

Publicato il: luglio 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**The 'child-school'. A back itinerary during the time
La 'scuola del bambino'. Un percorso a ritroso nel tempo**

di

Agnese Rosati
Università degli Studi di Perugia
agnese.rosati@unipg.it

Abstract:

In this essay we consider the educational experiences for the childhood that had influenced a lot the past and they are typical of the present, which are a demonstration of a possible connection between tradition and innovation. Once we have discussed over the pedagogical thinking and the Ferrante Aporti's actions, whitout forgot the inheritance of the Classics ones of the education (Pestalozzi, Froebel, Agazzi and Montessori), the focus is for the contemporaneity trough the lectures over the documents more recent (D.Lgs 13 Aprile 2017, *Orientamenti nazionali e Linee pedagogiche*, 2021) for identify the features of the innovation and continuity of the pedagogical tradition, which had allowed during the time to mature a new idea of the child and they had contributed to the recognition of the childhood services' educational role.

Keywords: childhood, Ferrante Aporti, kindergaten

Abstract:

In questo contributo viene posto lo sguardo sulle esperienze educative per l'infanzia che hanno contraddistinto il passato e che caratterizzano il presente, a testimonianza di una possibile convivenza fra tradizione e innovazione. Dopo aver recuperato il pensiero pedagogico e l'operato di Ferrante Aporti, senza dimenticare il contributo dei grandi Classici dell'educazione (Pestalozzi, Froebel,

Agazzi e Montessori), l'attenzione si rivolge alla contemporaneità attraverso la lettura dei documenti più recenti (D.Lgs 13 aprile 2017, *Orientamenti nazionali e Linee pedagogiche*, 2021) al fine di individuare i tratti di innovazione e continuità della tradizione pedagogica che hanno permesso nel tempo di maturare una nuova concezione del bambino ed hanno contribuito al riconoscimento del ruolo educativo dei servizi per l'infanzia.

Parole chiave: infanzia, tradizione, Ferrante Aporti, asilo

1. Introduzione

Finalità del contributo è quella di richiamare l'attenzione sull'evoluzione dei sistemi educativi per l'infanzia. La scelta del riferimento al contributo di Ferrante Aporti con cui si apre l'articolo non è casuale perché consente di comprendere il cambiamento dei servizi per l'infanzia e della concezione del bambino, così da vedere come nel tempo siano maturate nuove sensibilità ed attenzioni che invitano attualmente sempre di più e in maniera convincente a pensare al bambino come soggetto di diritto all'inclusione e alla partecipazione socio-culturale. Nidi, centri per bambini e genitori, sezioni primavera e scuola dell'infanzia testimoniano oggi una pluralità di occasioni formative per i più piccoli e i loro genitori, perché quella dell'educazione infantile rappresenta tuttora una sfida, di cui le anticipazioni possono essere colte nel pensiero dei Classici, oltre ad essere un impegno inderogabile per gli adulti, la comunità e le istituzioni presenti sul territorio.

L'interesse per l'infanzia, con il riconoscimento di bisogni propri di cui ha parlato anche Pestalozzi, nei secoli è cambiato e nel nostro Paese è stato accentuato dagli sviluppi dell'aportismo, dal metodo delle sorelle Agazzi e di Maria Montessori. L'attenzione per lo sviluppo armonico della persona, a partire dalla prima infanzia, si è unito alla consapevolezza di avviare una 'redenzione sociale e morale' che l'amore e la cura verso il bambino possono promuovere per Aporti.

La memoria pedagogica nella ricostruzione delle esperienze di 'scuola' infantile riporta al 1760, quando in Italia, a Roma, Giovanni Borghi aprì un asilo per gli orfanelli in un periodo in cui anche negli altri paesi incominciarono a diffondersi iniziative dedicate all'infanzia, come le 'sale d'asilo' di Oberlin in Alsazia (Waldersbach, 1769), quella del sobborgo parigino di Saint Honoré (1801), di Copenhagen (1804) e di Berlino (1813). Donne benefattrici, principesse e marchesi inaugurarono questo 'nuovo corso' anche in Olanda con le Bewars schools.

