, da dicembre 2021 a gennaio 2022.

Nell'inquadramento generale che hanno proposto le *Linee pedagogiche*, "nel quale vanno inseriti gli specifici documenti programmatici riferibili all'uno o all'altro segmento di cui si compone il sistema integrato" (d.m. 24 febbraio 2022, n. 43, p. 5), si possono individuare, dunque, diversi nuclei tematici: la centralità della co-responsabilità dell'attuazione della normativa, della costruzione del sapere; un orizzonte e un linguaggio comuni, che ispirino le pratiche educative così come le decisioni politiche, e che colleghino le teorie alle azioni; l'universalità del Sistema integrato 0-6, come diritto indiscutibile per tutti i bambini e le bambine, sin dalla loro nascita. In particolare, il documento è declinato in sei parti, centrate sui componenti della cornice considerati imprescindibili nella contemporanea visione dell'infanzia e dei servizi educativi 0-6 che si intendono realizzare:

1. un sistema che garantisca pari opportunità di sviluppo delle potenzialità individuali, secondo una visione olistica, e il superamento delle disuguaglianze e degli ostacoli di origine territoriale, sociale e culturale, nell'ottica di un percorso educativo in continuità (*I diritti dell'infanzia*);
2. una complessità e instabilità reali dei contesti in cui si attua la co-responsabilità della crescita dei cittadini più giovani: le famiglie, il territorio e i servizi educativi, in una rete ecosistemica di relazioni, sono attori e protagonisti attivi di una società in movimento, alimentata dalle sfide e dai cambiamenti culturali legati all'intercultura, alla disabilità, alle tecnologie e al linguaggio digitale, alle vecchie e nuove forme di povertà, alle molteplici forme di famiglie e di vite familiari. Nella convivenza e nella co-costruzione di questa società odierna, si considerano irrinunciabili i principi di democrazia, rispetto, accoglienza e partecipazione, che rispecchiano i valori essenziali della Costituzione italiana (*Un ecosistema formativo*);
3. l'infanzia descritta nel documento viene liberata dalle tensioni anticipazioniste e preparatorie: ogni bambino e ogni bambina ha tempi individuali di crescita e sviluppo integrali, che si concretizzano anche attraverso le relazioni tra pari e il gioco. Da parte dell'adulto, i processi di apprendimento vanno interpretati come processi di elaborazione dei significati, si intendono inclusivi in linea di principio e di azione, intrecciano la cura e l'educazione come dimensioni indispensabili l'una all'altra (*La centralità dei bambini*);
4. la proposta di un curriculum nel sistema integrato parte dall'assunto che non si aderisca a un'azione didattica orientata al prodotto e alla

performance, ma dal carattere processuale. Il curricolo è caratterizzato da ipotesi che trovano realizzazione e motivi di continue trasformazioni nell'esperienza (Bondioli & Savio, 2018): un curricolo pensato come emergente e verticale, “in una dinamica evolutiva, costruttiva e ricorsiva” (d.m. 22 novembre 2021, n. 334, p. 23) di cui spazi, arredi, materiali e tecnologie costituiscono la “trama visibile” e di cui la variabile temporale, l'organizzazione dei gruppi, le attività e l'intenzionalità pedagogica sono elementi costitutivi (*Curricolo e progettualità: le scelte organizzative*);

5. il lavoro di gruppo e l'attività collegiale degli adulti professionisti rappresentano il punto cardine del funzionamento, della progettazione e dell'organizzazione dei servizi del sistema integrato, attraverso l'osservazione e la documentazione, la valutazione formativa e di contesto. La professionalità di insegnanti e educatrici si basa sui riferimenti culturali che li caratterizzano come accoglienti, in ascolto, incoraggianti, riflessivi e “registri”, partecipi e responsabili (*Coordinate della professionalità*);
6. il modello di governance multilivello prevede un'integrazione tra i diversi livelli di governo, con diverse funzioni e intrecci, e comune spirito di collaborazione. La realizzazione del sistema integrato viene prospettato attraverso specifici “ponti organizzativi e funzionali tra le strutture” (p. 36): il coordinamento pedagogico e il coordinamento pedagogico territoriale, la formazione continua in servizio del personale, le sezioni primavera e i Poli per l'infanzia (*Le garanzie della governance*).

Collegati alle *Linee pedagogiche*, gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* hanno completato il “percorso che rende i servizi educativi per i più piccoli definitivamente agganciati al sistema nazionale di educazione e istruzione” (d.m. 24 febbraio 2022, n. 43, p. 4). Il chiaro ed esplicito intento è quello di ribadire il carattere eminentemente educativo dei servizi 0-3, rompendo con la tradizione assistenzialista che ha caratterizzato la storia dei servizi stessi e che ha nutrito i riferimenti culturali legati ai nidi, anche in seguito alla legge nazionale n. 1044 del 1971.

Nei sei capitoli che compongono il documento, i temi sviluppati si sono intrecciati con la normativa e i documenti che li hanno preceduti:

1. la storia dei servizi educativi per l'infanzia è chiave per descrivere la situazione attuale di servizi diversificati e sempre più integrati tra loro,

- con il territorio e con i diversi livelli di governo (*I servizi educativi per l'infanzia: patrimonio del passato, prospettive per il futuro*);
2. il passaggio significativo avviene da una cultura dell'infanzia che la definisce sulla base dei bisogni a una cultura che guarda ai bambini e alle bambine come soggetti di diritti universali e specifici, cittadini a cui garantire eque opportunità di sviluppo e partecipazione sociale. I servizi educativi sono così chiamati a rispondere a questi diritti su più dimensioni, dalle relazioni alla comunicazione, dalla corporeità alla pluralità di linguaggi, dall'affettività all'esplorazione dell'ambiente (*Diritti e potenzialità dei bambini*);
 3. famiglie e servizi educativi risolvono la loro relazione in modo complementare e integrativo. Ma non è una relazione semplice: si parte dalla convinzione che debba instaurarsi un'alleanza in cui si incontrano immaginari e punti di vista differenti, in cui il singolo e la collettività sostano e attivano potenziali conflitti, quotidiani scambi e reciproco sostegno (*L'alleanza educativa con i genitori*);
 4. le diverse figure professionali che operano nei servizi, in particolare le educatrici, convivono in un ecosistema in cui il lavoro richiede un costante e costruttivo confronto con bambini, famiglie e territorio, possibile grazie alla riflessività e a strumenti, capacità e competenze adeguati ai contesti professionali. La figura del professionista dell'educazione si avvale di osservazione, capacità di riflessione personale e collegiale, competenze comunicative, documentazione, progettazione, organizzazione e valutazione, assumendo le caratteristiche di un profilo professionale complesso. La ricerca e la formazione costanti divengono essenziali per mantenere motivazione e qualità (*La professionalità educativa*);
 5. l'ambiente esprime l'orizzonte pedagogico e l'identità dei servizi: vengono confermati come centrali la non neutralità di spazi e arredi; la ricerca di un equilibrio tra attività strutturate e attese, tra imprevisti quotidiani e routine; la selezione ragionata dei materiali; la predisposizione di contesti significativi e stimolanti, non eterodiretti; l'organizzazione flessibile, trasparente e aperta all'innovazione. Tutti questi elementi rappresentano le costanti che garantiscono inclusione, accoglienza e realizzazione dei diritti di bambini e bambine (*Un ambiente accogliente e propositivo*);
 6. curricolo e progettualità, entrambi esposti a interpretazioni fittizie o rischiose, sono da cogliersi in interdipendenza con la continuità

verticale e orizzontale, che possa fornire “un filo conduttore coerente, la sensazione di un cambiamento graduale in cui le acquisizioni e le esperienze precedenti vengono riconosciute e valorizzate e costituiscono la base su cui si innestano le proposte nuove” (Mantovani, 1986, p. 137). Curricolo e progettualità permettono di instaurare un rapporto positivo con il cambiamento e con l’apprendimento vissuto e riconosciuto come processo multidimensionale (*La continuità nel sistema integrato zero-sei: finalità e curricolo*).

Al fine di comprendere l’attuale situazione dei servizi per la prima infanzia nel contesto regionale e locale in Sicilia, che si affronterà nella seconda parte del volume, e per avere chiavi adeguate di lettura della contemporaneità, è stato fondamentale analizzare i modelli pedagogici dominanti e le modalità di traduzione puntuale di questi nel sistema legislativo nazionale. Il ricorrere di un lessico pedagogico specifico, la misurata scelta di termini e espressioni e la loro reiterata presenza nei documenti e nelle leggi più recenti, analizzati in quest’ultimo paragrafo, costituiscono una chiara strategia culturale che permetterà alle generazioni future di educatrici, coordinatrici, insegnanti, amministratrici comunali, se non di tradurre automaticamente in azione ciò che viene dettato come normativo e di qualità³⁹, quantomeno di costruire progressivamente un rinnovato immaginario collettivo dell’infanzia e dei servizi educativi per l’infanzia. Con la speranza che nei decenni questo concorra alla formazione di “teste ben fatte” (Morin, 1999/2000) a cui corrisponda la realizzazione delle “conquiste possibili” (d.m. 24 febbraio 2022, n. 43, p. 51) in campo educativo. Un ultimo sguardo ai dati quantitativi offre la possibilità di agganciare la teoria, gli standard e i *desiderata* pedagogici con le concrete possibilità di accesso, ma anche rilevare gli ostacoli ancora da rimuovere, che i bambini e le bambine al di sotto di 3 anni incontrano e affrontano nelle diverse regioni italiane.

³⁹ La normativa in ambito educativo indirizza modifiche nell’uso di specifici termini ed espressioni (ad esempio, il passaggio da “integrazione” a “inclusione”), ma non determina comportamenti e azioni individuali, a volte nemmeno strutturali, in cui può permanere uno scarto di pratiche o di concezioni culturali condivise. Basti pensare, ad esempio, rispetto ai temi qui affrontati, a come la “continuità”, la cui importanza è ribadita nel discorso pedagogico almeno dagli anni Ottanta nel panorama pedagogico italiano, non si sia ancora concretizzata a livello sistematico nel sistema di educazione e istruzione nazionale: si osserva, infatti, il perpetuarsi di una separazione, o di semplici azioni di raccordo, tra servizi educativi per l’infanzia e scuole dell’infanzia. Sul concetto di “continuità”, si vedano Mantovani, 1986; Bertolini, 1986; Zaninelli, 2021; Balduzzi, 2021.

2.5. La situazione attuale dei servizi educativi per la prima infanzia in Italia: alcuni dati

2.5.1. *Una faticosa rincorsa*

Il finanziamento degli asili nido [...] è definito all'interno del processo di decentralizzazione: diversi livelli di governo sono coinvolti sia nella programmazione che nella spesa per la gestione. A una pluralità di enti coinvolti corrisponde anche una pluralità di interpretazioni della finalità del servizio: talvolta inteso come servizio prettamente sociale e diretto quindi alla gestione, alternativamente, di situazioni di disagio, di inclusione/integrazione sociale o di conciliazione tra lavoro e famiglia, talvolta, invece, presentato come servizio educativo. Ciò assume particolare rilievo nell'attuale *framework* istituzionale in prospettiva federalista in cui le funzioni e i compiti dei diversi livelli di governo dovrebbero essere definiti in modo coordinato e tali da garantire il raccordo tra l'implementazione delle politiche a livello locale e gli obiettivi prefissati a livello centrale (Antonelli & Grembi, 2009, p. 47)⁴⁰.

Dalla promulgazione della legge nazionale n. 1044 del 1971, lo Stato italiano ha stanziato diversi finanziamenti e ha previsto diversi fondi straordinari, destinati alla costruzione e alla gestione dei nidi, al fine di raggiungere alcuni valori soglia che le istituzioni nazionali ed europee hanno stabilito nei decenni.

Come ricordato precedentemente, il *Piano quinquennale per l'istituzione degli asili-nido comunali con il concorso dello Stato* aveva previsto, per il quinquennio 1972-1976, due contributi annui da destinare ai comuni:

il primo, pari ad una cifra fissa *una tantum* di lire 40 milioni, viene erogato quale concorso alle spese relative alla costruzione, l'impianto e l'arredamento dell'asilo-nido. Il secondo, pari ad una cifra fissa annuale di lire 20 milioni, viene erogato quale concorso alle spese di gestione, funzionamento e manutenzione dell'asilo-nido medesimo. Questo ultimo contributo viene erogato con preferenza a quegli asili-nido per i quali è stato erogato il primo contributo, nonché per quelli gestiti da enti locali (L. 6 dicembre 1971, n. 1044, art. 1).

Come già evidenziato, lo stanziamento non fu effettivamente recepito da molti comuni, e l'obiettivo dei 3.800 asili nido da attivare nel territorio

⁴⁰ Il Decreto legislativo n. 65 del 2017 ha sottolineato l'interpretazione di servizio educativo rispetto alle altre funzioni evidenziate, che fanno comunque parte dell'eterogeneità interpretativa delineata nel contributo di Antonelli e Grembi.

italiano fu raggiunto soltanto nei primi anni del XXI secolo: al 30 settembre 2000, l'indagine censuaria elaborata dal Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza dell'Istituto degli Innocenti di Firenze, rilevò una crescita rilevante del numero dei nidi d'infanzia "dai 2180 del 1992 ai 3008 del 2000 con un incremento percentuale del 27,5%" (Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, 2002, p. 13)⁴¹, ma il numero dei nidi in Italia superò la soglia prescritta nel 1971 soltanto qualche anno dopo, tra il 2001 e il 2003⁴².

Negli stessi anni si registrò un forte, ma pur sempre disomogeneo e insufficiente incremento dei servizi integrativi⁴³, in seguito alla costituzione del Fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, previsto dalla legge n. 285 del 1997, che potenziò la presenza di servizi sperimentali e innovativi, anche rivolti alla prima infanzia, nel territorio nazionale. Come già evidenziato, con la successiva legge n. 328 del 2000, che riordinò i servizi sociali nazionali, il suddetto fondo è stato inglobato dal Fondo per le politiche sociali, per la gestione finanziaria di un sistema integrato di servizi sociali gestito dalle regioni, dai comuni e dallo Stato. Il "finanziamento complessivo nei sei anni compresi fra il 1997 ed il 2002 (nel 2003 il finanziamento finalizzato ha riguardato le sole "città riservatarie") è stato, in media, di circa 120.000.000,00 per anno" (Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, 2006, p. 20)⁴⁴. Negli anni successivi, il Fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza

⁴¹ L'aumento del numero di nidi alle soglie del 2000 è stato motivato, tra gli altri fattori, dalla sempre maggiore presenza di soggetti privati: nella stessa indagine censuaria sono state individuate 146 strutture private (6,7% sul totale di 2.180) nel 1992 e 604 (20,1% sul totale di 3.008) nel 2000, che gestivano nidi d'infanzia.

⁴² Nell'ulteriore indagine pubblicata nel 2006, che faceva riferimento a dati raccolti "al 31 dicembre 2003 e anche più recenti, [...] nella rete dei nidi si registrano 4.885 unità, con un incremento pari al 62,4% rispetto al dato di 3.008 unità registrato al 2000" (Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, 2006, p. 12).

⁴³ Nell'indagine del 2006, sono stati registrati 732 servizi integrativi, di cui il 31,1% a gestione privata e di cui il 76,91% (563) presente soltanto in 6 regioni italiane (Toscana, Emilia Romagna, Piemonte, Lombardia, Trentino Alto Adige, Veneto) (Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, 2006, p. 15).

⁴⁴ Le città riservatarie, tra cui il fondo è stato ripartito dal 2003, sono definite come "sostanzialmente le 15 città più grandi o più "problematiche" in materia di infanzia" (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, *Città riservatarie legge 285, Fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*). Tra le città riservatarie, risultano anche Palermo e Catania.

ha visto una decurtazione [...] (di circa il 10%), ma la riduzione avvenuta nell'ultimo biennio è stata molto più drastica, riducendo la dotazione a 30 milioni di euro nel 2014 e a 28 milioni di euro nel 2015.

Nella Legge di stabilità 2015 non sono state infatti prese in considerazione le richieste di integrazione del Fondo, pari a 5 milioni per il 2015, 10 milioni di Euro per il 2016 e 15 milioni di Euro per il 2017 (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, *Fondo nazionale infanzia e adolescenza*).

Nel momento stesso in cui l'Italia ha raggiunto la soglia inseguita per più di trent'anni, è subentrato un nuovo obiettivo, questa volta di carattere internazionale: nel 2002, il Consiglio europeo di Barcellona ha posto la *mission* degli Stati membri di

rimuovere i disincentivi alla partecipazione femminile alla forza lavoro e sforzarsi, tenuto conto della domanda di strutture per la custodia dei bambini e conformemente ai modelli nazionali di offerta di cure, per fornire, entro il 2010, un'assistenza all'infanzia per almeno il 90% dei bambini di età compresa fra i 3 anni e l'età dell'obbligo scolastico e per almeno il 33% dei bambini di età inferiore ai 3 anni (Consiglio europeo di Barcellona, 2002, p. 12).

Nel documento europeo si faceva ancora una volta riferimento ai servizi per l'infanzia come strutture di custodia finalizzate all'occupazione femminile e all'assistenza all'infanzia, eludendo la questione centrale dei servizi 0-6 come servizi eminentemente educativi. L'obiettivo del 33% di copertura dei servizi 0-3 nel territorio nazionale venne assunto a livello statale sin dalla legge finanziaria per il 2002, in cui fu previsto un Fondo per gli asili nido destinato alla "costruzione e la gestione di asili nido, nonché di micronidi nei luoghi di lavoro" (L. 28 dicembre 2001, n. 448, art. 70), con uno stanziamento diretto alle regioni italiane di 300 milioni di euro, dal 2002 al 2004. Dopo una prima fase di avvio, però, il fondo è stato

dichiarato incostituzionale – e conseguentemente cancellato – dalla decisione n. 370/2003 della Corte Costituzionale. Trattandosi di un Fondo con vincolo di destinazione, esso risultava inammissibile in quanto in violazione dell'art. 119 della Costituzione. La nuova disposizione costituzionale ha, infatti, tipizzato le fonti di entrata delle Regioni e degli enti locali prevedendo solo due tipi di trasferimento da parte dello Stato ai livelli di governo inferiori: il fondo perequativo senza vincoli di destinazione e gli interventi speciali, assegnati come trasferimento a carattere selettivo e non a tutti gli enti del medesimo livello istituzionale. La Corte ha accolto la

tesi secondo cui il provvedimento violava l'autonomia regionale a causa del suo vincolo di destinazione (Antonelli & Grembi, 2009, p. 51).

Secondo la sentenza della Corte Costituzionale, la decisione era proprio sostenuta dal fatto che gli asili nido non siano da considerarsi di esclusiva competenza di assistenza e di servizi sociali, di competenza legislativa residuale delle regioni, bensì abbiano proprio una funzione educativa e formativa. In questo caso, dunque, “la configurazione di un fondo settoriale di finanziamento gestito dallo Stato” (Sentenza Corte Costituzionale 17-23 dicembre 2003, n. 370, p. 20) è stata considerata in conflitto con la più ampia potestà legislativa attribuita alle regioni in seguito alla riforma del titolo V della Costituzione Italiana del 2001 (L. costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3). Analoghe sentenze di incostituzionalità sono state attribuite al Fondo di rotazione per il finanziamento dei datori di lavoro che realizzano, nei luoghi di lavoro, servizi di asilo nido e micro-nidi, previsto dalle legge finanziaria del 2003 (L. 27 dicembre 2002, n. 289, art. 91), con un primo finanziamento annuale di 10 milioni di euro, e alla quota del Fondo nazionale per le politiche sociali che era stato destinato, nella legge finanziaria del 2004, alla costituzione di servizi per la prima infanzia e scuole d'infanzia, per un importo pari a 67 milioni di euro (L. 24 dicembre 2003, n. 350, art. 3, c. 116, lettera d)): entrambi i finanziamenti sono stati abrogati dalla sentenza n. 423 del 2004 della Corte Costituzionale (Sentenza Corte Costituzionale, 16-29 dicembre 2004, n. 423). Lo stanziamento di ingenti finanziamenti statali *ad hoc*, in seguito agli standard quantitativi diffusi a livello europeo, sebbene “abbiano indubbiamente contribuito a incentivare lo sviluppo delle esperienze anche – o forse soprattutto – in direzioni diverse e nuove da quelle caratterizzanti lo sviluppo dei servizi negli anni settanta e ottanta”, sono stati considerati comunque “provvedimenti che, di volta in volta, si sono concentrati su singoli elementi o aree dell'offerta piuttosto che sul sistema integrato dei servizi nel suo complesso” (Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, 2006, pp. 20-21). Le stesse sentenze di incostituzionalità hanno messo in campo anche ulteriori elementi di riflessione, legati al permanere di un'ambiguità interpretativa istituzionale: il carattere educativo dei nidi e degli altri servizi per la prima infanzia, sottolineato e posto dalla Corte Costituzionale come motivo di incostituzionalità dei fondi a gestione statale, ha costituito esso stesso fattore di conflitto e di incompatibilità con l'interpretazione dei nidi come esclusivamente concernenti le politiche sociali, da includere nei livelli essenziali di prestazioni da garantire su

tutto il territorio nazionale. La mancata chiarezza e univocità interpretativa ha fortemente influenzato la spesa pubblica e gli investimenti da parte dello Stato, così come dei governi regionali e delle amministrazioni comunali.

Alla luce delle difficoltà emerse nei primi anni Duemila, nelle leggi finanziarie 2007 e 2008 (L. 27 dicembre 2006, n. 296, art. 1, c. 1259; legge 24 dicembre 2007, n. 244, art. 1, cc. 457-460)⁴⁵ è stato istituito un provvedimento per misure *straordinarie* di ampliamento dell'offerta di servizi rivolti all'infanzia: nel

“Piano straordinario per i servizi della prima infanzia, istituito il 26 settembre 2006 tramite l'intesa della Conferenza unificata tra governo, regioni e autonomie locali [...] è stato stabilito lo stanziamento di 774 milioni di euro di cui 492 risorse statali e 228 co-finanziamenti regionali. Della cifra complessiva quasi 35 milioni di euro sono stati riservati alle sezioni primavera” (Antonelli & Grembi, 2009, p. 52, nota 5)⁴⁶,

la cui istituzione è stata proprio attuata all'interno della stessa legge.

Il Piano straordinario, proseguito con successive intese, ha contribuito in modo significativo ad incrementare i servizi per la prima infanzia, con un aumento sia dei posti disponibili, che sono passati da 234.703 posti al 31 dicembre 2008 a 345.549 al 31 dicembre 2016, sia del tasso di copertura, che è passato dal 14,8% al 23,9% (Dipartimento per le politiche della famiglia, Centro nazionale di documentazione e analisi sull'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti, 2018, p. 22). Tra i servizi per la prima infanzia,

il nido d'infanzia, in questo quadro, rappresenta la tipologia di servizio nel quale si concentra maggiormente l'interesse delle famiglie e anche la dimensione di sviluppo del sistema dei servizi nel tempo (i posti nelle unità di offerta di nido crescono da 210.541 al 31/12/2008 a 315.683 al 31/12/2016, con un corrispondente

⁴⁵ I commi della legge finanziaria del 2008 hanno modificato l'importo erogato nel 2008 nel Piano straordinario per i servizi socio-educativi (da 100 a 170 milioni di euro) e hanno integrato, “per l'organizzazione e il funzionamento di servizi socio-educativi per la prima infanzia destinati ai minori di età fino a 36 mesi, presso enti e reparti del Ministero della difesa, [...] un fondo con una dotazione di 3 milioni di euro per ciascuno degli anni 2008, 2009 e 2010” (art. 1, c. 458), accessibile anche ai non dipendenti del Ministero della difesa e volto ad integrare ulteriormente l'offerta formativa di servizi.

⁴⁶ Dalle informazioni reperite nel sito del Dipartimento delle politiche per la famiglia, risultano essere state “trasferite con successive intese fino al 2012 risorse complessive pari ad oltre 616 milioni di euro” (Dipartimento per le politiche della famiglia, *Piano straordinario dei servizi socio-educativi per la prima infanzia*).

incremento della percentuale di copertura dal 12,5% al 21,7%) (Dipartimento per le politiche della famiglia, Centro nazionale di documentazione e analisi sull'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti, 2018, pp. 22-23).

2.5.2. I divari territoriali

Nonostante gli investimenti economici centrali e l'effettivo incremento dei servizi, le discrepanze territoriali che hanno storicamente contraddistinto il sistema socio-educativo rivolto alla prima infanzia non sono state colmate: l'evidenza del divario tra le regioni italiane, osservato fin dal primo monitoraggio del Piano di sviluppo dei servizi socio-educativi per la prima infanzia,

ha portato all'avvio di un programma di intervento straordinario, il PAC – Piano d'Azione e Coesione per i Servizi di cura all'Infanzia e agli Anziani non autosufficienti – a cui partecipano il Dipartimento per le politiche della famiglia ed il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, e la cui attuazione è stata affidata al Ministero dell'Interno, individuato quale autorità di gestione responsabile, rivolto proprio alle quattro Regioni dell'obiettivo convergenza Campania, Calabria, Sicilia e Puglia, alle quali vengono destinati 400 milioni di euro da utilizzare per lo sviluppo dei servizi per la prima infanzia (Dipartimento per le politiche della famiglia, Centro nazionale di documentazione e analisi sull'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti, 2015, p. 21)⁴⁷.

Un elemento ostativo per l'equità e l'universalità di accesso ai servizi, tra le diverse famiglie e nei diversi territori, è stato individuato nelle rette a carico delle famiglie previste dalla normativa italiana per l'iscrizione e la frequenza dei nidi. Nel Decreto Legislativo n. 65 del 2017, il fatto che i servizi per la prima infanzia siano servizi a domanda individuale è stato considerato un nodo critico per l'effettiva realizzazione del Sistema integrato 0-6: nella

⁴⁷ Il Piano di Azione e Coesione, in intesa tra il Ministero per i rapporti con le Regioni e per la coesione territoriale, le Regioni e la Commissione europea, è stato approvato alla fine del 2011 “per superare i ritardi nell'utilizzo delle risorse dei Fondi strutturali europei stanziati per il periodo 2007-2013 in Italia, con l'obiettivo di accelerare l'attuazione dei programmi di spesa e, al contempo, di rafforzare l'efficacia degli interventi”: è stata attuata una rimodulazione strategica delle risorse dei singoli programmi operativi ed è stata ridotta la quota di cofinanziamento nazionale, attraverso l'aumento del cofinanziamento comunitario, dal 50 al 75 per cento, al fine di evitare il disimpegno automatico dai fondi stanziati a livello europeo. Le risorse nazionali recuperate dai programmi attuativi dei fondi europei sono state reinvestite nelle priorità di azione del PAC (C, XVII, *Il Piano Azione Coesione*).

normativa, infatti, si è prospettato “il superamento della fase sperimentale delle sezioni primavera [...] mediante la loro graduale stabilizzazione e il loro progressivo potenziamento, con l’obiettivo di escludere i servizi educativi per l’infanzia dai servizi pubblici a domanda individuale” (d.lgs. 13 aprile 2017, n. 65, art. 8). Questo aspetto è stato, peraltro, ripreso nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, in cui si afferma che per

favorire un accesso più ampio è necessario che si completi il percorso tracciato dal decreto legislativo 65/2017 di fuoriuscita dai servizi a domanda individuale. Dalla loro piena inclusione nel sistema di educazione e istruzione dovrebbe conseguire una consistente riduzione delle rette contributive, che sono attualmente un elemento di discriminazione nell’accesso al servizio (d.m. 22 novembre 2021, n. 334, p. 10).

L’azione strategica di sostegno familiare che, con la legge finanziaria del 2017, ha attivato il cosiddetto *bonus nido* (L. 11 dicembre 2016, n. 232, art. 1, c. 355)⁴⁸, consiste nell’erogazione di un buono su base annua, destinato alle famiglie con figli entro i 36 mesi, per le rette di nidi pubblici e privati⁴⁹. In tempi più recenti, sono state deliberate la legge n. 46 dell’1 aprile 2021, che ha attivato l’*assegno unico e universale*⁵⁰, come strumento di sostegno per i figli a carico, e la legge delega n. 32 del 7 aprile 2022, che prevede di attuare “misure di sostegno alle famiglie mediante contributi destinati a coprire, anche per l’intero ammontare, il costo delle rette relative alla frequenza dei servizi educativi per l’infanzia” (L. 7 aprile 2022, n. 32, art. 2, c. 2, lettera b)).

Il complesso sistema di risorse messo in campo non è stato, però, sufficiente a superare le principali carenze dei servizi per la prima infanzia, su cui peraltro gli sforzi finanziari rivolti al settore 0-6 sono stati maggiormente concentrati: la diffusione di accesso ai servizi educativi da parte dei cittadini tra 0 e 3 anni non ha ancora raggiunto il valore soglia del 33% sul territorio

⁴⁸ Le modalità di attuazione di questa agevolazione sono state definite con il Decreto del Presidente del Consiglio dei ministri del 17 febbraio 2017.

⁴⁹ Il buono è corrispondente a 1.000 euro divisi per 11 mensilità, pari a 90,90 euro al mese, ed è erogato dall’INPS tramite trasferimento diretto mensile.

⁵⁰ L’assegno mensile viene attribuito per ogni figlio a carico fino al compimento dei 21 anni (al ricorrere di determinate condizioni) e senza limiti di età per i figli disabili. Si definisce *unico*, in quanto attivato per la semplificazione e il potenziamento degli interventi diretti a sostenere la genitorialità e la natalità, e *universale* in quanto basato sul principio universalistico, garantito in misura minima a tutte le famiglie con figli a carico.

nazionale, e le disuguaglianze territoriali rispetto alla mancanza di servizi emergono in molti comuni del Sud Italia, con percentuali di posti disponibili molto più basse rispetto ad altre regioni della penisola italiana.

Dai dati raccolti in un recente report elaborato a livello nazionale sui servizi educativi 0-6 (Istat, 2022), relativamente all'anno scolastico 2020/2021, si conferma il permanere, dal punto di vista della disponibilità dei servizi sul territorio, "di ampissimi divari a sfavore delle famiglie residenti nel Mezzogiorno e nei Comuni più piccoli" (L. 7 aprile 2022, n. 32). Rispetto all'analisi di livello nazionale, alla fine del 2020 si sono registrati in Italia 13.542 servizi educativi per la prima infanzia, con oltre 350.000 posti autorizzati al funzionamento, di cui il 49,1% in strutture pubbliche. La percentuale nazionale di posti nei servizi educativi per la popolazione residente tra 0 e 2 anni risultava essere del 27,2%.

Rispetto all'accessibilità ai servizi, mentre nei territori del Nord-Est e del Centro Italia, si è già superata la copertura dei posti disponibili indicata dal target europeo del 33% (rispettivamente 35% e 36,1%), e nel Nord-Ovest la percentuale è al 30,8%, nelle Isole e nel Sud Italia è stata individuata una percentuale che rappresenta meno della metà dei posti nelle altre zone indicate (Isole al 15,9%, il Sud al 15,2%).

A livello regionale, i livelli di copertura più alti sono stati individuati in Umbria (44%), in Emilia Romagna (40,7%), in Valle d'Aosta (40,6%), in Toscana (37,6%) e nella Provincia autonoma di Trento (37,9%). Anche il Lazio e il Friuli-Venezia Giulia dal 2019 hanno superato la soglia del 33% (rispettivamente 35,3% e 34,8%). Le regioni con i livelli minori di accessibilità ai servizi sono, invece, la Sicilia, la Calabria e la Campania (rispettivamente 12,5%, 11,9% e 11%).

Infine, se si guarda alle percentuali di presenza di servizi educativi nei comuni, si riscontrano disomogeneità rispetto ai dati di copertura regionale: i dati presentano regioni con una copertura ulteriormente coerente con le percentuali di accessibilità (100% in Valle d'Aosta e Friuli-Venezia Giulia e, all'opposto, 19,3% in Calabria); alcune regioni con bassi tassi di posti disponibili registrano una maggiore diffusione territoriale in diversi comuni (69,8% in Campania); al contrario, regioni con percentuali alte di copertura dei servizi mostrano una scarsa diffusione comunale (35,9% nel Lazio). Questi dati segnalano, dunque, un'ulteriore disuguaglianza data dal fatto che, anche all'interno di regioni con alte percentuali di posti disponibili (addirittura, in alcuni casi, che superano il valore soglia del 33%), i suddetti posti si

concentrano in una minoranza di comuni, mentre molti altri restano sprovvisti di servizi 0-3.

Da questo quadro d'insieme si evince che governance multilivello e aspetti economico-finanziari sono interdipendenti, e attraverso di essi si possono realizzare interventi strategici ed efficaci che possano effettivamente sostenere la diffusione sempre più capillare di un Sistema integrato 0-6. Dunque, è utile volgere lo sguardo sulle più recenti quote finanziarie, destinate alla realizzazione di nuove strutture destinate a servizi educativi per la prima infanzia e alla loro gestione.

Le “attuali somme derivanti dalla finalizzazione e tendenziale prospettiva di incremento dei fondi” (d.p.r. 25 gennaio 2022, pp. 44-45) per perseguire gli obiettivi posti dall'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza⁵¹ al fine di garantire il diritto all'educazione ai bambini e alle bambine sin dalla nascita, sono le seguenti:

- Fondo per le politiche della famiglia (L. 27 dicembre 2006, n. 296, art. 1, cc. 1250 e 1251)⁵², destinato, tra gli altri obiettivi, a promuovere iniziative di conciliazione del tempo di vita e di lavoro⁵³;
- Fondo per l'edilizia scolastica (L. 17 dicembre 2012, n. 221, art. 11, c. 4-sexies), finalizzato a supportare gli enti locali in interventi urgenti di edilizia scolastica;

⁵¹ L'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza è stato istituito dalla legge n. 451 del 23 dicembre 1997, *Istituzione della Commissione parlamentare per l'infanzia e dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia*, con la finalità di seguire, applicare e implementare la Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, approvata a New York il 20 novembre 1989, secondo gli impegni assunti dall'Italia con legge di ratifica n. 176 del 1991. L'Osservatorio ha, tra i suoi compiti disciplinati, da ultimo, con Decreto del Presidente della Repubblica n. 103 del 14 maggio 2007, l'elaborazione del Piano biennale nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva. Il *Quinto Piano Nazionale di Azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022-2023* è stato approvato dall'Osservatorio il 21 maggio 2021, dal Consiglio dei Ministri il 21 gennaio 2022 e pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 13 aprile 2022. Si vedano L. 27 maggio 1991, n. 176; L. 23 dicembre 1997, n. 451; d.p.r. 14 maggio 2007, n. 103; d.p.r. 25 gennaio 2022.

⁵² Nella legge finanziaria 2007, il fondo è stato incrementato di 570 milioni di euro nel triennio 2007-2009 rispetto ai 13 milioni previsti nel biennio 2006-2007, secondo quanto previsto dall'art. 19 del Decreto Legge 4 luglio 2006, n. 223, convertito con modificazioni, nella legge 4 agosto 2006, n. 248.

⁵³ Le iniziative sono basate sulle disposizioni indicate nella Legge marzo 2000, n. 53, art. 9.

- Fondo nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, di cui verranno approfonditi nel paragrafo i dati relativi ai ri-parti;
- Fondo asili nido e scuole dell'infanzia presso il Ministero dell'interno (L. 27 dicembre 2019, n. 160, art. 1, cc. 59 e 60)⁵⁴, finalizzato a interventi di
 - a. progetti di costruzione, ristrutturazione, messa in sicurezza e riqualificazione di asili nido, scuole dell'infanzia e centri polifunzionali per i servizi alla famiglia, con priorità per le strutture localizzate nelle aree svantaggiate del Paese e nelle periferie urbane, con lo scopo di rimuovere gli squilibri economici e sociali ivi esistenti;
 - b. progetti volti alla riconversione di spazi delle scuole dell'infanzia attualmente inutilizzati, con la finalità del riequilibrio territoriale, anche nel contesto di progetti innovativi finalizzati all'attivazione di servizi integrativi che concorrano all'educazione dei bambini e soddisfino i bisogni (L. 27 dicembre 2019, n. 160, art. 1, cc. 59 e 60);
- Fondo di solidarietà comunale⁵⁵, destinato allo svolgimento di alcune funzioni fondamentali in ambito sociale, tra cui l'attivazione di nidi;
- Finanziamenti derivanti da Next Generation EU, sui cui obiettivi e sulle cui criticità di attuazione si concentrerà l'ultima parte del capitolo.

Su questo quadro pesa l'emergenza epidemiologica dei primi anni Venti dovuta alla diffusione globale del SARS-CoV-2 e della relativa malattia respiratoria denominata COVID-19. La pandemia ha portato alla sospensione delle attività educative nei servizi per la prima infanzia e nelle scuole d'infanzia, con un impatto negativo sulle famiglie e sull'intero sistema di educazione e istruzione. L'indagine straordinaria *L'effetto della pandemia sui Servizi educativi per l'infanzia in Italia* (Dipartimento per le politiche della

⁵⁴ La dotazione prevista è pari a 100 milioni di euro per ciascuno degli anni dal 2021 al 2023 e a 200 milioni di euro per ciascuno degli anni dal 2024 al 2034.

⁵⁵ In particolare, le leggi di bilancio per il 2021 (L. 30 dicembre 2020, n. 178) e per il 2022 (L. 30 dicembre 2021, n. 234) hanno previsto un incremento della dotazione annuale del Fondo, per interventi che includono la costruzione di nuove strutture e l'aumento dei posti, più consistente nei comuni che hanno maggiori carenze. La legge di bilancio 2022 ha, inoltre, previsto l'esclusione di obblighi di copertura minima dei costi dei servizi per la prima infanzia in caso di "deficitarietà strutturale" (ex-art. 243 TUEL): in Sicilia, è il caso, ad esempio, del Comune di Catania che, alla fine del 2018, ha dichiarato il dissesto finanziario. Si vedano Legge 30 dicembre 2020, n. 178, artt. 791-792; Legge 30 dicembre 2021, n. 234, art. 1, c. 563, lettera a).

famiglia, Istat, Università Ca' Foscari, 2022) e il report Istat pubblicato nel 2022 hanno evidenziato numerose problematiche rilevate a livello statistico in un campione di servizi educativi 0-6 sul territorio nazionale, tra cui principalmente “maggiori costi (segnalati dal 74% dei comuni), carenza di risorse economiche (37%), difficoltà delle famiglie nel pagare le rette (29%)” (Istat, 2022, p. 1).

Nonostante gli interventi mirati al sostegno finanziario da parte dello Stato, infatti, i servizi educativi del Sud Italia hanno sofferto della mancanza di contributi straordinari provenienti da enti comunali e sovracomunali: “il 19% delle strutture che hanno ricevuto contributi straordinari nel Mezzogiorno li hanno ricevuti solo dallo Stato, al Nord questo è avvenuto in meno di una struttura su dieci, molto più presenti in quell'area del paese le altre amministrazioni territoriali” (Dipartimento per le politiche della famiglia, Istat, Università Ca' Foscari, 2022, p. 25).

A livello statale, il Fondo nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, stanziato per l'anno 2020 per un importo di 264 milioni di euro, è stato incrementato di ulteriori 15 milioni di euro (L. 17 luglio 2020, n. 77, art. 233, c. 1), e si è previsto un sostegno economico straordinario, pari a un importo di 78.066.457,56 euro, “in relazione alla riduzione o al mancato versamento delle rette a seguito delle misure adottate per contrastare la diffusione del Covid-19” (d.m. 8 settembre 2020, n. 119), destinato ai gestori dei servizi educativi e alle scuole dell'infanzia paritarie in via continuativa. L'aumento delle quote del 2020 non ha, comunque, evitato di registrare una flessione della domanda espressa di servizi educativi e la diminuzione dei posti disponibili a livello nazionale. Tuttavia, la percentuale di copertura dei posti rispetto ai residenti tra 0 e 2 anni di età è rimasta pressoché stabile per effetto del calo demografico: dal 27,1% della copertura nazionale dell'anno educativo 2019/2020, si è passati al 27,2% dell'anno educativo 2020/2021 (Istat, 2022).

In riferimento al periodo più recente, il riparto del Fondo nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione ha previsto, per l'anno 2023, un importo di 304.206.386,27 euro, di cui:

- a) l'importo di € 60.800.000,00, pari al 20% delle risorse (304 milioni), al fine di perseguire il riequilibrio dei servizi educativi per l'infanzia nei territori in cui sussiste un maggior divario negativo rispetto alla media nazionale, pari al 26,9%, dei posti dei servizi educativi disponibili rispetto alla popolazione di età compresa tra zero e tre anni secondo i dati ISTAT al 31.12.2019;

- b) l'importo di € 121.600.000,00, pari al 40% delle risorse (304 milioni), in proporzione agli utenti dei servizi educativi secondo i dati ISTAT al 31.12.2019;
- c) l'importo di € 60.800.000,00, pari al 20% delle risorse (304 milioni), in proporzione alla popolazione residente di età compresa tra zero e tre anni al 1.01.2021;
- d) l'importo di € 30.400.000,00, pari al 10% delle risorse (304 milioni), in proporzione alla popolazione residente di età compresa tra tre e sei anni al 1.01.2021;
- e) l'importo di € 30.400.000,00, pari al 10% delle risorse (304 milioni), in proporzione agli iscritti alle scuole dell'infanzia comunali e private paritarie (d.m. 9 maggio 2023, n. 82).

In questa ripartizione, si evidenzia che a livello centrale un'ingente quota di risorse sia stata stanziata per un riequilibrio territoriale della presenza dei servizi, sulla base del valore soglia del 26,9%, pari alla percentuale di copertura dei servizi al 31 dicembre 2019. La somma di 60.800.000 euro è stata destinata a Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia, Sicilia e alla Provincia autonoma di Bolzano. Gli ulteriori criteri di riparto sono stati determinati dagli utenti dei servizi, dalla popolazione 0-3 e 3-6 (ai primi si calcola destinato il doppio della percentuale rispetto ai secondi), e dagli iscritti alle scuole d'infanzia (incluse le sezioni primavera) pubbliche e private. Alle somme destinate è stato richiesto un cofinanziamento regionale di almeno il 25%.

Si ricorda che il Fondo, sulla base delle indicazioni legislative e del Piano pluriennale, può essere utilizzato per interventi di nuove costruzioni, ristrutturazione edilizia, riqualificazione degli edifici, per spese di gestione e per la qualificazione del personale educativo e docente (queste ultime in quota non inferiore al 5%).

2.5.3. Cosa cambia con il PNRR

Le più recenti valutazioni economico-finanziarie in merito all'incremento dei servizi educativi per la prima infanzia sono strettamente legate alle opportunità del Piano per asili nido e scuole dell'infanzia e servizi di educazione e cura per la prima infanzia, previsto dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR)⁵⁶.

⁵⁶ Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) rientra all'interno del programma *Next Generation EU* (NGEU), costituito da sovvenzioni e prestiti per un totale di 750 miliardi di euro, concordato dall'Unione Europea in risposta alla crisi pandemica. Il PNRR è stato trasmesso ufficialmente dal Governo italiano alla Commissione europea il 30 aprile del 2021

Per gli asili nido e le scuole dell'infanzia, il PNRR prevede uno stanziamento di 4,6 miliardi di euro complessivi, con l'obiettivo di creare 264.480 nuovi posti in servizi 0-6 entro il 2025⁵⁷. La priorità alla prima infanzia ha alle spalle una recente storia delle politiche europee che, già dagli anni Novanta, ma con maggiore propulsione dal XXI secolo, hanno dato spazio significativo ai servizi educativi per la prima infanzia, attraverso documenti e iniziative internazionali⁵⁸, con un modello di impatto sociale che traduce l'investimento finanziario dell'infanzia in termini di benefici di ritorno economico a lungo termine⁵⁹ e di esternalità positiva⁶⁰.

e approvato definitivamente con Decisione del Consiglio dei Ministri il 13 luglio 2021. L'investimento nei servizi educativi 0-6 è inserito nella Missione 4 "Istruzione e ricerca" – Componente 1 "Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università" – Investimento 1.1 "Piano per asili nido e scuole dell'infanzia e servizi di educazione e cura per la prima infanzia".

⁵⁷ Questo investimento è il più ingente della Missione 4 e il settimo più importante previsto nell'intero PNRR.

⁵⁸ Si fa riferimento, a titolo esemplificativo, alle già citate conclusioni della Presidenza del Consiglio europeo di Barcellona nel 2002, che vertono su obiettivi quantitativi relativi ai servizi ECEC (*Early Childhood Education and Care*), precedute dai 40 obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia, elaborati dalla Rete Europea per l'Infanzia nel 1996. Inoltre, più recenti sono la Comunicazione della Commissione europea *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*, diffusa nel 2011 (COM (2011) 66 definitivo); la Raccomandazione del 20 febbraio 2013 *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale* (2013/112/UE); la Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 22 maggio 2019, relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia (2019/C 189/02); il *Pilastro Europeo dei Diritti Sociali*, con particolare riferimento al pilastro 11, e il relativo *Piano d'azione del Pilastro europeo* (SWD (2021) 46 final).

⁵⁹ Di particolare rilevanza e diffusione è l'argomentazione produttivistica elaborata attraverso il *Perry Preschool Program*, coordinato da James Heckman. Si vedano Heckman & Masterov, 2007; Heckman, Moon, Pinto, Savelyev & Yavitz, 2010. Questa interpretazione del concetto di *capabilities* sottolinea una diretta correlazione tra ragioni economiciste e istruzione, in riferimento alla teoria del *capitale umano* di Schultz, in cui si radica l'equazione di James Heckman: i benefici economici a lungo termine determinano la necessità di un investimento economico sull'educazione e sull'istruzione della prima infanzia. In particolare, Heckman ha ampliato lo spettro delle abilità da perseguire alle *non cognitive skills*, ma è stato criticato da diversi studiosi per aver mantenuto in una cornice produttivistica il valore dell'educazione e dell'istruzione nei primi anni di vita. Analogamente, la prospettiva del *social investment* nelle politiche educative afferma che l'*early education* sia in grado di evitare o ridurre le spese sociali legate a condizioni di devianza, marginalità sociale, inoccupazione. Si vedano Schultz, 1961; Schultz, 1963.

⁶⁰ Si parla di *esternalità positiva* quando da un singolo investimento beneficiano sia i beneficiari diretti, sia i beneficiari indiretti. In questo caso, ad esempio, la frequenza di bambini

Dei complessivi 4,6 miliardi di euro:

- 900 milioni sono destinati a spese di gestione;
- 700 milioni sono stati stanziati per progetti in essere, attraverso un primo bando: i fondi sono stati banditi esclusivamente per la costruzione, ristrutturazione, messa in sicurezza e riqualificazione di asili nido, scuole d'infanzia, centri polifunzionali per servizi alla famiglia e per la riconversione di spazi delle scuole dell'infanzia attualmente inutilizzati per l'attivazione di servizi integrativi, con specifiche quote destinate a zone svantaggiate del Paese e periferie urbane;
- 3 miliardi di euro sono stati assegnati attraverso un ulteriore bando, e di questo importo sono stati destinati 2,4 miliardi agli asili nido e 600 milioni alle scuole per l'infanzia (d.m. 2 dicembre 2021, n. 343, art. 2, c. 1).