Nella varietà delle realtà nazionali e delle caratteristiche di queste esperienze, non può certamente essere dimenticata la scuola infantile di Owen in Scozia (1816), unitamente alle Infant's School di Wilderspin a Londra (1820) e di Cochin a Parigi (1827).

Filantropismo, volontà di accudimento e assistenza hanno segnato la nascita e la diffusione capillare delle 'istituzioni' per la prima infanzia che Aporti «inseriva vitalmente nel quadro della elevazione spirituale del popolo cristiano e nella prospettiva di una politica sociale aperta ai valori della giustizia e della comune dignità umana» (Spini, 1975, p. XIV).

Il valore del rispetto reciproco e la promozione di un atteggiamento solidale nella lettura aportiana rappresentano alcune finalità educative degli asili, volti a sostenere la rigenerazione personale e sociale dell'individuo attraverso lo sviluppo armonico delle facoltà personali, nella convinzione del sacerdote che «lo spirito ed il cuore non sono che una cosa stessa, cioè l'anima, e le diverse maniere di coltivarla si accordano tutte in questo punto, che cioè tendono ad abbellirla ed ordinarla. Dal che

risulta che la coltura del cuore non esclude quella dello spirito, che anzi devono procedere di pari passo» (ibidem, p.60).

In Aporti possiamo cogliere alcune istanze che contribuiranno a rivolgere l'attenzione sul carattere educativo degli interventi per l'infanzia. Basti pensare a tale riguardo all'interesse all'ambiente che, sottolinea il sacerdote, dovrà soddisfare il naturale bisogno del bambino di muoversi e di crescere in uno spazio salubre, con aule luminose e aria pura che rendono l'asilo diverso rispetto alle vecchie 'scuole di custodia'. C'è inoltre un'altra questione che Aporti non trascura: la preparazione del personale impegnato negli asili e nelle scuole infantili, spesso

«donnaicciuole ignoranti che limitavano le cure alla semplice custodia loro, reputando buona educazione fisica il tenerli tutte le ore della scuola seduti (o piuttosto rinserrati) sopra seggiole perforate con un vaso sottoposto che ne raccogliesse gli escrementi i quali colle evaporazioni danneggiano il fisico de' bimbi; utile erudizione intellettuale lo insegnar loro le più sciocche cantilene delle quali non poche sono laide ed assurde, ed apice di educazione morale l'apprender loro solo le preci solite a recitarsi nelle pubbliche liturgie in uno 'storpiato latino'»¹.

Se pensiamo alla recente Nota ministeriale n.78 del 20 gennaio 2022², possiamo riconoscere in questa attenzione verso la qualificazione del personale educativo una non scontata attualità del pensiero aportiano.

La ricostruzione dell'evoluzione dei sistemi educativi, procede anche attraverso il recupero dei principi e delle intuizioni anticipate dai Classici dell'educazione infantile e popolare, senza per questo ignorare la distanza storica, esperienziale ed educativa. Questo è ciò che si mette in luce nel presente contributo nel quale dopo aver delineato i caratteri principali del pensiero aportiano, l'attenzione si sposta alle normative e ai documenti più recenti, quali sono gli *Orientamenti nazionali* e le *Linee pedagogiche* (2021), così da cogliere quei nodi che hanno segnato il percorso, l'evoluzione e il cambiamento delle idee, per ricostruire, pur se per sommi capi, la storia dei sistemi educativi e di istruzione³ per l'infanzia.

La convinzione che anima il contributo è quella di cui si fa portavoce Schiavone quando afferma che «ricostruiamo il passato- qualunque passato: dai pensieri e dagli eventi più grandiosi ai dettagli che sembrano a prima vista insignificanti- per far luce sul percorso che ha portato al punto in cui ci troviamo mentre lo osserviamo: e la conoscenza di noi stessi e di quello che siamo stati capaci di fare, per il meglio e per il peggio, non può che essere orientata verso quello che ancora ci aspetta» (Schiavone, 2022, p.14).

¹ Dal «Manuale per le Scuole infantili» (Edizione Veladini e Comp., Lugano 1867), in Associazione Nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia, *Due studi su Ferrante Aporti*, Roma 1928, p.7.

² Con la Nota N. 78 del 20 gennaio 2022 il Ministero dell'Istruzione ha fornito "Indicazioni operative per la formazione del personale".

³ La definizione si riferisce al Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni (D.Lgs. 13 aprile 2017)

2. Le premesse storico-pedagogiche all'educazione infantile. Il contributo di Ferrante Aporti

Sono ormai passati quasi due secoli da quando a Cremona nel 1829⁴ il sacerdote Ferrante Aporti (1791-1858) aprì la prima scuola infantile per bambini da 2 e mezzo a 4 anni provenienti da famiglie agiate, alla quale seguì qualche anno dopo (1831) quella destinata ad accogliere i bambini poveri.⁵ L'interesse per l'educazione contraddistinse senza alcun dubbio il sacerdote di San Martino all'Argine (Mantova) che si fece promotore di altre interessanti iniziative, come l'istituto per sordomuti (1829), l'istituto tecnico-agricolo (1844) e il primo corso che tenne presso la scuola superiore di metodo normale o l'incarico che ricoprì dopo le vicissitudini del 1848 come Presidente del Consiglio Universitario di Torino. L'impegno concreto e l'operato di Aporti, 'ecclesiastico ammirabile' ed 'umile apostolo dell'infanzia' nelle parole di Lambruschini (Spini, 1975, p. X), valse al sacerdote la nomina di direttore generale degli Asili torinesi.

Il nome di Ferrante Aporti è legato alle esperienze dell'Asilo, voluto dal sacerdote educatore per un impegno volto a promuovere nei più piccoli la virtù del cuore e la verità della mente. Sicuramente ad Aporti, malgrado le critiche mosse dai suoi contemporanei e dagli studiosi che ne evidenziavano la debolezza metodologica⁶, devono essere riconosciuti molti meriti: fra questi si distingue l'impegno, animato da carità, di coltivare lo sviluppo intellettuale e morale di ogni uomo nella prospettiva di un intervento sociale che dovrà incominciare proprio con l'infanzia. È nei primi anni di vita, scriveva Aporti nel «Manuale di educazione ed ammaestramento per le scuole infantili» (1833-'34) (Aporti, 1976), che le forze che il bambino possiede dovranno essere 'dirette' alla perfezione, secondo un piano di sviluppo capace di sostenere un'educazione armonica di tutte le funzioni, compresa quella corporea.⁷ Quest'ultimo aspetto non è affatto secondario, legato alla forma fisica e alla salute, con attenzioni per l'alimentazione e la pulizia degli abiti. Dalla iniziale cura del corpo, l'interesse è poi rivolto alle capacità cognitive e morali da cui deriva la cura per l'ambiente di vita e di sviluppo dei bambini.⁸ Esercizi di ginnastica, canto e gioco rappresentano le attività da valorizzare all'interno dell'asilo aportiano che esige pulizia e igiene, dona minestra a pranzo e pane a merenda. Se queste premure permettono ai più piccoli di crescere robusti e sani, anche la dimensione intellettuale richiede un esercizio della mente e della ragione. A tal fine, sostiene il sacerdote, occorre mettere i bambini

⁴ La scuola infantile di Cremona, istituita nel 1828, fu inaugurata ufficialmente il 18 febbraio 1829. Grazie alla generosità dei suoi concittadini, nel 1831 Aporti aprì la prima scuola per i bambini poveri e nel 1834 quella infantile per i bambini di campagna.