In particolare, i 2,4 miliardi di euro destinati alla costruzione di nidi sono stati ripartiti tra le varie regioni e comuni in base a due criteri:

- il 75% (1,8 miliardi) riferendosi alla carenza del numero di posti, intesa per 100 posti rispetto alla popolazione di età compresa tra 0 e 2 anni a livello regionale;
- il 25% (600 milioni) in base alla popolazione 0-2 prevista al 2035.

Secondo questa ripartizione, l'avviso del 2 dicembre 2021 ha previsto che il 55,29% del totale fosse da investire nelle regioni del Mezzogiorno (d.m. 2 dicembre 2021, n. 343, art. 2, c. 2).

La scadenza di presentazione delle candidature, determinata inizialmente al 28 febbraio 2022, è stata differita esclusivamente per la “realizzazione di asili nido e servizi integrativi, comprese le sezioni primavera” al 31 marzo 2022. Il motivo principale è stata l'esigua presentazione di candidature in proporzione ai bisogni stimati, dal momento che alla prima scadenza le richieste ammontavano a circa la metà dello stanziamento (985 candidature, per circa 1,2 miliardi di euro), con una bassissima percentuale di richieste dal Sud. In seguito alla costituzione di un gruppo di lavoro tecnico, in cui sono stati coinvolti diversi enti, tra cui l'Associazione Nazionale Comuni Italiani (ANCI) e l'Agenzia per la coesione territoriale, per il supporto diretto ai comuni nell'elaborazione delle candidature, c'è stato un incremento del 76% delle richieste inoltrate (1.676 candidature), che ha comunque comportato un ulteriore avanzo di risorse, pari a 400 milioni di euro. Quest'ultima cifra è

e bambine nei nidi porta benefici diretti alla loro crescita e al loro sviluppo, ma favorisce anche un aumento dell'occupazione femminile.

stata riallocata (d.m. 14 aprile 2022, n. 100) soprattutto per la creazione di Poli per l'infanzia e per interventi destinati ai nidi nelle regioni del Mezzogiorno con priorità per Basilicata, Molise e Sicilia.

Le graduatorie definitive sono state pubblicate ad agosto 2022, con il finanziamento complessivo di interventi per 333 scuole dell'infanzia e 1.857 nidi e Poli per l'infanzia per l'intera fascia di età 0-6 anni, con l'aggiunta di ulteriori risorse da parte del Ministero dell'istruzione (circa 108 milioni di euro). L'aggiudicazione dei lavori è stata fissata per giugno 2023, l'avvio dei lavori entro dicembre 2023, e attualmente si prevede la conclusione dei lavori entro dicembre 2025 e il collaudo entro il 30 giugno 2026.

Alla prima scadenza del 28 febbraio 2022 dell'avviso relativo allo stanziamento di 2,4 miliardi di euro, i comuni delle regioni Basilicata, Calabria, Campania, Sicilia e delle province di Prato e Trieste non avevano presentato nessuna candidatura. Si può ipotizzare che ci sia stata un'effettiva difficoltà di competenze tecniche di progettazione necessarie alla presentazione delle candidature. Inoltre, la premessa per l'azione da parte delle amministrazioni locali dovrebbe essere il riconoscimento dei servizi educativi per l'infanzia nel loro valore sociale e culturale. Infine, nonostante l'incremento delle quote dei fondi che sostengono la gestione dei nuovi servizi nelle più recenti leggi di bilancio, come il già accennato Fondo di solidarietà comunale, tali cifre non sarebbero sufficienti per coprire il totale delle spese richieste.

Per arrivare ad una copertura pubblica del 33% a livello di ciascuna regione, aggiungendo altri 298.848 posti ai 159.849 oggi disponibili, si può stimare – sulla base dei costi medi effettivi sostenuti dalle amministrazioni per la creazione di un posto nido (16.000 euro) – un costo aggiuntivo di circa 4,8 miliardi di euro in conto capitale, una cifra largamente superiore a quella per ora apparsa nelle proposte sull'uso del Fondo Next generation EU. A questi, inoltre, va aggiunta una cifra stimata in circa 2,7 miliardi di spesa corrente annua (stante che la spesa media per posto è di 9,195 euro) (Alleanza per l'infanzia, #educAzioni, 2020, p. 5).

Si tenga in considerazione che la legge di bilancio 2022 ha previsto, a partire dal 2027, uno stanziamento di 1,1 miliardi di euro per la gestione degli asili nido, cifra che, in base alle appena citate spese necessarie, risulterebbe insufficiente. Come sono, d'altronde, da considerare insufficienti i 900 milioni di euro previsti dallo stesso PNRR per la gestione delle nuove strutture. Si calcola, inoltre, un'ulteriore ingente spesa, necessaria all'assunzione di una stima di circa 32.000 educatori ed educatrici (Alleanza per l'infanzia, #educAzioni, 2023), a fronte delle attuali situazioni problematiche nella

gestione del personale in servizio: “nel decennio passato, il personale dei Comuni si è ridotto di circa un quarto, a causa del sostanziale blocco del turnover, così come si è contratta la capacità di spesa per via dei tagli nei trasferimenti statali” (Pavolini, 2023, p. 51)⁶¹.

Nella relazione sullo stato di attuazione del PNRR, pubblicata il 20 giugno 2023, sono stati confermati due elementi di debolezza relativi a questo finanziamento, “emersi nel corso del monitoraggio sull’attuazione del Piano, così sintetizzati: aumento costi e/o scarsità materiali; difficoltà normative, amministrative, gestionali” (Servizio studi della Camera dei Deputati, 2023, p. 72). Nella relazione di maggio 2024 della Corte dei Conti, si è attestata una riduzione finanziaria di circa 1.355 milioni di euro, relativa al Piano per asili nido e scuole dell’infanzia e servizi di educazione e cura per la prima infanzia: la misura risulta quella più profondamente rivista in seguito alla revisione generale. La scelta di definanziamento è stata motivata da “circostanze oggettive”, per le difficoltà di realizzazione e una conseguente riduzione dell’ambizione di misura (Corte dei Conti, 2024, pp. 29-30), ma anche in seguito ai processi di inflazione e all’aumento dei costi nell’edilizia (Ministero degli affari europei, il Sud, le politiche di coesione e il PNRR, 2024, pp. 194-195).

Inoltre, la Commissione europea non ha considerato ammissibili le spese correnti e di gestione, pari a 900 milioni di euro, inizialmente stanziati e vi è stata una riduzione parziale del finanziamento, che sarà comunque recuperata mediante nuovi avvisi e decreti di riparto, tuttora in corso, per continuare a investire in questo settore strategico. Tenuto conto del numero di interventi individuati e dell’aumento dei prezzi, il target finale M4C1-18 per il T2-2026 prevede la creazione di 150.480 nuovi posti (Ministero degli affari europei, il Sud, le politiche di coesione e il PNRR, 2024, p. 158).

La riduzione del target finale è, dunque, significativa, considerando che la prima versione del PNRR prevedeva la creazione di 264.480 nuovi posti. Per garantire la realizzazione dell’obiettivo, ad aprile 2024 è stato definito il *Nuovo Piano asili nido*, che ha stanziato quasi 735 milioni di euro, di cui una quota proveniente da risorse aggiuntive nazionali. Nel documento sono stati individuati i criteri di suddivisione dei comuni, sulla base di fasce di popolazione residente, i criteri di distribuzione delle risorse tra i comuni e un costo

⁶¹ Rispetto alle criticità del Piano per asili nido e scuole dell’infanzia e servizi di educazione e cura per la prima infanzia del PNRR, si veda Corti, Morabito, Ruiz & Luongo, 2022.

parametrico per la costruzione di nuove strutture e la riconversione di edifici e immobili per nuovi servizi (d.interm. 30 aprile 2024, n. 79).

A giugno 2024, in seguito all'avviso pubblico emanato nel mese precedente, sono state pubblicate le graduatorie per realizzare 838 interventi in diversi comuni italiani. Sono previsti, attraverso questo investimento, 31.600 nuovi posti entro il 31 marzo 2026.

D'altronde, l'obiettivo del 33% stabilito dal Consiglio europeo di Barcellona nel 2002 non può essere realizzato soltanto secondo parametri quantitativi relativi a un territorio nazionale, seppur fortemente orientati ad un riequilibrio territoriale che superi i divari numerici regionali e alla capillarità del sistema 0-6 nei singoli comuni, nelle aree interne, nelle periferie e nelle aree più isolate. La qualità dei servizi educativi, che include numerose dimensioni come la formazione del personale educativo, il coordinamento pedagogico territoriale, l'alleanza con le famiglie, la rete della comunità educante, deve essere considerata pilastro di un modello di diritto universale e di un paradigma che concepisce i nidi d'infanzia come luoghi di educazione, democrazia e partecipazione attiva.

Infine, la caratteristica stessa dei nidi di essere istituzioni multidimensionali, con benefici che sconfinano ben oltre i singoli bambini e le singole bambine che li frequentano, innestandosi nei diversi territori, “sembra stridere con la necessità di tutelare ed espandere la portata della sua presenza nelle diverse aree del Paese attraverso gli strumenti nazionali” (Pasqui, 2022, p. 170) sin qui descritti.

2.5.4. Se mancano i LEPS

Nel frattempo, il valore soglia a livello europeo è stato ulteriormente spostato in avanti: nella recente Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea in materia di educazione e cura della prima infanzia, la nuova indicazione agli Stati membri è quella “di fornire servizi di educazione e cura alla prima infanzia (ECEC) di alta qualità in linea con le competenze nazionali, i tassi di fruizione dei congedi parentali e i modelli dell'offerta di servizi ECEC, provvedendo a che entro il 2030 almeno il 45% dei bambini di età inferiore ai tre anni” (Consiglio dell'Unione Europea, 2022, p. 21) partecipi ai servizi per l'infanzia. Si può prevedere un'ulteriore rincorsa ad un nuovo gradino da raggiungere, ma nel frattempo le prospettive ulteriori e concrete di miglioramento della situazione attuale guardano ancora al precedente

traguardo a cui tendere. Con risposte, interventi e strategie di diversa natura. Rilevante è stata la proposta di alcuni enti, tra cui l'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, che avevano già proposto nei mesi passati "di definire e finanziare, nella prossima legge di bilancio, i LEP relativi alla diffusione dei servizi educativi e di cura per la prima infanzia per una percentuale di copertura di almeno il 33 per cento della popolazione 0-3 anni" (d.p.r. 25 gennaio 2022, p. 439). I Livelli Essenziali di Prestazioni (LEP) sono previsti dall'art. 117 della Costituzione italiana, in cui si afferma che lo Stato ha legislazione esclusiva sulla "determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale" (Costituzione italiana, art. 117 c. 2, lettera m)). Sulla base della determinazione dei LEP, le regioni disciplinano i beni e i servizi sociali con proprie leggi, i principi, gli indirizzi, l'organizzazione e l'erogazione, tramite i comuni. Nella legge di bilancio 2022 (L. 30 dicembre 2021, n. 234, art. 1, cc. 172-173), sono stati per la prima volta inseriti i Livelli Essenziali di Prestazioni Sociali, ulteriori rispetto a quelle sanitarie. L'erogazione è prevista da un livello non statale⁶². I LEPS sono relativi all'assistenza sociale e includono: servizi sociali nel territorio; prestazioni per soggetti non autosufficienti; i nidi come servizi rivolti all'infanzia; il trasporto scolastico degli alunni con disabilità. In particolare, per quanto riguarda i nidi, il parametro del livello minimo da garantire coincide con il numero di posti nei servizi educativi per l'infanzia⁶³, nella misura del 33% su base locale, in proporzione con la popolazione di età compresa tra 3 e 36 mesi. Si indica che l'obiettivo dovrebbe essere raggiunto nel 2027. Nel 2022 sono stati stanziati 120 milioni e nel 2023 sono stati indicati 175 milioni, per contribuire ai costi di gestione

dando priorità ai bacini territoriali più svantaggiati e tenendo conto di una soglia massima del 28,88 per cento, valida sino a quando anche tutti i comuni svantaggiati non abbiano raggiunto un pari livello di prestazioni. L'obiettivo di servizio è progressivamente incrementato annualmente sino al raggiungimento, nell'anno 2027, del livello minimo garantito del 33 per cento su base locale, anche attraverso il servizio privato (L. 30 dicembre 2021, n. 234, art. 1, c. 172).

⁶² In seguito alle modifiche del Titolo V della Costituzione italiana, le prestazioni in ambito di assistenza sociale sono rientrate nelle competenze definite "residuali" delle regioni, prevalentemente erogate dai comuni, secondo la determinazione dei Livelli Essenziali delle Prestazioni (LEP), di competenza esclusiva e trasversale dello Stato.

⁶³ Nel calcolo dei numeri di posti vengono inseriti quelli dei servizi privati, equivalenti in termini di costo standard al servizio a tempo pieno dei nidi.

Dal 2027 sono stati previsti 1.100 milioni di euro annui senza vincoli territoriali di destinazione. La scelta di tale investimento è da considerarsi volta a rispondere al limite individuato nel PNRR, in cui le risorse vengono investite principalmente nelle costruzioni e negli interventi edilizi e strutturali.

In questo caso, è rilevante sottolineare come emergano ancora una volta le insite, implicite e irrisolte contraddizioni di un sistema nazionale che mantiene un'ambiguità interpretativa. I nidi sono inseriti tra

tutte le attività relative alla predisposizione ed erogazione di servizi, gratuiti e a pagamento, o di prestazioni economiche destinate a rimuovere e superare le situazioni di bisogno o di difficoltà che la persona umana incontra nel corso della sua vita, escluse soltanto quelle assicurate dal sistema previdenziale e da quello sanitario, nonché quelle assicurate in sede di amministrazione della giustizia (Sentenza Corte Costituzionale 13-28 luglio 2004, n. 287, p. 108).

Allo stesso tempo, si intende emanciparli dalla visione assistenzialista, per riconoscerli come contesti educativi all'interno di un sistema nazionale di educazione e istruzione. L'ambiguità formale rispecchia un'ambiguità sostanziale: come è stato evidenziato rispetto ai LEPS, dal punto di vista legislativo, "si osserv[a] che le modalità di redazione del testo appaiono assai differenti, a seconda della prestazione disciplinata, tradendo una diversa matrice dei quattro gruppi di prestazioni" (Napolitano, 2023, p. 77). Infatti, mentre per prestazioni di assistenza sociale e per soggetti non autosufficienti, la natura di LEPS non viene messa in discussione, ma appare esplicitata,

per il secondo gruppo di prestazioni, gli asili nido e il trasporto scolastico degli studenti disabili, il legislatore si è astenuto dal dare una precisa qualificazione e in assenza di esplicite indicazioni, perciò, sorgono alcune difficoltà interpretative sulla natura di LEPS delle prestazioni (Napolitano, 2023, p. 78).

Si ritiene utile ricordare che proprio la sentenza n. 370 del 2003 della Corte Costituzionale aveva mostrato la necessità di una disciplina efficace del federalismo fiscale che dirimesse l'evidente intreccio tra competenze e funzioni tra Stato, regioni e comuni in merito ai nidi d'infanzia.

La legge di bilancio, tuttavia, venuta meno l'indicazione di livello essenziale, non indica in modo esplicito che i parametri organizzativi previsti per gli asili nido siano un LEPS. Tuttavia, ci sono abbastanza elementi per far presumere che siano

chiaramente delineati la via e i tempi per arrivare alla definizione dei LEPS in quest'ambito.

Si tratterebbe pertanto di una vera trasformazione della natura giuridica di questi servizi in quanto la Corte costituzionale, nel dichiarare illegittima la creazione di un fondo vincolato al finanziamento di questi servizi, ne aveva escluso la natura di livello essenziale (Napolitano, 2023, p. 110).

Questo passaggio normativo non è ancora avvenuto e la definizione dei LEPS è di fatto ancora inattuata: nel Decreto-legge n. 215 del 30 dicembre 2023, la data entro cui la Cabina di regia per la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni è chiamata a presentare il risultato dei lavori è stata prorogata al 31 dicembre 2024, posticipando di circa un anno il termine (D.lgs. 30 dicembre 2023, n. 215, art. 15).

La presente analisi dei dati quantitativi, che rileva i numeri di posti disponibili dei servizi educativi per la prima infanzia in Italia e ricostruisce i principali fondi stanziati a livello nazionale negli ultimi anni, rappresenta un elemento centrale della dimensione normativa approfondita nella ricerca. I nidi d'infanzia rappresentano una sorta di lente d'ingrandimento che mostra chiaramente quanto i modelli pedagogici, i valori-soglia quantitativi, la legislazione e la spesa pubblica non sviluppano percorsi sociali e trasformazioni storiche che si muovono su binari paralleli, bensì siano profondamente intrecciati e si influenzino a vicenda. I nidi non possono non essere esplorati e analizzati dal punto di vista pedagogico senza tenere conto degli aspetti sociali, legislativi, economici, storici che li hanno attraversati e trasformati.

In questa direzione, la dimensione normativa e quella interpretativa si intrecciano a loro volta nei discorsi e producono effetti sostanziali sulle realtà, concorrono alla costruzione di reti e movimenti locali, fino a raggiungere le autorappresentazioni e le pratiche educative. Nella seconda parte del volume si compirà un ulteriore passo nell'analisi normativa, a livello regionale e locale, e un ulteriore spostamento di prospettiva, approfondendo le traiettorie tracciate nel contesto di Palermo.

Parte seconda
I nidi in Sicilia

3. I nidi in Sicilia: normativa e dati quantitativi

3.1. Normativa siciliana sui nidi e i servizi per la prima infanzia

3.1.1. *Le prime leggi regionali (1971-1985)*

In seguito alla promulgazione della legge nazionale n. 1044 del 1971, le regioni recepirono l'istituzione degli asili nido a livello normativo. In Sicilia fu emanata la legge regionale n. 39 del 22 luglio 1972 che istituì, presso l'Assessorato della sanità,

una Commissione per l'assistenza sociale all'infanzia, composta:

- dall'Assessore regionale per la sanità, quale presidente;
- dall'Assessore regionale per la pubblica istruzione o da un suo rappresentante;
- dall'Assessore regionale per gli enti locali o da un suo rappresentante;
- da tre rappresentanti, designati dalle organizzazioni sindacali maggiormente rappresentative;
- da tre rappresentanti designati dalle associazioni femminili a carattere nazionale, operanti nella Regione;
- da sei esperti in discipline mediche psicopedagogiche e urbanistiche nominati dal Governo regionale (L.r. 22 luglio 1972, n. 39, art. 3).

- a) La Commissione aveva il compito di predisporre un piano regionale in base alle istanze di finanziamento inoltrate dai comuni o dai consorzi di comuni, entro il 30 aprile di ogni anno: nelle richieste, ciascun ente locale aveva obbligo di indicare il numero di asili nido già esistenti, la loro dimensione ricettiva e il numero di asili nido che si progettava di costruire. Si prevedeva anche

l'indicazione delle madri lavoratrici residenti e l'incidenza dell'emigrazione nell'ultimo quinquennio: elemento quest'ultimo che denota un periodo in cui la mobilità di residenti dal Sud Italia al Nord e all'estero era centrale nelle analisi relative all'infanzia, così come oggi si evidenziano, invece, i tassi di natalità, sulla base delle tendenze demografiche contemporanee, caratterizzate da una diminuzione delle nascite e dal conseguente invecchiamento della popolazione nazionale.

La Commissione aveva anche il compito di sovrintendere ai programmi psicopedagogici degli asili nido, formulare programmi dei corsi di qualificazione e aggiornamento del personale, indicare le norme dei concorsi comunali per l'assunzione del personale e della tabella di valutazione dei titoli, oltre che vigilare sull'applicazione effettiva della legge.

Successivamente all'istituzione degli asili nido in Sicilia, furono apportate integrazioni nel 1974 (L.r. 5 luglio 1974, n. 17), in particolare relativamente alla gestione e al funzionamento dei servizi, al personale e alle norme di carattere finanziario. Secondo la legge, l'organico di ciascun asilo nido sarebbe stato costituito da:

- a) un coordinatore con responsabilità organizzativa e funzionale di massimo tre asili nido (nei comuni in cui erano presenti più servizi);
- b) un segretario economo con funzioni amministrative contabili;
- c) personale addetto all'assistenza, nel rapporto di un'unità per ogni sei lattanti e una per ogni dieci divezzi;
- d) cinque unità di personale ausiliario, di cui una addetta alla cucina, una ai servizi di lavanderia e stireria e tre alla pulizia degli ambienti.

L'assistenza sanitaria era affidata a un medico, preferibilmente pediatra, mentre la vigilanza igienico-sanitaria era esercitata dall'unità sanitaria locale (USL) e dall'ufficio sanitario del comune.

Era previsto anche un comitato di gestione per ogni asilo nido, costituito dal coordinatore, da tre rappresentanti del consiglio di quartiere, di cui uno facente parte della minoranza politica, da tre madri di famiglia elette dall'assemblea delle famiglie utenti, e da due rappresentanti sindacali (L.r. 5 luglio 1974, n. 17, art. 1).

In alcuni studi emersero già negli anni seguenti alcuni limiti della legislazione siciliana: per esempio, alla scelta della costituzione di una Commissione regionale fu attribuita la strada di delega e rinvio nella legge del 1972. Inoltre, si criticò la rappresentanza delle sole madri nel comitato di gestione, forma di discriminazione nei confronti dei padri e del loro ruolo educativo,

e la forte gerarchizzazione del personale e le funzioni di tipo prevalentemente sanitario e assistenziale, così come indicate nelle integrazioni del 1974 (Sala La Guardia & Lucchini, 1980, pp. 273-274).

Con un decreto assessoriale, alla fine del 1979 la Regione emanò le *Linee orientative per il personale di assistenza degli asili-nido*, con specifici indirizzi pedagogico-assistenziali e indicazioni per la realizzazione di attività ludiche (Regione Siciliana, Assessorato della sanità, Decreto del 12 dicembre 1979). Un testo ricco, anche dal punto di vista teorico. Le premesse sottolineavano il carattere delle *Linee orientative* come indicazioni e suggerimenti non imposti secondo una rigida schematizzazione di regole da seguire, bensì in armonia “con il principio consacrato della Costituzione, quello cioè della libertà dell’educazione” (Regione Siciliana, Assessorato della sanità, Decreto del 12 dicembre 1979, pp. 152-153). L’attività educativa stessa non può essere schematizzata, né soggetta a imposizioni. I processi intellettivi, affettivi e sociali non venivano considerati tappe psichiche separate, ma erano colti come un processo unico che, attraverso il suo dinamismo e nel rispetto delle varie fasi di sviluppo, permetteva l’affermarsi della personalità. Si evidenziava, inoltre, il rapporto di continuità tra personale e famiglie e di stabilità relazionale tra bambini e figure adulte di riferimento nel servizio.

Per ogni fascia d’età (0-12 mesi, 12-20 mesi, 20-36 mesi) le *Linee orientative* hanno approfondito i lineamenti psicologici, gli indirizzi educativi e il gioco, ritenuto non esclusivamente nella sua dimensione ricreativa, ma come attività funzionale al pieno e regolare sviluppo di ciascun bambino.

Secondo il *Piano regionale per costruzione, impianto e arredamento di asili-nido nell’ambito del territorio della Regione Siciliana*, in riferimento ai comuni ammessi e inclusi nei piani del 1972, 1973 e 1974, gli asili nido approvati risultavano essere 234 con un investimento globale di 18 miliardi e 720 milioni di lire¹. Ma nel 1979, anno in cui fu emanata la legge regionale n. 214, che per la prima volta definì la disciplina degli asili-nido nella Regione siciliana, non esisteva nell’isola nessuna nuova struttura attiva. Essendo già stato superato il quinquennio 1972-1976 ed essendo già evidente

¹ Lega siciliana per le autonomie e i poteri locali, Gruppo di lavoro e di consulenza del settore urbanistico-edilizio, *Piano regionale per costruzione, impianto e arredamento di asili-nido nell’ambito del territorio della Regione Siciliana, approvati e pubblicati sulla Gazzetta Ufficiale della Regione Siciliana in attuazione e ai sensi della legge n. 1044 del 1971 e delle leggi regionali n. 39 del 1972 e n. 17 del 1974 - Stato di attuazione*, Archivio Biblioteca delle donne e centro di consulenza legale UDIPalermo, Fondo UDIPalermo, serie Asili nido, b. 90, f. 411.

il mancato raggiungimento dell'obiettivo dei 3.800 asili nido a livello nazionale, si puntò sulla legge n. 891 del 1977, che istituì a favore delle regioni uno speciale Fondo integrativo per gli asili nido, attraverso cui furono stanziati nuovi contributi per la costruzione, il riadattamento, l'impianto e l'arredamento degli asili nido, nonché per la gestione, il funzionamento e la manutenzione, sulla base dei piani regionali che dovevano essere aggiornati con le nuove richieste comunali.

Nel 1960 l'Opera Nazionale Maternità e Infanzia gestiva in Sicilia 23 Case della madre e del bambino e 24 asili nido, per un totale di 167.151 assistiti (Locatelli, 2007, p. 161), mentre nel 1970 gli asili nido gestiti dall'ONMI in Sicilia risultavano essere 31. In seguito alla soppressione dell'ONMI con la legge n. 689 del 1975, la situazione siciliana rimase per diverso tempo in stallo e, nonostante la possibilità di anticipare alle province e ai comuni dei fondi per consentire la gestione ordinaria dei servizi dell'ex-ONMI (L.r. 5 marzo 1977, n. 8), alla fine degli anni Settanta in Sicilia non era ancora avvenuto il passaggio normativo adeguato. A tal proposito, dalla mozione² presentata dalla sezione palermitana UDI all'Assemblea Regionale Siciliana il 22 giugno 1977 emergono l'assenza di provvedimenti atti a "disciplinare legislativamente una definitiva regolamentazione e ristrutturazione dei servizi nonché l'assetto relativo al personale dipendente" e la mancanza di una normativa regionale di recepimento della legge nazionale n. 405 del 29 luglio 1975 sui consultori familiari, che permettesse l'utilizzo e la riqualificazione delle attività ex-ONMI. Erano, dunque, proprie di questa rappresentanza politica un'urgenza e una forza propulsiva concentrate nella società civile per colmare i vuoti normativi e realizzare concretamente le istituzioni sociali legiferate a livello nazionale.

Secondo le disposizioni del funzionamento e della gestione dei servizi indicate nella legge n. 214 del 14 settembre 1979, a livello regionale ogni struttura poteva accogliere non più di 60 bambini, distinti nelle sezioni dei lattanti e dei divezzi. Gli spazi vennero considerati "un organismo architettonico omogeneo, completo di tutti gli impianti, servizi, attrezzature e arredi, nonché della sistemazione delle zone all'aperto, necessari all'armonioso sviluppo psicomotorio del bambino" (L.r. 14 Settembre 1979, n. 214, art. 14),

² *Mozione inviata all'Assemblea regionale siciliana a firma di Adriana Laudani, Teresa Gentile, Francesca Messana, Marina Marconi, Lucenti, Motta, Archivio Biblioteca delle donne e centro di consulenza legale UDIPalermo, Fondo UDIPalermo, Asili nido, b. 92, f. 456.*

con spazi esterni adeguati e diversi ambienti, di cui almeno uno dedicato alle attività di gruppo (Aprile, 1989; Lo Re, Mazza & Sposito, 1977).

L'art. 17 attribuì la proprietà dei servizi di asilo nido ai comuni o consorzi di comuni. Per determinate aree individuate dai comuni, infatti, veniva fatto riferimento alle procedure di esproprio per pubblica utilità, previste dalla legge n. 865 del 1971. Nella gestione di ogni asilo nido, la discriminazione della figura paterna scomparve, dal momento che il "comitato di gestione nominato dal sindaco o dal presidente dell'assemblea consortile dei comuni" fu composto:

- a) dal coordinatore dell'asilo-nido, membro di diritto;
- b) da tre rappresentanti, di cui uno della minoranza, del consiglio di quartiere o, in mancanza, del consiglio comunale o dell'assemblea consortile, eletti preferibilmente in seno agli stessi organi;
- c) da due genitori, eletti dall'assemblea delle famiglie utenti del servizio;
- d) da due rappresentanti del personale addetto all'asilo-nido, eletti dal personale stesso;
- e) da un rappresentante designato dalle organizzazioni sindacali territoriali maggiormente rappresentative (L.r. 14 Settembre 1979, n. 214, art. 18).

All'art. 27 della medesima legge regionale si considerava, inoltre, la possibilità che la gestione dei servizi potesse essere affidata anche a cooperative convenzionate con il comune.

Per quanto riguarda il personale, si prevedevano figure responsabili dell'assistenza. I titoli di studio previsti per l'accesso al concorso erano:

- a. diploma di vigilatrice d'infanzia;
- b. diploma di istituto professionale per assistenza all'infanzia;
- c. diploma di abilitazione all'insegnamento nelle scuole del grado preparatorio;
- d. diploma di maturità magistrale (L.r. 14 settembre 1979, n. 214, art. 22),

con preferenze a diplomi di vigilatrice d'infanzia e di istituto professionale per l'assistenza all'infanzia e alla frequenza di corsi di qualificazione.

Il coordinamento non veniva ricoperto da una figura professionale specifica, bensì "da un componente del personale addetto all'assistenza, nominato dal sindaco, sentito il presidente del comitato di gestione" (L.r. 14 Settembre 1979, n. 214, art. 18), in carica per un anno e riconfermabile per periodi successivi.

Il personale ausiliario, a cui veniva richiesta la licenza elementare, era chiamato ad assolvere a compiti eterogenei relativi alla gestione di cucina, lavanderia e stireria, operazioni di pulizia e azioni rispondenti alle esigenze dei bambini e degli ambienti. La cura e la sorveglianza dei bambini era prevista in collaborazione con il personale di assistenza. Infine, i servizi di economato, manutenzione e amministrazione erano a carico degli uffici comunali, mentre l'assistenza sanitaria e la vigilanza igienico-sanitaria facevano riferimento all'unità sanitaria locale.

Il Titolo V della legge fu interamente dedicato ai corsi di qualificazione e aggiornamento del personale, la cui gestione era affidata ad un comitato scelto dall'Assessorato regionale alla sanità. I corsi, rivolti al personale di assistenza e al personale ausiliario, erano obbligatori per i dipendenti, prevedevano una selezione e una frequenza di 20-30 partecipanti, con una durata di due mesi (corsi di qualificazione per personale ausiliario, corsi di aggiornamento per personale di assistenza) o un anno (corsi di qualificazione per personale di assistenza). I corsi erano strutturati con una parte teorica, in cui si affrontavano lezioni di sociologia della famiglia e dell'educazione, pedagogia della prima infanzia, pedagogia sociale, psicologia dell'età evolutiva con particolare riferimento ai primi anni di vita, psicologia sociale, e una parte pratica, con un tirocinio.

Nella Gazzetta Ufficiale della Regione Siciliana trovarono spazio numerosi decreti e deliberazioni sulla formazione specifica del personale. A titolo esemplificativo e non esaustivo, si ricorda la legge regionale n. 25 del 7 aprile 1977, che definì le norme per l'istituzione e l'organizzazione dei corsi di specializzazione e di qualificazione per il personale incaricato all'assistenza negli asili nido, e il Decreto dell'1 dicembre 1981 in cui furono determinati i criteri e le modalità per la selezione del personale da ammettere ai corsi di qualificazione³.

³ Si vedano L.r. 7 aprile 1977, n. 25; Regione Siciliana, Assessorato della sanità, Decreto dell'1 dicembre 1981. Nella legge del 1977 si indicavano, come periodi dei primi corsi da attivare, agosto 1977 per il primo corso di specializzazione e il periodo 1 febbraio-30 giugno 1978 per il primo corso di qualificazione. Si è rintracciata documentazione di un corso di qualificazione professionale per operatore sociale assistente all'infanzia, realizzato a Palermo nell'anno formativo 1979/80 dall'ECAP, Ente Confederale di Addestramento Professionale, emanazione della CGIL (Giardina Nastasi & Zanca, 1980), in cui è presente la descrizione delle strutture ex-ONMI, nelle relazioni di tirocinio delle corsiste.

3.1.2. Il riordino dei servizi e delle attività socio-assistenziali, nuovi servizi e nuovi standard (1986-2013)

La legge regionale n. 22 del 1986 si mosse in direzione di un sistema sempre più integrato dei servizi sociali e assistenziali: la struttura di servizi diveniva sempre più complessa e molte erano le limitazioni di un sistema disorganico e frammentato di realtà territoriali e di interventi. La precedente impostazione legislativa concepiva una visione “categoriale” dell’assistenza, con una serie di specifici interventi rivolti al sostegno di particolari categorie di soggetti svantaggiati.

L’apparato legislativo siciliano può essere considerato all’avanguardia per le tematiche affrontate, per il metodo e per la visione di ampio respiro, che anticiparono la successiva legge nazionale n. 328 del 2000. In particolare, si possono individuare, quali elementi innovativi:

- 1) l’ispirazione al principio di prevenzione (punto a, art. 2);
- 2) il concetto di rete di servizi per superare la frammentarietà degli interventi (punto d, art. 2);
- 3) la definizione di un piano triennale per i servizi socio-assistenziali comunali (art. 5);
- 4) l’esigenza di un collegamento fra le strutture e i servizi comunali e i presidi socio-sanitari territoriali (art. 5);
- 5) l’indirizzo sulla formazione e l’aggiornamento degli operatori (punto e, art. 15);
- 6) la previsione di quote di partecipazione alla spesa dei servizi (punto f, art. 15);
- 7) il riferimento ad un livello distrettuale di coordinamento dei servizi socioassistenziali (art. 17) (Di Bella, Gullo & Annolino, 2004, p. 19).

Con questa legge venivano recepiti i nuovi criteri delle politiche sociali che si erano sviluppati durante gli anni Settanta, e che avevano al pari spinto, come abbiamo visto in precedenza, le forze politiche parlamentari e civili a realizzare la legge nazionale che istituì gli asili nido in Italia. Gli obiettivi di questi interventi furono molteplici: la prevenzione dell’emarginazione sociale; la rimozione degli ostacoli e una risposta organica ai bisogni individuali e collettivi; il mantenimento o il reinserimento dei cittadini nel proprio nucleo familiare e nell’ambiente di appartenenza; la valorizzazione del territorio, con la creazione di una rete diversificata di servizi, che si traducesse in una libera scelta dei cittadini fra più prestazioni; la partecipazione attiva dei cittadini alla politica dei servizi.

Nell'introduzione di una disciplina organica del sistema dell'assistenza, di competenza regionale, fu prevista, tra gli obiettivi delle azioni coordinate e integrate con le unità sanitarie locali, l'"assistenza, protezione e tutela della maternità, infanzia ed età evolutiva" (L.r. 9 maggio 1986, n. 22, art. 17). In un quadro in cui le relazioni di solidarietà non erano solo promosse a livello centralizzato e verticale, ma anche orizzontale, tra singoli cittadini e le diverse formazioni sociali attive in quel periodo, fu istituito un albo regionale (L.r. 9 maggio 1986, n. 22, art. 26), che, secondo precisi criteri, dava riconoscimento formale per svolgere attività socio-assistenziali. La disposizione degli standard strutturali e organizzativi dei servizi e degli interventi socio-assistenziali fu emanata con il Decreto presidenziale del 29 giugno 1988. Gli enti che intendessero gestire i servizi per la prima infanzia "mediante rapporto convenzionale con il comune territorialmente competente" (d.p.reg. 29 giugno 1988, art. 1) dovevano rispondere a questi standard e iscriversi all'albo regionale. Con il Decreto presidenziale del 4 giugno 1996 furono, invece, approvati gli schemi di convenzione-tipo per la gestione dei diversi servizi da parte dei comuni siciliani, incluse le attività educativo-assistenziali a favore dei minori.

Negli articoli 27 e 28 della legge n. 22 del 1986 furono definite le procedure e le competenze relative alla vigilanza e all'autorizzazione al funzionamento delle strutture socio-sanitarie, ma erano assenti procedure riguardanti l'accreditamento dei servizi, compresi quelli per la prima infanzia, che furono invece regolamentate a livello comunale.

Nel caso delle disposizioni relative alle Istituzioni Pubbliche di Assistenza e Beneficenza (IPAB), disposte ancora in quel periodo secondo la legge Crispi del 1890, la normativa regionale del 1986 ha preceduto ancora una volta quella nazionale. Si recepì, infatti, il processo di privatizzazione, in alcuni casi di fusione e estinzione di questi istituti, secondo quanto disposto nel Decreto del Presidente della Repubblica n. 616 del 24 luglio 1977. Nel quadro della realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali previsto dalla legge n. 328 del 2000, il riordino nazionale del settore IPAB si attuò anni dopo, con il Decreto legislativo n. 207 del 4 maggio 2001. Ciononostante, la disciplina delle IPAB in Sicilia, anche come conseguenza dell'attribuzione della competenza legislativa regionale, fa attualmente ancora riferimento agli articoli 30-43 del Titolo V della legge regionale n. 22 del 1986, che, a sua volta, avrebbero dovuto avere carattere transitorio. L'effettiva privatizzazione è stata realizzata da un numero minimo di enti. Secondo i dati aggiornati al 2021, attualmente esistono in Sicilia 127 IPAB

(Regione Siciliana, Dipartimento della famiglia e delle politiche sociali, 2021).

Il sistema di servizi sociali si è, dunque, inevitabilmente strutturato tenendo conto di una pluralità di soggetti e istituzioni, alcune delle quali già esistenti da tempo nel territorio regionale. A questa eterogeneità si sono accompagnati

rilevanti diversità influenzate da numerosi fattori: dimensioni, modalità organizzative, tipologie delle prestazioni, fonti dei dati, consapevolezza dei diritti-doveri degli operatori, aspettative dei cittadini, livelli culturali, carenze operative, ecc.

Le disomogeneità esistenti sono dovute a carenti criteri di pianificazione, di allocazione delle risorse, di gestione, di organizzazione, di formazione e aggiornamento (Di Bella, Gullo & Annolino, 2004, p. 128)⁴.

Diverse sono le caratteristiche individuate come punti di debolezza: un inadeguato sistema di governo del territorio, a cui un sistema integrato dei servizi sociali deve far riferimento; la scarsa capacità ed elasticità del sistema dei servizi socio-assistenziali nel comprendere le mutevoli esigenze dei diversi ambiti territoriali; la non uniformità del servizio sociale su tutto il territorio; l'inadeguata valorizzazione del privato sociale e dei diversi attori sociali; la difficile gestione dei canali di finanziamento europei alle politiche per lo sviluppo e per il contrasto alla discriminazione e all'esclusione sociale; l'insufficiente sistema di formazione per gli operatori del sociale (Di Bella, Gullo & Annolino, 2004, p. 20).

La direzione di governance intrapresa ha innescato dei processi di mutamento del sistema di welfare che hanno investito in maniera progressiva il privato sociale, determinando nel territorio siciliano un'effettiva presa in carico di questi servizi da parte del terzo settore. La modifica al Titolo V della Costituzione ha interrotto la tendenza all'unificazione promossa dalla legge n. 328 del 2000, definendo nuove unità amministrative, "intermedie" tra le province ed i piccoli comuni: unità territoriali composte da gruppi di comuni che, in Sicilia, sono di fatto coincisi con i Distretti socio-sanitari. Sul territorio regionale i 55 Distretti⁵, aggregati attorno ad un comune capofila e

⁴ Per un'analisi dei servizi socio-assistenziali siciliani, si vedano anche Ascitutto, 1994; Danile, 1994; Galfano, Scaringi, Curatolo & Genna, 1997; Micheli & Tulumello, 1990.

⁵ I Distretti socio-sanitari in Sicilia sono stati definiti nel Decreto presidenziale del 4 novembre 2002. Le città metropolitane di Palermo, Catania e Messina, "determinano il proprio ambito quale distretto unico socio-sanitario, per semplificare i processi di coordinamento e integrazione" (cap. 7, par. 7.4). Successivamente è stata introdotta la possibilità di ulteriore

composti in modalità variabili da diversi comuni associati e con differenti popolazioni di riferimento, sono divenuti nuovi soggetti da integrare nell'attuazione e nella gestione delle politiche sociali. L'accesso alle risorse destinate ai servizi sociali e soprattutto la loro programmazione ed erogazione sono state, infine, affidate a criteri e procedure variamente interpretate dalle singole amministrazioni comunali e sono state caratterizzate da una distanza e uno scollamento tra il livello regionale e locale, dovuti alla successiva abolizione delle Province (L.r. 27 marzo 2013, n. 7; L.r. 24 marzo 2014, n. 8) e all'accentramento amministrativo nei Distretti al comune capofila.

In questo sistema regionale di welfare sempre più articolato e complesso, lo scenario dell'assistenza alla prima infanzia, concepito all'interno della programmazione dei Piani socio-sanitari regionali, si diversificò ulteriormente negli anni successivi, attraverso il riconoscimento formale delle diverse tipologie di servizi socio-educativi 0-3 e alla regolamentazione dei nuovi standard strutturali e organizzativi.

Relativamente agli standard strutturali e organizzativi dei nidi e dei servizi integrativi 0-3, si fa tuttora riferimento a due leggi regionali. La legge regionale n. 10 del 31 luglio 2003, inserita nel quadro normativo più ampio della tutela della famiglia, riconobbe per la prima volta la figura della *madre di giorno*, definita come

una casalinga in possesso di un'esperienza abilitante, conseguita attraverso la personale esperienza della maternità o attraverso apposite esperienze formative, che durante il giorno assista e contribuisca ad educare, fornendo le cure materne e familiari nel proprio domicilio, uno o più minori appartenenti ad altri nuclei familiari in età da asilo nido (L.r. 31 luglio 2003, n. 10, art. 11).

La visione *maternalistica* sottesa alla formulazione e all'interpretazione di questa figura – casalinga la cui capacità di prendersi cura di bambini piccoli è sufficientemente attestata dalla sua maternità –, può essere interpretata nel quadro di supporto alle famiglie come iniziative di solidarietà. D'altronde, la legge non prevedeva un compenso diretto alla madre di giorno, bensì alle associazioni e agli enti che potevano promuovere questa esperienza, a copertura delle spese necessarie. L'inquadramento di questa figura secondo una logica di solidarietà familiare, piuttosto che in un'ottica di

suddivisione dei Distretti Socio-sanitari in sottoambiti, denominati Aree omogenee distrettuali (Aod) ed è stato istituito il Coordinamento regionale delle politiche sociali, che ha sostituito nella funzione di governance la precedente Cabina di regia (d.p.reg. 11 novembre 2013).

servizio professionale, ha influenzato la mancanza di azioni di sistema fondamentali come la formazione iniziale o professionale, a livello regionale. Né la suddetta legge, né quelle successive, infatti, hanno applicato determinati requisiti per l'attivazione e la gestione di questo servizio, escludendo di fatto le *madri di giorno* dalla categoria di *servizi educativi in contesto domiciliare*.

Nella normativa relativa ai nuovi standard strutturali e organizzativi per i servizi di prima infanzia del 2013 (d.p.reg. 16 maggio 2013, n. 126) le *madri di giorno* non sono, infatti, state incluse tra i servizi integrativi a cui attribuire standard definiti e aggiornati. Sono stati, invece, revisionati gli standard di nidi e micronidi⁶ e sono stati definiti i servizi integrativi per la prima infanzia, in particolare gli spazi gioco e i centri per bambini e famiglie.

Secondo il Decreto presidenziale n. 126 del 2013, i requisiti strutturali e organizzativi attualmente vigenti nella Regione Sicilia sono i seguenti:

- nido d'infanzia o asilo nido, con *ricettività* di 25-60 bambini, *rapporto educatrici/bambini* 1/6 (3-12 mesi), 1/8 (13-23 mesi), 1/10 (24-36 mesi), sulla base di una *superficie minima interna* di 7,5 mq per posto bambino nei nidi a tempo pieno, di 7 mq per posto bambino nei nidi a tempo parziale, e di una *superficie minima esterna* di 7 mq (5 mq nei centri storici o in ambiti urbani consolidati);
- micronido, con *ricettività* di 8-24 bambini, *rapporto educatrici/bambini* 1/6 (3-12 mesi), 1/8 (13-23 mesi), 1/10 (24-36 mesi), sulla base di una *superficie minima interna* di 6,5 mq per posto bambino e una *superficie minima esterna* di 4 mq per posto bambino;
- spazio gioco, con *ricettività massima* di 50 bambini, *rapporto educatrici/bambini* 1/10 (18-36 mesi), sulla base di una *superficie minima interna* di 6,5 mq per posto bambino e una *superficie minima esterna* di 8 mq per posto bambino (5 mq per centri ad alta densità abitativa);
- centro bambini e famiglie, con *ricettività massima* di 20 bambini, *rapporto educatrici/bambini* 1/15 (3-36 mesi), sulla base di una *superficie minima interna* di 5,5 mq per posto bambino.

⁶ Gli standard strutturali e organizzativi dei micronidi erano stati in precedenza definiti dal Decreto presidenziale n. 128 del 23 marzo 2011, al fine dell'inserimento nell'albo regionale istituito dalla legge n. 22 del 1986.

3.1.3. Verso il Sistema integrato 0-6 (2014-2024)

Nel *Nuovo piano sui servizi socio-educativi per la prima infanzia*, approvato dall'Assessorato regionale della famiglia, delle politiche sociali e del lavoro il 16 ottobre 2017 sono stati recepiti gli articoli del Decreto legislativo n. 65 del 2017, ponendo attenzione alle diverse funzioni regolamentate nel sistema di governance multilivello. Tra i compiti e le funzioni delle regioni sono esplicitate la promozione e lo sviluppo del Sistema integrato di educazione e di istruzione, ma soprattutto le funzioni di programmazione, coordinamento, monitoraggio e definizione delle linee di intervento e degli standard strutturali e organizzativi. Ai comuni, invece, è stato attribuito il compito di gestire il sistema di autorizzazione e accreditamento, al fine di attivare e monitorare i servizi pubblici e privati del territorio⁷.

Gli obiettivi del Nuovo piano sono stati quelli di trasferire la normativa nazionale nel contesto regionale, registrando le specificità dei comuni e le priorità da attuare relativamente ai servizi e agli obiettivi strategici previsti dalla legge italiana.

Nel documento è stata affrontata la questione di definire i servizi socio-educativi per la prima infanzia. Si è affermata una visione multidimensionale dei nidi e dei servizi 0-3, dal momento che vengono presentati sotto la lente interpretativa di servizi che “devono essere: educativi, di cura, sociali e inclusivi” (Regione Siciliana, Assessorato della famiglia, delle politiche sociali e del lavoro, 2017, p. 6). Queste caratteristiche non sembrano rispondere alla cornice pedagogica che ha sostenuto il Decreto n. 65 del 2017, richiamata nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* e negli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. In particolare, mentre negli *Orientamenti nazionali* “il carattere educativo di questi servizi” è stato declinato nell'impegno di ogni servizio “a garantire [...] la possibilità di sviluppare le proprie potenzialità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento” (d.m. 24 febbraio 2022, n. 43, p. 9), nel Nuovo piano regionale il

⁷ Rispetto all'offerta territoriale, nel documento è stato evidenziato il *caveat* della legge regionale n. 22 del 1986 che esclude dall'obbligo di iscrizione all'albo regionale i soggetti del privato profit e del privato sociale, non obbligati a presentare strutture e personale adeguati agli standard regionali, consentendo così una proposta molto concorrenziale sul mercato ma, di contro, molto poco qualificata.

La legge ha incluso, invece, servizi a titolarità comunale, gestiti in forma diretta o indiretta, e servizi a titolarità privata gestiti da soggetti del privato sociale no profit, in regime di autorizzazione e iscrizione all'albo regionale previsto dalla normativa.

carattere educativo dei servizi è stato assimilato alla versione heckmaniana, peraltro colta nella sua versione più semplificata: il ritorno economico e la maggiore competitività nel mercato del lavoro. Questi obiettivi offrono la motivazione principale per offrire una sempre maggiore accessibilità e per garantire un crescente investimento nei servizi per la prima infanzia, nei termini di minori costi rispetto ai futuri interventi necessari a “rimediare a esiti scolastici o comportamentali negativi” (Regione Siciliana, Assessorato della famiglia, delle politiche sociali e del lavoro, 2017, p. 5). Inoltre, servizi di qualità e accessibili sono stati considerati *educativi*, in quanto capaci di attivare una “scolarizzazione” precoce, strategica e concorrente.

Relativamente alle ambiguità interpretative e ai nodi tra le funzioni sociali e educative dei servizi per la prima infanzia, è significativo anche il rimando, più volte esplicitato nel decreto, al *Nomenclatore interregionale degli interventi e dei servizi sociali*, pubblicato nel 2009⁸, a cui si richiama anche l’attuale denominazione dei servizi educativi per la prima infanzia a livello nazionale e che è stato preso come modello di denominazione dei servizi per la prima infanzia sin dalla legge regionale n. 10 del 2013. Lo strumento, nato al fine di costruire un linguaggio comune nelle diverse regioni italiane per i servizi sociali, in direzione dell’effettiva e capillare realizzazione del sistema integrato promosso dalla legge n. 328 del 2000, è stato concepito a partire dalla convinzione, espressa nella premessa stessa del documento, che nominare le cose fonda implicitamente dei confini, delle differenziazioni, ma sia anche funzionale a rinsaldare l’identità e la cultura organizzativa. È stato già evidenziato, rispetto all’uso dei termini *asilo nido* e *nido/nido d’infanzia* e al mantenimento di due termini riferiti ai due profili professionali che operano nei servizi per la prima infanzia e nelle scuole d’infanzia, come il linguaggio utilizzato e adottato nel settore educativo non sia mai una scelta neutra. I termini utilizzati contribuiscono alla costruzione di schemi culturali, costituiti da confini e identità che, seppur in continuo mutamento, tendono a naturalizzare le categorie. Allo stesso modo, il fatto che le categorie relative alle diverse tipologie di servizi per la prima infanzia siano state istituite entro i confini del linguaggio tecnico dei servizi sociali non è da considerarsi una scelta neutra. Nel Nuovo piano regionale del 2017, nonostante si affermi che l’accezione contemporanea li considera prima di tutto servizi educativi, si conferma una visione omologante dei nidi d’infanzia e dei servizi 0-3, che li

⁸ Conferenza delle Regioni e delle Province autonome, 2009. Nella seconda versione, pubblicata nel 2013, le denominazioni dei servizi per la prima infanzia sono state leggermente modificate.

categorizza come “prettamente sociali” (Regione Siciliana, Assessorato della famiglia, delle politiche sociali e del lavoro, 2017, p. 7). Questa *fatica terminologica* che non riesce ad emanciparsi da un legame considerato sostanziale con una natura di servizio sociale è, infine, individuabile nella scelta di adottare un piano che riguardi i “servizi socio-educativi per la prima infanzia”, piuttosto che i “servizi educativi” contemplati dagli *Orientamenti nazionali*. Nel documento nazionale, infatti, si avvalorava il più recente orientamento olistico, includendo la cura nella dimensione educativa: non si fa implicitamente riferimento a ciò che le donne – e, in particolare, le madri – fanno a casa (Cameron & Moss, 2007; Lazzari, 2017), ma si considera la cura parte di quei processi a cui

si associa la propensione a “fare” cultura, intesa in senso ampio come tensione dei bambini fin da piccolissimi a condividere e costruire repertori di significati con gli adulti che si curano di loro e con i coetanei che frequentano assiduamente, come succede nei servizi educativi (d.m. 24 febbraio 2022, n. 43, p. 21).

Nel 2018 sono stati istituiti, a livello regionale, due gruppi di lavoro specifici con ruoli di supporto e coordinamento della programmazione regionale e degli interventi per la realizzazione del Sistema integrato 0-6. In particolare, con Decreto direttoriale del 7 marzo 2018 si è costituito uno staff di supporto presso l’Ufficio Scolastico Regionale (USR), costituito dalle seguenti figure:

- un dirigente coordinatore;
- un dirigente tecnico;
- un funzionario USR;
- un coordinatore dell’Osservatorio per la dispersione scolastica;
- un dirigente scolastico;
- un docente.

Lo staff di supporto è nato dalla necessità di un coordinamento delle azioni a supporto delle istituzioni scolastiche, con il compito di “indirizzare, sostenere e valorizzare le iniziative di formazione e di ricerca per aumentare l’efficacia dell’insegnamento” (Ufficio Scolastico Regionale, d.d.g. 7 marzo 2018, n. 5580) sulla base delle finalità del decreto nazionale. Qualche mese più tardi, con il Decreto assessoriale n. 3462 del 31 luglio 2018, l’Assessorato della famiglia, delle politiche sociali e del lavoro e l’Assessorato dell’istruzione e della formazione professionale, con responsabilità

rispettivamente sui servizi educativi per la prima infanzia e sulle scuole d'infanzia⁹, hanno istituito una Cabina di regia, con il compito di definire finalità e interventi della programmazione regionale, costituita dai soggetti istituzionali indicati dal Piano nazionale pluriennale:

- un rappresentante del Dipartimento regionale dell'istruzione e della formazione professionale;
- un rappresentante dell'Ufficio di gabinetto dell'assessore regionale dell'istruzione e della formazione professionale;
- un rappresentante del Dipartimento regionale della famiglia e delle politiche sociali e del lavoro;
- un rappresentante dell'Ufficio di gabinetto dell'assessore regionale della famiglia, delle politiche sociali e del lavoro;
- due rappresentanti dell'USR Sicilia;
- due rappresentanti dell'Associazione Nazionale Comuni Italiani (ANCI) Sicilia;
- un rappresentante delle organizzazioni di categoria del terzo settore;
- un rappresentante delle associazioni di categoria delle scuole paritarie;
- un rappresentante del servizio 4 "Statistica ed analisi economica" della Regione Sicilia presso l'Assessorato dell'economia.

Secondo quanto espresso nel decreto, la cabina di regia regionale ha avuto assegnato il compito di svolgere analisi e studi su: i dati forniti dalle amministrazioni e dalle associazioni interessate al sistema integrato; gli elementi per sostenere e ampliare la rete dei servizi 0-6; le linee di intervento per sostenere la qualificazione del personale; il coordinamento pedagogico territoriale; la modalità di gestione dei Poli per l'infanzia; l'istituzione di nuove sezioni primavera; gli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi educativi per l'infanzia regionali. È stato previsto anche un Protocollo d'intesa che è stato stipulato dall'Ufficio scolastico regionale, dall'Assessorato regionale dell'istruzione e della formazione professionale e dall'Assessorato della famiglia e delle politiche sociali nel 2019 (Protocollo d'intesa 11 aprile 2019, n. 10923).

Il documento ha definito le linee di indirizzo generali per la realizzazione del Sistema integrato 0-6, secondo quanto previsto dal Decreto n. 65 del

⁹ La compartizione delle competenze dei servizi 0-3 e di quelli 3-6 tra due diversi Assessorati regionali è stata registrata come un elemento ostativo per la realizzazione degli obiettivi strategici promossi dal D.lgs. n. 65 del 2017, quali ad esempio il coordinamento pedagogico e il coordinamento pedagogico territoriale (cfr. avanti).

2017, proprio concentrando gli interventi di programmazione regionale sull'istituzione di Poli per l'infanzia, sulla conferma e l'istituzione di sezioni primavera, sull'attuazione del coordinamento pedagogico territoriale, sul supporto professionale al personale.

In seguito ad avviso pubblico (d.d.g. 11 settembre 2017, n. 6645), sono stati identificati tre comuni siciliani in cui realizzare i primi Poli per l'infanzia 0-6 in Sicilia, attraverso i fondi specifici del Piano nazionale pluriennale (d.d.g. 21 dicembre 2017, n. 9354). I comuni assegnatari dei fondi del 2017 si trovano in tre province diverse: Pace del Mela (ME), Misterbianco (CT) e Francofonte (SR).

In base al Protocollo d'intesa del 2019, le parti si sono impegnate alla "realizzazione di un Polo didattico in ogni provincia che, in collaborazione con Università o Enti accreditati, possa attivare percorsi di ricerca e formazione per l'elaborazione di un curriculum verticale" (Protocollo d'intesa 11 aprile 2019, n. 10923, art. 3). I Poli sono previsti fino a un massimo di 9, ma sinora non è ancora stato elaborato nessun avviso pubblico per la presentazione di nuovi progetti e manifestazioni d'interesse.

Per quanto riguarda la formazione professionale, sulla base del Piano nazionale della formazione, sono state individuate 28 scuole Polo degli ambiti territoriali (L. 13 luglio 2015, n. 107, art. 1, c. 124; Ufficio Scolastico Regionale, d.d.g. 28 marzo 2017, n. 8685; Ufficio Scolastico Regionale, d.d.g. 20 ottobre 2022, n. 32479), entro cui sono state fatte rientrare azioni specifiche per il personale educativo 0-6, prevedendo una rilevazione dei bisogni formativi dei territori di riferimento e due moduli formativi di 30 ore ciascuno. Nel *Piano di formazione del personale in servizio* relativo all'anno scolastico 2022/23, elaborato dall'USR Sicilia, è stato inserito un corso di formazione rivolto a docenti di scuola d'infanzia ed educatori di nidi, strutturato secondo

un approccio teorico svolto dalle università in modalità blended (25 ore) e successivamente da operatori del settore (provenienti da nidi, scuole d'infanzia statali e paritarie) con attività laboratoriali in presenza al fine di costruire concretamente il "lessico comune" e la "continuità verticale" richiamati dalle Linee pedagogiche e dal documento base degli Orientamenti nazionali¹⁰.

¹⁰ Ufficio Scolastico Regionale, Piano di formazione del personale in servizio a.s. 2022/2023; Ministero dell'istruzione e della ricerca, Nota 30 novembre 2021, n. 37638; Ministero dell'istruzione e della ricerca, Circolare 20 gennaio 2022, n. 78.

Tra gli interventi più recenti, infine, vi è la costituzione del Tavolo paritetico regionale di coordinamento delle attività del Piano di azione nazionale, composto da:

- un rappresentante del Dipartimento regionale dell'istruzione e della formazione professionale;
- un rappresentante del Dipartimento regionale della famiglia e delle politiche sociali e del lavoro;
- quattro rappresentanti dell'USR Sicilia;
- un rappresentante dell'ANCI Sicilia.

Il Tavolo è stato, inoltre, integrato con rappresentanti di Confcooperative Sicilia, Legacoop Sicilia, Associazione Generale Cooperative Italiane (AGCI), Federazione Italiana Scuole Materne (FISM), Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia (GNNI). Il Tavolo paritetico “ha compiti consultivi e propositivi rispetto alle politiche regionali afferenti al sistema integrato zero-sei, con particolare riferimento al processo di costruzione degli atti programmatici riguardanti l'impiego delle risorse regionali del Fondo nazionale” (Ufficio Scolastico Regionale, d.d.g. 25 ottobre 2022, n. 512, art. 2).

Il Sistema integrato 0-6 è stato, infine, inserito nelle disposizioni regionali in cui la Regione Siciliana riconosce e garantisce il diritto allo studio e alla formazione (L.r. 20 giugno 2019, n. 10, art. 28).

3.2.1 nidi siciliani attraverso i numeri

A livello nazionale, l'obiettivo previsto dalla legge n. 1044 del 1971 è stato raggiunto soltanto diversi anni dopo il termine stabilito dal progetto normativo. Nelle regioni meridionali, questo *gap* ha caratterizzato in modo più evidente la descrizione dei servizi per l'infanzia: nel 1983, a titolo esemplificativo, “se facciamo un confronto tra l'Emilia-Romagna e la Sicilia, [...] in Sicilia sono stati costruiti 5 nidi, in Emilia 197, nonostante che la Sicilia (58.371.600.000) abbia ottenuto quasi il doppio dei fondi dell'Emilia-Romagna (35.906.891.000)” (Benedetti & Campioni, 2004, p. 109).

Anche negli ultimi vent'anni la Regione Siciliana ha ricevuto diversi trasferimenti di risorse nazionali per i nidi e i servizi educativi per l'infanzia. Al Fondo per gli asili nido, istituito nella legge finanziaria 2002, ha fatto

riferimento il Decreto assessoriale n. 400 del 17 Febbraio 2005¹¹, in cui sono state indicate le direttive per progetti di realizzazione di asili nido e micronidi nei luoghi di lavoro e per il potenziamento degli asili nido comunali¹², in base a stanziamenti assegnati alla Regione Sicilia dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali per gli anni 2002 e 2003, pari a 13.431.752,50 euro (d.a.reg. Famiglia, politiche sociali e autonomie locali 17 febbraio 2005, n. 400, art. 1). In seguito alla soppressione del suddetto fondo nella legge finanziaria 2006, dovuta alla già citata dichiarazione di illegittimità costituzionale, è stata effettivamente utilizzata soltanto una quota parte del finanziamento totale, che è stata poi considerata nel calcolo delle successive leggi finanziarie.

In base alle leggi finanziarie 2007 e 2008 (L. 27 dicembre 2006, n. 296, art. 1, c. 1259; L. 24 dicembre 2007, n. 244, art. 1, cc. 457-460), con il *Piano straordinario triennale e regionale di intervento per lo sviluppo del sistema territoriale dei servizi socio-educativi*, tra il 2007 e il 2009 sono stati assegnati alla Sicilia più di 47.000.000 di euro, a cui si sono aggiunte ulteriori intese dal 2010 al 2014, per un totale stanziato di 63.456.964 euro (Dipartimento per le politiche della famiglia, Centro nazionale di documentazione e analisi sull'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti, 2015, pp. 19-22). Il Piano straordinario triennale è stato inserito in un contesto di sistema nell'ambito del Quadro Strategico Nazionale 2007-2013, documento previsto formalmente dall'articolo 27 del Regolamento generale sui Fondi strutturali europei (Consiglio dell'Unione europea, Regolamento (CE) 11 luglio 2006, n. 1083, art. 27), con l'obiettivo di

dare un forte contributo alla ripresa della competitività e della produttività dell'intero Paese e alla riduzione della persistente sottoutilizzazione di risorse del Mezzogiorno attraverso il miglioramento dei servizi collettivi e delle competenze, una maggiore concorrenza dei mercati dei servizi di pubblica utilità e dei capitali, incentivi appropriati per favorire l'innovazione pubblica e privata (Ministero dello sviluppo economico, 2007, p. VII).

¹¹ Il termine di presentazione dei progetti è stato in seguito prorogato con il Decreto assessoriale 8 giugno 2005, n. 1740. Sulla programmazione regionale delle politiche sociali, relativa al triennio 2004-2007, in cui viene inclusa la realizzazione dei micronidi a favore dei minori e delle famiglie, si veda il Decreto presidenziale dell'8 maggio 2006.

¹² Nel Decreto la gestione dei servizi viene estesa non solo ai comuni, ma anche ad altri soggetti pubblici, sottolineando che tali servizi possono essere gestiti in forma diretta o in convenzione con soggetti privati non profit.

La sottesa politica regionale di sviluppo si fonda sulla considerazione delle differenze di sviluppo nei diversi territori, a differenza della politica ordinaria che considera tutti i territori in condizioni ordinarie. La prima, a differenza della seconda, persegue obiettivi di competitività da raggiungere in tutti i territori regionali, compresi quelli che presentano squilibri economico-sociali. Rispetto alla politica ordinaria, infine, la politica regionale di sviluppo, secondo i criteri di *intenzionalità* e *aggiuntività*, è finanziata da risorse aggiuntive, comunitarie e nazionali, provenienti, rispettivamente, dal bilancio europeo (Fondi strutturali) e nazionali (Fondo di cofinanziamento nazionale ai Fondi strutturali europei e Fondo per le aree sottoutilizzate). Il sistema ha previsto la fissazione di *obiettivi di servizio*, limitati e misurabili, con indicatori definiti e valori target, ritenuti

un valido strumento per creare le condizioni affinché gli interventi della politica regionale unitaria, comunitaria e nazionale, siano effettivamente aggiuntivi rispetto a quelli della politica ordinaria.

Esperienze pregresse mostrano che il sistema istituzionale e politico italiano, e segnatamente del Mezzogiorno, è estremamente reattivo a meccanismi di incentivazione collegati al raggiungimento di *target*, e che questi possono concorrere a convogliare un forte interesse amministrativo ed anche culturale e politico per il conseguimento degli obiettivi delle politiche regionali di sviluppo, che è mancato nel passato (Ministero dello sviluppo economico, 2007, p. 169).

I servizi per la prima infanzia sono stati inseriti tra gli obiettivi di servizio. Al raggiungimento dei livelli per alcuni indicatori specifici è stato associato un meccanismo premiale per le regioni. Per quanto riguarda i nidi d'infanzia, il QSN si è limitato a considerare gli aspetti di accessibilità e disponibilità del servizio. Sono stati individuati due indicatori: il primo (S.04) è relativo alla copertura e quindi alla diffusione territoriale del servizio di nido pubblico, con un obiettivo del 33% dei comuni di ciascuna regione; il secondo (S.05) considera la percentuale di bambini che accedono al servizio di nido pubblico comunale rispetto al totale della popolazione 0-2, con l'obiettivo del 12%¹³.

¹³ Si vedano le Tavole di osservazione per priorità per le politiche di sviluppo 2007-2013, Priorità 4 (Ministero dello sviluppo economico, 2007, p. 295). Un'analisi critica sul federalismo fiscale e sull'influenza diretta che ha avuto sugli asili nido del Sud Italia, con particolare attenzione alla mancata definizione dei LEP, degli obiettivi di servizio e dei fabbisogni standard, e al passaggio dal Mezzogiorno ai "territori con minore capacità fiscale per abitante", è stata sviluppata da Marco Esposito (2018). Esposito osserva le criticità di un sistema centrale

In base al monitoraggio regionale dei nidi comunali in Sicilia, realizzato tra il 2009 e l'inizio del 2010, risultavano 123 comuni siciliani dotati di nido pubblico, pari al 31,54%, mentre altri 33 comuni erano dotati di una struttura dedicata, ma non funzionante. La diffusione territoriale più bassa, relativamente alle province, risultava essere quella di Palermo, mentre era di gran lunga superiore la diffusione nella provincia di Siracusa, con una presenza di nidi pubblici nel 75% dei comuni.

I nidi esistenti erano 256, di cui 200 attivi, gli altri 56 non funzionanti. Il numero complessivo di bambini iscritti al nido comunale in Sicilia era di 7.613 a fronte di un potenziale d'utenza pari a 147.631: soltanto il 5,16% degli aventi diritto aveva, dunque, accesso ai nidi. Nelle diverse province, la maggiore percentuale di iscritti si è registrata ad Agrigento (6,68%), la minore nelle province di Caltanissetta (4,06%) e Catania (4,18%). Risulta anche in questo caso atipica la situazione della provincia di Siracusa, che, seppur abbia registrato un numero non considerevole di iscritti (5,87%), aveva in lista d'attesa un numero di bambini e bambine maggiore di quelli iscritti (7,05%), segnalando una realtà locale in cui la domanda era proporzionalmente più alta delle altre province (Regione Siciliana, Assessorato della famiglia, delle politiche sociali e del lavoro, Dipartimento della famiglia e delle politiche sociali, 2009, pp. 7-11).

Negli anni successivi, si possono individuare ulteriori risorse finanziarie impegnate. Così come indicato nelle *Linee guida per l'attuazione delle politiche sociali e socio-sanitarie 2013-2015* della Regione Siciliana, "nell'ambito dei servizi di cura, il Piano di azione e coesione e gli obiettivi di servizio del QSN ricomprendono anche i servizi rivolti alla prima infanzia 0-3 anni" (d.p.r. 11 novembre 2013, p. 11). Le risorse indicate nel documento possono così essere sintetizzate:

- la dotazione finanziaria quale quota a carico dei fondi nazionali per l'attuazione della pianificazione per i servizi socio-educativi, in particolare degli asili nido, prevista dalla legge finanziaria del 2007, era pari a circa 47 milioni di euro a valere sulla triennalità 2007-2009;
 - le risorse del QSN, con l'obiettivo di servizio "Aumentare i servizi di cura alla persona alleggerendo i carichi familiari per innalzare la partecipazione delle donne al mercato del lavoro" (indicatori S.04 e S.05).
- A seguito della revisione delle modalità di attuazione del meccanismo

che, non avendo ancora definito i LEP, e avendo introdotto una fase di definizione preliminare di obiettivi di servizio, ha reso impossibile assegnare un fabbisogno ai comuni che non erogano prestazioni in merito ai servizi di istruzione e di asili nido.

premiare collegato agli obiettivi di servizio, e in base al riparto delle risorse residue approvato con la delibera CIPE n. 79/2012 dell'11 luglio 2012, l'importo assegnato per la Regione siciliana per il raggiungimento dell'obiettivo per l'indicatore S.04, nonché quale somma residuale a chiusura del meccanismo stesso, è stato calcolato pari a circa 26 milioni di euro, a valere sul Fondo per lo sviluppo e la coesione 2007-2013;

- due intese in sede di Conferenza unificata, la n. 109/CU del 7 ottobre 2010 e la n. 24/CU del 2 febbraio 2012, con le quali sono state assegnate alla Regione siciliana risorse pari a circa 11 milioni di euro;
- un'apposita linea d'azione (6.3.1) nella rimodulazione del P.O. FESR 2007/2013 approvata con la decisione CE C (2012) 8405 del 15 novembre 2012, che prevedeva una copertura finanziaria di 15 milioni di euro, indirizzata ad interventi infrastrutturali promossi dalle amministrazioni comunali per la realizzazione, il potenziamento e l'implementazione dei servizi socio-educativi rivolti alla prima infanzia;
- le risorse del Piano di azione e coesione (PAC), la cui dotazione finanziaria prevista per la Sicilia per progetti di attivazione, potenziamento e sostegno dei servizi socio-educativi per la prima infanzia è stata pari a 128 milioni di euro. In particolare, rispetto ai servizi 0-3, sono state previste sei linee di intervento:
 - a) potenziamento attività servizi nido e micro nido a titolarità pubblica;
 - b) integrazione con servizi privati nido e micro nido mediante convenzioni;
 - c) buoni servizio (voucher) presso servizi privati o pubblici;
 - d) sostegno alla gestione per il mantenimento dei livelli ordinari per servizi di nido e micro nido a titolarità pubblica;
 - e) potenziamento offerta servizi integrativi per la copertura dei costi di gestione a carico dei comuni;
 - f) investimenti in conto capitale per la realizzazione, l'ampliamento e l'adeguamento di nido e micro nido a titolarità pubblica (d.p.reg. 11 novembre 2013, pp. 11-12).

Il Piano di azione e coesione (PAC) ha rappresentato negli anni un'ulteriore preziosa fonte di finanziamenti, comprendendo il programma nazionale *Servizi di cura all'infanzia e agli anziani non autosufficienti* (PNSCIA), con l'obiettivo di attivare e sostenere progetti di assistenza domiciliare integrata per anziani ultra 65enni e progetti per i servizi socio-educativi rivolti alla prima infanzia. La gestione del programma è stata affidata al Ministero

dell'interno e le risorse stanziare sono destinate alle quattro regioni incluse nell'obiettivo europeo "Convergenza"¹⁴ (Calabria, Campania, Puglia, Sicilia), al fine di colmare i divari territoriali. Il carattere aggiuntivo e non ordinario delle risorse rende i comuni i beneficiari diretti e responsabili dell'erogazione dei servizi approvati dal programma: le risorse vengono effettivamente trasferite al soddisfacimento dei requisiti organizzativi e progettuali richiesti dai relativi piani territoriali di riparto.

La dotazione finanziaria iniziale di 730 milioni, di cui 400 per i servizi di cura all'infanzia e 330 agli anziani non autosufficienti, è stata ridotta di oltre 102 milioni di euro, con la legge di stabilità del 2015: l'attuale disponibilità delle risorse ammonta a 627 milioni di euro.

Nel quadro dei finanziamenti destinati alla Sicilia e alle regioni dell'obiettivo "Convergenza", il PAC è considerato il "filo conduttore", in quanto

le azioni proposte sono state esplicitamente indirizzate al sostegno ed al rafforzamento delle politiche di investimento e di programmazione definite o in corso di definizione, sempre legate agli obiettivi originari afferenti gli indicatori di quelli di servizio, volti proprio alla riduzione delle differenze e diversità di distribuzione dei servizi nei territori e, quindi, della fruibilità degli stessi da parte dei cittadini (d.p.reg. 11 novembre 2013, pp. 11-12).

Le cifre mostrano come i fondi gestiti tramite il Piano di azione e coesione siano stati significativi per affrontare le spese e gli investimenti nei servizi educativi per l'infanzia. A titolo esemplificativo, nel periodo 2014-2015 la Regione Sicilia ha attinto 10.677.652 euro per i nidi pubblici, pari a circa il 17,20% delle spese totali; 3.552.596 euro per i nidi privati, pari a circa il 98,50% delle spese totali; 7.962.725 euro per i servizi integrativi pubblici, pari a circa il 93,50% delle spese totali; 2.775.537 euro per i servizi

¹⁴ L'obiettivo "Convergenza" è stato indicato a livello comunitario, insieme a "Competitività e occupazione regionale" e "Cooperazione territoriale europea", come una delle azioni prioritarie della politica di coesione. In particolare, è inteso ad accelerare la convergenza degli Stati e delle regioni in ritardo di sviluppo favorendo il miglioramento delle condizioni di crescita e di occupazione: "l'obiettivo «Convergenza» riguarda gli Stati membri e le regioni in ritardo di sviluppo. Le regioni oggetto di tale obiettivo sono quelle il cui prodotto interno lordo (PIL) pro capite, misurato in parità di potere di acquisto, è inferiore al 75% della media comunitaria [...]. Gli Stati membri oggetto dell'obiettivo «Convergenza» il cui reddito nazionale lordo (RNL) pro capite è inferiore al 90% della media comunitaria beneficeranno del Fondo di coesione" (Consiglio dell'Unione europea, Regolamento (CE) 11 luglio 2006, n. 1083, p. 26).

integrativi privati, pari al 100% delle spese totali (Ministero dell'interno, 2015)¹⁵. Da notare è la differenza negli investimenti generali tra le quattro regioni monitorate: la Sicilia ha speso 62.144.594 euro per i nidi pubblici, quasi il doppio rispetto a Puglia e Campania (rispettivamente 33.675.712 e 33.286.521 euro) e circa sette volte in più rispetto alla Calabria (8.127.776 euro).

Nonostante queste risorse, nel 2016 erano attivi in Sicilia 434 servizi, di cui 306 nidi e micronidi¹⁶ e 128 sezioni primavera, con un totale di 12.036 posti disponibili, capaci di accogliere il 9,3% dei bambini e bambine tra 0 e 2 anni (Istat, 2019). La soglia del 12% relativa all'indicatore della presa in carico non era stata ancora raggiunta. Dalla documentazione raccolta, si possono individuare almeno quattro fattori che hanno contribuito ai ritardi nel raggiungimento del target.

I primi due elementi evidenziati, a livello nazionale, dall'Istituto nazionale di statistica, che certamente hanno inciso sulle percentuali degli indicatori, sono stati il calo di iscritti nei nidi, comunali e convenzionati con i comuni, nell'anno scolastico 2011/2012 e, dal 2012, la riduzione delle risorse pubbliche disponibili sul territorio. Nel triennio 2014-2016 si è registrata una situazione di sostanziale stabilità nel rapporto tra gli utenti serviti e la spesa dei comuni.

Dall'analisi del Nuovo piano sui servizi socio-educativi per la prima infanzia si evince un ulteriore fattore problematico, sostanziato dal fatto che dei circa 111 milioni di euro destinati alla Regione Sicilia¹⁷, nel 2017 erano state attivate le procedure per l'accesso a risorse pari a circa 30 milioni di

¹⁵ Il programma nazionale ha previsto anche un secondo riparto e, dall'1 luglio 2022 al 31 luglio 2023, una nuova linea di intervento denominata "Azioni di Rafforzamento Territoriale".

¹⁶ Dei 306 servizi attivi, 193 erano a titolarità pubblica e 113 a titolarità privata.

¹⁷ I contenitori finanziari a cui fa riferimento il documento sono: Intesa Conferenza Unificata Rep. 56/CU del 7/5/2015 (Fondo nazionale per le politiche per la famiglia 2015); QSN 2007-2013 obiettivi di servizio – servizi di cura prima infanzia (Fondo nazionale per le politiche per la famiglia triennio 2007-2009, parte già assegnata e parte residuale del fondo); Intesa Conferenza Unificata Rep. n. 109 del 7/10/2010 (Fondo nazionale per le politiche per la famiglia 2010); Intesa Conferenza Unificata Rep. 24/CU del 2/2/2012 (Fondo nazionale per le politiche per la famiglia 2011); PO FESR 2014-2020 - obiettivo tematico 09 - linee 9.3.1 e 9.3.2 (Fondi Comunità europea); Obiettivi di servizio - servizi di cura prima infanzia - riprogrammazione risorse premialità (Fondi nazionali FSC Fondo Sviluppo e Coesione); FSE 2014-2020 - obiettivo tematico 09 - linea 9.3.4 (Fondi Comunità europea); Intesa Conferenza Unificata 48/CU del 19/4/2012 (Fondo nazionale per le politiche per la famiglia, parte annualità 2012) (Regione Siciliana, Assessorato della famiglia, delle politiche sociali e del lavoro, Decreto di approvazione 16 ottobre 2017, n. 23, pp. 22-23).

euro, con i restanti finanziamenti ancora da attivare. La difficoltà nella gestione amministrativa dei fondi disponibili è, d'altronde, una delle caratteristiche delle regioni incluse nell'obiettivo "Convergenza", che prevede tra gli strumenti di sviluppo "l'efficienza amministrativa" (Consiglio dell'Unione europea, Regolamento (CE) 11 luglio 2006, n. 1083, art. 3, comma 2, lettera a)).

A questo si lega, infine, anche il carattere di precarietà e la mancanza di strumenti per una progettualità di continuità a lungo termine dei servizi. Nella sezione sui dati relativi al numero dei servizi e dei comuni con servizi attivi, il documento riporta esplicitamente la scelta di non includere nel calcolo

i servizi che si sono realizzati negli ultimi due anni a seguito del finanziamento del Programma nazionale PAC PNSCIA (Piano Nazionale servizi di cura infanzia e anziani) che ha determinato in Sicilia il proliferare di piccoli servizi anche nei centri minori costituiti per lo più da servizi integrativi (spazio gioco e centri per bambini e famiglie) a titolarità comunale ma gestione indiretta, spesso con il carattere di provvisorietà e contingenza al sussistere del sostegno del piano e programmati a prescindere da soli criteri di sostenibilità legati alla dimensione dell'offerta effettiva (Regione Siciliana, Assessorato della famiglia, delle politiche sociali e del lavoro, Decreto di approvazione 16 ottobre 2017, n. 23, p. 17).

Con la Delibera del Consiglio dei ministri dell'11 dicembre 2017, n. 1012, e il successivo Decreto ministeriale 22 dicembre 2017, n. 1012 è stato attivato il Piano di azione nazionale pluriennale previsto dal Decreto n. 65 del 2017. Anche la gestione di questo fondo ha assunto ben presto diverse problematiche, evidenziate da alcuni enti nazionali, tra cui l'ANCI, che hanno comportato di anno in anno variazioni nei criteri proporzionali di riparto (d.m. 11 dicembre 2017, n. 1012; d.m. 26 ottobre 2018, n. 687; d.m. 19 dicembre 2019, n. 1160; d.m. 30 giugno 2020, n. 53). Dal 2017 al 2020 alla Sicilia è stata destinata una quota totale di riparto di 80.921.321,75 euro¹⁸.

Questioni aperte come la programmazione regionale e il monitoraggio degli interventi, le difficoltà di erogazione delle risorse ai comuni in tempi utili alla realizzazione delle azioni previste, l'utilizzo delle spese limitato agli investimenti e non alla gestione dei servizi stessi¹⁹, hanno spinto all'elaborazione di un Piano di azione nazionale per il quinquennio 2021-2025

¹⁸ 13.092.402 euro nel 2017, 17.543.778 euro nel 2018, 22.823.662,06 euro nel 2019, 27.461.479,69 euro nel 2020.

¹⁹ Si vedano Presidenza del Consiglio dei ministri, Conferenza Unificata, Atto n. 148/CU del 23 novembre 2020; Presidenza del Consiglio dei Ministri, Conferenza Unificata, Atto n. 82/CU dell'8 luglio 2021.

(delib.c.m. 5 ottobre 2021) in cui sono state inserite sostanziali modifiche. Alcune modifiche erano già previste nel Decreto n. 65 del 2017, ma sino ad allora non erano state attuate. Queste variazioni hanno cambiato ulteriormente l'assetto dei finanziamenti a livello territoriale e hanno contribuito a sostanziare le responsabilità di gestione delle risorse e di realizzazione effettiva degli interventi da parte dei comuni. In particolare:

- sono stati definiti strumenti e modalità di presentazione delle programmazioni regionali, annuali o pluriennali (art. 5);
- è stato fissato un cofinanziamento da parte delle regioni di quote pari almeno al 25% (art. 6)²⁰;
- è stata destinata una quota del Fondo nazionale pari al 20% a finalità perequative, a partire dall'esercizio finanziario 2021 (art. 7);
- è stato definito il sistema di monitoraggio degli interventi realizzati, compresa la verifica delle azioni finanziate a partire dall'anno 2018 (art. 8);
- sono stati istituiti organi e strumenti di coordinamento e monitoraggio della realizzazione del Piano di azione nazionale (Cabina di regia nazionale, art. 9; Anagrafe nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, art. 10; Tavolo paritetico regionale di coordinamento delle attività del Piano, art. 11).

L'inserimento di una somma perequativa, finalizzata a equilibrare i persistenti divari territoriali, ha fatto ulteriormente incrementare i fondi attribuiti alla Sicilia²¹, ma i limiti di realizzazione e gestione del Piano di azione nazionale risultano ad oggi ancora evidenti²².

La documentazione relativa ai riparti regionali, inoltre, permette di capire le direzioni e le scelte di investimento del fondo da parte della Regione

²⁰ Dal 2017 al 2020 il cofinanziamento regionale, con indicazioni dal 20% al 30%, è stato definito nei riparti annualmente.

²¹ Sono stati attribuiti 33.958.398,10 euro nel 2021, 32.381.107,96 euro nel 2022, 32.381.107,96 euro nel 2023, 31.971.214,66 euro nel 2024 e sono previsti 31.235.746,94 euro nel 2025. Si evidenzia che, in base alla più recente Intesa della Conferenza Unificata, i criteri di ripartizione relativi agli anni 2024 e 2025 sono ulteriormente cambiati (Si veda Presidenza del Consiglio dei ministri, Conferenza Unificata, Atto n. 134/CU del 21 settembre 2023).

²² In seguito a numerose istanze che segnalavano il notevole ritardo, la piattaforma di rendicontazione e monitoraggio del sistema 0-6 è stata attivata a marzo 2024.

Inoltre, l'ANCI ha inviato alla Conferenza Unificata la raccomandazione di rivedere l'intero Piano pluriennale, in un'ottica di semplificazione delle procedure e di riduzione delle tempistiche di assegnazione delle risorse ai comuni (Presidenza del Consiglio dei Ministri, Conferenza Unificata, Atto n. 134/CU del 21 settembre 2023).

Siciliana: a titolo esemplificativo, nella Nota n. 49089 del 26 ottobre 2022 sulla programmazione regionale del riparto annuale, la quota attribuita al Dipartimento regionale della famiglia e delle politiche sociali, con riferimento alla fascia 0-3 anni, è stata di 17.178.907,96 euro, su un finanziamento totale di 32.381.107,96 euro, di cui:

- il 40% è stato investito per il consolidamento dei servizi educativi comunali e/o per l'ampliamento dei posti presso strutture gestite da enti del terzo settore iscritti all'albo regionale. In risposta al diffuso rischio di chiusura di servizi educativi comunali, dovuto alla progressiva fuoriuscita per pensionamento del personale ancora in atto, si è previsto il convenzionamento con enti del terzo settore per la gestione dei servizi oppure l'assunzione di nuovo personale. L'ampliamento dei posti, invece, è stato definito come attivabile esclusivamente presso strutture gestite da enti del terzo settore iscritte all'albo regionale, attraverso l'acquisto di posti o i voucher alle famiglie;
- il 60% delle risorse è stato destinato alla riduzione delle rette per le famiglie, come strumento di sostegno dei costi di gestione dei nidi e micro nidi comunali e del terzo settore (Regione Siciliana, Nota 26 ottobre 2022, n. 49089).

La tendenza che sembra emergere è la progressiva gestione dei servizi per l'infanzia da parte di enti del terzo settore, strategia già adottata da decenni in altre regioni italiane, come preminente soluzione funzionale all'apertura di nuovi servizi e al mantenimento dei servizi educativi attualmente attivi, i cui costi continuano a risultare gravosi per le amministrazioni locali.

Questa tendenza è già attestata nei dati statistici più recenti, con particolare riferimento alle sezioni primavera, a cui sono state destinate numerose risorse finanziarie in diversi comuni siciliani: nell'anno educativo 2020/2021, sono risultate 281 sezioni primavera in Sicilia, di cui 31 a titolarità pubblica e 250 a titolarità privata (Istat, 2022).

Negli anni più recenti, i dati restituiscono ancora un quadro caratterizzato da carenze in termini di servizi educativi per la prima infanzia presenti nei territori locali siciliani e, dunque, di posti accessibili. Nell'anno scolastico 2020/2021 sono risultati attivi 584 servizi, di cui 303 nidi e micronidi e 281 sezioni primavera, con un totale di 13.792 posti disponibili, capaci di accogliere l'11,8% dei bambini e bambine siciliani tra 0 e 2 anni (Istat, 2022). Se si confrontano questi dati con quelli del 2016, ci si rende conto che la percentuale totale di servizi è cresciuta grazie all'investimento nelle sezioni

primavera, mentre il numero di nidi e micronidi è rimasto sostanzialmente uguale (306 nel 2016, 303 nel 2020):

Esiste infatti una evidente corrispondenza fra le quote di anticipi calcolate sulla popolazione tra 0 e 2 anni e la scarsità dei servizi educativi per la prima infanzia. Infatti le quote più basse di anticipatori sui bambini fino a 3 anni (4,4% la media nazionale) si rilevano nelle regioni del Nord che offrono una maggiore disponibilità di posti nei servizi educativi per bambini di 0-2 anni, ovvero Trentino-Alto Adige, Valle d'Aosta ed Emilia Romagna con una copertura di oltre il 40% della popolazione target. Le regioni invece a più bassa copertura, con una dotazione di posti inferiore al 12%, ovvero Calabria e Campania, sono quelle dove è più diffuso il fenomeno degli anticipi.

Oltre alla scarsità nell'offerta di servizi, le scelte delle famiglie possono essere influenzate anche da motivazioni di carattere economico, dato che gli elevati costi dei nidi si contrappongono alla quasi gratuità della scuola d'infanzia (ad eccezione della quota per la fruizione della mensa) [...] (Istat, 2023, p. 9).

Nel Report Istat del 2023 si fa, infine, riferimento al PNRR come strumento di potenziale potenziamento dell'offerta pubblica, con finanziamenti rivolti agli enti locali, e della rete di servizi 0-3. In Sicilia sono stati approvati 107 progetti presentati da 89 comuni per i nidi, a cui si sommano ulteriori 75 progetti, presentati in occasione delle riaperture straordinarie dei bandi per le riallocazioni di parte dei fondi. Il finanziamento totale ammonta a 203.671.302,34 euro.

3.3. Due questioni aperte

3.3.1. Il grande assente: il coordinamento pedagogico territoriale

Rispetto agli interventi finora messi in campo a livello regionale, si è rilevata l'assenza di azioni sistemiche di attivazione del coordinamento pedagogico territoriale (CPT). L'art. 4 del Decreto n. 65 del 2017 e, ancora prima, la legge n. 107 del 2015 hanno definito il CPT come standard strutturale, organizzativo e qualitativo (art. 1, c. 181, lettera e)). Nonostante, infatti, la costituzione di delibere del Protocollo d'intesa interistituzionale, del Tavolo paritetico e di ulteriori decreti che hanno inserito il coordinamento

pedagogico territoriale tra le priorità della programmazione regionale, non si rintracciano ancora interventi attuativi regionali in questa direzione.

Per elaborare delle ipotesi di intervento praticabili è, anche in questo caso, necessario comprendere innanzitutto come viene definito lo standard, intercettare eventuali eterogeneità interpretative, individuare quali siano stati i modelli pedagogici e le pratiche territoriali che hanno portato all'inserimento di questo strumento di governance nella legislazione nazionale.

La normativa attuale sul Sistema integrato 0-6 considera due livelli logici di riferimento: il coordinamento pedagogico dei servizi, relativo al coordinamento dei singoli servizi, e il coordinamento pedagogico territoriale (CPT), relativo al coordinamento del sistema integrato dei servizi 0-6. Il CPT non potrebbe, ovviamente, esistere se non ci fossero i coordinamenti pedagogici dei servizi, né tanto meno se non ci fossero i servizi educativi 0-6.

In seguito, una nota ministeriale è stata ulteriormente diffusa per una più dettagliata definizione delle funzioni:

il coordinamento pedagogico territoriale è chiamato a svolgere funzioni di orientamento pedagogico, di sostegno allo sviluppo della rete di tutte le strutture del sistema «zerosei», di progettazione della formazione continua in servizio del personale, di collaborazione con le Università nella formazione di base per l'accesso alla professione di educatore e di docente. Promuove ricerche e iniziative di innovazione organizzativa, educativa e didattica, fornisce consulenza e supervisione professionale, con un focus mirato anche al funzionamento pedagogico dei poli per l'infanzia (Ministero dell'istruzione e della ricerca, Nota 19 febbraio 2018, n. 404).

Fuorviante sarebbe, dunque, la sovrapposizione del compito principale del CPT con “l'armonizzazione, sotto il profilo organizzativo, dei compiti assegnati ai singoli coordinatori, poiché in questa direzione il coordinamento risulterebbe schiacciato alla sola funzione strumentale” (Benedetti, 2021, p. 68).

Anche nelle *Linee pedagogiche* è stato ribadito il livello di governance attribuito al CPT:

il potenziamento delle politiche educative per l'infanzia deve essere sostenuto da una solida governance, dove la responsabilità e la regia delle istituzioni pubbliche garantiscono le migliori condizioni e determinano la tenuta del sistema, attraverso i diversi livelli di coordinamento che integrano aspetti normativi, educativi, organizzativi, gestionali e di monitoraggio costante (d.m. 22 novembre 2021, n. 334, p. 10).

Nello stesso documento,

vengono richiamate le competenze degli Enti locali nella programmazione e gestione, così come nel monitoraggio e nella vigilanza, anche attraverso l'adozione di dispositivi specifici, quale il coordinamento pedagogico territoriale in interazione sia con l'amministrazione regionale sia con l'autorità scolastica statale periferica (d.m. 22 novembre 2021, n. 334, p. 33).

L'istituzione del CPT affonda le sue radici nelle esperienze pionieristiche dell'Emilia Romagna, con l'inserimento della figura del coordinatore pedagogico nei servizi per l'infanzia sin dagli anni Settanta e una normativa regionale che ha attivato dapprima i coordinamenti pedagogici provinciali, trasformandoli poi in coordinamenti pedagogici territoriali, istituiti presso ciascun comune capoluogo, "di ambito provinciale, formato dai coordinatori pedagogici dei servizi per l'infanzia accreditati"²³. Negli anni successivi, il coordinamento pedagogico si è diffuso in alcune regioni del Centro-Nord – tra cui la Toscana e l'Umbria – fino a costituire "il primo degli indicatori della qualità di un sistema di servizi per l'infanzia" (Catarsi, 2010, p. 9).

Semberebbero una definizione e una distinzione di livello trasparenti e implicitamente condivise, eppure le ricerche più recenti a livello nazionale evidenziano come, rispetto alla tradizione emiliana,

al centro della riflessione non sia la figura professionale del coordinatore pedagogico quanto piuttosto lo sviluppo di un'infrastruttura di coordinamento in grado di promuovere l'espansione e la qualificazione dell'offerta educativa dei servizi per l'infanzia 0-6 mettendo in rete e valorizzando le diverse realtà gestionali e modelli educativi (0-3 e 3-6) già presenti sul territorio, creando al contempo uno scenario pedagogico coerente a livello regionale (Lazzari, 2022, p. 62).

Il coordinamento pedagogico territoriale non è concepito come un modello da riprodurre in modo automatico e aprioristico, ma coincide con uno standard che sia da tradurre e adattare ai contesti locali. In questa direzione, ad esempio, la "definizione dell'ambito territoriale di competenza del coordinamento può variare a seconda della configurazione dell'offerta educativa, dell'assetto amministrativo e della conformazione geografica, dando vita a

²³ La legge regionale dell'Emilia Romagna n. 19 del 25 novembre 2016 ha abrogato la precedente legge regionale n. 1 del 2000, sostituendo il CPP con il CPT, in seguito alla promulgazione della legge n. 107 del 2015 (art. 33, c. 2).

diverse soluzioni (circostrizioni, distretti, unioni di Comuni, ecc.)” (d.m. 22 novembre 2021, n. 334, p. 41).