⁵ Questi bambini, scriveva Aporti, erano perlopiù «figli di vedove, vedovi o artigiani o coloni carichi di numerosa prole, i quali rimangono abbandonati a se stessi e privi di ogni educazione sia per eccesso della miseria, sia per difetto di salute, sia per mancanza di tempo dei loro genitori». Spini S. (a cura di), *Le scuole infantili e i problemi dell'educazione popolare*, op.cit., p.20. La scuola infantile rappresentava anche un modo per impegnare i bambini, tenerli lontani da cattive compagnie ed avviarli all'ordine e alla disciplina propria della cura morale e religiosa.

⁶ Le principali critiche all'asilo aportiano erano dirette a denunciare: la «mancanza di concreta aderenza alla psicologia infantile, la pleoricità dei programmi e la macchinosità dei metodi, la contaminazione della scuola infantile con la scuola elementare a causa di una istruzione eccessivamente ampia». R. Lanfranchi-J. M. PELLEZZO, *Educazione, scuola e pedagogia nei solchi della storia. Dall'Illuminismo all'era della globalizzazione*, Vol.2, LAS, Roma 2011, p. 159.

⁷ Per Aporti l'educazione fisica serviva ad irrobustire il corpo dei bambini, costretti a stare seduti per molte ore della giornata e consentiva anche di disciplinare e di tenere a freno la loro 'smodata vivacità naturale'. Cfr. Spini S. (a cura di), *Le scuole infantili e i problemi dell'educazione popolare*, op. cit., p. XV.

⁸ L'educazione rispetta e valorizza le facoltà umane che sono fisiche, intellettuali e morali per l'abate. Aporti assume una posizione critica circa le abitudini del suo tempo riguardo alla cura dei bambini: si dichiara contrario alle fasciature, ad esempio, agli indumenti troppo stretti, alla permanenza in luoghi chiusi con aria viziata, all'alimentazione eccessiva nel consumo di carne e all'assunzione di medicine inutili.

davanti alle situazioni concrete: piuttosto che narrazioni e fiabe è preferibile far riflettere sulle cose e guidare il bambino negli esercizi di riconoscimento fra le singole parti e il tutto, fra ciò che è somigliante e quello che è diverso. Le cose, dunque, diventano contenuto di ‘lavoro’ per il bambino, impegnato a comprendere quali sono gli usi degli oggetti e quali sono, ad esempio, le conseguenze e i danni di un loro impiego scorretto. Gli oggetti, inoltre, consentono anche di apprendere la lingua e successivamente il calcolo matematico, per il riferimento diretto tra parola e cosa (metodo intuitivo o dimostrativo, come preferiva definirlo Aporti).

L’educazione morale e religiosa sulla quale investe il sacerdote non ha come finalità quella di insegnare preghiere (non più in latino tra l’altro, ma in italiano altrimenti le parole risulteranno insignificanti per i più piccoli dichiarava l’educatore), bensì di far riconoscere al bambino i doveri caritatevoli verso Dio -Ente supremo e Gesù redentore-, se stessi e gli altri.

L’amore verso il prossimo si coltiva a partire dall’infanzia: di questo è fortemente convinto Aporti, sostenitore di un ideale di giustizia che si arricchisce di educazione, misericordia e reciprocità, per risultare edificante al cuore e alla mente dei fanciulli (Spini, 1975, p.125).

L’asilo prepara il bambino ai compiti futuri, lo avvia alla scuola e, in base al genere, insegna a svolgere attività manuali e compiti domestici. Questa finalità costituisce l’aspetto maggiormente criticato nel metodo di Aporti al quale gli studiosi rimproverano di aver «contaminato l’educazione infantile con la scuola elementare» (Gambaro, 1977, p. 721). Nelle attività quotidiane dei bambini all’asilo, il tempo dedicato al gioco era limitato in quanto il maggiore interesse era rivolto ai ‘compiti’ di vita pratica, sì da avviare i più piccoli alla vita di bottega o al lavoro di campagna. Non deve essere dimenticato, del resto, che per i bambini di modeste condizioni familiari quella dell’asilo e della scuola infantile rappresentava la prima ed unica ‘occasione’ educativa⁹.