Si possono, dunque, prevedere – nel duplice significato di “essere consentiti” e di “essere prevedibili” – percorsi differenziati nelle diverse regioni, ma può risultare anche plausibile che si presenti un sentiero privilegiato di realizzazione per i territori in cui i coordinamenti pedagogici territoriali siano già realtà consolidate nel tempo e nei sistemi di governance multilivello. Le eterogeneità interpretative, peraltro, come già riscontrato in alcuni studi, si manifestano, nell’analisi comparativa delle normative regionali di riferimento (Rosa & Filomia, 2022), sin dalle denominazioni e dalle caratteristiche del coordinatore pedagogico.

In particolare, per quanto riguarda la Regione Sicilia, la legge di disciplina degli asili nido del 1979 prevedeva il ruolo di coordinamento affidato a un componente del personale di assistenza, nominato dal sindaco, sulla base della consultazione con il comitato di gestione. Nel Decreto del 12 dicembre 1979, l’Assessorato regionale della sanità ha declinato i compiti di questa figura:

Al coordinatore è devoluta la responsabilità dell’attuazione degli indirizzi psicopedagogici decisi in seno alla équipe direzionale [...]. In particolare, il coordinatore ha le seguenti funzioni:

- a) dirigere e coordinare il personale sia di assistenza che addetto ai servizi;
- b) provvedere all’organizzazione interna del nido, alla formazione dei gruppi di bambini e all’assegnazione di essi al personale;
- c) determinare insieme a tutto il personale le attività di routine e quelle ricreative di ciascun gruppo;
- d) sorvegliare affinché l’andamento del nido si svolga nel rispetto delle migliori norme di igiene fisica e mentale;
- e) formulare proposte al comitato di gestione per il miglioramento del servizio;
- f) partecipare quale membro di diritto alle riunioni del comitato di gestione;
- g) mantenere i rapporti con il servizio sociale comunale (d.a.reg. 12 dicembre 1979, art. 21).

Ancora oggi, dunque, la figura del coordinatore pedagogico nei nidi comunali in Sicilia è ricoperta da una delle educatrici di ciascun servizio educativo 0-3. Manca una legge regionale che definisca il coordinamento pedagogico e che recepisca la normativa nazionale relativa al CPT. La promulgazione di una legge siciliana permetterebbe, peraltro, di aderire a una specifica interpretazione in cui le diverse realtà amministrative locali possano

riconoscersi. In recenti analisi, infatti, sono state individuate ulteriori differenze nel coordinamento pedagogico territoriale, in merito a:

- a) definizioni di CPT e funzioni ad esso attribuite;
- b) modalità di costituzione e organizzazione attuale;
- c) modelli di articolazione con la scuola dell'infanzia statale, comunale e paritaria [...];
- d) opportunità e difficoltà di implementazione (Stringher, Sandre & Donà, 2023).

Nonostante la mancanza di una normativa specifica e di figure incardinate in modo sistemico nelle amministrazioni comunali, la scelta è stata quella di investire nella formazione specifica del personale, in previsione di una organizzazione strutturale aggiornata. Nel 2024 è stato attivato un percorso di formazione sulla figura del coordinatore pedagogico nel Sistema integrato di educazione e istruzione 0-6. La formazione, coordinata dal CRESPI, ha previsto lezioni teoriche e laboratori pratici per il personale educativo di servizi educativi 0-3 e scuole d'infanzia.

Esistono, comunque, casi locali in cui sono previste la figura del coordinatore pedagogico e del coordinatore pedagogico territoriale, secondo le disposizioni del Decreto legislativo n. 65 del 2017. Dal 2022 è stato istituito in Sicilia il primo coordinamento pedagogico territoriale presso il Comune di Termini Imerese (PA), che ha elaborato il nuovo regolamento dell'asilo nido comunale, approvato nel mese di maggio 2023 (Termini Imerese, delib.c.c. 17 maggio 2023, n. 53). La figura responsabile del coordinamento pedagogico è stata distinta dall'educatrice referente (art. 18) e ne sono stati definiti in dettaglio i compiti specifici (art. 17).

La visione politica adottata ha portato a una gestione amministrativo-finanziaria in cui si è scelto di investire sulla qualità e sull'istituzione del coordinamento pedagogico e del CPT. Di conseguenza, sono state attuate diverse altre azioni, tra cui la rifunzionalizzazione degli spazi e degli arredi, la formazione professionale, le relazioni con le famiglie e con il territorio, la sperimentazione di forme di collaborazione con i gestori privati e con le università. Attraverso un Protocollo d'intesa con il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione (SPPEFF) dell'Università di Palermo, inoltre, è stato attivato un percorso formativo annuale (marzo 2023-giugno 2024), rivolto a educatrici e insegnanti 0-6 (Priola, 2023).

Questo esempio, così come le esperienze di sperimentazione e di innovazione pedagogica incrociate nella ricerca sul campo in diversi comuni e aree

dell'isola, confermano che il mancato o tardivo raggiungimento degli standard nazionali e sovranazionali deve essere analizzato considerando i numerosi livelli e fattori che emergono in un contesto specifico, guardando agli elementi che ostacolano o permettono la realizzazione di servizi e di interventi specifici. In un contesto nazionale e locale in cui il rapporto con i modelli e gli standard risulta essere poliedrico, multilivello e declinabile in molteplici interpretazioni e attuazioni, i processi in Sicilia sembrano perpetuare i ritardi e le mancanze riconducibili a un modello di deficit, in cui la regione è definita come una realtà “non-ancora standard”. I modelli non emergono da una sperimentazione endogena e da percorsi attivati all'interno, ma ripropongono l'esito di processi altrui, esogeni, a cui dover rispondere entro determinati criteri e tempi. Proprio quel modello di deficit che “consolida molte impotenze di trasformazione da parte della ricerca, della politica sociale, nella pratica psicologica e pedagogica” (Malaguzzi, 1995, pp. 45-46) sembra intercettare una peculiarità del territorio. È necessario, dunque, elaborare ipotesi che permettano di comprendere i meccanismi interni ed esterni che alimentano le carenze, ma anche analizzare i processi virtuosi che si traducono nei microcontesti in possibili buone pratiche da riconoscere e studiare.

3.3.2. *Le ipotesi che non funzionano*

Abbiamo analizzato investimenti e fondi ordinari e straordinari destinati alla Sicilia e ad altre regioni del Sud Italia. Numerosi studi, elaborati in diversi settori disciplinari, hanno elaborato ipotesi relative alle complesse dinamiche e alle motivazioni, sempre individuate in maniera multidimensionale nelle più recenti tendenze di ricerca, che hanno comportato la grave mancanza di servizi educativi per l'infanzia nel Meridione.

Alcuni contributi concentrano la lettura del contesto sulla correlazione tra povertà economica e servizi a domanda individuale, carenza di domanda e contenimento dell'offerta:

Nel Meridione, dove è maggiore la presenza di famiglie a basso reddito, l'erogazione di servizi a domanda individuale sulla base di tariffe che garantiscano la copertura dei costi sarebbe ostacolata anche dalla carenza di domanda. Sebbene alcuni di questi servizi, quali gli asili nido, rientrino nelle funzioni fondamentali che i Comuni sono tenuti ad erogare e il cui finanziamento dovrebbe essere integralmente assicurato dalla perequazione, in attesa della definizione dei Lep avviata solo

recentemente, le limitate risorse proprie inducono i Comuni meridionali a contenere l'offerta (Mancini, Bardozzetti, Ziglio, Chiades & Mengotto, 2023, p. 49).

Nel caso della Sicilia, non in tutti i casi esiste una carenza di domanda e di offerta: esemplificativo è il caso della provincia di Siracusa dove, secondo il monitoraggio relativo all'anno scolastico 2008/2009, ad una presenza di servizi diffusa nel 75% dei comuni si accompagnava una domanda proporzionalmente alta, con liste d'attesa pari a circa il 120% degli utenti iscritti e frequentanti. D'altro canto, la natura dei servizi educativi per la prima infanzia a domanda individuale è stata individuata anche a livello nazionale come una caratteristica che limita l'accesso per molte famiglie e che si intende progressivamente eliminare nella realizzazione del Sistema integrato 0-6.

Un altro fattore problematico è stato individuato nel funzionamento stesso del sistema centralizzato di finanziamenti:

Va bene tenuto presente che si tratta di finanziamenti che consentono solo di attivare servizi: di solito sono finalizzati alle spese (parziali o totali) per le strutture, gli arredi e di avvio della gestione, per un tempo che oscilla da uno a tre anni. Nel farvi ricorso, dunque, occorre aver ben chiaro che, trascorso il periodo previsto, occorre che vengano reperite le risorse necessarie per consentirne il funzionamento per gli anni successivi: non è infatti pensabile, se non in casi particolarissimi, che un servizio educativo una volta attivato possa essere dismesso. Questo non solo perché siamo ancora oggi di fronte ad una domanda largamente inevasa e dunque la chiusura di un nido o di una scuola dell'infanzia provocherebbe un danno ai cittadini (e sarebbe alquanto controproducente sul piano del consenso politico), ma soprattutto da un punto di vista di etica pubblica e finanche delle possibili conseguenze sul piano giuridico, in quanto si configurerebbe alla fine con uno spreco di risorse pur sempre pubbliche che più opportunamente avrebbero potuto essere assegnate ad altri soggetti intenzionati a dare continuità al servizio (Mattesini, 2008, p. 59).

Nella realtà territoriale siciliana, invece, la chiusura dei nidi, temporanea o definitiva, così come la loro riconversione in altre forme di servizi, il trasferimento in altri quartieri, il ridimensionamento, i cambiamenti di gestione sono fenomeni esistenti, che si sono presentati in diverse occasioni nel corso degli anni (si veda il quarto capitolo). D'altronde, le stesse criticità dovute a finanziamenti diretti in larga parte a interventi sulle strutture e all'avvio dei servizi sono state riscontrate anche nel PNRR, in cui l'80,4% dei finanziamenti è stato destinato esclusivamente per la costruzione, ristrutturazione, messa in sicurezza, riqualificazione e riconversione di spazi per attivare nidi

e altri servizi educativi, mentre il restante 19,6% è stato impegnato, nella prima fase, in costi di gestione iniziale dei progetti.

Nella comparazione tra Emilia Romagna e Sicilia, portata a esempio in precedenza, si concentrano due aspetti: scarsa quantità di nidi attivi e cospicui finanziamenti ricevuti a livello regionale. L'apparentemente contraddittoria compresenza ha rappresentato negli ultimi cinquant'anni un interrogativo costante. Questa relazione, colta in modo generalizzato e monolitico, ha portato con sé il rischio di alimentare, anziché analizzare e decostruire, una visione altrettanto monolitica e culturalista degli abitanti delle regioni meridionali.

Nella lettura dei dati quantitativi e nell'attenzione verso i nidi e i servizi educativi per l'infanzia siciliani, non si può, infatti, non considerare che le carenze in termini quantitativi sono l'esito di processi in cui si intrecciano aspetti economici, politici, pedagogici, sociali, storici. E che le traiettorie future possibili debbano essere lette all'interno di questa cornice multifaccettata. Tuttavia, emerge ancora oggi, nelle rappresentazioni e autorappresentazioni del Sud povero, l'implicita, velata, molto più spesso evidente aderenza ad un immaginario articolato "attraverso un dispositivo ideologico fondato sull'accumulazione costante di enunciati sull'arretratezza culturale, sociale ed economica delle regioni e degli abitanti del Sud Italia" (Conelli, 2021, pp. 27-28; Conelli, 2022). A questa visione si accompagna la grande affermazione culturale del "teorema meridionale":

Secondo questa interpretazione, senza il Sud, l'Italia sarebbe più ricca e crescerebbe di più; il Sud cresce infatti meno nonostante assorba un enorme flusso di risorse pubbliche; ciò accade perché queste risorse (sottratte all'Italia che produce) vengono sprecate, finiscono nelle mani di politici corrotti e organizzazioni criminali, senza alcun risultato; perché le fallimentari classi dirigenti del Mezzogiorno sono espressione diretta della mancanza di cultura e di capitale sociale dei meridionali. Importante corollario del teorema meridionale è che le politiche pubbliche sono il problema e non la soluzione. Meno se ne fanno meglio è; si ottengono più risultati positivi: si sottraggono meno risorse alla parte "seria" del Paese, si riduce la spesa pubblica complessiva in Italia, si impedisce alle classi dirigenti locali di intermediarle senza frutto, si incentivano finalmente i meridionali a "darsi da fare", senza vivere sulle spalle del resto del Paese (Viesti, 2014, p. 23).

Peraltro, le dinamiche di localizzazione economica sono influenzate direttamente dalle politiche pubbliche, sia che favoriscano i centri o le periferie. Come è emerso, inoltre, le stesse scelte politiche nazionali, a cui hanno

anche aderito i governi regionali (come, ad esempio, nel caso del federalismo fiscale) hanno mostrato problematicità implicite o esiti non previsti, che hanno concorso alle disparità territoriali (Esposito, 2018)²⁴.

La multidimensionalità, l'interdisciplinarietà, la prospettiva storica e l'interpretazione contestualizzata possono, dunque, essere considerate caratteristiche necessarie per fornire strumenti che intercettino fattori apparentemente distanti e ne facciano emergere le relazioni e le correlazioni, in un quadro di interdipendenza. A titolo esemplificativo può essere riportato uno studio sui nidi di Reggio Calabria (Martinelli, Barillà & Sarlo, 2014) in cui l'analisi poliprospectica mostra le motivazioni che hanno portato a carenze importanti e di lunga data – ancora oggi presenti –, segnando le traiettorie della nascita e delle trasformazioni dei servizi educativi per la prima infanzia nel capoluogo calabrese.

Per spiegare il persistere delle carenze di nidi a Reggio Calabria, numerose e diverse dimensioni si intrecciano, riferite sia alla domanda, sia all'offerta: la struttura socio-economica e il mercato del lavoro; la diffusione di servizi a titolarità privata, a cui non si è accompagnata per diversi decenni una normativa relativa agli standard di qualità, all'autorizzazione e al monitoraggio; la percezione che i servizi per la prima infanzia soddisfino una fase "transitoria", in vista dell'ingresso alla scuola d'infanzia, e dunque non destino particolare attenzione; la frammentazione dei movimenti, soprattutto femminili; la mancata percezione dei nidi come diritto sociale (soprattutto in seguito alla trasformazione in servizi a domanda individuale); un federalismo incompleto e la crisi finanziaria; un persistente approccio orientato all'emergenza, settoriale e frammentario al problema della gestione delle risorse pubbliche.

Con un approccio affine, muovendo dall'esigenza di superare prospettive causali semplicistiche e univoche e di mobilitare un quadro esplicativo articolato, all'analisi del contesto siciliano sviluppata nel presente capitolo si integra, nel capitolo successivo, un inedito approfondimento del caso di Palermo. Guardare ai servizi per la prima infanzia da diverse angolazioni permette di accedere alla specificità dei singoli casi (locali e regionali). Questi casi sono allo stesso tempo riportati ad una dimensione più ampia delle relazioni interscalari (nazionali e internazionali) per cogliere risultati coerenti con la complessità stratificata e multiforme del sistema a cui fanno

²⁴ Per un approfondimento sugli obiettivi di servizio dei comuni di Sicilia e Sardegna e sui criteri di calcolo delle risorse aggiuntive, si veda Ministero dell'economia e delle finanze, 2023.

riferimento. In tal modo si favorisce una maggiore comprensione di ogni singolo caso e si promuovono possibili proficue comparazioni tra diversi casi di studio (Martinelli, Moulaert & Novy, 2013).

4. Parabole e traiettorie dei nidi: il caso di Palermo

4.1. Asili nidi subito (1971-1988)

Negli anni Settanta l'attuazione della legge nazionale sugli asili nido ha avuto come sfondo, in Sicilia, una recrudescenza della violenza mafiosa e si è intrecciata con le prime forme di attivazione antimafia della società civile. Da Palermo è possibile vedere sotto una luce particolare i nidi come strumento di welfare, educazione e prevenzione del disagio.

Fra il 1972 e il 1980 le strade della città furono segnate da centinaia di omicidi fra le fazioni rivali e dall'avvio di una strategia terroristica che sarebbe culminata nell'attacco stragista allo Stato e che vide la mafia ricorrere all'assassinio di magistrati, poliziotti, giornalisti e politici¹.

In seguito alla promulgazione della legge n. 1044, alcune espressioni della società civile palermitana, fortemente impegnate in un'azione collettiva dal basso che ponesse fine agli esiti nefasti della stretta collaborazione tra forze politiche e movimenti mafiosi, costituirono il Comitato unitario per l'applicazione della legge nazionale sugli asili nido, composto da sindacati, associazioni, politici e studiosi. Negli anni immediatamente precedenti Palermo era stata interessata da una fase espansiva dell'edilizia residenziale pubblica: ingenti risorse pubbliche erano state utilizzate per la creazione di quartieri satellite e i numerosi appalti mossero interessi privati e politici. La GESCAL², ente che si occupava della gestione delle case dei lavoratori e dei

¹ Su mafia e antimafia in quel periodo storico, si veda Lupo, 1993; Moge, 2019; Santino, 2009. Sulla risposta politica e civile al potere mafioso e il periodo successivo, denominato "Primavera di Palermo", si veda Azzolina, 2009; Chubb, 1982; Gunnarson, 2008; Saresella, 2015; Schneider & Schneider, 1996; Schneider & Schneider, 2009.

² Con la legge nazionale n. 60 del 1963 si concluse il secondo settennio del Piano Fanfani e venne costituita la GESCAL (GESTione CAse per i Lavoratori). Il Fondo GESCAL, finanziato con i residui dell'INA-Casa, mirava a favorire la costruzione di nuovi alloggi da

centri sociali, si concentrò innanzitutto sulla costruzione e l'assegnazione delle case, nonché sulla costituzione e la gestione dei condomini. I servizi per i cittadini, inizialmente programmati, non furono realizzati in modo integrato e complementare, e rimasero nel limbo progettuale per diversi anni. L'ISSCAL (Istituto Servizio Sociale CAse Lavoratori) regionale, che si occupava dei servizi sociali, spinse nello stesso periodo per la creazione di servizi sociali di comunità, per chiedere interventi a favore dei quartieri attraverso la costruzione di asili nido, scuole materne e aree verdi.

Secondo quanto previsto dal Piano quinquennale nazionale, il Comune di Palermo nel 1972 presentò istanza all'Assessorato regionale della sanità, richiedendo 42 asili nido. Il Comune indicò, come previsto dalla normativa, il numero degli asili nido funzionanti: 4 asili nido a gestione privata e 6 strutture gestite dall'ONMI³, per un totale di 490 posti disponibili. Nel 1974, la Giunta comunale aveva già finanziato la costruzione di 8 asili nido relativi al Piano del 1972, di altri 8 asili nido finanziati con la legge n. 865 del 22 gennaio 1971, e ulteriori 2 con leggi precedenti⁴.

Come si evince dal Piano regionale dei comuni ammessi nei Piani nazionali 1972-1974, a Palermo furono approvati 22 asili nido su 234 in tutta la regione⁵. Dei 22 asili nido previsti, solo 6 ricadevano in proprietà comunali, mentre per le restanti aree si prevedevano le procedure di esproprio per pubblica utilità, previste dalla legge n. 865. In un *Promemoria* della sezione palermitana dell'UDI (1976)⁶ sono elencati 9 asili nido inclusi nel Piano

destinare ai lavoratori. La GESCAL si sciolse nel 1975, con la stessa legge n. 698 che individuò l'ONMI tra gli "enti inutili" da sopprimere.

³ Commissione per l'assistenza sociale all'infanzia, *Richieste dei Comuni all'Assessorato regionale alla Sanità*, Archivio Biblioteca delle donne e centro di consulenza legale UDIPalermo, Fondo UDIPalermo, serie *Asili nido*, b. 90, f. 415.

⁴ *Relazione del Convegno "Attualità e funzione sociale degli asili nido in Sicilia"*, 28 febbraio 1974, Archivio Biblioteca delle donne e centro di consulenza legale UDIPalermo, Fondo UDIPalermo, serie *Asili nido*, b. 90, f. 415.

⁵ Lega siciliana per le autonomie e i poteri locali, Gruppo di lavoro e di consulenza del settore urbanistico-edilizio, *Piano regionale per costruzione, impianto e arredamento di asili nido nell'ambito del territorio della Regione Siciliana, approvati e pubblicati sulla Gazzetta Ufficiale della Regione Siciliana in attuazione e ai sensi della legge n. 1044 del 1971 e delle leggi regionali n. 39 del 1972 e n. 17 del 1974 – Stato di attuazione*, Archivio Biblioteca delle donne e centro di consulenza legale UDIPalermo, Fondo UDIPalermo, serie *Asili nido*, b. 90, f. 411.

⁶ *Promemoria sulla situazione degli asili-nido per bambini da 0 a 3 anni previsti per la città di Palermo*, 27 novembre 1976, Archivio Biblioteca delle donne e centro di consulenza legale UDIPalermo, Fondo UDIPalermo, serie *Asili nido*, b. 90, f. 415.

regionale del 1974, di cui 4 ricadenti in proprietà comunali. Infine, per il Piano regionale relativo agli anni 1974-1976, altri 14 asili nido furono ammessi al finanziamento, per un totale di 36 asili nido da costruire e attivare attraverso il Piano quinquennale della legge n. 1044.

Erano previsti, altresì, 6 asili nido determinati ex art. 64 della legge n. 865: i cosiddetti “asili IACP”, che dovevano sorgere a servizio dei complessi dell’Istituto Autonomo Case Popolari, con finanziamenti previsti di 3 miliardi e 500 milioni di lire per opere di infrastrutture primarie e secondarie.

In pochi anni, dunque, furono programmati 42 asili nido ma, nonostante gli 80 milioni annui per la costruzione, i 40 milioni annui per la gestione dei servizi, gli ulteriori fondi già stanziati e i progetti di alcuni già approvati, nel 1976 non era ancora stata avviata la costruzione di nessun asilo nido a Palermo. In quell’anno, delle sei strutture gestite dall’ONMI, tre risultavano funzionanti, una in previsione di riapertura e due chiuse dal 1975 per mancanza di personale.

L’UDI di Palermo era stata fondata nel 1945, qualche mese dopo la nascita dell’UDI nazionale, per iniziativa di Anna Nicolosi Grasso, Lina Cafaratto Colajanni, Cornelia Reale, Enza Barillà, Eugenia Bono. In particolare, Anna Nicolosi Grasso (1913-1986), che ne fu presidente fino alla morte, nei diversi ruoli politici che rivestì fu promotrice di iniziative per la parità delle condizioni lavorative e a favore della prima infanzia (Mafai, 2012): riuscì a ottenere la cancellazione dei cosiddetti “temperamenti salariali”, misura attuata in Sicilia per ridurre automaticamente i salari femminili e giovanili rispetto ai contratti base; contribuì ad istituire la graduatoria unica nei concorsi per l’insegnamento nella scuola pubblica (AP, C, III, Proposta di legge 1 agosto 1958, n. 96); contrastò il cosiddetto “coefficiente Serpieri”, che considerava il lavoro delle donne contadine pari al 40% di quello maschile; fu tra i firmatari del primo progetto di legge per l’istituzione della scuola materna statale (AP, C, III, 25 novembre 1960).

Seguendo la linea dettata dall’UDI a livello nazionale, anche la sezione palermitana UDI si contrapponeva alla visione assistenzialista su cui si fondava l’istituzione dell’ONMI, collocando questi servizi nella cornice della promozione della libera scelta della maternità, una maternità che permettesse comunque la libertà e l’emancipazione femminile, e a favore di una concezione del lavoro come mezzo di realizzazione personale, non solo di soddisfacimento dei bisogni primari.

Allo stesso tempo, si opponeva alla diffusione degli asili nido aziendali “perché questo significava ghettizzare i bambini, perché erano tutti figli di

dipendenti. [...] E la socializzazione diventa un privilegio. Quindi se sei bancario, avrai un servizio da bancario in un determinato modo” (Militello). I nidi aziendali erano percepiti come “istituzioni-ghetto” destinate in modo discriminante ad una specifica categoria di lavoratori – a Palermo ne esisteva in quegli anni uno per le lavoratrici della Sit Siemens nel quartiere Guadagna.

In seguito allo scioglimento dell’ONMI (L. 31 dicembre 1975, n. 698) cominciò una fase di transizione nella gestione delle strutture e dei servizi ai comuni e alle province. Rimaneva ferma la legge regionale per i consultori. Nel 1978 risultavano a Palermo circa 33.000 bambini nati vivi e i 5 asili nido ex-sedi dell’ONMI (restava chiusa dal 1975 la struttura del quartiere Danisinni) potevano accogliere un numero massimo di 250 bambini da 0 a 2 anni (Giardina Nastasi & Zanca, 1980).

Un comunicato stampa del 28 agosto 1978, firmato dal Coordinamento provinciale CGIL-CISL-UIL, faceva riferimento ad un imminente inizio dei lavori per il primo gruppo di 13 asili nido, garantito dall’Ufficio tecnico dell’urbanistica comunale. A marzo 1980 ne risultarono appaltati 10 su 13, a cui se ne aggiunsero altri 3. Ma la costruzione si bloccò per perizie suppletive, le imprese abbandonarono gli edifici per l’aumento dei prezzi, le strutture vennero ben presto vandalizzate. Le difficoltà furono anche dovute alla mancanza di fondi per i costi di gestione e del personale. Nel 1985 venne prevista la costruzione di altri 14 edifici e si bandì il primo concorso per “assistenti di asilo nido” e per ausiliari, che si concluse nel 1989. Nel 1988 erano stati costruiti 25 asili nido (su 36 previsti dal Piano), ma nello stesso anno venne aperto soltanto un asilo nido, nel quartiere Pallavicino, gestito dalla cooperativa “La Mimosa”.

4.2. Il “Progetto Infanzia” e i primi asili nido (1989-1992)

Nel 1985 Leoluca Orlando divenne sindaco di Palermo, alla guida di una coalizione pentapartitica (DC, PSI, PLI, PRI, PSDI) omogenea alla maggioranza di governo nazionale. Questo segnò l’inizio di una nuova epoca nell’amministrazione della città e rappresentò una strategia efficace della Democrazia Cristiana locale per rispondere alla profonda crisi di consenso: il partito siciliano guidato da Sergio Mattarella e Leoluca Orlando avviò una nuova fase di governo locale e di ripensamento interno della DC.

Elemento di novità fu la presenza di quattro consiglieri eletti nelle liste di Democrazia Proletaria, Verdi e Città per l’Uomo, espressione di movimenti

che in diversi modi davano voce alla società civile palermitana e potevano offrire una sponda al tentativo di Orlando di conquistare autonomia dal sistema dei partiti. In consiglio comunale furono, inoltre, elette sette donne, un risultato senza precedenti: Simona Mafai e Marina Marconi per il PCI, Elda Pucci, Emanuela Alaimo e Rosalba Bellomare per la DC, Enza Barillà per il PSI e Marianna Bartoccelli e Letizia Battaglia per i Verdi.

In concomitanza con le elezioni politiche del 1987, si verificarono gravi tensioni tra Orlando e il PSI. La crisi ebbe sbocco nella cosiddetta “Giunta pentacolora”, con l’accordo fra la DC di Orlando e il Partito Socialista Democratico Italiano (PSDI) e l’appoggio coordinato della Sinistra Indipendente (con Aldo Rizzo come vicesindaco), di Città per l’Uomo (con Giorgio Gabrielli responsabile dei servizi sociali) e dei Verdi (con Letizia Battaglia responsabile di ville e giardini). Tappa successiva fu l’allargamento della “Giunta anomala” al PCI, nell’aprile 1989.

In quell’occasione Marina Marconi, medico, già deputata regionale comunista, venne nominata assessore comunale all’igiene e sanità, condizione femminile e asili nido. Questo Assessorato verteva su ambiti del tutto nuovi per l’amministrazione locale, non aveva un ufficio preesistente, non aveva personale. Fu, dunque, creato un gruppo di lavoro *ad hoc*, composto da Luigina Simon, Lidia Santucci, Santa Catania. Quest’ultima si è poi occupata del servizio psico-pedagogico dei nidi, e in seguito della gestione dei fondi relativi ai servizi per l’infanzia, per tutta la sua carriera professionale. Sin dal 1987 si era creato un comitato di consiglieri comunali, in seguito alla morte della piccola Maria Concetta Mazzola⁷, giunta senza vita all’Ospedale dei bambini con il corpo pieno di lividi e segni di violenza: il comitato avviò il “Progetto infanzia”, approvato dalla Giunta comunale con delibera n. 4676 del 29 dicembre 1987, con l’obiettivo di creare una rete di servizi integrati per la protezione dell’infanzia. Marina Marconi aveva contribuito direttamente alla stesura del progetto presentato al sindaco per l’approvazione della Giunta. Si attivò un Centro di accoglienza e assistenza per l’infanzia⁸, che fu il primo esperimento di servizio integrato tra l’ambito sociale e sanitario

⁷ A Maria Concetta Mazzola è stato intitolato l’asilo nido denominato appunto “Maricò”, aperto nel 1994 e ancora oggi attivo, che si trova nella IV Circoscrizione, nel quartiere Montegrappa.

⁸ Il centro fu inizialmente accolto presso i locali dell’USL 50, in via Onorato 6, in cui esisteva un reparto per bambini abbandonati (ex-IPAI). Successivamente, il centro fu trasferito nei piani superiori della struttura “Maria Pia di Savoia”, nel cui pianterreno fu riaperto un asilo nido ex-ONMI.

nell'ottica della legge regionale n. 22 del 1986. Nel 1989 si aprirono ulteriori strade di intervento, con l'obiettivo di attivare una rete di servizi sociali nel territorio, inesistenti sino ad allora se non in chiave economico-assistenziale: tra gli obiettivi principali si realizzò l'insediamento nei quartieri di un numero minimo di operatori sociali

capaci di operare in collegamento con il Consiglio di quartiere, con le assistenti sociali delle USL ed in particolare dei Consultori familiari, con l'ufficio distrettuale di servizio sociale per i minorenni, con l'équipe psico-pedagogica del Provveditorato, con le scuole, per individuare, segnalare agli uffici centrali e dare una prima risposta a situazioni di particolare rischio relative all'infanzia (Comune di Palermo, 1990, p. 24).

Nelle azioni coordinate furono coinvolti, con il contributo determinante di Gigliola Lo Cascio⁹, l'Università di Palermo e le scuole di servizio sociale. La scuola "Santa Silvia", ad esempio, inviò venti tirocinanti del secondo e terzo anno nei quartieri Settecannoli, Borgonuovo e Pallavicino, con la supervisione di assistenti sociali, per una valutazione delle realtà sociali e dei disagi dei bambini e delle famiglie, per individuare zone a maggiore o minore "rischio sociale" e programmare interventi preventivi nei territori (ESIS, Scuola italiana di servizio sociale "Cesare Vittorelli", 1990)¹⁰. La collaborazione del Comune con questi enti e l'attivazione di risorse professionali nei "dieci quartieri più brutti" della città permise l'attivazione del "primo nucleo di servizio sociale per l'infanzia" (Marconi). Il comitato delle consigliere comunali organizzava riunioni con i rappresentanti dei consigli di quartiere, con le scuole e le associazioni, "con tutto quello che poteva essere presente e raggruppabile della città" (Marconi).

Intanto, Marina Marconi si impegnò anche nell'apertura degli asili nido: a marzo 1989 si concluse il concorso per 158 ausiliari e a maggio il concorso

⁹ Docente di Psicologia sociale e deputata del PCI nella circoscrizione Palermo-Trapani-Agrigento-Caltanissetta (1987-1989), fu tra le pioniere per l'apertura dei consultori e fra le sostenitrici più attive del Progetto infanzia. Morta con l'intera famiglia nel disastro aereo del Volo Cubana de Aviación 9646 nel settembre 1989, rimase un punto di riferimento nelle successive attività del progetto palermitano. Ai figli Giuliano e Lavinia fu intitolato l'asilo nido di Danisinni.

¹⁰ Analoghi progetti di intervento sono stati attivi tra il 1989 e il 1990 con il coinvolgimento delle scuole di assistenti sociali dell'Ente siciliano di Servizio sociale e dell'Associazione Nazionale Scuola Italiana, operanti in altri quartieri (Comune di Palermo, 1990, pp. 67-68).

interno di poche unità di assistenti di asilo nido. Alla fine di dicembre 1989 fu espletato il concorso del 1985 per 217 assistenti di asili nido¹¹ e nel 1991 si concluse un secondo concorso, indetto nel 1988, che portò al completamento dell'organico con altre 128 assistenti all'infanzia.

Dopo la ricognizione di tutti gli edifici costruiti per accogliere asili nido nella città, sia quelli realizzati dall'ONMI, che quelli realizzati in base alla legge regionale n. 214 del 1979, il Comune avviò un piano di attuazione di 38 asili nido, identificando le prime 12 strutture meno disastrose e più facilmente utilizzabili. La ristrutturazione venne realizzata in tempi brevi, così come in pochi mesi vennero creati gli allacciamenti fognari, attivate le utenze e individuate risorse per l'acquisto degli arredi.

In attesa che le procedure dei concorsi si completassero, alcuni asili nido vennero affidati alle cooperative. Nel frattempo, il personale che aveva operato nelle strutture ONMI venne trasferito alla Regione, dove le condizioni contrattuali, in termini di compensi e di possibilità di carriera, erano più convenienti.

Marina Marconi e il gruppo di lavoro dell'assessorato comunale individuaroni fondi specifici per recuperare gli edifici individuati. In undici mesi vennero aperti al pubblico i 12 asili nido previsti.

L'apertura degli asili nido ebbe questa cadenza:

- a ottobre 1989 una struttura fu inaugurata nel quartiere San Filippo, meglio noto con l'acronimo ZEN (Zona Espansione Nord), già allora assunto sulla scena nazionale come simbolo di degrado urbano (Fava, 2008). All'assenza di servizi socio-educativi si sopperì sistemando in sedi prefabbricate uno sportello dei servizi sociali, un consultorio, un asilo nido e una sezione di scuola materna;
- tra ottobre e novembre 1989 si aprirono 3 asili nido comunali: "Biondo", "Galante" e "Domino", tre strutture ex-ONMI che erano state nel frattempo chiuse e che vennero affidate a tre cooperative;
- a febbraio del 1990 si aprirono altri 5 asili nido: "Toselli", "Silvestri", "Boccadifalco", "Pascoli" e "Salernitano";
- a marzo del 1990 furono inaugurati i due asili nido "Drago" e "Leonardo da Vinci";
- ad aprile 1990 fu riaperto l'ex-ONMI "Maria Pia di Savoia".

¹¹ Comune di Palermo, Nota n. 7622 del 20 luglio 1991, *Relazione sull'utilizzazione del personale degli asili nido*, Archivio Biblioteca delle donne e centro di consulenza legale UDI-Palermo, Fondo Marina Marconi, serie Asili nido, b. 7, f. 37.

A maggio del 1989 il Comune di Palermo accoglieva negli asili nido 40 bambini, ad aprile 1990 ne accolse 626 (Marconi Causi, 2021). Il mandato di Marina Marconi durò fino alla caduta della Giunta, a marzo 1990. La ristrutturazione e l'apertura degli asili nido in così breve tempo fu resa possibile perché l'intenzione politica colse come opportunità la presenza dei numerosi edifici abbandonati da anni: negli anni precedenti la volontà era stata quella di contribuire all'espansione edilizia, ma non di offrire servizi pubblici. Nel mandato di Marconi permase una visione assistenziale dei servizi rivolti alla prima infanzia. Ma era stato avviato un processo in cui la comunità cittadina beneficiava di

Un'opera di coordinamento e reciproco riconoscimento di pezzi di servizi sociali, culturali, sanitari pubblici e presenza del volontariato che, ove esistenti, spesso agiscono come monadi, non collegando quei tesori di conoscenza necessari a creare la rete di solidarietà, basilare all'avvio e allo sviluppo dei servizi utili alla persona o alla famiglia (Comune di Palermo, 1990, p. 6).

4.3. Un gemellaggio lungo una primavera (1993-2000)

L'esperienza della "Giunta anomala" ebbe termine nel 1990. Orlando, ormai in minoranza nel partito, accettò di candidarsi come capolista alle elezioni amministrative di quell'anno. Ottenne una notevole affermazione personale, ma la DC non lo riconfermò come sindaco. In un quadro politico del tutto diverso, dopo il crollo della Prima repubblica e alla testa di un nuovo movimento, La Rete (Saresella, 2015), Orlando si presentò nel 1993 alle prime elezioni comunali con elezione diretta del sindaco. Vinse e restò in carica fino al 2000. Nel 1991 erano attivi a Palermo 17 asili nido, di cui 4 affidati a cooperative. Intanto, gli asili nido, dopo un breve passaggio all'Assessorato di igiene e sanità, divennero nel 1994 di competenza dell'Assessorato della pubblica istruzione. Nel 1993 Alessandra Siragusa diventò assessore e puntò il suo impegno non solo ad aprire nuovi ulteriori nidi, ma anche ad emancipare i servizi 0-3 dalla loro esclusiva missione socio-assistenziale, per considerarli, per la prima volta in quel contesto, servizi educativi a pieno titolo:

per la città di Palermo è particolarmente importante offrire strumenti ai bambini, sin da piccolissimi, perché diventino persone libere, capaci di autodeterminarsi e sentire la responsabilità di un percorso di crescita democratica comune (Siragusa, 1999, p. 8).

Nella visione di Siragusa i comuni dovevano avere un progetto educativo. Non solo: “noi vogliamo che nei nostri nidi si rifletta la città” (Siragusa, 1999, p. 8). Scuola e territorio consolidarono il loro legame attraverso una visione a cui aderì la progettualità dell’Assessorato di Palermo, nella direzione “della cooperazione educativa come modificazione di mentalità rispetto all’educazione” (Siragusa, 1999, p. 8). Si rifletteva la rappresentazione dei nidi come “parabola di una nuova normalità e di una nuova maturità” (Orlando, 1999, p. 50), strumento e simbolo di riscatto, redenzione ed emancipazione rispetto alla cultura mafiosa. A Francesco Tonucci, allora impegnato nel progetto nazionale “La città dei bambini”, a cui la città di Palermo aveva aderito, fu richiesto, quindi, un contributo per supportare il rinnovamento dei servizi comunali per la prima infanzia. “In alternativa a proposte tradizionali di aggiornamenti affidate a relatori, che producono generalmente atteggiamenti di dipendenza e di sfiducia negli operatori”, l’idea di Tonucci (1997, p. 32) fu di avviare un vero e proprio gemellaggio fra la città di Palermo e quella di Pistoia. Con un percorso che riproponeva “in una forma, fra le più coerenti e ricche, lo scambio di esperienze secondo l’importante tradizione della cooperazione educativa” (Tonucci, 1997, p. 33).

La progettazione di questo programma di sviluppo professionale si concentrò sull’apprendimento tra pari fra professionisti: nella prima fase, sei visite di studio di una settimana con osservazione sul campo, laboratori tematici, partecipazione ai collettivi del personale a Pistoia hanno permesso a educatori ed educatrici di Palermo di conoscere meglio l’identità pedagogica e le pratiche delle colleghe. Inizialmente il gemellaggio era stato pensato con quattro asili nido di Palermo (“Maricò”, “Morvillo”, “Biondo”, “Maria Pia di Savoia”) e altrettanti quattro di Pistoia (“Il Grillo”, “Arcobaleno”, “Il Mulino”, “Lago Mago”). In realtà, è stato poi coinvolto a Palermo il personale di tredici nidi palermitani, anche se il gruppo incluso in un secondo momento ha partecipato in modo più limitato. Tra marzo 1996 e marzo 1997, 120 delle 316 educatrici allora in servizio hanno lavorato a stretto contatto con le colleghe a Pistoia, incontrando anche le famiglie e partecipando ai collettivi e ai momenti di formazione (Galardini, Giovannini, Mandalà & Tonucci, 1997). Nella seconda fase, una visita di studio di una settimana delle educatrici pistoiesi a Palermo è diventata un’altra effettiva opportunità di mutuo beneficio: le educatrici di Pistoia hanno presentato e discusso la loro pratica con colleghe che lavoravano in un contesto molto diverso. Nella storia dei servizi educativi di Pistoia, questa esperienza è stata altrettanto considerata tra le più importanti, attraverso le numerose occasioni di confronto e

scambio, a cui da entrambe le parti hanno contribuito attivamente le educatrici, i coordinamenti e le figure politiche di entrambe le città. Aldilà delle settimane di lavoro comune, vi sono state azioni congiunte, come l'apertura contemporanea di due nuovi nidi nel 1997 e la presenza a Pistoia della compagnia di pupari guidata da Mimmo Cuticchio (Becchi, 2010b, p. 127).

Inoltre, elemento altrettanto centrale, fino al 1999 Donatella Giovannini, che era in quel periodo la responsabile dei nidi di Pistoia, ha continuato a dare supporto pedagogico, in termini di coordinamento, al personale educativo palermitano, con molte visite nei servizi di Palermo e incontri di supervisione. Questa azione continuativa di coordinamento ha portato alla trasformazione degli spazi, al riconoscimento del valore della documentazione, ma anche alla valorizzazione delle stesse professionalità educative. In seguito Elena Mignosi, che divenne poi docente all'Università di Palermo, proseguì per alcuni anni il coordinamento come consulente del Comune. Un punto cruciale fu quello di "sviluppare un senso di appartenenza a un servizio, perché comunque i singoli nidi erano sparsi nella città in maniera molto poco omogenea [...]. La tradizione era di servizi individuali, mentre l'idea era quella di farli sentire in una rete e quindi di avviare delle esperienze di scambio tra più servizi che condividevano lo stesso progetto" (Mignosi).

La visibilità di questa collaborazione dai tratti inusuali e innovativi è culminata nel 2000, quando si è tenuto a Palermo il convegno del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia *I servizi dell'infanzia come risorsa e riscatto della città*. Due termini, "risorsa" e "riscatto", che rappresentavano ancora una volta la volontà di emanciparsi da un'identità pubblica negativa. Parteciparono più di mille persone, provenienti da diverse regioni italiane.

Nel contesto di un nuovo attivismo educativo, il diretto collegamento con le associazioni professionali, che muovevano centinaia di professionisti dell'educazione in diverse parti d'Italia, aveva attraversato i decenni precedenti, ma raggiunse l'apice tra gli anni Novanta e l'inizio del ventunesimo secolo. La Sicilia fu attraversata da un'ondata di attivismo civile, dall'educativa di strada, da movimenti comunitari dal basso che, in alcuni comuni, si incrociavano con un'amministrazione dialogante e lungimirante nelle sue strategie politiche. A Palermo, tra il 1995 e il 1997, la stessa Alessandra Siragusa coinvolse le scuole nel corso di aggiornamento *Una moltiplicazione di storie a Palermo* (Comune di Palermo, Assessorato alle politiche educative, 2000), coordinato da Franco Lorenzoni, maestro elementare, attivo nel Movimento di Cooperazione Educativa. Realizzato nella modalità di un percorso interculturale di ricerca-azione, il corso era condotto da 21 animatori,

di cui 16 stranieri. Durante il primo anno parteciparono 110 docenti, nel secondo 97. Nel terzo anno furono attivati 20 laboratori nelle classi dei docenti e delle docenti che avevano partecipato negli anni precedenti.

Tra le associazioni professionali nazionali e gli insegnanti siciliani maturò un interesse e un impegno reciproco: sono state individuate numerose iniziative e gruppi emergenti nati, ad esempio, in seno al Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia o al Movimento di Cooperazione Educativa. A Modica era sorto un gruppo territoriale MCE costituito principalmente da insegnanti di scuola d'infanzia, che lavorarono con burattini e fiabe per lungo tempo, organizzando laboratori di formazione, convegni e assemblee regionali¹². A Palermo esisteva già dalla fine degli anni Ottanta un gruppo attivo di insegnanti e dirigenti scolastici che portarono avanti il Progetto pedagogico-meridionale "Educazione ad una cultura antimafia" (Movimento di Cooperazione Educativa, 1988, p. 20; Blandano, 1997), tra cui Pia Blandano, Vito Mercadante¹³ e Giuseppe Casarrubea.

Nel 1989 esistevano nove gruppi territoriali MCE in Sicilia, a Catania¹⁴, Messina, Modica, Valle Jato, Cinisi-Terrasini, Palermo, Alcamo, Valle del Belice, Trapani. Erano indicati altri riferimenti territoriali a Taormina, Caltanissetta, Enna, Agira, Piazza Armerina, Siracusa. A gennaio 1988, inoltre, l'associazione Centro studi e iniziative di Partinico, fondata da Danilo Dolci, firmò con il Movimento di Cooperazione Educativa un accordo che cedette la gestione culturale del Borgo residenziale di Trappeto al MCE, che assunse la denominazione "Centro di ricerca e promozione della cooperazione educativa" (Movimento di Cooperazione Educativa, 1988, p. 28).

In questa cornice, in cui ancora una volta, ma in una cornice parzialmente diversa, il Sud venne riconosciuto come luogo di sperimentazione educativa,

¹² Alcuni materiali non catalogati, relativi alle attività del gruppo di Modica, sono disponibili al Centro di documentazione MCE di Roma.

¹³ Vito Mercadante, preside della scuola "Antonio Ugo", ha partecipato al movimento che, in seguito all'uccisione di Piersanti Mattarella, si impegnò nella scrittura della legge regionale n. 51 del 4 giugno 1980, che ha previsto per la prima volta specifici provvedimenti a favore delle scuole siciliane per contribuire allo sviluppo di una coscienza civile contro la criminalità mafiosa. A sua firma si sono individuati articoli del *Bollettino Siciliano MCE* che valorizzano la cooperazione educativa come strumento di contrasto alla mafia (1990; 1991; 1992).

¹⁴ Sul gruppo catanese, si veda Di Salvo, 1997. Ada Di Salvo fu attiva anche nel Coordinamento per l'autodeterminazione della donna a Catania, che tra il 1980 e il 1985 portò avanti numerose battaglie di ispirazione femminista, tra cui si ricorda la vertenza al Comune di Catania, l'8 marzo 1982, che richiedeva, tra le diverse azioni, anche l'apertura di asili nido e consultori in città (Baeri & Fichera, 2001).

e costituì un'effettiva attrattiva per insegnanti, studiosi e politici impegnati, i gemellaggi tra nidi non assunsero soltanto la forma di una cooperazione nazionale tra un Nord evoluto e un Sud povero, non ci pose semplicemente “il problema della “trasferibilità” di un'esperienza e di una pedagogia” (Gallardini & Giovannini, 1999, p. 58). I gemellaggi contribuirono a trasformare i servizi educativi per la prima infanzia in luoghi di acceso sperimentalismo, in collegamento con le caratteristiche specifiche di un territorio, in cui esistevano concreti ostacoli e reali possibilità. Nello stesso periodo, un gemellaggio parallelo avvenne tra i nidi di Ragusa e Parma¹⁵, e qualche anno più tardi, tra Caltagirone e Bologna¹⁶.