3. Verso la ‘scuola’ del bambino

L’esperienza dell’asilo aportiano, come quella di Froebel, delle sorelle Rosa e Carolina Agazzi e di Maria Montessori hanno contribuito in modi e in periodi storici differenti¹⁰ alla diffusione di una cultura dell’infanzia che ha richiamato l’attenzione degli adulti verso i bambini, con un interesse crescente e sempre più partecipe alla loro vita. Ciò ha contribuito -in modo più o meno diretto- alla ‘scoperta’ del bambino, un fatto culturale importante che ha permesso di diffondere nuove attenzioni verso l’infanzia ed ha fatto maturare inattese sensibilità verso questa stagione di vita.

⁹ In Italia si inizia a parlare di servizi e istituzioni educative per l’infanzia soltanto nel novecento. I primi asili nido pubblici nel Paese si sono diffusi a partire dagli anni Sessanta e Settanta (risalgono al 1969 i primi «Orientamenti» per la scuola materna) ad opera di enti locali e soggetti privati. È interessante osservare che in questo periodo rispetto all’adulto «il bambino è visto [...] come un microcosmo non ancora sdipanato, nel quale energie innate o dispositivi determinanti [...] azioni ambientali più o meno governate operano a farne quel «grande» che ci interessa conoscere e che non sappiamo come cogliere. Di qui la grande comodità di studiare l’infanzia; comodità che però si rivela solo apparente, dal momento che l’infanzia, quanto più diventa oggetto di indagine rigorosa, complessa, tanto più ci sfugge, si rivela essere *per l’altro*». E. Becchi, *Infantologie del Novecento*, in B. Vertecchi (a cura di), *Il Secolo della scuola. L’educazione nel Novecento*, La Nuova Italia, Firenze 1995, p. 26. Non possiamo dimenticare, inoltre, che alla fine degli anni Settanta con l’introduzione dei Decreti delegati (1974) inizia a diffondersi l’idea (e il proposito) di una scuola intesa come comunità, con una maggiore sensibilità verso le tematiche della partecipazione sociale e con un’attenzione all’infanzia e in particolar modo alla scuola materna che con la Legge 18 marzo 1968 n. 444 è stata introdotta a pieno titolo nel sistema scolastico.

¹⁰ Ci riferiamo alle esperienze educative dei secoli XIX e XX, caratterizzate, rispettivamente, da ideali educativi romantici e da una forte sensibilità educativa verso la ‘questione sociale’. Risale al 1805 l’apertura della prima scuola popolare ad opera di Pestalozzi (Yverdon), mentre Froebel fonda nel 1816 l’Istituto di Keilhau e Aporti apre la prima scuola infantile cremonese nel 1828. Caratterizzano la fine dell’ottocento e l’inizio del nuovo secolo la Scuola materna di Mompiano delle sorelle Rosa e Carolina Agazzi (Brescia, 1895) e la Casa dei bambini di Maria Montessori (Roma, 1906).

Il mutato atteggiamento verso l'infanzia, tuttavia, deve essere interpretato come il segno di un cambiamento radicale nel quale sono confluite trasformazioni sociali, economiche, politico-culturali, con il conseguente cambiamento dei ruoli sociali per lo sviluppo del sistema di produzione. Per tale ragione si comprende che non può essere compiuta una riflessione 'astratta' sull'infanzia, decontestualizzata rispetto ai processi di trasformazione del mondo femminile e familiare.

A titolo esemplificativo possiamo ricordare la nascita del 'presepio' finalizzato all'assistenza e all'allattamento dei bambini delle madri lavoratrici che ha risposto comunque ad un'esigenza di cura materna. Non è un caso, difatti, se il presepio nel periodo 1840-1850 si diffonde come 'luogo' e pratica di assistenza nelle aree di Milano, Venezia e Torino, centri di maggiore sviluppo industriale del paese.