Il valore del gemellaggio non si limitò ad un avvenimento storico. Successive ricerche pedagogiche sullo sviluppo professionale hanno richiamato la modalità peer-to-peer, con la supervisione del coordinamento pedagogico, che ha definito la struttura del gemellaggio tra Palermo e Pistoia, come esempio di buona pratica:

These programmes are structured around: (a) study visits, where practitioners present their service to colleagues coming from other settings; (b) field observations of everyday practices in the ‘host service’; (c) practitioners’ meetings during which the educational project of each service and its documentation is presented and discussed collectively. The constitutive element characterising professional exchange programmes is the practitioners’ intention to make explicit the pedagogic criteria underpinning their everyday practices and their constant endeavour to relate their own experiences to those of colleagues. Practitioners’ professionalism is enhanced through the constant dialogue between different points of view and perspectives that allow deepening reflectivity on the educational choices that lie behind practice. In

¹⁵ Il gemellaggio tra i Comuni di Ragusa e Parma ebbe inizio ufficiale in occasione del convegno *Il nido educativo. La qualità come risorsa*, realizzato a Ragusa nei giorni 3 e 4 aprile 1998, che si concluse con la firma di un protocollo d'intesa tra i Comuni. Il gemellaggio, indicato nel documento co-firmato come “il secondo in Italia, dopo quello tra gli Asili nido di Palermo e Pistoia”, vide i servizi coinvolti tra il 1998 e il 2000.

¹⁶ Il gemellaggio tra i Comuni di Bologna e Caltagirone, realizzato tra il 2011 e il 2012, si è inserito nel Programma Operativo Nazionale “Governance e Assistenza tecnica”, Obiettivo Convergenza – FESR 2007-2013, Asse II: Azioni per il rafforzamento delle Pubbliche Amministrazioni, Obiettivo Operativo II.3 – Azioni di gemellaggio. Il gemellaggio è stato uno dei punti di forza di un coordinamento pedagogico del Comune, che dal 2008 al 2012, ha previsto la predisposizione di strumenti operativi (Carta dei servizi e l'anagrafe dei servizi); un percorso di ricerca-formazione con visite delle educatrici di Caltagirone nei nidi, in spazi culturali e negli uffici comunali di settore a Bologna; una serie di iniziative aperte nel territorio, tra cui la manifestazione annuale “Nidi in città”; incontri e seminari in collaborazione con il Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia (Vispo, 2008; Vispo, 2012).

this way, practitioners are led to question taken-for-granted assumptions regarding their everyday work and this opens possibilities for innovation (Lazzari, Picchio & Musatti, 2013).

La ricaduta forte e trasformativa a livello professionale è stata uno degli effetti di questo percorso: alcune tra le educatrici intervistate ne hanno tratto motivazione per acquisire un ulteriore titolo di studio, una laurea, per avere la possibilità di riflettere, di conoscere le teorie sullo sviluppo del bambino e la didattica; alcune di loro hanno continuato a viaggiare, visitando altri servizi educativi 0-6 in giro per l'Italia. La trasformazione professionale ha implicato la capacità di mettersi in discussione e la necessità di costruire una dimensione collettiva e di sostegno reciproco con altre colleghe: “sono entrata in crisi, ma sono entrate in crisi anche le mie colleghe. È stata una crisi bella, poi, alla fine, perché comunque è stata una crisi che ha generato veramente un cambiamento. [...] siamo partite insieme [...] mi sono trovata una spalla che mi accompagnava in questo percorso di cambiamento e liberamente l'abbiamo generato, il cambiamento” (Sinagra).

Alcune educatrici, infine, hanno aderito al Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, fino a formare nel 2015 un gruppo ufficiale regionale, ancora oggi attivo nel territorio.

4.4. Tra povertà e rigenerazione urbana: l'asilo nido a Danisinni

All'Ospedale dei bambini Totò Prescia ed io fummo presentati a Luigi Biondo, ultimo dei fratelli che avevano operato a Palermo nei primi anni del secolo, prima nel campo dell'editoria scolastica, poi con la costruzione di una catena di cine-teatri (il Nazionale, il Biondo, il Massimo), conseguendo una notevole fortuna. Luigi, ormai prossimo ai novant'anni, celibe, aveva deciso di non lasciare ai suoi nipoti i beni immobili e il capitale che aveva accumulato con i fratelli e incrementato con il gioco in borsa e di destinare la sua fortuna in opere edilizie a finalità umanitarie, a partire da un padiglione all'Ospedale dei bambini destinato a madri e lattanti e ne diede incarico alla coppia di noi giovani ingegneri impiegati nella ristrutturazione dell'Ospedale, dei quali aveva ricevuto buone referenze.

[...] Conclusa la costruzione del padiglione “madri e lattanti” e ricevuti onori e riconoscimenti dalle autorità cittadine, Luigi Biondo fu oggetto di una serie di proposte di interventi in vari settori dell'assistenza sociale e sanitaria, le cui attrezzature cittadine erano deficitarie e carenti. La prima proposta che egli accolse con

entusiasmo, in quanto indirizzata ai bambini verso cui manifestava una particolare sensibilità, fu quella della costruzione di un asilo per l'Opera nazionale maternità ed infanzia (O.N.M.I.), da costruire in area di proprietà comunale. Area che l'ufficio tecnico individuò nella spianata di Danisinni, risultante dal ricolmo dell'antico laghetto che il Papireto formava in quella depressione.

Conferì l'incarico del progetto e della direzione dei lavori a noi due giovani ingegneri e l'appalto all'impresa "cugini Di Piazza", che gli avevano ispirato fiducia. La natura acquitrinosa del terreno di sedime ci obbligò ad adottare per le fondazioni un insolito sistema di palificazione in legno e tuttavia l'opera venne realizzata nei tempi programmati e nei limiti di spesa previsti. L'opera fu segnalata al Premio In/Arch per la Sicilia del 1962 (Vicari, 2014, pp. 17-22)¹⁷.

Nino Vicari, progettista della struttura ONMI a Danisinni, ha raccontato così il contributo di Luigi Biondo alla nascita di questo luogo. Il quartiere Danisinni è uno spazio isolato nel tessuto urbano, seppur a pochi passi dalla sede del Parlamento siciliano. L'area è circondata dalle fitte edificazioni di via Cappuccini e via Cipressi; i suoi limiti sono definiti, nella parte inferiore, da piazza Indipendenza e, nella parte superiore, dal cortile Regina Bianca. Una scalinata in pietra di origine araba porta a piazza Danisinni, al cui centro si erge l'asilo nido "Giuliano e Lavinia Galante"¹⁸, chiuso dal 2007 e in condizioni di forte degrado.

Originariamente sede delle abitazioni dei cavatori che nel XVI secolo estraevano i conci di arenaria per i cantieri della città e dei contadini che lavoravano nei campi appena fuori le mura, a Danisinni depressione geografica e socio-economica sembrano richiamarsi e quasi presupporre. In realtà, l'attuale condizione di marginalità in cui versano gli abitanti è il prodotto di una continua deprivazione di infrastrutture

¹⁷ A Luigi Biondo, che ne aveva finanziato la costruzione, erano intitolati anche un asilo nido e una scuola per puericultrici, la cui proprietà fu donata dall'Ospedale "Civico e Benfratelli" di Palermo all'Opera Nazionale Maternità e Infanzia nel 1967.

¹⁸ Giuliano e Lavinia Galante erano i figli di Gigliola Lo Cascio, morti con la madre e il padre nell'incidente aereo del 1989, rispettivamente all'età di 13 e 8 anni (cfr. *supra*). Torna, ancora una volta, l'intitolazione di un servizio per la prima infanzia a bambini e bambine morti tragicamente: così si è visto per il nido "Maricò" e così è accaduto anche per il nido "Alessandra Parisi", nel quartiere di Borgo Vecchio, il cui nome è stato dedicato alla figlia dell'ingegnere e imprenditore Roberto Parisi, morta insieme alla madre nella strage di Ustica del 27 giugno 1980. Parisi è stato ucciso da un gruppo di fuoco mafioso qualche anno dopo, il 23 febbraio 1985. Anche il nido "Claudio Domino" è stato intitolato a un bambino di 11 anni ucciso con un colpo di pistola nel 1986, nel quartiere San Lorenzo. In questa scelta si conferma la volontà di affermare i nidi d'infanzia come potenti simboli di memoria e riscatto della società.

e servizi, che lungi dal riconnettere il quartiere al tessuto urbano ne hanno aggravato l'isolamento (Giubilaro & Lotta, 2019, p. 483).

In questo quartiere è stato costruito uno dei primi nidi pubblici della città. Fu edificato al centro della grande piazza, tra il 1958 e il 1960. Fu donato all'ONMI e aperto nel 1960: all'inaugurazione parteciparono un folto pubblico e il cardinale Ruffini, che in quegli anni promuoveva il grande progetto di attivare in tutti i quartieri della città servizi sociali e per l'infanzia. La struttura ospitava 60 bambini da 0 a 3 anni. In seguito alla chiusura dell'ente nazionale, dal 1977 l'asilo nido passò alla gestione del Comune. Nello stesso edificio erano compresenti l'asilo nido e un consultorio.

Quel luogo aiutava anche le donne, i genitori a riflettere sull'educazione. Perché si confrontavano con altre persone, con le educatrici, e quindi si contaminavano di altre culture educative. Venivano da tanti luoghi, non solo dal quartiere: venivano anche da altre parti della città, mi è capitato di conoscere genitori che portavano i figli lì. Era una contaminazione anche tra diverse culture cittadine. Ed era una ricchezza per il quartiere. Nel momento in cui si è chiuso l'asilo, chi andava più lì? Il consultorio funzionava bene, aveva anche dei corsi di preparazione al parto, c'era una ginecologa molto in gamba, Monastra¹⁹. Venivano da fuori il quartiere molte donne a fare le visite, a fare i gruppi di preparazione al parto, e quindi le donne del quartiere si ritrovavano insieme a donne di altri quartieri e questo creava una mescolanza, un'osmosi, un confronto culturale, un sentirsi parte di una città (Staropoli).

La struttura è stata chiusa più volte: negli ultimi 64 anni è rimasta chiusa per 27 anni in totale.

La chiusura più recente, nel 2007, è considerata – ancora adesso, dopo 17 anni – una ferita profonda, qualcosa di inaspettato, qualcosa di rubato, senza alcun motivo o spiegazione. Il nido è stato temporaneamente chiuso per una perdita d'acqua. Ma non ha mai riaperto.

Questa ferita è stata una ferita che ha continuato a sanguinare. L'asilo nido non è in un angolo, è nel centro del quartiere. Faceva da piazza per il quartiere, da luogo di incontro. L'hanno visto derubare di mese in mese, di anno in anno, fino a diventare

¹⁹ Antonella Monastra è stata ginecologa responsabile del consultorio familiare "Danisinni" dell'ASL 6 di Palermo. Ha sostenuto l'apertura dei consultori familiari a Palermo, ha fatto parte della rete interistituzionale antiviolenza per le donne coordinata dall'UDI nell'ambito di progetti comunitari, e del comitato cittadino in difesa della legge n. 194 del 1978 sull'interruzione volontaria di gravidanza. È stata eletta due volte consigliera comunale, nel 2001 e nel 2007.

un luogo di risulta, di rifiuti, ma anche un luogo che, come tutte le zone che sono abbandonate, poi vengono occupate da altro, quindi da illecito, da spaccio (Staropoli).

Il nido è stato adottato come doppio simbolo, di degrado e abbandono, e allo stesso tempo, di rigenerazione e comunità, uno dei fulcri del “miracolo Danisinni”. Nell’ultimo decennio, infatti, il quartiere ha vissuto un complesso percorso di trasformazione: la parrocchia Sant’Agnese, i volontari dell’associazione Insieme per Danisinni e altre associazioni attive nel territorio hanno riqualificato un’ampia zona verde, trasformandola in una fattoria didattica. Il giardino circostante accoglie oggi un tendone da circo animato da diverse attività culturali. Parallelamente, il quartiere è stato coinvolto nel processo di diffusione della street art come strumento di rigenerazione e partecipazione dal basso²⁰:

a partire dal 2015, sono stati avviati una serie di progetti a forte vocazione artistico-culturale con la finalità esplicita di trasformare Danisinni in “una galleria d’arte a cielo aperto”, anche per via della posizione strategica che il quartiere occupa all’interno dell’itinerario di Palermo Arabo-Normanna, patrimonio dell’umanità dell’UNESCO (Croce & Giubilaro, 2022, p. 877).

Nel 2017 un intervento di arte partecipativa avviato dalla collaborazione tra l’Accademia di Belle Arti e il Comune di Palermo, denominato “Rambla Papireto”, è stato un progetto chiave nel processo di rigenerazione urbana e sociale in atto a Danisinni, attraverso la valorizzazione del linguaggio artistico.

La struttura abbandonata al centro di Piazza Danisinni, che accoglieva fino al 2007 il nido, è stata scelta tra gli spazi di espressione artistica, tra denuncia e senso di appartenenza: l’opera *Pa’ Maternità* di Igor Scalisi Palminteri è stata realizzata “sull’edificio simbolo del riscatto rigenerativo del

²⁰ La Deliberazione di Giunta comunale n. 8 del 24 gennaio 2019 ha approvato le *Linee guida Street art Palermo*, “al fine di valorizzare l’espressione artistica da esercitare in spazi aperti quale momento di aggregazione sociale e di sviluppo turistico/culturale, con ricadute positive, per una nuova urbanistica alimentata dalla cultura e dalla creatività come principi fondamentali del diritto alla città”. Sono seguiti l’elenco degli spazi pubblici idonei e la costituzione dell’albo di artisti accreditati (Comune di Palermo, delib.g.c. 24 gennaio 2019, n. 8; Comune di Palermo, delib.g.c. 8 agosto 2019, n. 145; Comune di Palermo, Settore sviluppo strategico, 2019).

territorio, l'Asilo nido comunale chiuso da 15 anni e la cui riapertura segnerà tangibilmente la rinascita del luogo” (Comune di Palermo, 2020, p. 101).

Questi processi trasformativi sono stati letti criticamente entro sistemi di analisi cross-disciplinari. A fronte di un sistema di rappresentazioni, provenienti dal mondo della stampa e della politica, in cui le condizioni di marginalità e povertà costituiscono l'unica lente con cui il quartiere viene interpretato, questi fenomeni danno ampio spazio a retoriche discorsive e a strategie di comunicazione e rappresentazione che mantengono, anziché eliminare, le stesse condizioni denunciate:

intorno a Danisinni si è attivata una narrazione in cui la stessa politica e le istituzioni da un lato agiscono lentamente di fronte ai problemi strutturali, dall'altro cavalcano l'onda delle micro progettualità che sono attive sul territorio, inserendosi attraverso interventi spot che creano un importante indotto dal punto di vista comunicativo. Questa narrazione è utile a costruire una certa immagine del quartiere anche in relazione a una più ampia strategia di comunicazione politica che ha investito sul rilancio delle periferie (Mondino, 2023, p. 216).

A lungo lodata come panacea per i mali della condizione urbana contemporanea, nelle narrazioni politiche così come nelle pratiche, l'arte nello spazio pubblico – e in special modo la street art per il suo essere linguaggio visivo spettacolare e facilmente rintracciabile – insieme ai processi culturali ad essa connessi tendono a cadere nella retorica della bellezza, del decoro, del beneficio sociale, della rinascita, tralasciando il problema principale che [...] continua ad essere la negligenza per la giustizia sociale che resta all'ombra di priorità economiche che inevitabilmente alimentano tale ingiustizia (Croce & Giubilaro, 2022, p. 878).

L'esito positivo di questo sfaccettato processo è il grande impegno comunitario concentrato, sin dall'inizio, sulla riapertura del nido. Soprattutto a partire dal 2018, è stata portata avanti una battaglia politica contro l'ipotesi di abbattimento dell'edificio sostenuta dal Comune, motivata dall'impossibilità di un intervento strutturale su un terreno così problematico come il letto di un fiume sotterraneo. A questa posizione si è contrapposto un comitato composto da diversi soggetti impegnati sul territorio (associazione Insieme per Danisinni, parrocchia Sant'Agnese, il centro di aggregazione giovanile Centro Tau, Università di Palermo). In seguito a un lungo lavoro di mediazione di comunità, un gruppo di donne del quartiere ha scritto una lettera pubblica, consegnata all'assessore ai servizi sociali. A gennaio 2020 è nata l'ATS “Pa' Maternità”, “Per la maternità”, dall'espressione dialettale usata

per chiamare l'edificio. È stata portata avanti una raccolta fondi per ottenere un progetto tecnico per ristrutturare l'edificio, a fronte di un fondo regionale Fesr che avrebbe permesso di avviare i lavori edilizi, ma che non prevedeva fondi per il progetto tecnico obbligatorio e a cui l'amministrazione comunale stava per rinunciare. La somma è stata raggiunta attraverso una campagna di *fundraising*, alla quale hanno partecipato Fondazione con il sud, Save the Children Italia, la fondazione Peppino Vismara, la fondazione Sicilia e la fondazione Pianoterra.

Infine, un piccolo gruppo di persone, composto da residenti, il responsabile del centro aggregativo, il parroco del quartiere e un'assistente sociale, si è recato alla riunione del Consiglio comunale durante la quale il progetto definitivo sarebbe stato approvato o bocciato. La loro presenza è stata efficace per vedere approvato il progetto: durante la stessa riunione, gli altri due progetti presentati per riaprire altri due nidi sono stati respinti.

In seguito alla consegna del progetto al Comune di Palermo e alla sua approvazione, un finanziamento di 3 milioni di euro, proveniente dai Fondi di coesione europea P.O. F.E.S.R. (Comune di Palermo, delib.g.c. 12 agosto 2021, n. 230; Regione Siciliana, d.d.g. Famiglia, politiche sociali e lavoro 17 dicembre 2021, n. 2754), ha permesso di iniziare a settembre 2022 i lavori di ristrutturazione. Il 9 settembre 2024 il nido "Giuliano e Lavinia Galante" è stato inaugurato, con una capacità ricettiva di 20 bambini: per un errore della Commissione di valutazione, il Comune in autotutela ha ritirato la gestione del servizio alle cooperative e, per carenza di personale, non si sono potuti garantire i 60 posti previsti.

4.5. I nidi a Palermo oggi

I nidi comunali di Palermo sono servizi gestiti dall'Assessorato della pubblica istruzione. Il ruolo di coordinamento interno è stato sempre ricoperto da un'educatrice referente, eletta tra il personale educativo in servizio nelle singole strutture. Tra la fine degli anni Novanta e i primi anni Duemila, fu attivata una fase sperimentale di autogestione dei servizi, anche alla luce di ulteriori esperienze di autoformazione delle educatrici in altre realtà territoriali.

Il nido era in autogestione, un'educatrice era la referente educativa, venivano le studentesse tirocinanti [...], tutte le problematiche del nido, compresi i compiti

amministrativi (presenze, assenze, ordinativi), venivano gestite dalle educatrici. Ciascuna educatrice aveva un incarico: chi annotava le presenze, chi comunicava con i genitori, chi faceva l'ordinativo della cartoleria, chi faceva l'ordinativo dei libri, eccetera. È come se fosse un nido nostro. Questo, ha responsabilizzato un po' tutte, perché tutte, nessuna esclusa, aveva un compito di responsabilità (Nicolosi).

Questa fase è stata provvisoria: in seguito la gestione amministrativa è stata affidata a impiegati comunali con competenze specifiche, operanti presso ciascuna struttura, che collaboravano con il personale educativo nella gestione dei servizi.

Nel 2010, in seguito all'approvazione del Regolamento sull'ordinamento degli uffici e dei servizi²¹, la gestione è ulteriormente stata modificata. Sono state istituite le Unità Didattiche Educative (UDE), per assicurare e garantire "una immediata ed efficace risposta alla domanda di servizi educativi" e consentire "la partecipazione delle famiglie alla promozione di iniziative finalizzate alla aggregazione e socializzazione dei minori" (Comune di Palermo, 2010, art. 1). Nate all'inizio per la gestione delle scuole d'infanzia comunali, le UDE si sono prese carico successivamente anche del coordinamento dei nidi.

Pur avendo, tra le diverse funzioni, anche quella di promozione e coordinamento della programmazione educativa, dell'aggiornamento e della formazione del personale, il responsabile dell'UDE si occupava in larga parte del funzionamento complessivo dei servizi di sua competenza dal punto di vista amministrativo. Questa figura non è stata inserita nel Regolamento degli asili nido comunali, in quanto previsto inizialmente come responsabile di "gruppi omogenei di istituzioni, indipendenti dalla Circoscrizione di riferimento e [...] composte esclusivamente da Scuole dell'infanzia" (Comune di Palermo, 2010, art. 1), né è stata assimilabile all'organismo di servizio del coordinamento pedagogico, che peraltro, in seguito alle modifiche apportate al Regolamento nel 2016, è stato abrogato (Comune di Palermo, 2016, art. 17)²².

Inizialmente determinate in sei Unità Didattiche Educative con esclusiva competenza delle scuole d'infanzia comunali, le UDE si sono ridotte per

²¹ Il Regolamento è stato approvato con Deliberazione di Giunta comunale 17 dicembre 2010, n. 244.

²² Il testo è stato approvato con Deliberazione di Consiglio comunale 30 dicembre 2016, n. 766. La figura del responsabile dell'Unità Didattica Educativa compare, con diverse funzioni, nel Regolamento delle scuole d'infanzia comunali (Comune di Palermo, 2012).

motivi di gestione e di riduzione del personale, fino a tre²³. A partire dal 2016 nelle funzioni delle UDE è stato inserito il decentramento delle attività amministrative e didattiche dei nidi comunali, prima in forma sperimentale con sei nidi (Comune di Palermo, Disposizione di Servizio 25 novembre 2016, n. 223), e pochi mesi dopo con l'assegnazione della gestione amministrativa, didattica ed educativa di tutti i nidi (Comune di Palermo, Disposizione di Servizio 8 agosto 2017, n. 92). La figura amministrativa interna a ciascun nido e la referente educativa sono rimaste punti di riferimento dei singoli servizi. A queste si è aggiunto il responsabile UDE, a cui afferivano nidi e scuole d'infanzia comunali.

Durante l'anno educativo 2023/2024, l'organizzazione in UDE è stata soppressa: le competenze relative ai nidi d'infanzia e alle scuole d'infanzia comunali sono state nuovamente distinte e separate, attraverso la costituzione di due Unità Operative, di cui una relativa ai servizi educativi comunali a gestione diretta 0-3 e una relativa alla fascia 3-6.

Per rispondere alle indicazioni del Sistema integrato 0-6, in mancanza di organi di continuità e di un effettivo coordinamento pedagogico e coordinamento territoriale pedagogico, nel 2019 sono stati costituiti un Gruppo di lavoro pedagogico centrale e un Gruppo di lavoro pedagogico decentrato (Comune di Palermo, Disposizione di Servizio 23 gennaio 2019). L'obiettivo che l'amministrazione si è data è stato quello di "assicurare l'unità di indirizzo educativo e gestionale dei servizi educativi rivolti alla fascia 0-6 anni (scuole e nidi d'infanzia, sezioni primavera, servizi integrativi), sia a gestione diretta che indiretta (privata accreditata e in appalto)" (Comune di Palermo, *Portale Scuola, Sistema integrato 0-6, Coordinamento pedagogico*).

I principali compiti assegnati ai due gruppi sono relativi alla continuità pedagogica orizzontale tra servizi educativi, alla coerenza degli interventi sul piano organizzativo e gestionale, alla garanzia di partecipazione attiva delle strutture private accreditate al sistema integrato.

Più specificamente, i componenti del Gruppo di Lavoro Pedagogico Centrale hanno il compito di promuovere lo sviluppo culturale e sociale dei servizi educativi, elaborando ipotesi pedagogiche, linee metodologiche e modalità di verifica e valutazione.

²³ Per ricostruire le modifiche del numero e, in alcuni casi, la repentina riduzione delle Unità Didattiche Educative, si veda Comune di Palermo, determ.d. 30 settembre 2020, n. 9154.

Di concerto con il Gruppo di Lavoro Decentrato, che opera direttamente con le singole realtà operative delle scuole, dei nidi d'infanzia e dei servizi privati accreditati, entrambi gli organismi si occupano di assicurare la qualità, l'efficienza e la trasparenza dei servizi prestati, nonché delle modalità organizzative, delle forme di integrazione con il territorio e di partecipazione con le famiglie (Comune di Palermo, *Portale Scuola, Sistema integrato 0-6, Coordinamento pedagogico*).

I dati quantitativi forniti dall'Ufficio statistica del Comune di Palermo e quelli rilevati dai bilanci sociali pubblicati nell'ultimo ventennio sono stati fondamentali per monitorare la situazione dei nidi a livello comunale (Comune di Palermo, 2017; 2020; 2021). Dall'analisi delle informazioni sul contesto comunale fra l'anno educativo 2008/2009 e l'anno educativo 2023/2024 emergono alcuni elementi di riflessione (cfr. Appendice 1).

In primo luogo, il numero di nidi attivi nel territorio comunale è rimasto pressoché invariato: nell'anno educativo 2008/2009 erano attivi 23 nidi, mentre attualmente esistono 26 nidi, distribuiti in tutte le otto circoscrizioni comunali. Tutti i nidi sono a gestione diretta del Comune: tutto il personale educativo, ausiliario e amministrativo è dipendente comunale. La titolarità pubblica dei nidi comunali è emersa come un elemento di orgoglio e di qualità, valorizzata e difesa negli anni: "Palermo è stata una città che ci ha tenuto molto a mantenere questi servizi" (Catania). Allo stesso tempo, si riconosce la prospettiva di un sistema integrato tra pubblico e privato per l'ampliamento della disponibilità di posti nel territorio locale.

In secondo luogo, se si considerano esclusivamente i posti disponibili nei nidi comunali, la percentuale di copertura territoriale dei servizi educativi ha subito variazioni dal 2008 al 2023, con un valore minimo nel 2008 (4,40%) e massimo nel 2019 (5,49%). La copertura dell'anno educativo 2023/2024 si attesta al 5,26%.

Infine, l'aumento della percentuale di copertura è determinato non dall'aumento dei posti disponibili (nel 2008 c'era, infatti, una capacità recettiva di 902 posti, mentre nel 2023 risultano disponibili 800 posti), bensì dalla forte denatalità e dal conseguente numero decrescente di popolazione 0-2: nel 2008, la popolazione 0-2 nel Comune di Palermo era pari a 20.518 residenti, mentre nel 2023 ne risultano 15.215 (- 25,85%).

Ulteriori osservazioni sono da riferirsi, invece, ai servizi integrativi e alle ulteriori risorse attivate dal Comune come ampliamento dell'offerta di servizi educativi per la fascia 0-3 e in linea con la prospettiva di realizzazione del Sistema integrato 0-6:

- nell'anno educativo 2019/2020 è stato attivato il primo Centro per bambini e famiglie, servizio integrativo a gestione diretta, nato dalla conversione di un nido aziendale per i dipendenti comunali a diversa destinazione d'uso e ubicato nel centro storico. Nell'anno educativo 2023/2024 il CBF, a gestione diretta, ha ospitato 12 bambini e bambine con turni meridiani e antimeridiani durante la settimana. A settembre 2024 il servizio è stato interrotto;
- dal 2016 al 2019 è stata attivata una sezione primavera comunale, che ha accolto 18 bambini e bambine. La sezione primavera, ubicata presso una scuola d'infanzia comunale²⁴, è stata sostenuta economicamente attingendo ai Fondi PAC;
- tra il 2018 e il 2021 sono stati attivati Spazi gioco presso alcuni nidi, attraverso l'implementazione dei servizi con i Fondi PAC, a titolarità pubblica con gestione in appalto;
- dall'anno educativo 2021/2022 sono stati attivati buoni servizio (*voucher*) forniti alle famiglie in lista d'attesa per la frequenza di nidi e micronidi convenzionati: le strutture sono iscritte all'albo regionale ai sensi della legge n. 22 del 1986 e hanno fatto richiesta di inserimento in un apposito catalogo creato dall'amministrazione comunale e aggiornato annualmente. Nell'anno educativo 2021/2022 sono stati erogati 126 *voucher*, mentre nell'anno educativo 2023/2024 sono state incluse nel catalogo 16 strutture, con un totale di 181 posti disponibili. I *voucher*²⁵ sono stati attivati attingendo alle risorse dei fondi istituiti dal Decreto legislativo n. 65 del 2017, del Fondo di solidarietà comunale e dei Fondi PAC.

A questa ultima risorsa di sostegno alle famiglie si collega il sistema di accreditamento comunale. Il Distretto socio-sanitario 42, in cui ricade il Comune di Palermo, ha istituito nel 2013 l'Albo per l'accreditamento di strutture per la prima infanzia (Comune di Palermo, determ.d. 11 dicembre 2013, n. 408), riferito ai servizi educativi 0-3 (nido d'infanzia, micro nido, spazio gioco, centro per bambini e famiglie) dei comuni del Distretto. Tra i requisiti principali per la presentazione delle richieste di accreditamento c'è l'iscrizione all'albo regionale istituito dalla legge regionale n. 22 del 1986 e la

²⁴ Nell'anno 2023/2024, nel Comune di Palermo erano attive 13 scuole d'infanzia comunali a gestione diretta.

²⁵ L'amministrazione comunale fissa l'entità della quota contributiva a carico degli utenti sulla base del valore ISEE del nucleo familiare e della fascia oraria di fruizione del servizio.

conformità con gli standard strutturali ed organizzativi di cui al Decreto del Presidente della Regione Siciliana del 16 maggio 2013. La procedura viene valutata da una Commissione tecnico-amministrativa e, completata l'istruttoria, si procede alla sottoscrizione di un patto di accreditamento tra il Comune e l'ente. La verifica del mantenimento dei requisiti viene effettuata almeno ogni due anni²⁶.

²⁶ Per l'elenco completo dei requisiti e ulteriori dettagli sulla procedura di accreditamento, Comune di Palermo, Prot. n. 82053 del 24 ottobre 2016, Allegato B. Per le indicazioni a livello regionale, si veda Regione Siciliana, circ. 18 giugno 2014, n. 4.

5. C'è speranza se questo accade nei nidi

Mario Lodi, nel suo diario di maestro, si chiedeva come si potessero cambiare le cose, in un sistema che non assolveva al suo compito perché staccato dalla vita. Un sistema fondato su autoritarismo e sottomissione nel momento stesso in cui professava una società democratica basata, invece, sul diritto “di esporre le proprie idee e con il dovere di ascoltare le opinioni degli altri” (Lodi, 1972/2022, p. 6). Lodi si è trovato a costruire la sua utopia scolastica nelle campagne padane, in uno di quei tanti *margini* che costellano la penisola italiana. Da quei margini è maturato un esempio che ancora oggi ispira educatrici e insegnanti.

Le storie di attivazione, di protagonismo raccolte in questo volume descrivono “pratiche di possibilità” e un concreto “sperimentalismo democratico” (Moss, 2014) in cui è possibile rilevare come i centri d’annodamento delle eredità storico-pedagogiche abbiano inciso e siano stati trasformati rispetto alla cultura dell’educazione nei territori (Baldacci, 2015, pp. 89-110). La ricerca ha individuato alcuni di questi processi. I nidi in Sicilia, nella loro complessità, nelle loro fragilità strutturali, nella faticosa rincorsa di qualcosa che aspirano a raggiungere, hanno di fatto guardato a un modello di sviluppo nazionale e internazionale omogeneo. In alcuni momenti della storia è emersa una classe dirigente che ha puntato anche sulla prima infanzia una sua partita di autorappresentazione ed è venuta fuori alla ricerca di un recupero del tempo e del terreno perduto. Allo stesso tempo, i nidi siciliani hanno creato altri esempi, hanno restituito speranza, hanno attratto comunità attorno a una visione comune, sono stati laboratori di benessere e hanno restituito reali utopie (Moss, 2014). Hanno rappresentato zone di imprevedibilità, il potenziale creativo per riarticolare, ravvivare e riorganizzare modelli, esperienze e progettualità (Tsing, 1994). I percorsi originali individuati

confermano che le spiegazioni che motivano i cambiamenti interni a partire da interventi e modelli esogeni sono valide, ma non sufficienti a offrire una comprensione completa e profonda degli esiti attuali dei nidi e dei servizi educativi per la prima infanzia in Sicilia.

I fili che attraversano e compongono i servizi educativi per l'infanzia sono numerosi. Negli intrecci si sono ritrovate le preziose connessioni di un sistema complesso e multiscalare, ma anche i nodi problematici e le questioni emergenti che la società contemporanea si trova ad affrontare. C'è un modo di guardare alla storia dei nidi che fa vedere come delle minoranze pedagogiche, delle avanguardie lungimiranti e disposte alla sperimentazione hanno cercato di alzare l'asticella di quel che ci sembra giusto aspettarci per i bambini e le bambine da parte della società che li accoglie. È una storia di classi dirigenti illuminate e di percorsi biografici ricchi di intrecci e motivi di interesse. Molti studi sono comprensibilmente magnetizzati da questo modo di raccontare l'educazione della prima infanzia, e questo non fa eccezione. Più difficile è raccontare una trama di azione diffusa che di queste minoranze è stata sponda consistente e necessaria, a volte collaborativa e spesso dialettica, con molte meno risorse di autorappresentazione su cui contare, ma con la cui storia e pedagogia bisogna fare i conti, se si vuole capire. Ci sono ancora ulteriori tasselli da indagare, per cogliere la profonda complessità dei processi analizzati: il quadro comparativo delle politiche educative regionali e internazionali; il contesto locale di mobilitazione in cui le storie dentro e attorno i nidi si sono inserite; il capitale simbolico dei movimenti politico-culturali di sinistra e quei tasselli della cultura cattolica e liberale che hanno risposto in modalità differenti agli stessi bisogni dei territori.

In questo modo di raccontare come sono cambiate le cose, si attraversano i nidi d'infanzia come detonatori di democrazia, chiamati ad affermare il loro portato simbolico, a confermare la loro presenza politico-educativa e ad attrarre comunità di pratiche e di pensiero nei territori.

Appendici

1. Dati quantitativi nazionali, regionali (Sicilia) e comunali (Palermo, Catania)

Tab. A1 - Indicatori territoriali e utenti 0-2 nidi in Italia

Anno	Percentuale di comuni coperti dal servizio	Indicatore di presa in carico degli utenti (per 100 residenti 0-2 anni)	Utenti (iscritti al 31 dicembre di ogni anno)
2008	40,9	10,5	175.262
2009	48,3	11,4	192.944
2010	47,4	12,0	201.640
2011	48,1	12,2	201.565
2012	52,7	11,9	193.160
2013*	53,7	11,9	191.163
2014	52,5	11,6	181.162
2015	n.d.	n.d.	n.d.
2016	52,9	11,9	175.183
2017	55,3	12,5	179.278
2018	56,6	13,1	182.607
2019	58,0	13,7	184.219
2020	57,2	13,0	168.227
2021	57,9	14,5	182.107

* Dal 2013 nella definizione rientrano nidi, micronidi, nidi aziendali e sezioni primavera.

Fonte: Istat

Tab. B1 - Indicatori territoriali e utenti 0-2 nidi in Sicilia

Anno	Percentuale di comuni coperti dal servizio	Indicatore di presa in carico degli utenti (per 100 residenti 0-2 anni)	Utenti (iscritti al 31 dicembre di ogni anno)
2008	33,6	5,9	n.d.
2009	33,6	5,1	n.d.
2010	33,8	5,2	7.524
2011	37,9	5,1	7.280
2012	34,6	5,4	7.386
2013*	33,3	4,9	6.719
2014	35,4	4,6	6.233
2015	n.d.	n.d.	n.d.
2016	35,9	4,9	6.181
2017	35,9	5,2	6.550
2018	37,7	5,5	6.792
2019	41,3	4,6	6.226
2020	41,3	4,7	5.528
2021	41,9	5,5	6.362

* Dal 2013 nella definizione rientrano nidi, micronidi, nidi aziendali e sezioni primavera.

Fonte: Istat

Tab. C1 - Dati relativi ai nidi del Comune di Palermo

Anno	N. nidi attivi	Capacità ricettiva	Iscrizioni pervenute	Popolazione 0-2 (al 1 gennaio)	Percentuale di copertura
2008	23	902	1.681	20.518	4,40%
2009	24	980	1.670	20.258	4,84%
2010	26	1019	1.670	19.460	5,24%
2011	26	988	1.542	19.054	5,19%
2012	26	985	1.516	18.472	5,33%
2013	25	940	1.329	18.628	5,05%
2014	24	854	1.232	18.815	4,53%
2015	24	898	1.217	18.541	4,84%
2016	24	898	1.136	18.323	4,90%
2017	24	862	1.080	17.791	4,85%
2018	24	910	1.073	17.350	5,20%
2019	26	916	1.316	16.702	5,49%
2020	26	870	1.371	16.564	5,25%
2021	27	855	1.177	16.168	5,29%
2022	26	730	1.142	15.634	4,67%
2023	26	800	1.536	15.215	5,26%

Fonti: Ufficio Statistica Comune di Palermo; Ufficio Servizi educativi e scuole d'infanzia 0-6 Comune di Palermo; Istat

Tab. C2 - Situazione iniziale e obiettivi di servizio dei nidi del Comune di Palermo

Situazione iniziale			
	2018	Utenti pubblici 2018	Posti privati 2018
Numero di posti nidi	1.025	894	131
Popolazione target (3-36 mesi)	15.547		
% copertura del servizio di asili nido	6,59		
Obiettivi di servizio 2022-2027			
	2022 dato definitivo	2023 dato definitivo	2027 dato definitivo
Obiettivo di servizio: Numero utenti Asili nido aggiuntivi	456	678	4.106
Costo standard di riferimento per un utente a tempo pieno (euro)	7.673,12	7.668,04	7.680,92
Risorse aggiuntive assegnate per il potenziamento degli asili nido (euro)	3.498.945	5.198.930,71	31.537.860,09

Fonte: Fondazione Ifel, <https://obiettiviincomune.fondazioneifel.it/obs/AsiliNido>

Tab. D1 - Dati relativi ai nidi del Comune di Catania

Anno	N. nidi attivi	Capacità ricettiva	Iscrizioni pervenute	Popolazione 0-2 (al 1 gennaio)	Percentuale di copertura*
2020	11	312	128	7.703	4,05%
2021	11	292	279	7.860	3,72%
2022	11	388	237	7.718	5,03%
2023	11	508	426	7.597	5,61%

* La percentuale di copertura è calcolata sulla base della capacità ricettiva.

Fonti: Ufficio Servizi sociali Comune di Catania, Istat

Tab. D2 - Situazione iniziale e obiettivi di servizio dei nidi del Comune di Catania

Situazione iniziale			
	2018	Utenti pubblici 2018	Posti privati 2018
Numero di posti nidi	340	340	0
Popolazione target (3-36 mesi)	7.320		
% copertura del servizio di asili nido	4,64		
Obiettivi di servizio 2022-2027			
	2022 dato definitivo	2023 dato definitivo	2027 dato definitivo
Obiettivo di servizio: Numero utenti Asili nido aggiuntivi	239	355	2.076
Costo standard di riferimento per un utente a tempo pieno (euro)	7.673,12	7.668,04	7.680,92
Risorse aggiuntive assegnate per il potenziamento degli asili nido (euro)	1.833.876,87	2.722.153,98	15.945.591,22

Fonte: Fondazione Ifel, <https://obiettivincomune.fondazioneifel.it/obs/AsiliNido>

2. Principali riferimenti legislativi su nidi e servizi per la prima infanzia in Italia (1862-2024)

- Legge 3 agosto 1862, n. 753. *Sull'amministrazione delle Opere pie*. Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n. 201 del 25 agosto 1862. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1862/08/25/201/sg/pdf>.
- Legge 17 luglio 1890, n. 6972. *Sulle istituzioni pubbliche di beneficenza*. Gazzetta Ufficiale n. 171 del 22 luglio 1890, pp. 3037-3048. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1890/07/22/171/sg/pdf>.
- Regio decreto 11 febbraio 1923, n. 336. *Approvazione del regolamento generale per il servizio di assistenza degli esposti*. Gazzetta Ufficiale n. 63 del 16 marzo 1923, pp. 2270-2274. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1923/03/16/63/sg/pdf>.
- Regio decreto del 6 maggio 1923, n. 1054. *Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali*. Gazzetta Ufficiale n. 129 del 2 giugno 1923, pp. 4357-4369. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1923/06/02/129/sg/pdf>.
- Regio decreto 1 ottobre 1923, n. 2185. *Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare*. Gazzetta Ufficiale n. 250 del 24 ottobre 1923, pp. 6505-6507. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1923/10/24/250/sg/pdf>.
- Regio decreto 16 dicembre 1923, n. 2900. *Approvazione del nuovo testo del regolamento generale per il servizio di assistenza degli esposti*. Gazzetta Ufficiale n. 15 del 18 gennaio 1924, pp. 269-274. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1924/01/18/15/sg/pdf>.
- Regio decreto 30 dicembre 1923, n. 2841. *Riforma della legge 17 luglio 1890, n. 6972, sulle istituzioni pubbliche di assistenza e beneficenza*. Gazzetta Ufficiale n. 6 dell'8 gennaio 1924, pp. 82-91. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1924/01/08/6/sg/pdf>.
- Regio decreto 30 dicembre 1923, n. 3048. *Devoluzione di beni di pertinenza di Opere pie, lasciti e legati di culto, a favore di Enti di culto*. Gazzetta Ufficiale n. 22 del 26 gennaio 1924, p. 45. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1924/01/26/22/sg/pdf>.
- Regio decreto 31 dicembre 1923, n. 3106. *Grado preparatorio dell'istruzione elementare*. Gazzetta Ufficiale n. 25 del 30 gennaio 1924, pp. 505-507. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1924/01/30/25/sg/pdf>.
- Regio decreto 31 dicembre 1923, n. 3126. *Disposizioni sull'obbligo dell'istruzione*. Gazzetta Ufficiale n. 28 del 2 febbraio 1924, pp. 549-551. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1924/02/02/28/sg/pdf>.
- Regio decreto 22 gennaio 1925, n. 432. *Approvazione del testo unico delle leggi sulla istruzione elementare, post-elementare e sulle sue opere d'integrazione*.

- Gazzetta Ufficiale n. 97 del 27 aprile 1925, pp. 1514-1543. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1925/04/27/97/sg/pdf>.
- Regio decreto 10 dicembre 1925, n. 2277. *Protezione e assistenza della maternità e dell'infanzia*. Gazzetta Ufficiale n. 4 del 7 gennaio 1926, pp. 29-33. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1926/01/07/4/sg/pdf>.
- Regio decreto 15 aprile 1926, n. 718. *Approvazione del regolamento per l'esecuzione della legge 10 dicembre 1925, n. 2277, sulla protezione e l'assistenza della maternità e dell'infanzia*. Gazzetta Ufficiale n. 104 del 5 maggio 1926, pp. 1866-1898. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1926/05/05/104/sg/pdf>.
- Regio decreto-legge 8 maggio 1927, n. 798. *Ordinamento del servizio di assistenza dei fanciulli illegittimi abbandonati o esposti all'abbandono*. Gazzetta Ufficiale n. 126 dell'1 giugno 1927, pp. 2238-2240. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1927/06/01/126/sg/pdf>.
- Legge 13 aprile 1933, n. 298. *Modificazioni di aggiornamento e perfezionamento alla legge sull'Opera nazionale per la protezione della maternità e dell'infanzia*. Gazzetta Ufficiale n. 97 del 26 aprile 1933, pp. 1703-1706. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1933/04/26/97/sg/pdf>.
- Regio decreto 27 luglio 1934, n. 1265. *Approvazione del testo unico delle leggi sanitarie*. Gazzetta Ufficiale n. 186 del 9 agosto 1934, Supplemento ordinario. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1934/08/09/186/so/186/sg/pdf>.
- Regio decreto 24 dicembre 1934, n. 2316. *Approvazione del testo unico delle leggi sulla protezione ed assistenza della maternità ed infanzia*. Gazzetta Ufficiale n. 47 del 25 febbraio 1935, pp. 811-816. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1935/02/25/47/sg/pdf>.
- Legge 19 luglio 1940, n. 1098. *Disciplina delle professioni sanitarie ausiliarie infermieristiche e di igiene sociale, nonché dell'arte ausiliaria di puericultrice*. Gazzetta Ufficiale n. 190 del 14 agosto 1940, pp. 3061-3062. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1940/08/14/190/sg/pdf>.
- Legge 26 agosto 1950, n. 860. *Tutela fisica ed economica delle lavoratrici madri*. Gazzetta Ufficiale n. 253 del 3 novembre 1950, pp. 3075-3078. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1950/11/03/253/sg/pdf>.
- Atti Parlamentari, Camera dei Deputati, III Legislatura, Documenti, Disegni di legge e relazioni, Proposta di legge 1 agosto 1958, n. 196. *Graduatoria unica nei concorsi, incarichi, trasferimenti della scuola elementare*. https://documenti.camera.it/_dati/leg03/lavori/stampati/pdf/01960001.pdf.
- Atti Parlamentari, Camera dei Deputati, III Legislatura, Discussioni, seduta del 25 novembre 1960. http://legislature.camera.it/_dati/leg03/lavori/stenografici/sed0365/sed0365.pdf.
- Atti Parlamentari, Camera dei Deputati, III Legislatura, Documenti, Disegni di legge e relazioni, Relazione di presentazione e Proposta di legge 8 febbraio 1962, n. 3628. *Istituzione del servizio nazionale dei nidi-asilo per la vigilanza diurna e la*

- prevenzione igienico-sanitaria dei bambini fino a 3 anni.* http://legislature.camera.it/_dati/leg03/lavori/stampati/pdf/36280001.pdf.
- Atti Parlamentari, Senato, IV Legislatura, Documenti, Disegni di legge e relazioni, documento 26 febbraio 1965, n. 1043. <https://www.senato.it/service/PDF/PDF-Server/DF/322713.pdf>.
- Ministero della sanità, *Autorizzazione all'Opera nazionale per la protezione della maternità e dell'infanzia ad accettare una donazione*, n. 4068. Gazzetta Ufficiale n. 101 del 22 aprile 1967, p. 2111. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1967/04/22/101/sg/pdf>.
- Legge 18 marzo 1968, n. 444. *Ordinamento della scuola materna statale.* Gazzetta Ufficiale n. 103 del 22 aprile 1968, pp. 2518-2523. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1968/04/22/103/sg/pdf>.
- Decreto del Presidente della Repubblica 10 settembre 1969, n. 647. *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali.* Gazzetta Ufficiale n. 249 dell'1 ottobre 1969, pp. 6174-6184. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1969/10/01/249/sg/pdf>.
- Legge 22 ottobre 1971, n. 865. *Programmi e coordinamento dell'edilizia residenziale pubblica; norme sulla espropriazione per pubblica utilità; modifiche ed integrazioni alle leggi 17 agosto 1942, n. 1150; 18 aprile 1962, n. 167; 29 settembre 1964, n. 847; ed autorizzazione di spesa per interventi straordinari nel settore dell'edilizia residenziale, agevolata e convenzionata.* Gazzetta Ufficiale n. 276 del 30 ottobre 1971, pp. 6915-6930. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1971/10/30/276/sg/pdf>.
- Atti Parlamentari, Camera dei deputati, V legislatura, Scheda lavori preparatori della Legge 6 dicembre 1971, n. 1044. http://legislature.camera.it/_dati/leg05/lavori/schedela/trovaschedacamera.asp?pdl=982
- Legge 6 dicembre 1971, n. 1044. *Piano quinquennale per l'istituzione degli asilini comunali con il concorso dello Stato.* Gazzetta Ufficiale n. 316 del 15 dicembre 1971, pp. 7942-7943. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1971/12/15/316/sg/pdf>.
- Legge 30 dicembre 1971, n. 1204. *Tutela delle lavoratrici madri.* Gazzetta Ufficiale n. 14 del 18 gennaio 1972, pp. 412-418. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1972/01/18/14/sg/pdf>.
- Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 74. *Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti.* Gazzetta Ufficiale n. 239 del 13 settembre 1974, Supplemento ordinario, pp. 48-52. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1974/09/13/239/so/0/sg/pdf>.
- Legge 29 luglio 1975, n. 405. *Istituzione dei consultori familiari.* Gazzetta Ufficiale n. 227 del 27 agosto 1975, pp. 5947-5948. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1975/08/27/227/sg/pdf>.

- Legge 23 dicembre 1975, n. 698. *Scioglimento e trasferimento delle funzioni dell'Opera nazionale per la protezione della maternità e dell'infanzia*. Gazzetta Ufficiale n. 343 del 31 dicembre 1975, pp. 9205-9207. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1975/12/31/343/sg/pdf>.
- Legge 30 aprile 1976, n. 338. *Modifiche alla legge 19 luglio 1940, n. 1098, recante: "Disciplina delle professioni sanitarie ausiliarie infermieristiche e di igiene sociale, nonché dell'arte ausiliaria di puericultrice"*. Gazzetta Ufficiale n. 144 del 3 giugno 1976, p. 4252. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1976/06/03/144/sg/pdf>.
- Legge 4 agosto 1977, n. 517. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*. Gazzetta Ufficiale n. 224 del 18 agosto 1977, pp. 6031-6034. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1977/08/18/224/sg/pdf>.
- Decreto del Presidente della Repubblica 24 luglio 1977, n. 617. *Soppressione di uffici centrali e periferici delle amministrazioni statali*. Gazzetta Ufficiale n. 234 del 29 agosto 1977, Supplemento ordinario, pp. 33-35. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1977/08/29/234/so/0/sg/pdf>.
- Legge 29 novembre 1977, n. 891. *Norme per il rifinanziamento del piano degli asili nido e modifica della legge istitutiva 6 dicembre 1971, n. 1044*. Gazzetta Ufficiale n. 337 del 12 dicembre 1977, pp. 8880-8881. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1977/12/12/337/sg/pdf>.
- Decreto-legge 28 febbraio 1983, n. 55. *Provvedimenti urgenti per il settore della finanza locale per l'anno 1983*. Gazzetta Ufficiale n. 59 del 2 marzo 1983, pp. 1659-1672. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1983/03/02/59/sg/pdf>.
- Legge 26 aprile 1983, n. 131. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 28 febbraio 1983, n. 55, recante provvedimenti urgenti per il settore della finanza locale per l'anno 1983*. Gazzetta Ufficiale n. 117 del 30 aprile 1983, pp. 3316-3322. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1983/04/30/117/sg/pdf>.
- Sentenza della Corte Costituzionale 8 giugno 1983, n. 173. *Giudizio di legittimità costituzionale degli artt. 39 e 41 del R.D. 5 febbraio 1928, n. 577 (Testo Unico delle leggi e delle norme giuridiche emanate in virtù dell'art. 1, n. 3, della legge 31 gennaio 1926, n. 100, sulla istruzione elementare, post-elementare e sulle sue opere di integrazione), modificato dal R.D. 11 agosto 1933, n. 1286, e dall'art. 1 della legge 3 aprile 1958, n.470; dell'art. 6 del R.D. 11 agosto 1933 n. 1286 (Modificazioni ed aggiunte al Testo Unico delle leggi sulla istruzione elementare circa l'ordinamento degli istituti per la formazione delle insegnanti per le scuole del grado preparatorio) e dell'art. 9 della legge 18 marzo 1968, n. 444 (ordinamento della scuola materna statale)*. https://www.cortecostituzionale.it/action-SchedaPronuncia.do?param_ecli=ECLI:IT:COST:1983:173.
- Ministero dell'interno, Decreto ministeriale del 31 dicembre 1983. *Individuazione delle categorie dei servizi pubblici locali a domanda individuale*. Gazzetta

- Ufficiale n. 16 del 17 gennaio 1984, p. 389. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1984/01/17/16/sg/pdf>.
- Legge 27 maggio 1991, n. 176. *Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York il 20 novembre 1989*. Gazzetta Ufficiale n. 135 dell'11 giugno 1991, Supplemento ordinario n. 35. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1991/06/11/135/so/35/sg/pdf>.
- Legge 28 luglio 1997, n. 285. *Disposizioni per la promozione di diritti e opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*. Gazzetta Ufficiale n. 207 del 5 settembre 1997, pp. 4-9. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1997/09/05/207/sg/pdf>.
- Legge 23 dicembre 1997, n. 451. *Istituzione della Commissione parlamentare per l'infanzia e dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia*. Gazzetta Ufficiale n. 302 del 30 dicembre 1997, pp. 5-8. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1997/12/30/302/sg/pdf>.
- Atti Parlamentari, Camera dei deputati, XIV Legislatura, Disegni di legge e relazioni, documento 10 febbraio 2000, n. 2020. http://leg14.camera.it/_dati/leg14/lavori/stampati/pdf/14PDL0014560.pdf.
- Legge 10 febbraio 2000, n. 30. *Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione*. Gazzetta Ufficiale n. 44 del 23 febbraio 2000, pp. 3-10. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2000/02/23/44/sg/pdf>.
- 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 delle città*. Gazzetta Ufficiale n. 60 del 13 marzo 2000, pp. 3-15. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2000/03/13/60/sg/pdf>.
- Legge 30 marzo 2000, n. 62. *Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione*. Gazzetta Ufficiale n. 67 del 21 marzo 2000, pp. 5-10. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2000/03/21/67/sg/pdf>.
- Decreto legislativo 18 agosto 2000, n. 267. *Testo unico delle leggi sull'ordinamento degli enti locali*. Gazzetta Ufficiale n. 227 del 28 settembre 2000, Supplemento ordinario n. 162/L. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2000/09/28/227/so/162/sg/pdf>.
- Legge 8 novembre 2000, n. 328. *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*. Gazzetta Ufficiale n. 265 del 13 novembre 2000, Supplemento ordinario n. 186. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2000/11/13/265/so/186/sg/pdf>.
- Decreto legislativo 4 maggio 2001, n. 207. *Riordino del sistema delle istituzioni pubbliche di assistenza e beneficenza, a norma dell'articolo 10 della legge 8 novembre 2000, n. 328*. Gazzetta Ufficiale n. 126 dell'1 giugno 2001, pp. 4-16. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2001/06/01/126/sg/pdf>.
- Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3. *Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione*. Gazzetta Ufficiale n. 248 del 24 ottobre 2001, pp. 3-8. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2001/10/24/248/sg/pdf>.

- Legge 28 dicembre 2001, n. 448. *Ripubblicazione del testo della legge 28 dicembre 2001, n. 448, recante: «Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2002)», corredato delle relative note.* Gazzetta Ufficiale n. 25 del 30 gennaio 2002, Supplemento ordinario n. 20. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2002/01/30/25/so/20/sg/pdf>.
- Legge 27 dicembre 2002, n. 289. *Ripubblicazione del testo della legge 27 dicembre 2002, n. 289, recante: «Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2003)», corredato delle relative note.* Gazzetta Ufficiale n. 38 del 15 febbraio 2003, Supplemento ordinario n. 23. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2003/02/15/38/so/23/sg/pdf>.
- Sentenza 17-23 dicembre 2003, n. 370. *Giudizi di legittimità costituzionale in via principale, articolo 70 della legge 28 dicembre 2001, n. 448, recante «Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato - legge finanziaria 2002».* Gazzetta Ufficiale n. 52 del 31 dicembre 2003, 1^a Serie Speciale - Corte Costituzionale, pp. 13-21. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2003/12/31/52/s1/pdf>.
- Legge 24 dicembre 2003, n. 350. *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2004).* Gazzetta Ufficiale n. 299 del 27 dicembre 2003, Supplemento ordinario n. 196/L. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2003/12/27/299/so/196/sg/pdf>.
- Sentenza 13-28 luglio 2004, n. 287. *Giudizio di legittimità costituzionale dell'art. 21 del decreto-legge 30 settembre 2003, n. 269 (Disposizioni urgenti per favorire lo sviluppo e per la correzione dell'andamento dei conti pubblici) convertito, con modificazioni, nella legge 24 novembre 2003, n. 326.* Gazzetta Ufficiale n. 30 del 4 agosto 2004, 1^a Serie Speciale - Corte Costituzionale, pp. 104-109. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2004/08/04/30/s1/pdf>.
- Sentenza 16-29 dicembre 2004, n. 423. *Giudizi di legittimità costituzionale in via principale, articolo 46, commi 2, 3, 4, 5, 6, della legge 27 dicembre 2002, n. 289 (Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato - legge finanziaria 2003).* Gazzetta Ufficiale n. 1 del 5 gennaio 2005, 1^a Serie Speciale - Corte Costituzionale, pp. 17-36. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2005/01/05/1/s1/pdf>.
- Legge 4 luglio 2006, n. 223. *Disposizioni urgenti per il rilancio economico e sociale, per il contenimento e la razionalizzazione della spesa pubblica, nonché interventi in materia di entrate e di contrasto all'evasione fiscale.* Gazzetta Ufficiale n. 153 del 4 luglio 2006, pp. 4-47. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2006/07/04/153/sg/pdf>.
- Legge 4 agosto 2006, n. 248. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 4 luglio 2006, n. 223, recante disposizioni urgenti per il rilancio economico e sociale, per il contenimento e la razionalizzazione della spesa pubblica, nonché interventi in materia di entrate e di contrasto all'evasione fiscale.*

- Gazzetta Ufficiale n. 186 dell'11 agosto 2006, Supplemento ordinario n. 183/L. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2006/08/11/186/so/183/sg/pdf>.
- Legge 27 dicembre 2006, n. 296. *Ripubblicazione del testo della legge 27 dicembre 2006, n. 296, recante: «Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007)», corredato delle relative note.* Gazzetta Ufficiale n. 7 dell'11 gennaio 2007, Supplemento ordinario n. 8. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2007/01/11/8/so/7/sg/pdf>.
- Decreto del Presidente della Repubblica 14 maggio 2007, n. 103. *Regolamento recante riordino dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza e del Centro nazionale di documentazione e di analisi per l'infanzia, a norma dell'articolo 29 del decreto-legge 4 luglio 2006, n. 223, convertito, con modificazioni, dalla legge 4 agosto 2006, n. 248.* Gazzetta Ufficiale n. 169 del 23 luglio 2007, pp. 3-9. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2007/07/23/169/sg/pdf>.
- Legge 24 dicembre 2007, n. 244. *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2008).* Gazzetta Ufficiale n. 300 del 28 dicembre 2007, Supplemento ordinario n. 285/L. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2007/12/28/300/so/285/sg/pdf>.
- Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89. *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64, c. 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.* Gazzetta Ufficiale n. 162 del 15 luglio 2009, pp. 1-10. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2009/07/15/162/sg/pdf>.
- Comitato interministeriale per la programmazione economica, Deliberazione dell'11 gennaio 2011. *Obiettivi, criteri e modalità di programmazione delle risorse per le aree sottoutilizzate e selezione ed attuazione degli investimenti per i periodi 2000-2006 e 2007-2013.* Gazzetta Ufficiale n. 80 del 7 aprile 2011, pp. 38-49. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2011/04/07/80/sg/pdf>.
- Legge 7 dicembre 2012, n. 213. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 10 ottobre 2012, n. 174, recante disposizioni urgenti in materia di finanza e funzionamento degli enti territoriali, nonché ulteriori disposizioni in favore delle zone terremotate nel maggio 2012. Proroga di termine per l'esercizio di delega legislativa.* Gazzetta Ufficiale n. 286 del 7 dicembre 2012, Supplemento ordinario n.206/L. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2012/12/07/286/so/206/sg/pdf>.
- Legge 17 dicembre 2012, n. 221. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 18 ottobre 2012, n. 179, recante ulteriori misure urgenti per la crescita del Paese.* Gazzetta Ufficiale n. 294 del 18 dicembre 2012, Supplemento ordinario n. 208. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2012/12/18/294/so/208/sg/pdf>.
- Atti della Presidenza del Consiglio dei Ministri, Conferenza Unificata, Accordo Quadro 1 agosto 2013, n. 83.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/51197/Conferenza+Unificata+il+1%C2%B0+agosto+2013%2C+rep.+atti+n.+83CU.+pdf/c5de886c-31cc-4ad7-b0f2-4ec68e9c26b3?version=1.0&t=1479811319975>.

- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Gazzetta Ufficiale n. 162 del 15 luglio 2015, pp. 1-29. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2015/07/15/162/sg/pdf>.
- Legge 11 dicembre 2016, n. 232. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2017 e bilancio pluriennale per il triennio 2017-2019*. Gazzetta Ufficiale n. 297 del 21 dicembre 2016, Supplemento ordinario n. 57/L. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2016/12/21/297/so/57/sg/pdf>.
- Decreto del Presidente del Consiglio dei ministri del 17 febbraio 2017. *Disposizioni per l'attuazione dell'articolo 1, c. 355, della legge 11 dicembre 2016, n. 232 (legge di bilancio 2017) - Agevolazioni per la frequenza di asili nido pubblici e privati*. Gazzetta Ufficiale n. 90 del 18 aprile 2017, pp. 6-7, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/04/18/90/sg/pdf>.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107*. Gazzetta Ufficiale n. 112 del 16 maggio 2017, Supplemento ordinario n. 23/L, pp. 123-138. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/05/16/112/so/23/sg/pdf>.
- Decreto del Consiglio dei Ministri 11 dicembre 2017. *Piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del Sistema integrato di educazione e di istruzione, di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, concernente l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*. Gazzetta Ufficiale n. 20 del 25 gennaio 2018, pp. 2-4. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2018/01/25/20/sg/pdf>.
- Ministero dell'istruzione e della ricerca, Decreto ministeriale 22 dicembre 2017, n. 1012. *Piano di riparto del Fondo nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione per le bambine e per i bambini in età compresa dalla nascita sino ai sei anni per l'e.f. 2017*. <https://www.camera.it/temiap/2019/03/04/OCD177-3945.pdf>.
- Ministero dell'istruzione e della ricerca, Nota 19 febbraio 2018, n. 404. *Attuazione del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 "Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni". Primi orientamenti operativi per gli Uffici Scolastici Regionali*. Disponibile in: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Prot.+n.404+del+19+febbraio+2018/a15c0ca4-8e58-4c51-94c0-da5635f0b9d6?version=1.1>.
- Legge 27 dicembre 2019, n. 160. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2020 e bilancio pluriennale per il triennio 2020-2022*. Gazzetta Ufficiale n. 304 del 30 dicembre 2019, Supplemento ordinario n. 45/L. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2019/12/30/304/so/45/sg/pdf>.

- Legge 17 luglio 2020, n. 77. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 19 maggio 2020, n. 34, recante misure urgenti in materia di salute, sostegno al lavoro e all'economia, nonché di politiche sociali connesse all'emergenza epidemiologica da COVID-19.* Gazzetta Ufficiale n. 180 del 18 luglio 2020, Supplemento ordinario n. 25/L. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2020/07/18/180/so/25/sg/pdf>.
- Ministero dell'istruzione e della ricerca, Decreto ministeriale 8 settembre 2020, n. 119. *Contributo ai servizi educativi e alle scuole dell'infanzia paritarie a titolo di sostegno economico in relazione alla riduzione o al mancato versamento delle rette a seguito delle misure adottate per contrastare la diffusione del Covid-19.* <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-119-dell-8-settembre-2020>.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri, Conferenza Unificata, Atto n. 148/CU del 23 novembre 2020. *Accordo ai sensi dell'articolo 9, c. 2, lett. c), del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, attuativo dell'articolo 4 c. 5 del decreto ministeriale 30 giugno 2020, n. 53, sulla definizione della scheda di monitoraggio degli interventi posti in essere con le risorse della annualità 2020 del Fondo nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione di cui all'articolo 12 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, nonché della scheda della programmazione regionale che specifica la tipologia di interventi che verranno realizzati nei singoli Comuni.* <https://www.statoregioni.it/media/3130/p-8-cu-atto-rep-n-148-23nov2020.pdf>.
- Legge 30 dicembre 2020, n. 178. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2021 e bilancio pluriennale per il triennio 2021-2023.* Gazzetta Ufficiale n. 322 del 30 dicembre 2020, Supplemento ordinario n. 46/L. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2020/12/30/322/so/46/sg/pdf>.
- Legge 1 aprile 2021, n. 46. *Delega al Governo per riordinare, semplificare e potenziare le misure a sostegno dei figli a carico attraverso l'assegno unico e universale.* Gazzetta Ufficiale n. 82 del 6 aprile 2021, pp. 1-6. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2021/04/06/82/sg/pdf>.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri, Conferenza Unificata, Atto n. 82/CU dell'8 luglio 2021. *Intesa ai sensi dell'articolo 9, c. 2, lett. b), del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, sullo schema di delibera del Consiglio dei Ministri recante adozione del "Piano pluriennale per il sistema integrato di educazione e istruzione per i bambini di età compresa tra 0 e 6 anni per il quinquennio 2021-2025", prevista dall'articolo 8 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65.* <https://www.statoregioni.it/it/conferenza-unificata/sedute-2021/seduta-del-08072021/atti/repertorio-atto-n-82cu/>.
- Ministero dell'istruzione e della ricerca, Decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334. *Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei" di cui all'articolo 10, c. 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65.*

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+ministeriale+n.+334+del+22+novembre+2021.pdf/e2b021b5-4bb5-90fd-e17a-6b3af7fc3b6f?version=1.0&t=1640603375461>.

- Ministero dell'istruzione e della ricerca, Nota 30 novembre 2021, n. 37638. *Formazione docenti in servizio a.s. 2021-2022. Assegnazione delle risorse finanziarie e progettazione delle iniziative formative*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/AOODGPER.REGISTRO-UFFICIALE.2021.0037638.pdf/38463a43-c25c-d953-f9ad-fa04c163d9d0?version=1.0&t=1642693597687>.
- Ministero dell'istruzione e della ricerca, Decreto ministeriale 2 dicembre 2021, n. 343. *Decreto per la definizione dei criteri di riparto, su base regionale, delle risorse del Piano nazionale di ripresa e resilienza e delle modalità di individuazione degli interventi*. https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2021/12/m_pi.AOOGABMI.Registro-DecretiR.0000343.02-12-2021.pdf.
- Ministero dell'istruzione e della ricerca, Avviso pubblico per la presentazione di proposte per la realizzazione di strutture da destinare ad asili nido e scuole di infanzia, da finanziare nell'ambito del PNRR, Missione 4 – Istruzione e Ricerca – Componente 1 - Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università - Investimento 1.1: “Piano per asili nido e scuole dell'infanzia e servizi di educazione e cura per la prima infanzia”, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU, 2 dicembre 2021. https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2021/11/m_pi.AOODGEFID.REGISTRO-UFFICIALEU.0048047.02-12-2021.pdf.
- Legge 30 dicembre 2021, n. 234. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2022 e bilancio pluriennale per il triennio 2022-2024*. Gazzetta Ufficiale n. 310 del 31 dicembre 2021, Supplemento ordinario n. 49/L. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2021/12/31/310/so/49/sg/pdf>.
- Decreto del Presidente della Repubblica del 25 gennaio 2022, *Quinto Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva - 2022-2023*. Gazzetta Ufficiale n. 87 del 13 aprile 2022, Supplemento ordinario n. 14. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2022/04/13/87/so/14/sg/pdf>.
- Ministero dell'istruzione e della ricerca, Decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43. *Adozione degli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-43-del-24-febbraio-2021-pdf>.
- Delibera del Consiglio dei ministri del 5 ottobre 2021. *Piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del Sistema integrato di educazione e di istruzione*. Gazzetta Ufficiale n. 84 del 9 aprile 2022, pp. 1-8. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2022/04/09/84/sg/pdf>.
- Ministero dell'istruzione e della ricerca, Circolare 20 gennaio 2022, n. 78. *Interventi strategici per la realizzazione del sistema integrato “zerosei”. Indicazioni*

- operative per formazione del personale.* https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/m_pi.AOODPIT.REGISTRO+UFFICIALIALE%28U%29.0000078.20-01-2022.pdf/c6d93119-a934-19e8-25cf-bd28dce8cd3e?version=1.0&t=1642693597354.
- Ministero dell'istruzione e della ricerca, Nota 30 marzo 2022, n. 8066. *Piano di azione nazionale pluriennale 2021-2025.* <https://www.miur.gov.it/-/piano-di-azione-nazionale-pluriennale-2021-2025>.
- Legge 7 aprile 2022, n. 32. *Deleghe al Governo per il sostegno e la valorizzazione della famiglia.* Gazzetta Ufficiale n. 97 del 27 aprile 2022, pp. 1-10. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2022/04/27/97/sg/pdf>.
- Ministero dell'istruzione e della ricerca, Decreto ministeriale 14 aprile 2022, n. 100. *Decreto per la destinazione delle risorse disponibili per asili nido nell'ambito della Missione 4, Componente 1 – Istruzione e ricerca – Investimento 1.1 – “Piano per gli asili nido e le scuole dell'infanzia” del Piano nazionale di ripresa e resilienza.* https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/m_pi.AOO-GABMI.Registro+Decreti%28R%29.0000100.14-04-2022.pdf/98f4a1d5-4ccf-f6fc-d808-792819e08e5b?version=1.0&t=1657625560688.
- Ministero dell'istruzione e del merito, Decreto Ministeriale 9 maggio 2023, n. 82. *Riparto Fondo nazionale per il sistema integrato zerosei e.f. 2023,* https://www.miur.gov.it/documents/20182/7414469/m_pi.AOOGABMI.Registro+Decreti%28R%29.0000082.09-05-2023.pdf/0b822b40-9623-aa8a-733b-9c0c2936a7a1?version=1.0&t=1686562834935.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri, Conferenza Unificata, Atto n. 134/CU del 21 settembre 2023. *Intesa, ai sensi dell'articolo 12, c. 3, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, e dell'articolo 4, commi 3 e 4, del Piano di azione nazionale pluriennale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni per il quinquennio 2021-2025, sui criteri per il riparto delle risorse del Fondo nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione per gli esercizi finanziari 2024 e 2025.* <https://www.statoregioni.it/conferenza-unificata/sedute-2023/seduta-del-21-settembre-2023/atti-del-21-settembre-2023/repertorio-atto-n-134cu/>.
- Avviso pubblico relativo alla fissazione dei termini per l'avvio dei lavori,* 30 novembre 2023. https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2021/11/m_pi.AOO-GABMI.REGISTRO-UFFICIALEU.0138959.30-11-2023.pdf
- Decreto-legge 30 dicembre 2023, n. 215. *Disposizioni urgenti in materia di termini normativi.* Gazzetta Ufficiale n. 303 del 30 dicembre 2023, pp. 25-37. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2023/12/30/303/sg/pdf>.
- Decreto interministeriale 30 aprile 2024, n. 79, *Decreto di accertamento delle economie complessive derivanti da rinunce, definanziamenti e non assegnazioni, relative alla Missione 4 – Istruzione e Ricerca – Componente 1 – Potenziamiento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università – Investimento 1.1: “Piano per asili nido e scuole dell'infanzia e servizi di educazione e*

cura per la prima infanzia” e di individuazione, ai sensi dell’articolo 11 del decreto-legge 15 settembre 2023, n. 123, convertito, con modificazioni, dalla legge 13 novembre 2023, n. 159, degli interventi del nuovo Piano per asili nido, nell’ambito del medesimo Investimento 1.1: “Piano per asili nido e scuole dell’infanzia e servizi di educazione e cura per la prima infanzia”, finanziato dall’Unione europea – Next Generation EU. <https://pnrr.istruzione.it/news/nuovo-piano-asili-nido/>.

Ministero dell’istruzione e del merito, *Avviso per l’adesione al finanziamento di asili nido, nonché per la candidatura di nuovi progetti da finanziare nell’ambito del PNNR, Missione 4 – Istruzione e Ricerca – Componente 1 – Potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università – Investimento 1.1: “Piano per asili nido e scuole dell’infanzia e servizi di educazione e cura per la prima infanzia”, finanziato dall’Unione europea – Next Generation EU, Prot. n. 68047, 15 maggio 2024. https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2024/05/m_pi.AOOGABMI.REGISTRO-UFFICIA-LEU.0068047.15-05-2024.pdf.*

3. Principali riferimenti legislativi sui nidi e sui servizi educativi per la prima infanzia in Sicilia (1972-2024)

- Legge regionale 22 luglio 1972, n. 39. *Istituzione degli asili-nido nei comuni della Regione, in applicazione della legge 6/12/71 n. 1044*. Gazzetta Ufficiale Regione Siciliana n. 35 del 24 luglio 1972, pp. 734-736.
- Legge regionale 5 luglio 1974, n. 17. *Integrazioni alla legge regionale 22 luglio 1972 n. 39 istitutiva degli asili-nido nella Regione Siciliana*. Gazzetta Ufficiale Regione Siciliana n. 34 del 20 luglio 1974, pp. 574-576.
- Legge regionale 5 marzo 1977, n. 8. *Proroga delle anticipazioni per la gestione provvisoria dei servizi della soppressa ONMI*. Gazzetta Ufficiale Regione Siciliana n. 12 del 23 marzo 1977, p. 198.
- Legge regionale 7 Aprile 1977, n. 25. *Norme per la istituzione e la organizzazione dei corsi di specializzazione e di qualificazione per il personale dei servizi di assistenza degli asili nido*. Gazzetta Ufficiale Regione Siciliana n. 15 del 9 aprile 1977, pp. 247-248.
- Legge regionale 1 Agosto 1977, n. 86. *Nuove norme sugli asili nido nella Regione siciliana*. Gazzetta Ufficiale Regione Siciliana n. 36 del 3 agosto 1977, pp. 557-559.
- Legge regionale 14 Settembre 1979, n. 214. *Disciplina degli asili nido nella Regione siciliana*. Gazzetta Ufficiale Regione Siciliana n. 41 del 15 settembre 1979, pp. 606-614.
- Regione Siciliana, Assessorato della sanità, Decreto del 12 dicembre 1979. *Approvazione di un nuovo schema di regolamento per la gestione degli asili nido nella Regione siciliana*. Gazzetta Ufficiale Regione Siciliana n. 11 del 15 marzo 1980, pp. 148-155.
- Regione Siciliana, Assessorato della sanità, Decreto dell'1 dicembre 1981, *Determinazione dei criteri e delle modalità per la selezione del personale da ammettere ai corsi di qualificazione per il personale di assistenza e ausiliario di asili nido*. Gazzetta Ufficiale Regione Siciliana n. 29 del 3 luglio 1982, pp. 602-603.
- Legge regionale 9 Maggio 1986, n. 22. *Riordino dei servizi e delle attività socio-assistenziali in Sicilia*. Gazzetta Ufficiale Regione Siciliana n. 23 del 10 maggio 1986, pp. 573-590. https://www.consorziomipa.it/db_normativa/sicilia/sicilia_lr_22_1986.pdf.
- Decreto presidenziale del 29 giugno 1988. *Standard strutturali ed organizzativi dei servizi e degli interventi socio-assistenziali previsti dalla legge regionale 9 maggio 1986, n. 22*. Gazzetta Ufficiale Regione Siciliana n. 34 del 6 agosto 1988, Supplemento ordinario n. 1.
- Decreto presidenziale del 4 giugno 1996. *Approvazione degli schemi di convenzioni-tipo per le gestioni da parte dei comuni della Regione dei servizi socio-*

- assistenziali previsti dalla legge regionale 9 maggio 1986, n. 22.* Gazzetta Ufficiale Regione Siciliana n. 40 del 10 agosto 1996, pp. 2-24. <https://www2.regione.sicilia.it/famiglia/albi/D.P.Reg.%2004.06.1996%20n%C2%B0158-1.pdf>.
- Decreto presidenziale del 4 novembre 2002. *Linee guida per l'attuazione del piano socio-sanitario della Regione siciliana.* Gazzetta Ufficiale Regione Siciliana n. 53 del 22 novembre 2002, Supplemento ordinario n. 1. <http://www.gurs.regione.sicilia.it/Gazzette/g02-53o1.pdf>.
- Legge regionale 31 Luglio 2003, n. 10. *Norme per la tutela e la valorizzazione della famiglia.* Gazzetta Ufficiale n. 50 del 20 dicembre 2003, pp. 25-30. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2003/12/20/50/s3/pdf>.
- Regione Siciliana, Assessorato della famiglia, delle politiche sociali e delle autonomie locali, Decreto di approvazione 17 febbraio 2005, n. 400. *Direttive per la presentazione di progetti finalizzati alla realizzazione di asili nido e micro-nidi nei luoghi di lavoro e al potenziamento degli asili nido comunali con utilizzo delle risorse finanziarie relative al fondo per gli asili nido di cui all'art. 70 della legge n. 448/2001.* Gazzetta Ufficiale Regione Siciliana n. 16 del 15 aprile 2005, pp. 23-30. <http://www.gurs.regione.sicilia.it/Gazzette/g05-16/g05-16-p17.htm>.
- Regione Siciliana, Assessorato della famiglia, delle politiche sociali e delle autonomie locali, Decreto di approvazione 8 Giugno 2005, n. 1740. *Proroga dei termini previsti dal decreto 17 febbraio 2005, concernente direttive per la presentazione di progetti finalizzati alla realizzazione di asili nido e micro-nidi nei luoghi di lavoro e al potenziamento degli asili nido comunali con utilizzo delle risorse finanziarie relative al fondo per gli asili nido di cui all'art. 70 della legge n. 448/2001.* Gazzetta Ufficiale Regione Siciliana n. 26 del 17 giugno 2005, p. 9. <http://www.gurs.regione.sicilia.it/Gazzette/g05-26/g05-26-p6.htm>.
- Decreto presidenziale dell'8 maggio 2006. *Stesura aggiornata della programmazione degli interventi di cui al documento "Analisi, orientamenti e priorità, legge n. 328/2000 - triennio 2004/2006".* Gazzetta Ufficiale Regione Siciliana n. 26 del 26 maggio 2006, pp. 4-18. <http://www.gurs.regione.sicilia.it/Gazzette/g06-26/g06-26-p1.htm>.
- Comune di Palermo, *Regolamento sull'ordinamento degli uffici e dei servizi, Parte I - Organizzazione, Allegato n. 10 - Disciplina delle Unità Didattiche Educative (U.D.E.) e del personale delle scuole dell'infanzia, approvato con deliberazione di Giunta Comunale n. 244 del 17 dicembre 2010.* https://www.comune.palermo.it/js/server/uploads/regolamenti/_13032019154750.pdf.
- Decreto presidenziale 23 marzo 2011, n. 128. *Standard minimi strutturali ed organizzativi del micro nido.* Gazzetta Ufficiale Regione Siciliana n. 17 del 15 aprile 2011, pp. 3-7. <http://www.gurs.regione.sicilia.it/Gazzette/g11-17/g11-17.pdf>.
- Legge regionale 27 marzo 2013, n. 7. *Norme transitorie per l'istituzione dei liberi Consorzi comunali.* Gazzetta Ufficiale Regione Siciliana n. 16 del 29 marzo 2013, p. 4. <http://www.gurs.regione.sicilia.it/Gazzette/g14-13o/g14-13o.pdf>.

- Decreto presidenziale 16 maggio 2013, n. 126. *Nuovi standard strutturali e organizzativi per i servizi di prima infanzia*. Gazzetta Ufficiale Regione Siciliana n. 27 del 7 giugno 2013, pp. 3-9. <http://www.gurs.regione.sicilia.it/Gazzette/g13-27/g13-27.pdf>.
- Regione Siciliana, Atti della Giunta regionale, Deliberazione n. 203 del 6 giugno 2013. *Disegno di legge recante Sistema educativo integrato per la prima infanzia*. <http://bancadati.italialavoro.it/bdds/download?fileName=4ed46250-d0f5-4838-9a23-24b3bba95c95.pdf&uid=4ed46250-d0f5-4838-9a23-24b3bba95c95>.
- Decreto presidenziale dell'11 novembre 2013. *Linee guida per l'attuazione delle politiche sociali e socio-sanitarie 2013-2015*. Gazzetta Ufficiale Regione Siciliana n. 52 del 22 novembre 2013, pp. 9-20. <http://www.gurs.regione.sicilia.it/Gazzette/g13-52/g13-52.pdf>.
- Legge regionale 24 marzo 2014, n. 8. *Istituzione dei liberi Consorzi comunali e delle Città metropolitane*. Gazzetta Ufficiale Regione Siciliana n. 13 del 28 marzo 2014, Supplemento ordinario. <http://www.gurs.regione.sicilia.it/Gazzette/g14-13o/g14-13o.pdf>.
- Regione Siciliana, Assessorato della famiglia, delle politiche sociali e del lavoro, Circolare 18 giugno 2014, n. 4. *Servizi socio-educativi 0-3 anni. Indirizzi per l'iscrizione all'albo regionale e per l'accreditamento dei distretti sociosanitari*. Gazzetta Ufficiale Regione Siciliana n. 27 del 4 luglio 2014, pp. 60-62. <http://www.gurs.regione.sicilia.it/Gazzette/g14-27/g14-27.pdf>.
- Comune di Palermo, *Linee guida per l'accreditamento nell'Albo del Distretto 42 di strutture educative pubbliche e private – nidi d'infanzia, micronidi, spazi gioco per bambini, centri per bambini e famiglie*, Prot. n. 82053 del 24 ottobre 2016, Allegato B. https://servizionline.comune.palermo.it/portcitt/docs/documento/82053/A2016/M10/G24/linee_guida.pdf.
- Ufficio Scolastico Regionale, Decreto direttoriale 28 marzo 2017, n. 8685. *Scuole polo degli ambiti territoriali*. [https://oldsite.usr.sicilia.it/attachments/article/3973/MIUR.AOODRSI.REGISTRO_UFFICIALE\(U\).0008685.28-03-2017\[1\].pdf%20DECRETO%20SCUOLE%20POLO.pdf](https://oldsite.usr.sicilia.it/attachments/article/3973/MIUR.AOODRSI.REGISTRO_UFFICIALE(U).0008685.28-03-2017[1].pdf%20DECRETO%20SCUOLE%20POLO.pdf).
- Regione Siciliana, Assessorato dell'istruzione e della formazione professionale, Decreto dirigenziale 11 settembre 2017 n. 6645 (a). *Approvazione allegato avviso pubblico "Scuole innovative e poli per l'infanzia 0-6"*. https://pti.regione.sicilia.it/portal/page/portal/PIR_PORTALE/PIR_LaStrutturaRegionale/PIR_Assessoratoistruzioneeformazioneprofessionale/PIR_PubblicaIstruzione/PIR_Areetermatiche/PIR_Istruzione/PIR_EdiliziaScolasticaRegionale/PIR_EdiliziaScolasticaAvvisiComunicatiProvvedimenti/6645%20DDG%20del%2011_09_2017.PDF.
- Regione Siciliana, Assessorato dell'istruzione e della formazione professionale, Decreto dirigenziale 11 settembre 2017 n. 6645 (b). *Allegato avviso pubblico "Scuole innovative e poli per l'infanzia 0-6"*.

https://pti.regione.sicilia.it/portal/page/portal/PIR_PORTALE/PIR_LaStrutturaRegionale/PIR_Assessoratoistruzioneeeformazioneprofessionale/PIR_Pubblicastruzione/PIR_Areematiche/PIR_Istruzione/PIR_EdiliziaScolasticaRegionale/PIR_EdiliziaScolasticaAvvisiComunicatiProvvedimenti/Avviso%20%20Pubblico%20Alle-gato%20al%20DDG%206645%20del%2011_09_2017.PDF.

Regione Siciliana, Assessorato della famiglia, delle politiche sociali e del lavoro, Decreto di approvazione 16 Ottobre 2017, n. 23. *Approvazione del documento recante "Il nuovo piano sui servizi socioeducativi per la prima infanzia in Sicilia"*. https://www.consorziomipa.it/db_normativa/sicilia/sicilia_da_23_2017.pdf.

Regione Sicilia, Assessorato dell'istruzione e della formazione professionale, Decreto dirigenziale 21 dicembre 2017, n. 9354. *Approvazione graduatoria delle manifestazioni di interesse di cui all'Avviso pubblico denominato "Scuole innovative - Poli per l'infanzia 0-6"*. https://pti.regione.sicilia.it/portal/page/portal/PIR_PORTALE/PIR_LaStrutturaRegionale/PIR_Assessoratoistruzioneeeformazioneprofessionale/PIR_Pubblicastruzione/PIR_Infoedocumenti/PIR_DecretiArt68LR212014/PIR_DecretiDirigenziali/PIR_Anno2017/PIR_DICEMBRE/9354%20DDG%20del%2021_12_2017%20APPROVAZIONE%20GRADUATORIA%20AVVISO.pdf.

Ministero dell'istruzione e della ricerca, Nota ministeriale 19 febbraio 2018, n. 404. *Attuazione del D.Lgs. 65/2017 "Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni"*. *Primi orientamenti operativi per gli Uffici Scolastici Regionali*. https://www.usr.sicilia.it/attachments/article/1497/Prot.%20n.%20404%20del%2019_2_2018.pdf.

Ufficio Scolastico Regionale, Decreto direttoriale 7 marzo 2018, n. 5580. *Costituzione dello staff di supporto al D.Lgs. 65/2017 "Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni"*, <https://www.usr.sicilia.it/attachments/article/1547/Staff%20Infanzia%20USR%20Sicilia%20.0005580.07-03-2018.pdf>.

Comune di Palermo, *Regolamento scuole dell'infanzia, approvato con deliberazione di Consiglio comunale n. 750 del 26 novembre 2010 e integrato con le modifiche apportate con deliberazione di Consiglio comunale n. 371 del 23 agosto 2012*. https://www.comune.palermo.it/js/server/uploads/regolamenti/_06032019074346.pdf.

Comune di Palermo, *Regolamento asili nido, approvato con Deliberazione di Consiglio Comunale n. 766 del 30 dicembre 2016*. https://www.comune.palermo.it/js/server/uploads/regolamenti/_31122019070133.pdf.

Comune di Catania, *Deliberazione del Consiglio comunale 12 dicembre 2018, n. 37*. <https://www.comune.catania.it/il-comune/organi-di-governo/osl/atti-del-comune/upload/Delib.-n.37-Dissesto.pdf>.

- Regione Siciliana, Decreto assessoriale 31 luglio 2018, n. 3462. *Decreto di nomina della cabina di regia regionale - Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni, a norma dell'art. 1, commi 180,181 lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.* http://pti.regione.sicilia.it/portal/page/portal/PIR_PORTALE/PIR_LaStrutturaRegionale/PIR_Assessoratoistruzioneeformazioneprofessionale/PIR_PubblicaIstruzione/PIR_Infoedocumenti/PIR_DecretiArt68LR212014/PIR_DecretiDirigenziali/PIR_gennaio/PIR_LUGLIO/3462%20DA%20del%2031_07_2018%20Cabina%20di%20Regia%20Regionale.pdf.
- Ufficio Scolastico Regionale, Assessorato regionale dell'istruzione e della formazione professionale e Assessorato della famiglia e delle politiche sociali, Protocollo d'intesa 11 Aprile 2019 n. 10923. *Protocollo d'intesa per la realizzazione del piano di azione pluriennale ai sensi dell'art.8 del d.lgs. 13 aprile 2017, n. 65.* [https://www.usr.sicilia.it/attachments/article/2994/m_pi.AOODRSI.REGISTRO%20UFFICIALE\(U\).0010923.11-04-2019%20\(1\)%20prot..pdf](https://www.usr.sicilia.it/attachments/article/2994/m_pi.AOODRSI.REGISTRO%20UFFICIALE(U).0010923.11-04-2019%20(1)%20prot..pdf).
- Legge regionale 20 giugno 2019, n. 10. *Disposizioni in materia di diritto allo studio.* Gazzetta Ufficiale Regione Siciliana n. 30 del 28 giugno 2019, Supplemento ordinario n. 27, pp. 32-74. <http://www.gurs.regione.sicilia.it/Gazzette/g19-30o/g19-30o.pdf>.
- Comune di Palermo, Settore sviluppo strategico. *Avviso pubblico accreditamento artisti per la costituzione albo street art di Palermo*, 2019. https://www.comune.palermo.it/js/server/uploads/_04092019144716.pdf.
- Comune di Palermo, Area della formazione, educazione e politiche giovanili, Determinazione Dirigenziale 30 settembre 2020, n. 9154. <https://portalescuola.comune.palermo.it/wp-content/uploads/2020/10/Provvedimento-riorganizzazione-UDE.pdf>.
- Comune di Palermo, Deliberazione di Giunta comunale 12 agosto 2021, n. 230. <https://servizionline.comune.palermo.it/portcitt/viewDocument?col=ALLEGATI&idx=0>.
- Regione Siciliana, Assessorato della famiglia, delle politiche sociali e del lavoro, Decreto del direttore generale 17 dicembre 2021, n. 2754. <https://www.regione.sicilia.it/sites/default/files/2021-12/002754-S2.pdf>.
- Ufficio Scolastico Regionale, Decreto direttoriale 20 ottobre 2022, n. 32479. *Scuole Polo per la Formazione delle reti di ambito.* <https://www.usr.sicilia.it/attachments/article/7284/Decreto%20Scuole%20polo%20per%20la%20formazione%20scolastica%20triennio%202022-2025%20prot.%2032479.20-10-2022.pdf>.
- Ufficio Scolastico Regionale, Decreto direttoriale 25 ottobre 2022, n. 512. *Costituzione del tavolo paritetico regionale di coordinamento delle attività del Piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del Sistema integrato di educazione e di istruzione.*

[https://www.usr.sicilia.it/attachments/article/7330/m_pi.AOODRSI.Registro%20regionale%20dei%20decreti%20direzionali\(R\).0000512.25-10-2022.pdf](https://www.usr.sicilia.it/attachments/article/7330/m_pi.AOODRSI.Registro%20regionale%20dei%20decreti%20direzionali(R).0000512.25-10-2022.pdf).

Regione Siciliana, Nota 26 ottobre 2022, n. 49089. *Decreto legislativo n. 65 del 13.4.2017 - Istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino a 6 anni a norma dell'art. 1 commi 180 e 181, lett. e), della L. 13.7.2015, n. 107 - Fondo Nazionale per il sistema integrato di educazione istruzione a supporto del Piano di Azione Pluriennale - Programmazione regionale Riparto annualità 2022.* https://www.regione.sicilia.it/sites/default/files/2022-10/Nota%20prot.%20n.%2049089%20del%2026_10_2022.pdf.

Comune di Termini Imerese, Deliberazione di Giunta comunale del 26 gennaio 2023, n. 21. *Approvazione Protocollo di intesa per l'istituzione e il funzionamento del sistema integrato di educazione e istruzione zerosei – costituzione del coordinamento pedagogico territoriale a partire dall'anno educativo scolastico 2022/2023.*

Comune di Termini Imerese, *Regolamento Asilo nido comunale*, approvato con deliberazione del Consiglio Comunale 17 maggio 2023, n. 53. https://municipium-images-production.s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3/7206/allegati/regolamenti/regolamento_asilo_nido-delibcc_53-2023.pdf.

Ministero dell'economia e delle finanze, SOSE-U-Prot. n. 0000629 del 17 maggio 2023. *Nota metodologica – Obiettivi di servizio per i servizi sociali e modalità di monitoraggio e di rendicontazione delle risorse aggiuntive per i Comuni della Regione siciliana e della Regione Sardegna - Anno 2023, in base al c. 563 dell'articolo 1 della Legge n° 234 del 30 dicembre 2021.* https://www.mef.gov.it/ministero/commissioni/ctfs/documenti/1_Nota-metodologica-Obiettivi-di-servizio-sociale-Sicilia-e-Sardegna-2....pdf.

Ministero dell'economia e delle finanze, SOSE-U-Prot. n. 0000629 del 17 maggio 2023, *Allegato 1 - Obiettivi di servizio sociale Sicilia.* https://www.mef.gov.it/ministero/commissioni/ctfs/documenti/2_2023-ALLEGATO-1-SICILIA.PDF.

4. Interviste (2021-2024)

Concetta Monachello, *educatrice nido Palermo*
Anna Lia Galardini, *funzionario Area Servizi alla Persona del Comune di Pistoia in pensione*
Elena Mignosi, *docente universitaria di pedagogia, Università di Palermo, già consulente pedagogico per i servizi per l'infanzia Comune di Palermo*
Santa Catania, *funzionario Comune di Palermo, Area scuola, Settore servizi educativi in pensione*
Grazia Lombardo, *funzionario tecnico-amministrativo, già educatrice nido Catania*
Angela Iudica, *educatrice nido Catania*
Antonella Saccà, *educatrice nido Catania*
Floriana Ferlito, *educatrice nido Catania*
Maria Navarra, *docente, già assessore alle politiche sociali Comune di Caltagirone*
Gianfilippo Vispo, *pedagogista, già coordinatore pedagogico nidi Comune di Caltagirone*
Valeria Parisi, *educatrice nido Caltagirone*
Giuseppa Buoncuore, *educatrice nido Caltagirone*
Angela Scarciofalo, *educatrice nido Caltagirone*
Paola Dieli, *educatrice nido Caltagirone*
Franco Lorenzoni, *insegnante di scuola primaria in pensione*
Nice Terzi, *dirigente Area servizi per l'infanzia Comune di Parma e Comune di Roma in pensione*
Beatrice Saladino, *educatrice nido Palermo*
Silvana Nicolosi, *educatrice nido Palermo*
Viviana Villanti, *educatrice nido Palermo*
Giuseppa Messina, *educatrice Centro Bambini e Famiglie Palermo, referente GNNI Sicilia*
Francesca Sinagra, *educatrice Centro Bambini e Famiglie Palermo*
Maria Tebaide, *dirigente sanitaria, già coordinatrice pedagogica nidi Comune di Ragusa*
Donatella Giovannini, *funzionario socio-culturale asili nido e servizi innovativi Comune di Pistoia in pensione*
Domenica Belvedere, *educatrice nido Palermo*
Rosalba Zanca, *educatrice nido Palermo*
Patrizia Testa, *educatrice nido Palermo*
Gabri Magrini, *educatrice nido Pistoia*
Donata Scorciapino, *educatrice nido Catania*
Graziella Marino, *educatrice nido Catania*

Maria Grazia Seminara, *educatrice nido Catania*
Grazia Catania, *educatrice nido Catania*
Luisa Ricciardello, *educatrice nido Catania*
Margherita Vasta, *educatrice nido Catania*
Teresa Garaffo, *insegnante scuola d'infanzia Catania*
Giuseppa Buccheri, *educatrice nido Catania*
Iolanda Lazzara, *educatrice nido Catania*
Agata Di Mauro, *educatrice nido Catania*
Silvia Fioretto, *educatrice nido Catania*
Michal Krumer-Nevo, *docente universitaria di social work, Università Ben-Gurion del Negev (Israele)*
Domenica Luciana Maestri, *educatrice nido Palermo*
Tiziana Fornaciari, *pedagogista presso Comune di Palermo, Area scuola, Settore servizi educativi*
Angela Militello, *assistente sociale, componente UDI Palermo*
Anna Staropoli, *sociologa presso l'Istituto Arrupe di Palermo, già consulente Comune di Palermo*
Marina Marconi, *medico in pensione, già assessore comunale all'igiene e alla sanità, condizione femminile e asili nido, già assessore regionale alla Sanità*
Luigina Simon, *dipendente comunale in pensione, già responsabile di segreteria Assessorato all'igiene e alla sanità, condizione femminile e asili nido*
Alessandra Ginzburg, *psicanalista*
Bianca Chiavola, *educatrice nido Ragusa*
Loredana Carfi, *educatrice nido Ragusa*
Gianna Licitra, *educatrice nido Ragusa*
Vincenza Carfi, *educatrice nido Ragusa*
Grazia Giuffrida, *assistente sanitaria ONMI Comitato provinciale di Siracusa in pensione*
Donatella Priola, *coordinatrice pedagogica Comune di Termini Imerese, già educatrice nido Palermo*
Vito Schillaci, *responsabile Ufficio di piano e servizi per l'infanzia Comune di Termini Imerese*
Maria Concetta Buttà, *assessore ai servizi alla persona, sviluppo sociale, istruzione e cultura, pari opportunità Comune di Termini Imerese*
Alfia Pina Sciuto, *Funzionario P.O. Pedagogista Scuole d'infanzia comunali Comune di Catania*
Marianosa Cosenza, *funzionario in pensione, già responsabile segreteria del sindaco Enzo Bianco, Comune di Catania*
Antonella Inserra, *docente in pensione, già responsabile Commissione femminile PCI, componente UDI Catania*
Zina Bianca, *dirigente scolastico in pensione, promotrice Progetto Infanzia-Minori Catania*

Grazia Scalia, *funzionario P.O. asili nido Comune di Catania in pensione*
Patrizia Fasulo, *dirigente tecnico USR Sicilia*
Valentina Chinnici, *insegnante, vice-presidente Commissione "V - Cultura, Formazione e Lavoro" Regione Siciliana, presidente nazionale CIDI*

Bibliografia

- AA.VV. (1984). *L'educazione attiva oggi: un bilancio critico*. Firenze: La Nuova Italia.
- AA. VV. (2018). Montessori e la sua rete di relazioni. *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, numero monografico, 25.
- AA. VV. (2020). La povertà educativa. Quali risposte? *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, numero monografico, 2.
- Aprile, I. D. (1989). *Asili nido. Note per la progettazione*. Sussidi Didattici e Documenti, 2. Catania: Università degli Studi di Catania.
- Agazzi, R. (1976). *Guida per le educatrici d'infanzia*. Brescia: La Scuola [Prima edizione 1926].
- Agazzi, R., & Pasquali, P. (1973). *Scritti inediti e rari*. Brescia: La Scuola.
- Agenzia italiana per la cooperazione allo sviluppo, *Obiettivi di sviluppo sostenibile / SDGs*. Disponibile in: <https://www.aics.gov.it/home-ita/settori/obiettivi-di-sviluppo-sostenibile-sdgs/> [12/06/2024].
- Alfieri, F. (1974). *Il mestiere di maestro. Dieci anni nella scuola e nel Movimento di cooperazione educativa*. Milano: Puntoemme.
- Alleanza per l'infanzia, #educAzioni (2020). *Investire nell'infanzia: prendersi cura del futuro a partire dal presente*. Disponibile in: <https://www.alleanzainfanzia.it/wp-content/uploads/2020/12/Investire-nell%E2%80%99infanzia-Rapporto-Alleanza-EducAzioni.pdf> [12/06/2024].
- Alleanza per l'infanzia, #educAzioni (2023). *Criticità attorno al sistema educativo 0-6: l'Italia rischia di perdere un'altra occasione per sostenere i diritti dei bambini e delle bambine e per aiutare le famiglie con figli piccoli*. Disponibile in: <https://www.alleanzainfanzia.it/criticita-attorno-al-sistema-educativo-0-6-litalia-rischia-di-perdere-unaltra-occasione-per-sostenere-i-diritti-dei-bambini-e-delle-bambine-e-per-aiutare-le-famiglie-con-figli-picco/> [12/06/2024].
- Altamura, A. (2022). *Servizi per l'infanzia 0-6. Principi pedagogici e prospettive educative di un sistema in divenire*. Pisa: ETS.

- Amadini, M. (2018). Sezioni primavera e scuole d'infanzia. In M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, & E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia* (pp. 175-207). Brescia: Scholé.
- Amadini, M. (2020). *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*. Brescia: Scholé.
- Antonelli, M. A., & Grembi, V. (2009). Asili nidi e livelli di governo: evidenze da una prima ricognizione dei comuni italiani. *Economia Pubblica*, 5-6, 45-74.
- Ariès, P. (1981). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Roma-Bari: Laterza. (Opera originale 1960).
- Asciutto, M. (1994). *Legislazione sanitaria e socio-assistenziale. Evoluzione storica e normativa nazionale e siciliana a confronto*. Palermo: Flaccovio.
- Azzolina, L. (2002). Il ceto politico locale siciliano. *Meridiana*, 43, 219-237.
- Azzolina, L. (2009). Palermo: dopo il leader, i partiti. In L. Burrioni, F. Piselli, F. Ramella & C. Trigilia (Eds.), *Città metropolitane e politiche urbane* (pp. 125-140). Firenze: Firenze University Press.
- Azzolina, L. (2019). *Governare Palermo. Storia e sociologia di un cambiamento mancato*. Roma: Donzelli.
- Baeri, E., & Fichera, S. (Eds.) (2001). *Inventari della memoria. L'esperienza del Coordinamento per l'Autodeterminazione della Donna a Catania (1980-1985)*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2015). *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*. Roma: Carocci.
- Balduzzi, L. (2021). Il coordinamento pedagogico territoriale. In G. Cerini & M. Spinosi (Eds.), *Le linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6. Documenti, commenti, normativa* (pp. 103-112). Napoli: Tecnodid.
- Barbera, P., & Giuffrè, M. (Eds.) (2011). *Archivi di architetti e ingegneri in Sicilia, 1915-1945*. Palermo: Edizioni Caracol.
- Barbieri, N. S. (2015). *Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia*. Padova: Cluep.
- Barillà, S., Martinelli, F., & Sarlo, A. (2020). Explaining the enduring deficit of public ECEC services in the south of Italy. The case of Reggio di Calabria. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 40(7/8), 713-731. Disponibile in: <https://doi.org/10.1108/IJSSP-12-2018-0220> [02/07/2024].
- Basaglia, F. (1968). *L'istituzione negata*. Torino: Einaudi.
- Becchi, E. (1979). *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*. Milano: Feltrinelli.
- Becchi, E. (2010a). I 'teneri alunni' di Ferrante Aporti. In S. Angori, S. Bertolino, R. Cuccurullo, A. G. Devoti & G. Serafini (Eds.), *Persona e educazione. Studi in onore di Sira Serenella Macchietti* (pp. 451-457). Roma: Armando.
- Becchi, E. (2010b). *Una pedagogia del buon gusto. Esperienze e progetti dei servizi educativi per l'infanzia del Comune di Pistoia*. Milano: FrancoAngeli.

- Becchi, E., & Julia, D. (Eds.) (1996a). *Storia dell'infanzia. vol. I. Dall'antichità al Seicento*. Roma-Bari: Laterza.
- Becchi, E., & Julia, D. (Eds.) (1996b). *Storia dell'infanzia. vol. II. Dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, R. H. (1961). Kilpatrick's critique of Montessori's method and theory. *Studies in Philosophy and Education*, 1(4-5), 153-162. Disponibile in: <https://doi.org/10.1007/BF00367848> [02/07/2024].
- Bellucci, M., & Ciliberto, M. (1978). *Dalla riforma Gentile alla Carta della Scuola*. Torino: Loescher.
- Benedetti, S. (2006). Il coordinatore pedagogico come regista nella costruzione del sistema regionale 0-6. In L. Balduzzi (Ed.), *Nella rete dei servizi per l'infanzia. Tra nidi e nuove tipologie* (pp. 39-50). Bologna: Clueb.
- Benedetti, S. (2021). Il coordinamento pedagogico nei servizi zeroesi: ruolo, funzioni, competenze. In L. Campioni, F. Cremaschi, A. Garbarini, S. Mantovani, & T. Musatti, *Per i prossimi 40 anni. 1980/2020* (pp. 65-69). Bergamo: Zero-SeiUp.
- Benedetti, S., & Campioni, L. (2004). La legislazione e normativa sui servizi per la prima infanzia. In L. Chicco & M.T. Bassa Poropat, *Il nido come sistema complesso. Percorsi formativi e di intervento nell'ottica della qualità totale* (pp. 107-121). Bergamo: Junior.
- Bernardini, A. (1966). Recensione a *Didattica operativa* di Giuseppe Tamagnini. *Riforma della Scuola*, 3, 35.
- Bertin, G. M. (1969). *Società in trasformazione e vita educativa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1986). Il problema della continuità educativa. In V. Cesareo & C. Scurati (Eds.), *Infanzia e continuità educativa* (pp. 19-31). Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini, P., & Frabboni, F. (1975). La scuola dell'infanzia in Emilia: un riferimento per la gestione sociale. In G. Cavallini (Ed.), *Sui decreti delegati* (pp. 270-309). Milano: Emme.
- Bertoni Jovine, D. (1975). *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*. Roma: Editori Riuniti.
- Bettini, M. (2008). *Stato e assistenza sociale in Italia. L'Opera nazionale maternità e infanzia 1925-1975*. Pisa: Erasmo.
- Bigiaretti, M. L. (1951). Relazione dell'Assemblea del 4 novembre. *Circolare-Bollettino della CTS*, 3, 3-4.
- Blandano, P. (1997). Il gruppo di educazione antimafia. In G. Cacioppo (Ed.), *Freinet in Sicilia. Aspetti della cooperazione educativa e della pedagogia popolare nel territorio siciliano* (pp. 153-162). Caltanissetta-Roma: Salvatore Sciascia.
- Blandano, P., & Casarrubea, G. (1993). *Nella testa del serpente. Insegnanti e mafia*. Bari: La Meridiana.
- Bobbio, A. (2020). La pedagogia di Loris Malaguzzi. Per una 'nuova' idea di bambino. *RELAdEI*, 9(2), 85-93.

- Bobbio, A., & Savio, D. (2019). *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6*. Firenze: Mondadori Education.
- Bombaci, V., & Goldschmied, E.. *Lasciatemi almeno giocare*. Disponibile in: <http://www.fvg.tv/WebTV/dettaglio?video.id=349&video.lingua.id=IT> [12/06/2024].
- Bondioli, A., & Savio, D. (Eds.) (2012). *Educare nelle sezioni primavera. Un'esperienza di formazione*. Bergamo: Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bondioli, A., Savio, D., & Gobetto, B. (2018). *TRA 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*. Bergamo: ZeroSeiUp.
- Bonetta, G. (2020). *Scuola e civilizzazione. Il sistema formativo italiano dal '700 alla fine del '900*. Roma: Armando.
- Borruso, F. (2013). Raffalovich Comparetti Elena. In *Dizionario biografico dell'educazione 1800-2000* (pp. 386-387). Milano: Editrice bibliografica. Disponibile in: <https://dbe.editricebibliografica.it/> [12/06/2024].
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino. (Opera originale 1986).
- Burgio, G., & Spadaro, M. A. (Eds.) (2001). La Palestra di Villa Gallidoro e l'Asilo dell'infanzia abbandonata. Architettura tra le due guerre a Palermo. *ANNALI/arte*, supplemento agli ANNALI del Liceo Classico "G. Garibaldi" Palermo, 35-37.
- Burman, E. (2023). Child as method. A device to read the geopolitics of childhood. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 20(2), 243-250. Disponibile in: <https://doi.org/10.5209/tekn.84628> [02/07/2024].
- Caciagli, M. (1977). *Democrazia cristiana e potere nel Mezzogiorno. Il sistema democristiano a Catania*. Rimini: Guaraldi.
- Cagliari, P., & Giudici, C. (2020). Loris Malaguzzi e la rivoluzione culturale dei servizi educativi 0/6 di Reggio Emilia. *RELAdeI*, 9(2), 31-39.
- Cambi, F. (1985). *Collodi, De Amicis, Rodari*. Bari: Dedalo.
- Cambi, F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Milano: Laterza.
- Cambi, F. (2007). *Raffaello Lambruschini. Pedagogista della libertà*. Firenze: Firenze Libri.
- Camera dei deputati, *Il Piano Azione Coesione*, Temi dell'attività parlamentare, XVII legislatura. Disponibile in: <https://temi.camera.it/leg17/temi/pac> [12/06/2024].
- Camera dei deputati, *La terza relazione sullo stato di attuazione del PNRR*, giugno 2023. Disponibile in: <https://temi.camera.it/leg19/dossier/OCD18-18399/pnrr-terza-relazione-sullo-stato-attuazione-del-pnrr.html> [12/06/2024].
- Cameron, C., & Moss, P. (2007). *Care work in Europe. Current understandings and future directions*. London & New York: Routledge.

- Campioni, L., & Marchesi, F. (2018). *La strada maestra. Tracce di storia delle scuole comunali dell'infanzia nei Comuni capoluogo dell'Emilia Romagna*. Bergamo: ZeroSeiUp.
- Canevaro, A. (2012). Il Ceis, una scuola per tutti. Un esempio da seguire? In C. De Maria (Ed.), *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra* (pp. 133-157). Bologna: Clueb.
- Canevaro, A. (2020). Introduzione. In B. Ongari, E. Cocever & G. Honegger Fresco, *Tre sguardi sul bambino. Viaggio alla scoperta di Maria Montessori, Emmi Pikler ed Elinor Goldschmied* (pp. 8-13). Torino: Il leone verde.
- Canevaro, A., Spadaro, M., & Boccaccini, G. (1989). Freire, Lodi, Zoebeli: lauree ad honorem. *Cooperazione Educativa*, 5, 19-30.
- Caroli, D. (2014). *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*. Milano: FrancoAngeli.
- Catania, S. (2003). La relazione con i genitori nei servizi per la prima infanzia. In F. Portanova & S. M. G. Adamo (Eds.), *Famiglie* (pp. 33-38). Bergamo: Junior.
- Catarsi, E. (2005). Le molteplici professionalità educative. In F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini & M. Muzi (Eds.), *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione modello* (pp. 11-38). Roma: Carocci.
- Catarsi, E. (2006). *Dal nido «educativo» al nido «ecologico». 25 anni di asili nido a Castelfiorentino*. Bergamo: Junior.
- Catarsi, E. (2009). Familles, crèches, précarité. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 4(2), 65-76. Disponibile in: <https://doi.org/10.13128/RIEF-9002> [02/07/2024].
- Catarsi, E. (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Parma: Junior.
- Cavallera, H. A. (2019). *Gentile. La pedagogia, la scuola, la cultura*. Brescia: Scholé.
- Centro interuniversitario di ricerca educativa sulla professionalità dell'insegnante, *Percorso di formazione sulla figura del coordinatore pedagogico nel Sistema integrato di educazione e istruzione 0-6*. Disponibile in: <https://site.unibo.it/cre-spi/it/percorsi-di-formazione/palermo-0-6> [12/06/2024].
- Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza (2002). *I servizi educativi per la prima infanzia. Indagine sui nidi d'infanzia e sui servizi educativi 0-3 anni integrativi al nido al 30 settembre 2000*. Quaderni del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, n. 21, Firenze. Disponibile in: https://www.minori.gov.it/sites/default/files/Quaderni_Centro_Nazionale_21.pdf [20/11/2023].
- Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza (2006). *I nidi e gli altri servizi integrativi per la prima infanzia. Rassegna coordinata dei dati e delle normative nazionali e regionali al 31/12/2005*, Quaderni del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, n. 36,

- Firenze. Disponibile in: https://www.minori.it/sites/default/files/Quaderni_Centro_Nazionale_36.pdf [20/11/2023].
- Cerea, S., Giannone, M., Salvati, A., & Saruis, T. (2016). I dilemmi dell'investimento sociale nelle politiche per l'infanzia. In U. Ascoli, C. Ranci, & G. B. Sgritta (Eds.), *Investire nel sociale. La difficile innovazione del welfare italiano*, (pp. 75-99). Bologna: Il Mulino.
- Cerini, G., Mion, C., & Zunino, G. (Eds.) (2019). *Scuola dell'infanzia e prospettiva zerosei*. Ravenna: Homeless Book.
- Cerini, G., & Spinosi, M. (Eds.) (2021). *Le Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6. Documenti, commenti, normativa*. Napoli-Roma: Tecnodid.
- Charnitzky, J. (1996). *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*. Firenze: La Nuova Italia.
- Chen, A., & Guo, S. L. (2021). The spread of Montessori education in mainland China. *Journal of Montessori Research & Education*, 3(1), 1-8. Disponibile in: <https://doi.org/10.16993/jmre.17> [02/07/2024].
- Chubb, J. (1982). *Patronage, power and poverty in Southern Italy. A tale of two cities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ciari, B. (1972). *La grande disadattata*. Roma: Editori Riuniti.
- Cocever, E. (2000). Il cestino dei tesori all'isola del tesoro. *Infanzia*, 5, 46-48.
- Codignola, E. (1962). *Le scuole nuove e i loro problemi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London & New York: Routledge.
- Commissione delle comunità europee, Decisione 4 agosto 2006, n. 593. *Ripartizione indicativa per Stato membro degli stanziamenti di impegno a titolo dell'obiettivo «Competitività regionale e occupazione» per il periodo 2007-2013*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, L 243 del 6 settembre 2006, pp. 32-36. Disponibile in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D0593> [12/06/2024].
- Commissione delle comunità europee, Decisione 4 agosto 2006, n. 594. *Ripartizione indicativa per Stato membro degli stanziamenti di impegno a titolo dell'obiettivo Convergenza per il periodo 2007-2013*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, L 243 del 6 settembre 2006, pp. 37-43. Disponibile in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:02006D0594-20140322> [12/06/2024].
- Commissione delle comunità europee, Decisione 4 agosto 2006, n. 595. *Elenco delle regioni ammesse a beneficiare del finanziamento dei Fondi strutturali nell'ambito dell'obiettivo «Convergenza» per il periodo 2007-2013*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, L 243 del 6 settembre 2006, pp. 44-46. Disponibile in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:02006D0595-20070101> [12/06/2024].
- Commissione delle comunità europee, Decisione 4 agosto 2006, n. 596. *Elenco degli Stati membri ammessi a beneficiare del finanziamento del Fondo di coesione per*

- il periodo 2007-2013*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, L 243 del 6 settembre 2006, pp. 47-48. Disponibile in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D0596&from=LV> [12/06/2024].
- Commissione delle comunità europee, Decisione 4 agosto 2006, n. 597. *Elenco delle regioni ammesse a beneficiare del finanziamento dei Fondi strutturali a titolo transitorio e specifico nell'ambito dell'obiettivo «Competitività regionale e occupazione» per il periodo 2007-2013*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, L 243 del 6 settembre 2006, pp. 49-50. Disponibile in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D0597> [12/06/2024].
- Commissione delle comunità europee, Decisione 4 agosto 2006, n. 609. *Ripartizione indicativa per Stato membro degli stanziamenti di impegno a titolo dell'obiettivo «Cooperazione territoriale europea» per il periodo 2007-2013*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, L 247 del 9 settembre 2006, pp. 25-27. Disponibile in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:02006D0609-20070101&from=CS> [12/06/2024].
- Commissione delle comunità europee, Decisione 4 agosto 2006, n. 769. *Elenco delle regioni e delle zone ammissibili ad un finanziamento del Fondo europeo di sviluppo regionale nel quadro degli aspetti transfrontalieri e transnazionali dell'obiettivo «cooperazione territoriale europea» per il periodo 2007-2013*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, L 312 dell'11 novembre 2006, pp. 47-58. Disponibile in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D0769> [12/06/2024].
- Commissione europea, Raccomandazione del 20 febbraio 2013. *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*, 2013/112/UE, in Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, L 59 del 2 marzo 2013, pp. 5-16. Disponibile in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112> [12/06/2024].
- Commissione europea, *Pilastro europeo dei diritti sociali*, 2017. Disponibile in: https://commission.europa.eu/system/files/2017-12/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_it.pdf [11/08/2023].
- Commissione europea, *Comunicazione Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*, COM (2011) 66 definitivo, 17 febbraio 2011. Disponibile in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0066&from=EN> [11/08/2023].
- Commissione europea, *Piano d'azione del Pilastro europeo dei diritti sociali*, SWD (2021) 46 final, 4 marzo 2021. Disponibile in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0102> [11/07/2024].
- Comune di Palermo, Assessorato igiene e sanità, area materno infantile e condizione femminile (1990). *Quando il futuro è bambino. La nascita e le realizzazioni del Progetto infanzia*.

- Comune di Palermo, Assessorato alle politiche educative (2000). *Arte del narrare, arte del convivere. Atti del convegno nazionale a Palermo 3-5 aprile 1997*.
- Comune di Palermo (2016). *Carta dei servizi educativi*. Disponibile in: <https://www.informap-cittadinanzattiva.org/wp-content/uploads/2019/10/SICILIA-PALERMO-CDS.pdf> [23/11/2023].
- Comune di Palermo (2017). *Bilancio sociale 2017, Politiche educative*. Disponibile in: <https://www.comune.palermo.it/bilancio-sociale.php?anno=2017&id=601&cap=603&int=664&lev=3> [10/09/2023].
- Comune di Palermo (2020). *Bilancio sociale 2020, Politiche educative*. Disponibile in: <https://www.comune.palermo.it/bilancio-sociale.php?anno=2020&id=1885&cap=2001&int=2002&lev=3> [10/09/2023].
- Comune di Palermo (2020). *Street art Palermo. Un percorso tra Graffiti e Public Art*. Disponibile in: https://www.comune.palermo.it/js/server/uploads/_23062021142950.pdf [26/08/2023].
- Comune di Palermo (2021). *Bilancio sociale 2021, Politiche educative*. Disponibile in: <https://www.comune.palermo.it/bilancio-sociale.php?anno=2021&id=2282&cap=2468&int=2469&lev=3> [10/09/2023].
- Comune di Palermo, *Portale scuola, Nidi e micronidi privati convenzionati*. Disponibile in: https://portalescuola.comune.palermo.it/?page_id=43 [25/08/2023].
- Comune di Palermo, *Portale Scuola, Sistema integrato 0-6, Coordinamento pedagogico*. Disponibile in: https://portalescuola.comune.palermo.it/?page_id=3665 [25/08/2023].
- Comune di Palermo, *Regolamento accreditamento nidi Palermo*. Disponibile in: https://servizionline.comune.palermo.it/portcitt/docs/docu-mento/82053/A2016/M10/G24/linee_guida.pdf [20/09/2023].
- Comune di Palermo, Servizio di asilo nido comunale, *Rette di frequenza a carico delle famiglie, annualità 2019/2020*. Disponibile in: <https://www.informap-cittadinanzattiva.org/wp-content/uploads/2019/10/Sicilia-Palermo.pdf> [23/11/2023].
- Comune di Palermo, Struttura amministrativa, Area dell'istruzione e formazione, Capo Area - Ufficio servizi educativi e scuola dell'infanzia 0-6 anni, *U.O. Servizi educativi comunali a gestione diretta 0/3*. Disponibile in: <https://www.comune.palermo.it/struttura-amministrativa.php?lev=4&id=3551> [10/06/2024].
- Comune di Palermo, Struttura amministrativa, Area dell'istruzione e formazione, Capo Area - Ufficio servizi educativi e scuola dell'infanzia 0-6 anni, *U.O. Servizi educativi comunali a gestione diretta 3/6*. Disponibile in: <https://www.comune.palermo.it/struttura-amministrativa.php?lev=4&id=3552> [10/06/2024].
- Conferenza delle Regioni e delle Province autonome (2009). *Nomenclatore interregionale degli interventi e dei servizi sociali*, prima versione. Disponibile in: https://www.minori.gov.it/sites/default/files/nomenclatore_servizi_sociali.pdf [20/11/2023].

- Conferenza delle Regioni e delle Province autonome (2013). *Nomenclatore interregionale degli interventi e dei servizi sociali*, seconda versione. Disponibile in: <https://www.cisis.it/nomenclatore/nomenclatore13.pdf> [10/09/2023].
- Conelli, C. (2021). Disfare la questione meridionale: appunti per un metodo gramsciano decoloniale. In V. Pellegrino & M. Massari (Eds.), *Scienze sociali ed emancipazione. Tra teorie e istituzioni del sapere* (pp. 27-30). Genova: Genova University Press.
- Conelli, C. (2022). *Il rovescio della nazione. La costruzione coloniale dell'idea di Mezzogiorno*. Napoli: Tamu.
- Consiglio dell'Unione europea, Regolamento (CE) 11 luglio 2006, n. 1083. *Disposizioni generali sul Fondo europeo di sviluppo regionale, sul Fondo sociale europeo e sul Fondo di coesione e che abroga il regolamento (CE) n. 1260/1999*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, L 210 del 31 luglio 2006, pp. 25-78. Disponibile in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006R1083> [22/09/2023].
- Consiglio dell'Unione Europea, Raccomandazione 29 novembre 2022, n. 14785. *Raccomandazione del Consiglio in materia di educazione e cura della prima infanzia: obiettivi di Barcellona per il 2030*. Disponibile in: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14785-2022-INIT/it/pdf> [20/11/2023].
- Consiglio europeo di Barcellona, *Conclusioni della Presidenza*, 15 e 16 marzo 2002. Disponibile in: <https://www.consilium.europa.eu/media/20936/71065.pdf> [20/11/2023].
- Corner, P. (2002). Fascismo e controllo sociale. *Storia contemporanea*, 228, 394-402.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Inside kids' cultures*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A., Cook-Gumperz, J., & Streeck, J. (1986). *Children's worlds and Children's language*. Berlin-New York-Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Corte dei Conti, *Relazione sullo stato di attuazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR)*, maggio 2024. Disponibile in: <https://www.corteconti.it/Download?id=7c438424-a7db-4a5f-99a0-3e55c2875447> [24/06/2024].
- Corti, F., Morabito, C., Ruiz, T., & Luongo, P. (2022). *The role of the recovery and resilience facility in strengthening childcare policies*. Disponibile in: <https://feps-europe.eu/wp-content/uploads/2022/07/RECOVERY-WATCH-Childcare-Policy-PP-1.pdf> [10/09/2023].
- Cosmacini, G. (2021). *Storia della medicina e della sanità in Italia. Dalla peste nera ai giorni nostri*. Roma-Bari: Laterza.
- Cremaschi, F. (1979). I bambini non possono aspettare. Intervista a Elinor Goldschmied. *Zerosei*, 4/5, 4-6.
- Cröbe, S., & Giubilaro, C. (2022). Street art e rigenerazione urbana? Spazio pubblico e immagini di città oltre le retoriche. In F. Amato, V. Amato, S. De Falco, D. La

- Foresta & L. Simonetti (Eds.), *Memorie geografiche*, 21 (pp. 877-882). Firenze: Società di studi geografici.
- Cunningham, H. (1997). *Storia dell'infanzia. XVI-XX secolo*. Bologna: Il Mulino. (Opera originale 1995).
- D'Aprile, G. (2011). Les oubliés de l'Education nouvelle en Italie (1910-1930). In L. Gutierrez (Ed.), *Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle* (pp. 161-175). Paris: Armand Colin.
- D'Aprile, G. (2019). Libertà e apprendimento come desiderio di vita. In dialogo con Raffaele Laporta. *Pedagogia Oggi*, 2, 328-341. Disponibile in: <https://doi.org/10.7346/PO-022019-22> [02/07/2024].
- Danile, L. (1994). *Legislazione dei servizi socio-assistenziali con particolare riferimento alla Regione Sicilia*. Agrigento: Centro studi Giulio Pastore.
- De Bartolomeis, F. (1953). *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Bartolomeis, F. (1968). *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola infantile*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Giorgi, F. (2012). I cattolici e l'infanzia a scuola. Il metodo italiano. *Rivista di Storia del Cristianesimo*, 9(1), 71-88.
- De Giorgi, F. (2016). *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*. Brescia: La Scuola.
- De Giorgi, F. (2021). Maria Montessori (1870-1952). In F. De Giorgi (Ed.), *Storia della pedagogia* (pp. 217-228). Brescia: Morcelliana.
- De Giorgi, F., Gaudio, A., & Pruneri, F. (Eds.). (2019). *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*. Brescia: Morcelliana.
- Del Mar del Pozo Andrés, M. (2009). The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method 1918-1939. *Paedagogica Historica*, 45(4-5), 561-584. Disponibile in: <https://doi.org/10.1080/00309230903100957> [02/07/2024].
- De Maria, C. (2008). *Alessandro Schiavi. Dal riformismo municipale alla federazione europea dei comuni. Una biografia (1872-1965)*. Bologna: Clueb.
- De Maria, C. (2012a). Il modello "emiliano". Una prospettiva storica. In C. De Maria (Ed.), *Bologna futuro. Il "modello emiliano" alla sfida del XXI secolo* (pp. 13-40). Bologna: Clueb.
- De Maria, C. (2012b). Introduzione. Per una biografia di Margherita Zoebeli. In C. De Maria (Ed.), *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra. Atti del convegno tenutosi al Centro educativo italo-svizzero, Rimini, 7 maggio 2011* (pp. 1-37). Bologna: Clueb.
- De Maria, C. (2015a). *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia. Margherita Zoebeli e il Centro educativo italo-svizzero di Rimini*. Roma: Viella.
- De Maria, C. (2015b). Margherita Zoebeli e il lavoro per l'infanzia vittima della guerra. In E. Appetecchia (Ed.), *Idee e movimenti comunitari. Servizio sociale di comunità in Italia nel secondo dopoguerra* (pp. 261-279). Roma: Viella.

- De Mause, L. (Ed.) (1983). *Storia dell'infanzia*. Milano: Emme. (Opera originale 1974).
- De Sanctis, M., Falcinelli, F., & Sannipoli, M. (Eds.) (2016). *Le sezioni primavera. Tra vincoli e possibilità*. Roma: Aracne.
- De Serio, B. (2014). *Educare dalla nascita. Il progetto di Adele Costa Gnocchi*. Roma: Anicia.
- De Serio, B. (2016). The profile of the Montessori assistant: historical paths and new educational projects. *Studi sulla formazione*, 1(19), 171-185. Disponibile in: https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-18568 [02/07/2024].
- De Serio, B. (2023). La storia delle “Montessorine” custodita negli archivi. In T. Pironi (Ed.), *Maria Montessori tra passato e presente. La diffusione della sua pedagogia in Italia e all'estero* (pp. 171-192). Milano: FrancoAngeli.
- Debs, M. (2022). Montessori in India: adapted, competing, and contested Framings, 1915–2021. *History of Education Quarterly*, 62, 387-417. Disponibile in: <https://doi.org/10.1017/heq.2022.25> [02/07/2024].
- Delia, D., & Barbera, G. (Eds.) (2009), *Programma straordinario dei servizi per la prima infanzia QSN 2007/2013. Monitoraggio degli asili nido comunali in Sicilia (anno 2008/2009)*. Disponibile in: <http://pti.regione.sicilia.it/portal/pls/portal/docs/6086267.PDF> [12/08/2023].
- Dellavalle, M., & Vezzosi, E. (2018). *Immaginare il futuro. Servizio sociale di comunità e community development in Italia (1946-2017)*. Roma: Viella.
- Deneulin, S., & Shahani, L. (Eds.). (2009). *An introduction to the Human development and capability approach*. London: Earthscan.
- Di Bella, S., Gullo, R., & Annolino, L. (2004). *Normativa regionale in materia di assistenza sociale*, Quaderni legislativi Assemblea Regionale Siciliana, n. 8. Disponibile in: https://www.ars.sicilia.it/sites/default/files/downloads/2018-10/Quaderni_Legislativi_n_8.pdf [12/08/2023].
- Dipartimento per le politiche della famiglia, Centro nazionale di documentazione e analisi sull'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti (2015). *Monitoraggio del piano di sviluppo dei servizi socio-educativi per la prima infanzia. Rapporto al 31/12/2014*. Firenze: Istituto degli Innocenti. Disponibile in: https://www.minori.it/sites/default/files/rapporto_nidi.pdf [20/11/2023].
- Dipartimento per le politiche della famiglia, Centro nazionale di documentazione e analisi sull'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti (2018). *Monitoraggio del piano di sviluppo dei servizi socio-educativi per la prima infanzia. Rapporto al 31/12/2016*. Firenze: Istituto degli Innocenti. Disponibile in: https://www.minori.gov.it/sites/default/files/rapporto_nazionale_servizi_educativi_al_31.12.16.pdf [10/11/2023].
- Dipartimento per le politiche della famiglia, Istat, Università Ca' Foscari (2022). *L'effetto della pandemia sui Servizi educativi per l'infanzia in Italia*. Disponibile in: <https://famiglia.governo.it/media/2691/leffetto-della-pandemia-sui-servizi-educativi-per-linfanzia-report-finale.pdf> [20/11/2023].

- Di Pol, R. S. (2005). *L'istruzione infantile in Italia. Dal Risorgimento alla riforma Moratti. Studi e documenti*. Torino: Marcovalerio.
- Di Pol, R. S. (2007). *La pedagogia scientifica in Italia tra Ottocento e Novecento*. Torino: Marcovalerio.
- Di Profio, L. (Ed.). (2020). *Povert  educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*. Milano: Mimesis.
- Di Salvo, A. (1997). Il gruppo territoriale M.C.E. di Catania. In G. Cacioppo (Ed.), *Freinet in Sicilia. Aspetti della cooperazione educativa e della pedagogia popolare nel territorio siciliano* (pp. 163-166), Caltanissetta-Roma: Salvatore Sciascia.
- Dolci, D. (1973). *Chiss  se i pesci piangono. Documentazione di un'esperienza educativa*. Torino: Einaudi.
- Dolci, D. (1979). *Il ponte screpolato*. Torino: Stampatori.
- Don , L. (2021). I coordinamenti pedagogici territoriali in Veneto. Una storia in progress. In M. Nunnari (Ed.), *Coordinatore e coordinamento territoriale. Realizzare il sistema integrato 0-6* (pp. 125-138). Bergamo: Zeroseiup.
- Edwards, C. (1998). La partecipazione democratica di una comunit  di apprendimento: la filosofia dell'educazione come relazione sul pensiero di Loris Malaguzzi. In S. Mantovani (Ed.), *Nostalgia del futuro. Liberare speranze per una nuova cultura dell'infanzia* (pp. 35-44). Bergamo: Junior.
- ESIS, Scuola italiana di servizio sociale "Cesare Vittorelli" (1990). *Risultati della sperimentazione condotta nell'ambito del "Progetto Infanzia" del Comune di Palermo, Anno 1989-1990*.
- Esposito, M. (2018). *Zero al Sud. La storia incredibile (e vera) dell'attuazione perversa del federalismo fiscale*. Catanzaro: Rubbettino.
- Falcinelli, F., Raspa, V., & Sannipoli, M. (Eds.). (2022). *Il sistema integrato 0-6. Riflessioni e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Fava, F. (2008). *Lo Zen di Palermo. Antropologia dell'esclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari, M. (2017). Asili nido e scuole dell'infanzia nel primo trentennio della Repubblica italiana tra proposte educative e disposizioni normative. In G. Zago (Ed.), *L'educazione extrascolastica nella seconda met  del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)* (pp. 63-84). Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari, M., Betri, M. L., & Sideri, C. (Eds.). (2014). *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e societ  civile. Questioni e influenze di lungo periodo*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1994). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti. (Opera originale 1979).
- Fioravanzo, M. (2013). Le organizzazioni femminili e l'assistenza: l'esperienza dell'UDI. *Vita e Pensiero*, 1-2, 155-169.
- Fiume, G. (Ed.) (2011). *Eravamo comuniste. Tre storie militanti*. Roma: XL edizioni.

- Fofi, G. (2009). *La vocazione minoritaria. Intervista sulle minoranze*. Milano: La-terza.
- Fondazione Ifel, Obiettivi in Comune, *Dashboard Asili*. Disponibile in: <https://obiet-tiviincomune.fondazioneifel.it/obs/AsiliNido> [20/11/2023].
- Fondazione Istituto per la storia dell'età contemporanea, *Siemens*. Disponibile in: <https://archivio.fondazioneisec.it/entita/453-siemens-poi-sit-siemens-poi-italtel> [10/11/2023].
- Fondazione Openpolis, *Il Pnrr per contrastare la povertà educativa. L'intervento su asili nido e servizi prima infanzia*, dicembre 2022. Disponibile in: <https://www.openpolis.it/esercizi/lintervento-su-asili-nido-e-servizi-prima-in-fanzia/> [10/11/2023].
- Fondazione Openpolis, *Le distanze che restano da colmare nell'offerta di asili nido*, gennaio 2023. Disponibile in: <https://www.openpolis.it/le-distanze-che-restano-da-colmare-nellofferta-di-asili-nido/> [20/11/2023].
- Fondi strutturali, *Progetto AGIRE POR 2007-2013. Gemellaggio tra i Comuni di Bologna e Caltagirone*. Disponibile in: <http://fondistrutturali.formez.it/content/progetto-agire-por-2007-2013-gemellaggio-comuni-bologna-e-caltagirone> [14/09/2023].
- Foni, A. (2016). *I nidi dalla legge 860 del 1950 alla legge 1044 del 1971. La nascita e lo sviluppo di un'idea di servizio pubblico in Italia*. Disponibile in: https://unio-nefemminile.it/wp-content/uploads/2016/05/UFstoria10449maggio_2.pdf [19/07/2023].
- Formigginì Santamaria, E. (1958). *La pedagogia di Federico Fröbel*. Roma: Ar-mando.
- Fortunati, A., & Catarsi, E. (Eds.). (2011). *L'approccio toscano all'educazione della prima infanzia*. Parma: Spaggiari edizioni.
- Foucault, M. (2014). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi. (Opera originale 1975).
- Franceschini, L., & Honegger Fresco, G. (2010). Il Centro Nascita Montessori. Dal neonato in famiglia al bambino e alla famiglia nel servizio educativo. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5(1), 1-9. Disponibile in: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/1772> [02/07/2024].
- Franchini, R. (2012). *La sezione primavera: dal monitoraggio alle linee guida*. Ber-gamo: Junior.
- Franzoni, A. (1958). *Metodo Agazzi. Manuale per l'educazione infantile*. Varese: La Tipografica.
- Freinet, C. (2022). *La scuola moderna. Guida pratica per l'organizzazione mate-riale tecnica e pedagogica della scuola popolare*. Trieste: Asterios. (Opera ori-ginale 1946).
- Froebel, F. (1871). *Manuale pratico dei giardini d'infanzia di Federico Froebel ad uso delle educatrici e delle madri di famiglia*. Milano: Educazione Nuova.

- Gabrielli, G. (1956). Luci e ombre della Cooperazione Educativa. *Cooperazione Educativa*, 5(4), 10-11.
- Gagliardi, A. (2014). Sviluppo, élites economiche e periferie. In P. Corner & V. Galimi (Eds.), *Il fascismo in provincia. Articolazioni e gestione del potere tra centro e periferia* (pp. 33-52). Roma: Viella.
- Galardini, A. L. (2008). *Il nido sostenibile. Servizi per l'infanzia e sviluppo locale nel «sistema» Peccioli*. Bergamo: Junior.
- Galardini, A. L., Giovannini, D., Mandalà, M., & Tonucci, F. (Eds.) (1997), Famiglie e città. Pistoia e Palermo si incontrano. *Bambini a Palermo*, Supplemento a «Bambini», 13(6).
- Galardini, A. L., & Giovannini, D. (1999). Il rinnovamento nella concretezza quotidiana. *Bambini a Palermo*, Supplemento a «Bambini», 15(7), 57-59.
- Galfano, A., Scaringi R., Curatolo, M. R., & Genna, D. (1997). *Lineamenti dei servizi socio-assistenziali e disciplina dell'assistenza economica nei comuni della Sicilia*. Marsala: Collana editoriale Dafne.
- Gervasio Carbonaro, G. (2012). Il Villaggio Italo-Svizzero: tra insegnamento e azione sociale. In C. De Maria (Ed.), *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra* (pp. 121-132). Bologna: Clueb.
- Ghedini, P. O. (1987). *Asili nido tra esperienza e progetto. La realtà dell'Emilia Romagna nel contesto nazionale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ghizzoni, C., & Mattioni, I. (2023). *Storia dell'educazione. Cultura, infanzia, scuola tra Otto e Novecento*. Bologna: Il Mulino.
- Gianini Belotti, E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Giardina Nastasi, V., & Zanca, A. (Eds.) (1980), *L'assistente d'asilo nido. L'esperienza di un corso di qualificazione professionale per "Operatore sociale assistente negli asili nido"*. Palermo: ECAP/CGIL.
- Ginzburg, A. (1978). *Educazione e bi-logica*. MCE laboratorio di lettura & scrittura, 22, Roma.
- Ginzburg, A. (1979a). *L'inconscio nella pratica educativa*. MCE laboratorio di lettura & scrittura, 36, Roma.
- Ginzburg, A. (1979b). *Premessa ad una pedagogia dell'ascolto nella scuola dell'infanzia*. Roma: Comune di Roma, Assessorato scuola.
- Ginzburg, A. (1982). *Esiste un pensiero infantile?* MCE laboratorio di lettura & scrittura, 49, Roma.
- Ginzburg, A. (2017). Per una pedagogia dell'ascolto. In Gruppo Nazionale Infanzia MCE (Ed.), *Il non comune senso dell'esperienza nella scuola dell'infanzia* (pp. 48-52). Bergamo: Junior.
- Ginzburg, A. (2020). *La stoffa di cui sono fatti i sogni e le emozioni. Per un'applicazione clinica del pensiero di Matte Blanco*. Roma: Alpes Italia.
- Giovannini, D., Musatti, T., & Picchio, M. C. (2018). *Stare insieme, conoscere insieme. Bambini e adulti nei servizi educativi di Pistoia*. Bergamo: Junior.

- Giubilaro, C., & Lotta, F. (2019). Quartiere in transizione. Il caso di Danisinni (Palermo) tra marginalità socio-spaziale e rigenerazione di comunità. In AA. VV., *Confini, momenti, luoghi. Atti della XXI Conferenza Nazionale SIU Società Italiana degli Urbanisti, Firenze, 6 - 8 giugno 2018* (pp. 481-487). Roma-Milano: Planum Publisher.
- Giustini, C., & Tolomelli, A. (2012). *Approssimarsi alla povertà tra teorie, esperienze e buone prassi*. Milano: FrancoAngeli.
- Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York, NY: Anchor Books.
- Goldschmied, E. (1979). *Il bambino nell'asilo nido. Guida per le educatrici e i genitori*. Milano: Fabbri Editori.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (1996). *Persone da zero a tre anni. Crescere e lavorare nell'ambiente del nido*. Parma: Junior.
- Gramigna, A., & Righetti, M. (2006). *Pedagogia solidale. La formazione nell'emarginazione*. Milano: Unicopli.
- Grasso, M. (2015). *Costruire la democrazia. Umberto Zanotti Bianco tra meridionalismo ed europeismo*. Roma: Donzelli.
- Gribaudo, G. (1991). *Mediatori*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*, Brussels: Commissione Europea. Disponibile in: https://www.value-ecec.eu/wp-content/uploads/2019/11/ecec-quality-framework_en.pdf [20/11/2023].
- Guarnieri, P. (2007). Dagli Aiuti Materni all'ONMI: l'assistenza alla maternità e all'infanzia del fascismo. In L. Pozzi & M. Breschi (Eds.). *Salute, malattia e sopravvivenza in Italia fra '800 e '900* (pp. 59-84). Udine: Forum.
- Guindani, F. (1978). *I materiali*. MCE laboratorio di lettura & scrittura, 17, Roma.
- Guindani, F., & Romano, G. (Eds.) (1996). *Lo scarabocchio. Dal gesto alla nascita della scrittura*. Perugia: Era Nuova.
- Gunnarson, C. (2008). *Cultural warfare and trust. Fighting the Mafia in Palermo*. Manchester & New York: Manchester University Press.
- Haddad, L. (2002). An integrated approach to early childhood education and care. *Early childhood and family policy series*, 3, 6-48.
- Heckman, J. (2013). *Giving kids a fair chance*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Heckman, J., & Masterov, D. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446-493. Disponibile in: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9353.2007.00359.x> [02/07/2024].
- Heckman, J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). The rate of return to the High Scope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94, 114-128. Disponibile in: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.11.001> [02/07/2024].

- Helmchen, J. (2009). Les savoirs autour de l'Education Nouvelle. *Paedagogica Historica*, 45(4-5), 673-684. Disponibile in: <https://doi.org/10.1080/00309230903101005> [02/07/2024].
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2009). Contrasted views of New Education and its transformation. Anticipation of a new mode or ambivalence? *Paedagogica Historica*, 45(4-5), 453-454. Disponibile in: <https://doi.org/10.1080/00309230903100841> [02/07/2024].
- Honegger Fresco, G. (1986a). Il cestino dei tesori. Una proposta per i bambini tra i sei e i dodici mesi di Elinor Goldschmied. *Il Quaderno Montessori*, 9/10, 16-20.
- Honegger Fresco, G. (1986b). Il gioco euristico al nido. Una proposta per bambini dagli undici ai diciotto mesi di Elinor Goldschmied. *Il Quaderno Montessori*, 11, 20-25.
- Honegger Fresco, G. (2001). *Radici nel futuro. La vita di Adele Costa Gnocchi (1883-1967)*. Bari: La Meridiana.
- Honegger Fresco, G. (2018). *Da solo, io! Il progetto pedagogico di Maria Montessori da 0 a 3 anni*. Bari: La Meridiana.
- Honegger Fresco, G. (2018). Un'infanzia ai tempi del Fascio. *Annali di storia dell'educazione*, 25, 345-362.
- Honegger, S., & Lucchesini, F. (2023). Perché rileggere Dalla parte delle bambine. *Gli asini*, 107, 76-80.
- Honneth, A. (2003). Invisibility: on the epistemology of 'recognition'. *Aristotelian Society*, 75(1), 111-126. Disponibile in: <https://doi.org/10.1111/1467-8349.00081> [02/07/2024].
- Houston, S., & Montgomery, L. (2017). Reflecting critically on contemporary social pathologies: social work and the 'good life'. *Critical and Radical Social Work*, 5(2), 181-196. Disponibile in: <https://doi.org/10.1332/204986016X14811848967494> [02/07/2024].
- Hoyuelos Planillo, A. (2004). *Loris Malaguzzi. Una biografia pedagogica*, Bergamo: Junior.
- Inaudi, S. (2010). L'assistenza nel secondo dopoguerra tra continuità e mancate riforme. Note a margine del dibattito storiografico. *Storica*, 56(46), 79-99.
- Inaudi, S. (2012). Le politiche assistenziali nel regime fascista. In P. Mattera (Ed.), *Momenti del welfare in Italia. Storiografia e percorsi di ricerca* (pp. 65-80). Roma: Viella.
- Inaudi, S., Bernardinello, F., & Busti, M. (2010). L'organizzazione del consenso. *Ricerche di storia politica*, 1, 323-342. Disponibile in: <https://doi.org/10.1412/33253> [02/07/2024].
- Istat (2019). *L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia. Anno scolastico 2016/2017*. Disponibile in: <https://www.istat.it/it/archivio/228713> [20/11/2023].

- Istat (2022). *Offerta di nidi e servizi integrativi per la prima infanzia. Anno educativo 2020/2021*. Disponibile in: <https://www.istat.it/it/files/2022/10/report-asilino-2020-2021.pdf> [20/11/2023].
- Istat (2023). *I servizi educativi per l'infanzia in un'epoca di profondi cambiamenti. Stato dell'arte, inclusività e qualità dell'offerta Zerotre. Anno educativo 2021/2022*. Disponibile in: <https://www.istat.it/it/files/2023/09/I-servizi-educativi-per-linfanzia-in-une-poca-di-profondi-cambiamenti-21-22.pdf> [20/11/2023].
- Istat, Università Ca' Foscari, Consorzio Mipa (2022). *Nidi e servizi educativi per bambini tra 0 e 6 anni: un quadro d'insieme*. Disponibile in: https://www.istat.it/it/files/2022/09/Report_servizi_infanzia.pdf [20/11/2023].
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (2002). *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*. Roma: Donzelli. (Opera originale 1998).
- Kilpatrick, W. H. (1914). *The Montessori system examined*. Boston MA: Houghton Mifflin.
- Krumer-Nevo, M. (2020). *Speranza radicale. Lavoro sociale e povertà*. Trento: Erickson.
- Krumer-Nevo, M., & Benjamin, O. (2010). Critical poverty knowledge. Contesting Othering and social distancing. *Current Sociology*, 58(5), 1-22. Disponibile in: <https://doi.org/10.1177/0011392110372729> [02/07/2024].
- La Banca, D. (2007). La Giornata della madre e del fanciullo. Un esempio di propaganda fascista. *Genesis. Rivista della Società Italiana delle Storiche*, 6(1), 157-187. Disponibile in: <http://dx.medra.org/10.1400/94397> [02/07/2024].
- La Banca, D. (2013). *Welfare in transizione. L'esperienza dell'ONMI (1943-1950)*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- La Banca, D. (2014). Tra Stato e partito. Il governo dell'assistenza nelle periferie (1925-1945). In P. Corner & V. Galimi (Eds.), *Il fascismo in provincia. Articolazioni e gestione del potere tra centro e periferia* (pp. 113-130). Roma: Viella.
- Lanza, S., Tarsia, G., & Gozzi, R. (1971). Scuola dell'infanzia come scuola di comunità. In L. Malaguzzi (Ed.), *Esperienze per una nuova scuola d'infanzia* (pp. 24-36). Roma: Editori riuniti.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. Oakland, CA: University of California Press.
- Lazzari, A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: ZeroSeiUp.
- Lazzari, A. (2017). *Reconceptualising professional development in early childhood education*. Roma: Aracne.
- Lazzari, A. (2022). Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità. *Pedagogia oggi*, 20(2), 60-70. Disponibile in: <https://doi.org/10.7346/PO-022022-07> [02/07/2024].
- Lazzari, A., Pastori, G., Sità, C., & Sorzio, P. (2020). *Prospettive educative per i servizi zero-sei*. Bergamo: Junior.

- Lazzari, A., Picchio, M. C., & Musatti, T. (2013). Sustaining ECEC quality through continuing professional development. Systemic approaches to practitioners' professionalisation in the Italian context. *Early Years. An International Journal of Research and Development*, 33(2), 133-145. Disponibile in: <https://doi.org/10.1080/09575146.2012.758087> [02/07/2024].
- Legge regionale dell'Emilia Romagna 25 novembre 2016, n. 19. *Servizi educativi per la prima infanzia. Abrogazione della l.r. n. 1 del 10 gennaio 2000*. Bollettino Ufficiale della Regione Emilia-Romagna n. 351 del 25 novembre 2016. Disponibile in: <https://bur.regione.emilia-romagna.it/dettaglio-inserzione?i=4127e9d2b21544349d56b8ac0ce66c62> [20/11/2023].
- Legge regionale dell'Emilia Romagna 7 marzo 1973, n. 15. *Determinazione dei criteri generali per la costituzione, la gestione e il controllo degli asili nido, di cui all'articolo 6 della legge statale 6-12-1971, n. 1044*. Bollettino ufficiale della Regione Emilia Romagna n. 25 dell'8 marzo 1973. Disponibile in: https://deme-tra.regione.emilia-romagna.it/al/articolo?urn=er:assemblealegislativa:legge:1973;15&dl=LR/1/1973/LR_1973_15_s1/LR_1973_15_s1_v1.xml&dl_db=y&dl_t=text/xml&dl_a=y&dl_id=10&pr=idx,0;artic,1;articparziale,0&ev=1 [20/11/2023].
- Legge regionale della Toscana 26 luglio 2002, n. 32. *Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro*. Bollettino Ufficiale della Regione Toscana n. 23 del 5 agosto 2002. Disponibile in: <https://raccoltanormativa.consiglio.regione.toscana.it/articolo?urndoc=urn:nir:regione.toscana:legge:2002-07-26;32> [20/11/2023].
- Leila, A., & Saraceno, C. (Eds.) (2008). *Childhood: Changing Contexts*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Livello 9, Museo di luoghi del '900, Reggio Emilia, *Asili del popolo 1945-1969*. Disponibile in: <https://www.livello9.it/meno-piu-diritti/asili-del-popolo> [20/11/2023].
- Lo Re, G., Mazza, F., & Sposito, A. (1997). *Asili nido. Tematica e progetto: la normativa e le procedure in Sicilia*. Palermo: Stass.
- Locatelli, A. (2007). La spesa pubblica per l'assistenza in Italia tra il 1945 e il 1971. Una ripartizione imperfetta. *Vita e Pensiero*, 2, 137-167.
- Lodi, M. (2022). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Roma-Bari: Laterza. (Prima edizione 1972).
- Lombardo Radice, G. (1926). L'École active dans la réforme du Ministre Gentile e dans les classes expérimentales dites de différenciation didactique. *Pour l'Ere nouvelle*, 5(23), 176-184.
- Lorenzoni, F. (2017). L'emozione è la madre del pensiero. *Bambini*, 5, 7-8.
- Lorenzoni, F. (2014). *I bambini pensano grande*. Palermo: Sellerio.
- Lorenzoni, F. (2019). *I bambini ci guardano*. Palermo: Sellerio.

- Lorenzoni, F. (2023). *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*. Palermo: Sellerio.
- Luc, J. N. (1926). I primi asili infantili e l'invenzione del bambino. In E. Becchi & D. Julia (Eds.), *Storia dell'infanzia. vol. II. Dal Settecento a oggi* (pp. 282-305). Roma-Bari: Laterza.
- Luciani, T. (1984). Poveri ma belli. *Cooperazione educativa*, 5, 22-27.
- Luciani, T. (1985). Lavoretti, passatempi, imparaticci. *Cooperazione educativa*, 10/11, 15-16.
- Luciani, T. (1986). Le insegnanti e i lavori manuali nella scuola d'infanzia. In P. Tonelli (Ed.), *Per mano: adulti e bambini* (pp. 81-103). Firenze: La Nuova Italia.
- Luoto, L. (2023). The social nature of New Education: an affiliation network analysis of the movement's evolution. *Paedagogica Historica*, 59(1), 36-54. Disponibile in: <https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2095874> [02/07/2024].
- Macinai, E., & Oliviero, S. (2019). Storie e memorie della prima generazione di educatrici ed educatori dei nidi in Toscana. In G. Bandini & S. Oliviero (Eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze* (pp. 159-168). Firenze: Firenze University Press.
- Macinai, E., & Oliviero, S. (2019). Per una storia dei nidi comunali in Toscana (1970-1990). In P. Benesperi & M. Mondello (Eds.), *La nascita degli asili nido nel comune di Piombino* (pp. 7-11). Salamanca: FahrenHouse.
- Mafai, S. (2012). Anna Nicolosi Grasso. In *Enciclopedia delle donne*. Disponibile in: <http://www.enciclopediadelledonne.it/biografie/anna-nicolosi-grasso/>.
- Malaguzzi, L. (1995). La storia, le idee, la cultura. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *I cento linguaggi dei bambini* (pp. 43-110). Bergamo: Junior.
- Malaguzzi, L. (1996). *I cento linguaggi dei bambini. Catalogo della Mostra*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Malaguzzi, L. (Ed.) (1971). *Esperienze per una nuova scuola d'infanzia. Atti del seminario di studio tenuto a Reggio Emilia il 18-19-20 marzo 1971*. Roma: Editori Riuniti.
- Mancini, A. L., Bardozzetti, A., Ziglio, G., Chiades, P., & Mengotto, V. (2023). Criticità e prospettive della finanza comunale nel Mezzogiorno alla vigilia del Covid-19. *Economia pubblica*, 1, 33-95. Disponibile in: <https://doi.org/10.32057/0.QEF.2022.0708> [02/07/2024].
- Mantovani, S. (1986). Continuità nella specificità fra asilo nido e scuola materna. In V. Cesareo & C. Scurati (Eds.), *Infanzia e continuità educativa* (pp. 126-140). Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani, S. (2015). L'educazione dei più piccoli (nido e servizi educativi per l'infanzia). In C. Silva, E. Freschi & N. Sharmahd (Eds.), *Enzo Catarsi, un pedagogista al plurale. Scritti in suo ricordo* (pp. 65-73). Firenze: Firenze University Press.

- Marconi Causi, M. (2021). *Simona e le altre*. In G. Fiume & P. Farlucca (Eds.), *Simona Mafai. Una vita per la politica* (pp. 243-256). Palermo: Istituto Poligrafico Europeo.
- Marinai, E. (2002). Lo scarabocchio parla. In Gruppo Nazionale Infanzia MCE (Eds.), *Il non comune senso dell'esperienza nella scuola dell'infanzia* (pp. 122-128). Bergamo: Edizioni Junior.
- Marradi, T. (1983). *Gli asili nido. Cenni storici, leggi, regolamenti*. Roma: Armando.
- Martinelli, F., & Sarlo, A. (2014). *Early childhood services and territorial cohesion. A comparative analysis of supply trajectories in the Emilia Romagna and Calabria regions in Italy*. Reggio Calabria: Centro Stampa d'Ateneo, Università Mediterranea di Reggio Calabria.
- Martinelli, F., Barillà, S., & Sarlo, A. (2014). *Daycare services in the municipality of Reggio Calabria. The impact of the crisis on a long-standing deficit*. Reggio Calabria: Centro Stampa d'Ateneo, Università Mediterranea di Reggio Calabria.
- Martinelli, F., Moulart, F., & Novy, A. (Eds.) (2013). *Urban and regional development trajectories in contemporary capitalism*. London & New York: Routledge.
- Matte Blanco, I. (2000). *L'inconscio come insiemi infiniti. Saggio sulla bi-logica*. Torino: Einaudi. (Opera originale 1975).
- Mattei, F. (2012). *Animi. Il contributo dell'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-45)*. Roma: Anicia.
- Mattesini, M. (2008). *I servizi dell'infanzia. Costi, forme di gestione, innovazione, percorsi di crescita*. Rimini: Maggioli.
- May, E., Nawrotzki, K., & Prochner, L. (Eds.) (2016). *Kindergarten Narratives on Froebelian Education. Transnational Investigations*. London: Bloomsbury.
- Mercadante, V. (1990). Bruno Ciari: attualità del suo pensiero in Sicilia. *Bollettino Siciliano MCE*, 1(1), 2-4.
- Mercadante, V. (1991). Paulo Freire per noi. *Bollettino Siciliano MCE*, 2(2), 11-15.
- Mercadante, V. (1992). L'uscita dall'isola di sé come risorsa educativa contro il costume mafioso e la mafia. *Bollettino Siciliano MCE*, 3(4), 10-13.
- Micheli, A., & Tulumello, A. (1990). *I servizi socio-assistenziali in Sicilia. La programmazione tra riordino dell'esistente e riforma del sistema*. Palermo: Nuova Graphicadue.
- Michetti, M., Repetto, M., & Viviani, L. (1984). *Udi: laboratorio di politica delle donne. Idee e materiali per una storia*. Roma: Cooperativa Libera Stampa.
- Mignosi, E. (Ed.) (2005). *Nidi comunali e Università di Palermo. Il tirocinio nel corso di laurea per "educatori per la prima infanzia"*. Palermo: Edizioni della Fondazione nazionale "Vito Fazio-Allmayer".
- Mignosi, E. (2017). Oltre le parole: le relazioni intersoggettive nei nidi d'infanzia e la formazione delle educatrici. In A. Bondioli & D. Savio (Eds.), *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti* (pp. 155-180). Bergamo: Junior.

- Mignosi, E. (2021). Valutazione partecipata e continuità nei servizi educativi zero-sei. Una ricerca-intervento in un quartiere della città di Palermo. *Educar em Revista*, 37, 1-28. Disponibile in: [https://doi.org/10.1590/0104-4060.81410\[02/07/2024\]](https://doi.org/10.1590/0104-4060.81410[02/07/2024]).
- Minesso, M. (Ed.) (2007). *Stato e infanzia nell'Italia contemporanea. Origini, sviluppo e fine dell'Onmi 1925-1975*. Bologna: Il Mulino.
- Ministero degli affari europei, il Sud, le politiche di coesione e il PNRR. *Quarta relazione sullo stato di attuazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, febbraio 2024. Disponibile in: <https://www.italiadomani.gov.it/content/sogei-ng/it/it/strumenti/documenti/archivio-documenti/quarta-relazione-al-parlamento-sullo-stato-di-attuazione-del-pia.html> [24/06/2024].
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali, *Città riservatarie legge 285, Fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*. Disponibile in: https://sitiarcheologici.lavoro.gov.it/AreaSociale/InfanziaAdolescenza/Legge285/Pages/20151102_Fondo-Nazionale-infanzie-adolescenza.aspx#:~:text=Istituito%20dalla%20legge%20n.,'infanzia%20e%20dell'adolescenza [10/11/2023].
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali, *Fondo nazionale infanzia e adolescenza*, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/fondo-nazionaleinfanzia-e-adolescenza/pagine/default> [11/06/2024].
- Ministero dell'interno, Dipartimento per gli affari interni e territoriali, Pareri, *Inquadramento Assistenti all'infanzia (cat. B3)*. Disponibile in: <https://dait.interno.gov.it/pareri/12567> [20/11/2023].
- Ministero dell'istruzione e della ricerca (2021). *Analisi dei dati delle consultazioni sulle Linee Pedagogiche*. Disponibile in: <https://www.istruzione.it/sistema-integrato06/allegati/Analisi%20dati%20consultazione%20Linee%20pedagogiche%200-6.pdf> [25/08/2023].
- Ministero dell'istruzione e della ricerca (2022). *Analisi dei dati della consultazione pubblica sugli Orientamenti nazionali*. Disponibile in: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Analisi+dati+consultazione+Orientamenti.pdf/12c7a38e-b957-ac17-3b75-51e5f698b001?t=1648551468997> [22/11/2023].
- Ministero dell'istruzione e della ricerca, Sistema integrato 0-6, *Sezioni primavera*. Disponibile in: <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/sezioni-primavera.html#:~:text=296%2C%20per%20fare%20fronte%20alla,effettiva%20continuit%C3%A0%20del%20percorso%20formativo> [20/11/2023].
- Ministero dell'istruzione e del merito, *Nuovo Piano Asili nido, Enti ammessi al finanziamento*, 13 giugno 2024. Disponibile in: <https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2024/05/Allegato-1-Interventi-ammessi-al-finanziamento.pdf> [25/06/2024].

- Ministero dello sviluppo economico (2007). *Quadro Strategico Nazionale per la politica regionale di sviluppo 2007-2013*. Disponibile in: https://www.camera.it/temi/legati/leg17/QSN2007-2013_13lug_07.pdf [20/11/2023].
- Missaglia, D., *La retorica della "povertà educativa", il conflitto che avanza e le nostre responsabilità*, 7 giugno 2022. Disponibile in: <https://www.proteofaresapere.it/news/notizie/retorica-poverta-educativa-conflitto-avanza-responsabilita-dario-missaglia-presidente-nazionale-proteo-sapere> [10/11/2023].
- Mondino, M. (2023). La rigenerazione urbana a base culturale tra rinascita e retoriche: il caso Danisinni a Palermo. *Tracce urbane*, 9(13), 214-234.
- Montessori, M. (1917). La Croce Bianca. *La coltura popolare*, 7(9), 661-663.
- Montessori, M. (2018). *Opere*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2000). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Edizione critica a cura dell'Istituto Superiore di Ricerca e Formazione dell'Opera Nazionale Montessori. Roma: Opera Nazionale Montessori. Disponibile in: <https://www.atlantemontessori.org/it/metodo/?s3=1> (Prima edizione 1909) [12/06/2024].
- Montessori, M. (2022). *Lezioni dall'India 1939. Lo sviluppo creativo del bambino*. Torino: Leone verde.
- Monti, L. (2020). Grazia Honegger Fresco, dalla parte dei bambini. *Gli Asini*. Disponibile in: <https://gliasinirivista.org/grazia-honegger-fresco-dalla-parte-dei-bambini/> [20/11/2023].
- Moretti, E. (2021). *The best weapon for peace. Maria Montessori, education, and children's rights*. Madison WI: University of Wisconsin Press.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer. (Opera originale 1990).
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina (Opera originale 1999).
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale 2000).
- Moroni, S., Curti, S., & Fornari, E. (2022). *Sociologia della povertà educativa. Concetti, metodi, politiche e pratiche*. Milano: Meltemi.
- Mortari, L. (2010). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. *Studi sulla Formazione*, 12(1/2), 33-46. Disponibile in: https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-8583 [02/07/2024].
- Mortari, L., & Ghirrotto, L. (Eds.) (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., & Saiani, L. (2013). *Gesti e pensieri di cura*. Milano: McGraw Hill Education.
- Moss, P. (2014). *Transformative change and real utopias in early childhood education. A story of democracy, experimentation and potentiality*. London & New York: Routledge.

- Movimento di Cooperazione Educativa (1988). *Il Movimento della Cooperazione Educativa per una pedagogia popolare della liberazione in Sicilia*, Supplemento a «Informazioni MCE per una pedagogia popolare», 11. Mestre: Cooperativa editoriale MCE.
- Muntoni, L. (2005). *I bambini pensano difficile. L'organizzazione delle idee nella scuola dell'infanzia*. Roma: Carocci.
- Muntoni, L. (2013). *A-Z il primo dizionario*. Como: Newpress.
- Muntoni, L. (2014). *La luna è fatta di giallo. Il perché dei Perché dei bambini*. Como: Newpress.
- Napolitano, G. M. (2023). Finalmente i livelli essenziali delle prestazioni sociali? La legge di bilancio 2022 tra ambiguità e nuovi sviluppi. *Diritti regionali. Rivista di diritto delle autonomie territoriali*, 1, 51-134.
- Nicolescu, B., Morin, E., & De Freitas, L. (2002). Charter of Transdisciplinarity. In B. Nicolescu, *Manifesto of Transdisciplinarity* (pp. 147-152). Albany: State University of New York Press.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Ongari, B. (2010). Presentazione. Elinor Sinnott Goldschmied: una grande pioniera. In P. Elfer, E. Goldschmied & D. Selleck (Eds.), *Persone chiave al nido. Costruire rapporti di qualità* (p. 9). Bergamo: Junior.
- Ongari, B., & Molina, P. (1995). *Il mestiere di educatrice. Un'indagine sulla professionalità degli operatori del nido vista dall'interno*. Bergamo: Junior.
- Ongari, B., Cocever, E., & Honegger Fresco, G. (2020). *Tre sguardi sul bambino. Viaggio alla scoperta di Maria Montessori, Emmi Pikler ed Elinor Goldschmied*. Torino: Il leone verde.
- Orlando, L. (1999). I nidi parabola della città. *Bambini a Palermo*, Supplemento a «Bambini», 15(7), 49-52.
- Osservatorio povertà educativa #CONIBAMBINI. *Asili nido in Italia. I divari nell'offerta di nidi e servizi prima infanzia sul territorio nazionale, tra mezzogiorno e aree interne*, aprile 2021. Disponibile in: https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2021/04/Asili_nido_in_Italia.pdf [20/11/2023].
- Pallotta, D. (2012). The Village of Mothers and Children in Milan: a review of a successful community model. In P. Cunningham & N. Fretwell (Eds.), *Creating communities: local, national and global* (pp. 35-42). London: CiCe.
- Parigi, L., & Lorenzoni, F. (Eds.) (2019). *Il dialogo euristico. Orientamenti operativi per una pedagogia dell'ascolto nella scuola*. Roma: Carocci.
- Pasqui, L. (2022). La Next Generation nel PNRR: gli asili nido come investimento multidimensionale tra Governo e autonomie locali. *Italian papers of federalism*, 2, 157-170.
- Pavolini, E. (2023). Luci e ombre del Pnrr sui servizi educativi all'infanzia. *Altreconomia*, 256, 51. Disponibile in: https://osservatoriocoesionesociale.eu/wp-content/uploads/2023/02/altreconomia_256-ocis.pdf [10/09/2023].

- Pazzini, C. (2021). *Maria Montessori tra Romeyne Ranieri di Sorbello e Alice Franchetti*. Roma: Fefè.
- Penso, D. (2009). *Progettare nella scuola d'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Penso, D. (2016). *Quando l'ascolto diventa progetto*. Bergamo: Zeroseiup.
- Penso, D., & Sambo, R. (Eds.) (2021). *Lo sguardo e la cura. Esperienze, riflessioni e prospettive per lo "Zerosei"*. Roma: MCE.
- Pettini, A. (1968). *Célestin Freinet e le sue tecniche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Piaget, J. (1973). *Le scienze dell'uomo*. Bari: Laterza. (Opera originale 1970).
- Pignataro, P. V. (2014). *La pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi*. Padova: Cleup.
- Pintus, A. (2012). L'analisi dei bisogni formativi. In L. Cecconi (Ed.), *Intento e azione nella progettazione educativa* (pp. 85-98). Milano: FrancoAngeli.
- Pirone, T. (2007). Le cure educative nella scuola di Mompiano e nelle Case dei bambini di Roma e di Milano in età giolittiana. In M. Contini & M. Manini (Eds.), *La cura in educazione* (pp. 27-39). Roma: Carocci.
- Pirone, T. (2014). *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'Unità d'Italia al secondo dopoguerra*. Roma: Carocci.
- Pirone, T. (2016). Da Maria Montessori a Margherita Zoebeli: l'impegno educativo nei confronti dell'infanzia traumatizzata dalla guerra. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8(12), 115-128.
- Piseri, M. (2008). *Ferrante Aporti nella tradizione educativa lombarda e europea*. Brescia: La Scuola.
- Postman, N. (2005). *La scomparsa dell'infanzia*. Roma: Armando. (Opera originale 1982).
- Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le politiche della famiglia, Istat, Università Ca' Foscari di Venezia. *Report Nidi e servizi educativi per l'infanzia. Stato dell'arte, criticità e sviluppi del sistema educativo integrato 0-6*, giugno 2020. Disponibile in: <https://famiglia.governo.it/it/politiche-e-attivita/analisi-e-valutazione/studi-e-ricerche-di-settore/infanzia-e-adolescenza/servizi-educativi-e-di-cura-per-la-prima-infanzia-eccec/studi/nidi-e-servizi-educativi-per-linfanzia/> [02/12/2023].
- Priola, D. (2023). Il coordinatore e la progettazione in ambito educativo. Processi generativi di promozione sociale. *Bambini*, 7, 48-51.
- Prout, A. (Ed.) (2000). *The body, childhood and society*. London: MacMillan Press Ltd.
- Quarfood, C. (2022). *The Montessori movement in interwar Europe. New perspectives*. Cham: Palgrave MacMillan.
- Quine, M. S. (2002). *Italy's social revolution. Charity and welfare from liberalism to fascism*. New York: Palgrave.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. A., & Honig, M. S. (Eds.) (2009). *The Palgrave handbook of childhood studies*. London: Palgrave Macmillan.

- Raimo, C. (2024). *Scuola e resistenza. L'attivismo pedagogico tra fascismo e democrazia*. Milano: Altreconomia.
- Regione Siciliana, Dipartimento della famiglia e delle politiche sociali. *Elenco degli Enti pubblici vigilati del Dipartimento famiglia e politiche sociali - schede aggiornate a novembre 2021*. Disponibile in: https://pti.regione.sicilia.it/portal/page/portal/PIR_PORTALE/PIR_LaStrutturaRegionale/PIR_Assessoratofamigliapolitichesocialielavoro/PIR_DipFamiglia/PIR_Infoedocumenti/PIR_traspvalmer/PIR_art22dl332013/Elenco%20IPAB%202021.pdf [20/09/2023].
- Regione Toscana, Delibera 12 giugno 2023, n. 664, Allegato A. *Linee guida per la programmazione e progettazione educativa integrata territoriale per il sistema zero-sei*. Disponibile in: https://www301.regione.toscana.it/bancadati/atti/Contento.xml?id=5375921&nomeFile=Delibera_n.664_del_12-06-2023-Allegato-A [22/11/2023].
- Restiglian, E. (2023). La valutazione della realizzazione del coordinamento pedagogico territoriale nella Regione Veneto. Una ricerca esplorativa. *Pedagogia oggi*, 21(1), 192-200. Disponibile in: <https://doi.org/10.7346/PO-012023-22> [02/07/2024].
- Richter, D. (1992). *Il bambino estraneo. La nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese*. Firenze: La Nuova Italia. (Opera originale 1987).
- Rizzi, R. (2020). *L'ideale e l'impegno. Giuseppe Tamagnini pioniere pedagogico della Cooperazione Educativa in Italia*. Ancona: Consiglio regionale delle Marche.
- Rizzi, R. (2021). *La cooperazione educativa per una pedagogia popolare. Una storia del MCE*. Bergamo: Junior.
- Rodari, G. (1966). Postilla a una recensione a *Didattica operativa* di Giuseppe Tamagnini. *Riforma della Scuola*, 4, 23-24.
- Rodari, G. (2001). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi. (Prima edizione 1973).
- Roghi, V. (2020). *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari*. Roma-Bari: Laterza.
- Roghi, V. (2022). *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*. Roma-Bari: Laterza.
- Roghi, V. (2024). *Un libro d'oro e d'argento. Intorno alla Grammatica della fantasia di Gianni Rodari*. Palermo: Sellerio.
- Romano, G. (1993). *Piccole sedute. Proposte di educazione psicomotoria nella scuola dell'obbligo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rosa, A., & Filomia, M. (2022). Il coordinatore pedagogico nel sistema integrato "zerosei": una figura in evoluzione. *IUL Research*, 3(5), 373-379. Disponibile in: <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.259> [02/07/2024].
- Rossi Barilozzi, S. (2016). *Adele Costa Gnocchi (1883-1967): un'antesignana dell'educazione dalla vita prenatale al bambino di tre anni*. Perugia: Era Nuova.

- Rossi-Doria, A. (1994). Le donne sulla scena politica. In G. Romano (Ed.), *Storia dell'Italia repubblicana. La costruzione della democrazia. Dalla caduta del fascismo agli anni Cinquanta*. Vol. 1 (pp. 475-498). Torino: Einaudi.
- Sala La Guardia, L., & Lucchini, E. (1980). *Asili nido in Italia. Il bambino da 0 a 3 anni*. Roma: Marzorati.
- Salvatore, P. (2022). *Povert  educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Sani, R. (2001). L'educazione dell'infanzia dall'et  giolittiana alla carta Bottai. In L. Pazzaglia & R. Sani (Eds.), *Scuola e societ  nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al centro-Sinistra* (pp. 239-256). Brescia: La Scuola.
- Sani, R. (2008). L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unit . Itinerari, esperienze, discussioni. In R. Sani (Ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'Ottocento. Istituzioni, metodi, proposte formative* (pp. 3-36). Torino: Societ  Editrice Internazionale.
- Saraceno, C. (1979). La socializzazione infantile come definizione dell'infanzia. In E. Becchi (Ed.), *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia* (pp. 114-149). Milano: Feltrinelli.
- Saraceno, C. (1995). Costruzione della maternit  e della paternit . In A. Del Boca, M. Legnani & M. G. Rossi (Eds.), *Il regime fascista. Storia e storiografia* (pp. 475-498). Roma-Bari: Laterza.
- Saresella, D. (2015). *Tra politica e antipolitica. La nuova «societ  civile» e il movimento della Rete (1985-1994)*. Milano: Le Monnier.
- Save the Children (2014). *La lampada di Aladino*. Disponibile in: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino> [20/11/2023].
- Save the Children (2018). *Nuotare contro corrente. Povert  educativa e resilienza in Italia*. Disponibile in: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf> [20/11/2023].
- Scaglia, E. (2020). *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3. Vol. 1. Dall'antichit  a Comenio*. Roma: Studium.
- Scaglia, E. (2020). *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3. Vol. 2. Da Locke alla contemporaneit *. Roma: Studium.
- Scarpinelli, S. (1971). Valori pedagogici di un'esperienza. In L. Malaguzzi (Ed.), *Esperienze per una nuova scuola d'infanzia. Atti del seminario di studio tenuto a Reggio Emilia il 18-19-20 marzo 1971* (pp. 63-70). Roma: Editori Riuniti.
- Schérer, R. (1976). *Emilio pervertito. Rapporti tra educazione e sessualit *. Trieste: Emme. (Opera originale 1974).
- Schérer, R., & Hocquenghem, G. (1979). *Co-Ire. Album sistematico dell'infanzia*. Milano: Feltrinelli. (Opera originale 1976).
- Schirripa, V. (2010). *Borgo di Dio. La Sicilia di Danilo Dolci (1952-1956)*. Milano: FrancoAngeli.

- Schirripa, V. (2020). Ambienti montessoriani nei luoghi di Danilo Dolci: l'ANIMI a Trappeto (1954-1965). In P. Trabalzini (Ed.), *Maria Montessori. Dimensione estetica ed espressione di sé* (pp. 189-209). Roma: Fefè.
- Schirripa, V. (2022). Una rivista internazionale per il movimento montessoriano: The Call of Education (1924-25). *Educació i Història. Revista d'història de l'educació*, 40, 55-81. Disponibile in: <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.284> [02/07/2024].
- Schneider, J. C., & Schneider, P. T. (1996). Dalle guerre contadine alle guerre urbane. Il movimento antimafia a Palermo. *Meridiana*, 25, 47-75.
- Schneider, J. C., & Schneider, P. T. (2009). *Un destino reversibile. Mafia, antimafia e società civile in Sicilia*. Roma: Viella.
- Schultz, T. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Schultz, T. (1963). *The economic value of education*, New York: Columbia University Press.
- Scotto di Luzio, A. (2016). Raffalovich Comparetti Elena. In *Dizionario biografico degli Italiani*, 86. Disponibile in: https://www.treccani.it/enciclopedia/elena-raffalovich-comparetti_%28Dizionario-Biografico%29/.
- Scotto di Luzio, A. (2018). Prima di diventare maestre. Esperienze educative femminili nell'Ottocento napoletano. In E. Giammattei & E. Bufacchi (Eds.), *Potere, prestigio, servizio. Per una storia delle élites femminili a Napoli (1861-1943)* (pp. 63-85). Napoli: Guida editori.
- Scurati, C. (1974). *Strutturalismo e scuola*. Brescia: La Scuola.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori. (Opera originale 1999).
- Senato della Repubblica, Ufficio Valutazione Impatto. *Chiedo asilo. Perché in Italia mancano i nidi (e cosa si sta facendo per recuperare il ritardo)*, luglio 2018. Disponibile in: <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/01077563.pdf> [20/11/2023].
- Sepe, S. (1999). *Le amministrazioni della sicurezza sociale nell'Italia unita (1861-1998)*. Roma: Giuffrè.
- Serpe, B. (2021). Le Case dei bambini di inizio Novecento attraverso l'Archivio storico dell'ANIMI. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 8(2), 97-107. Disponibile in: <https://doi.org/10.36253/rse-10369> [02/7/2024].
- Servizio studi della Camera dei Deputati. *Monitoraggio dell'attuazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. La terza relazione sullo stato di attuazione del PNRR. Focus sui profili di riprogrammazione del Piano*, Dossier XIX legislatura. Disponibile in: https://documenti.camera.it/leg19/dossier/pdf/DFP28_R.pdf?_1691500404607 [10/09/2023].
- Shi, S. (2012). The characteristic analysis of the Montessori method introduced in China initially. *Journal of Beicheng Normal University*, 26(2), 79-82.

- Siragusa, A. (1999). Un progetto educativo per i nidi di Palermo. *Bambini a Palermo*, Supplemento a «Bambini», 15(7), 7-14.
- Sironi, C. (2012). *L'infermiere in Italia: storia di una professione*. Bologna: Carocci.
- Sottocorno, M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Milano: Guerini e Associati.
- Spadafora, G. (1997). *Giovanni Gentile: la pedagogia, la scuola*. Roma: Armando.
- Stringher, C., Sandre, U., & Donà, L. (2023). I coordinamenti pedagogici territoriali: una rassegna sistematica qualitativa e un'analisi comparativa dei modelli regionali di implementazione. *QTimes. Journal of education, technology and social studies*, 2(1), 281-301.
- Susi, F. (2012). *Scuola, società, politica, democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*. Roma: Armando.
- Tamagnini, G. (1961). Il Movimento al bivio. *Cooperazione Educativa*, 10(1), 1-8.
- Tarsia, T. (2023). *Praticare la ricerca collaborativa. La produzione di conoscenza nel lavoro sociale*. Roma: Carocci.
- Taylor Allen, A. (1982). Spiritual Motherhood: German feminists and the kindergarten movement, 1848-1911. *History of Education Quarterly*, 22(3), 319-339. Disponibile in: <https://doi.org/10.2307/367772> [02/07/2024].
- Thayer-Bacon, B. (2012). Maria Montessori, John Dewey, and William H. Kilpatrick. *Education and Culture*, 28(1), 3-20.
- Tognon, G. (2016). La riforma Gentile. In M. Ciliberto (Ed.), *Croce e Gentile. La cultura italiana e l'Europa* (pp. 421-427). Roma: Istituto della Enciclopedia italiana.
- Tognon, G. (2019). Public History e Public Pedagogy. Storia e pedagogia per lo sviluppo di una nuova «sfera pubblica». In G. Bandini & S. Oliviero (Eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze* (pp. 25-40). Firenze: Firenze University Press.
- Tomarchio, M., & D'Aprile, G. (2008). Istanze di rinnovamento educativo in Europa agli inizi del XX secolo, tra clichés interpretativi e nuove frontiere della ricerca. *Annali della facoltà di Scienze della formazione, Università di Catania*, 7, 3-24.
- Tomarchio, M., & Olivieri, S. (2015). Frontiere culturali e terreno d'impegno di una pedagogia militante. In M. Tomarchio & S. Olivieri (Eds.), *Pedagogia militante: Diritti, culture, territori* (p. 7). Pisa: ETS.
- Tonelli, P. (1983). Giornali d'infanzia. *Cooperazione Educativa*, 11/12, 8-11.
- Tonelli, P. (1984). Aggiornare o mettere in ricerca? *Cooperazione Educativa*, 2, 21-22.
- Tonelli, P. (Ed.). (1986). *Per mano: adulti e bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tonucci, F. (Ed.). (1976). *A tre anni si fa ricerca*. Firenze: LEF.
- Tonucci, F. (1997). Palermo, una città dei bambini? In G. Cacioppo (Ed.), *Freinet in Sicilia. Aspetti della cooperazione educativa e della pedagogia popolare nel territorio siciliano* (pp. 23-36). Caltanissetta-Roma: Salvatore Sciascia.

- Trabalzini, P. (2003). *Maria Montessori da Il Metodo a La scoperta del bambino*. Roma: Aracne.
- Trentanove, M. (2012). Il movimento dell'educazione attiva nell'Italia del secondo dopoguerra. In C. De Maria (Ed.), *Intervento sociale e azione educativa: Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra* (pp. 83-97). Bologna: Clueb.
- Trincherò, R. (2019). Mixed method. In L. Mortari & L. Ghirotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 245-288). Roma: Carocci.
- Trisciuzzi, L. (1990). *Il mito dell'infanzia. Dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica*. Napoli: Liguori.
- Tsing, A.L. (1994). From the margins. *Cultural Anthropology*, 9(3), 279-297. Disponibile in: <https://doi.org/10.1525/can.1994.9.3.02a00020> [02/07/2024].
- Turi, G. (1995). *Giovanni Gentile: Una biografia*. Torino: Giunti.
- Ufficio Scolastico Regionale Sicilia. *Piano di formazione del personale in servizio a.s. 2022/2023*. Disponibile in: https://www.usr.sicilia.it/attachments/article/7710/Piano%20di%20formazione%20del%20Personale%20Docente%20ATA%20-%20USR%20Sicilia_%20a.s.%202022-23.pdf [15/09/2023].
- Università Cattolica del sacro Cuore, Osservatorio Conti Pubblici Italiani. *Un aggiornamento sulla situazione degli asili nido in Italia*, maggio 2022. Disponibile in: <https://osservatoriocpi.unicatt.it/ocpi-pubblicazioni-un-aggiornamento-sulla-situazione-degli-asili-nido-in-italia> [10/11/2023].
- Università Cattolica del sacro Cuore, Osservatorio Conti Pubblici Italiani. *Il Piano Asili Nido nel PNRR*, giugno 2022. Disponibile in: <https://osservatoriocpi.unicatt.it/ocpi-pubblicazioni-il-piano-asili-nido-nel-pnrr> [20/11/2023].
- Valagussa, F. (1926). Finalità. *Maternità e Infanzia*, 1(1), 3-7.
- Vandenbroeck, M., Urban, M., & Peeters, J. (Eds.). (2016). *Pathways to professionalism in early childhood education and care*. London & New York: Routledge.
- Vardeu, M. F. (2007). L'ONMI dal 1925 al 1945. Necessità storica ed etica nella cura dell'infanzia in Italia negli anni del regime fascista. In L. Pozzi & M. Bre-schi (Eds.), *Salute, malattia e sopravvivenza in Italia fra '800 e '900* (pp. 85-104). Udine: Forum.
- Vasquez, A., & Oury, F. (1969). The educational techniques of Freinet. *Prospects in Education*, 1, 43.
- Vergine, T. (1982). Il giornale murale. *Cooperazione Educativa*, 2, 17-18.
- Vicari, N. (2014). *Pianificare progettare costruire restaurare nella Sicilia del secondo Novecento (1957-2005)*. Palermo: edizioni ArchxArch.
- Viesti, G. (2014). La crisi, il Mezzogiorno e i difetti di interpretazione. *Meridiana*, 79, 9-27. Disponibile in: <https://doi.org/10.1400/221085> [02/07/2024].
- Vigilante, A. (2012). *Ecologia del potere. Studio su Danilo Dolci*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Vispo, G. (2008). Una "primavera" con radici nel nido. *Bambini*, 24(9), 38-40.

- Vispo, G. (2012). Festival éducatif de Sicile “Nidi in Città”: une enfance telle que je la souhaite.... *Furet*, 68, 8-9.
- Wall, J. (2022). From childhood studies to childism. Reconstructing the scholarly and social imaginations. *Children's Geographies*, 20(3), 257-270. Disponibile in: <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1668912> [02/07/2024].
- Westberg, J., & Primus, F. (2023). Rethinking the history of education. Considerations for a new social history of education. *Paedagogica Historica*, 59(1), 1-18. Disponibile in: <https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2161321> [02/07/2024].
- Whitehead, K., & Feez, S. (2018). Transnational advocacy in education. Maria Montessori's connections with Australian women. *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 25, 181-196.
- Young-Bruehl, E. (2012). *Childism. Confronting prejudice against children*. New Haven, CT & London: Yale University Press.
- Zaninelli, F. L. (2021). *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*. Roma: Carocci.
- Zoebeli, M. (1989). Il progetto-sogno educativo. *L'Educatore*, 24, 14-16.

Fonti archivistiche

Archivio Centrale di Stato - Teca digitale

<https://tecadigitaleacs.cultura.gov.it/>

Archivio UDI nazionale - Collezione digitale

<https://archiviodigitale.udinazionale.org/>

Archivio Archivio Biblioteca delle donne e centro di consulenza legale UDIPalermo

_, Fondo UDIPalermo, serie *Asili nido*

_, Fondo Marina Marconi, serie *Asili nido*

_, Fondo Marina Marconi, serie *Progetto Infanzia*

Archivio UIL, Catania

_, *Asili nido*

Centro di documentazione della pedagogia popolare “Marika Aureli”, Roma

_, Gruppi territoriali Sicilia

_, Gruppo romano

Riviste e giornali (annate varie)

Il Giornale del Sud

La Sicilia

Maternità e infanzia

Noi donne

Infanzie
diretta da A. Bondioli, M. Guerra, C. Silva

Ultimi volumi pubblicati:

ELENA LUCIANO, DONATELLA SAVIO (a cura di), *Voci d'infanzia*. La partecipazione dei bambini e delle bambine nello 0-6.

LUCIA BALDUZZI, FLORIANA FALCINELLI, MARIACRISTINA PICCHIO (a cura di), *La partecipazione di educatori e insegnanti nello 0-6*.

BARBARA DE SERIO, LUCA ODINI (a cura di), *Educazione e partecipazione*. Criticità e prospettive storico-culturali (disponibile anche in e-book).

ELENA LUCIANO, *Tra adulti e bambini*. Le relazioni educative nei contesti per l'infanzia 0-6.

ELENA LUCIANO, *Immagini d'infanzia*. Prospettive di ricerca nei contesti educativi.

MICHELA SCHENETTI, ROSSELLA D'UGO, *Didattica, Natura, Apprendimenti*. DNA, strumento di valutazione per la qualità dell'educazione all'aperto.

LUCIA BALDUZZI, *Pronti per cosa?*. Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa.

ELENA MIGNOSI, GIANNI NUTI (a cura di), *Un'infanzia fatta di scienza e arte*.

LUCIA BALDUZZI, TIZIANA PIRONI (a cura di), *L'osservazione al nido*. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo.

MARIANNA PICCIOLI (a cura di), *Qualità e equità nell'educazione 0-6*. Modelli teorici, strumenti e proposte didattiche per l'inclusione.

ANNA GRAZIA LOPEZ, ROSSELLA CASO, ALESSANDRA ALTAMURA, *Servizi educativi, genitori e bambini*. L'esperienza di un servizio di conciliazione all'Università di Foggia.

MOIRA SANNIPOLI (a cura di), *La valutazione della qualità dei servizi 0-6*. Un percorso partecipato.

CHIARA BOVE, *Capirsi non è ovvio*. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali.

DONATELLA SAVIO, CATARINA MORO (a cura di), *Giocare per costruire mondi*. Prospettive e esperienze per l'educazione infantile, tra Italia e Brasile.

CLARA SILVA, NIMA SHARMAHD, CLAUDIA CALAFATI (a cura di), *La qualità pedagogica nei servizi educativi per la prima infanzia*. Un percorso di ricerca-azione nei servizi gestiti dal Consorzio CO&SO.

FLORIANA FALCINELLI, VERONICA RASPA (a cura di), *I servizi per l'infanzia*. Dalle esperienze alla prospettiva 0-6.

MARIA A. RIERA, CLARA SILVA (a cura di), *Il sostegno alla genitorialità*. Uno studio fra Italia e Spagna.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835168065

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli



torrossa
Online Digital Library

I nidi d'infanzia costituiscono un elemento centrale nelle politiche educative nazionali ed europee. Allo stesso tempo, rappresentano luoghi di fragilità strutturale che necessitano di un pieno riconoscimento collettivo, soprattutto in alcune aree del Paese. Il volume ricostruisce i processi che hanno portato all'attuale offerta di nidi pubblici, intrecciando le traiettorie nazionali con un focus specifico su Palermo e con la prospettiva del Sistema integrato 0-6. Usando diverse scale di analisi – nazionale, regionale e locale – emergono le possibili piste che spiegano il permanere dei divari territoriali e le questioni aperte su cui è urgente intervenire in modo sistemico. Lo studio documenta, attraverso interviste e ricerca d'archivio, la tensione sperimentale che conferma i nidi come luoghi di democrazia, simboli di riscatto e leve di trasformazione territoriale. Le appendici normative e statistiche offrono strumenti per arricchire il quadro informativo su un tema di grande rilevanza nel panorama contemporaneo dell'educazione e della cura dell'infanzia.

Maura Tripi ha conseguito il dottorato in "Processi formativi, modelli teorico-trasformativi e metodi di ricerca applicati al territorio" presso l'Università di Catania. È docente a contratto di Pedagogia generale e dell'infanzia all'Università LUMSA, sede di Palermo. La sua produzione scientifica e i suoi studi sono orientati su temi di pedagogia interculturale e sulla prima infanzia in contesti di povertà educativa. Fa parte del comitato editoriale della rivista "Educazione Aperta" e della segreteria nazionale del Movimento di Cooperazione Educativa.