Questi brevi riferimenti, che meriterebbero una trattazione ben più ampia per una ricostruzione storica puntuale, permettono di comprendere che l'idea di infanzia e la concezione del bambino derivano da una serie di fattori intrinsecamente legati fra loro: non è possibile, d'altra parte, separare i fattori economici da quelli socio-culturali, accomunati dal profilarsi di nuovi bisogni concreti come: l'assistenza per i figli di madri lavoratrici; la necessità di 'sollevare' le stesse madri dagli impegni della prole; l'esigenza di individuare spazi dedicati ai lattanti e ai più piccoli.

Un impulso ad un cambiamento nelle pratiche di cura e di assistenza per l'infanzia è stato dato, inoltre, anche dai nuovi 'esperimenti socio-educativi', come i Kindergarten froebeliani (1840, Blankenburg) ad esempio, che contribuirono ad una maggiore sensibilizzazione verso l'infanzia sulla quale ha pesato in termini positivi anche l'eredità culturale del ginevrino Rousseau e, se pensiamo al diritto all'educazione e all'istruzione, di Comenio (Agosti, 1970). Accanto a queste esperienze di accoglienza destinate ai più piccoli iniziava a maturare un nuovo interesse per la preparazione delle puericultrici, su esempio delle 'maestre giardiniere' descritte da Froebel. L'attenzione verso l'infanzia nel tempo ha portato a nuove consapevolezze e prospettive, spesso promosse dalla sensibilità dei maestri e degli educatori direttamente impegnati nelle istituzioni infantili.¹¹ Può essere utile ricordare, a questo riguardo, quanto dichiarato dal Direttore Pietro Pasquali¹², solerte nel denunciare lo stato di abbandono di molti bambini, spesso dimenticati e ignorati dagli adulti, lasciati a girovagare per le strade e per le piazze.

La denuncia di Pasquali, insigne 'Maestro' per le sorelle Agazzi (1961), assumeva il valore di un rimprovero sociale al fine di sensibilizzare la coscienza pubblica sulla necessità di diffondere il 'primo gradino dell'educazione popolare' (Grazzini, 1973, pp.98, 99).

¹¹ Il trentennio 1870-1900 per la penisola italiana è stato un periodo particolare segnato dalla nascita della grande industria, dalla depressione economica e dall'affermazione della questione sociale di cui si parlò anche nel Congresso pedagogico di Torino del 1898 in occasione del quale Rosa Agazzi illustrò la condizione critica degli asili di infanzia.

¹² Pietro Pasquali, direttore generale delle scuole elementari del comune di Monza e di Brescia, si occupò di educazione infantile e fu particolarmente interessato ai Giardini d'infanzia nati in Italia. Nel 1891 organizzò un corso per maestre giardiniere al quale parteciparono le sorelle Rosa e Carolina Agazzi con cui iniziò una stretta collaborazione attraverso l'esperienza di Mompiano che «dal 1895 andò sempre più qualificandosi come modello di un 'nuovo modo di essere' della istituzione destinata all'educazione infantile, conducendo al superamento dell'aportismo in particolare e superando la tradizionale funzione dell'asilo assistenziale». F. Vacatello, *Attualità del metodo Agazzi per la scuola materna*, A.R.C.E.M., Napoli 1986, p.12. In questa sede non si intende entrare nel merito della posizione di Pasquali, occorre tuttavia ricordare che in occasione del Congresso Pedagogico Nazionale Italiano di Torino del 1898 manifestò una posizione abbastanza critica verso quelle che definiva le possibili degenerazioni del froebelismo e dell'aportismo, in particolare criticò l'importanza attribuita all'attività ludica nei Giardini d'infanzia e, d'altra parte, mosse critiche al precoce e prematuro impegno scolastico proprio degli asili aporiani.

La denuncia di Pasquali è stata una voce, non l'unica, di denuncia sociale verso la condizione di quei bambini spesso malnutriti e trascurati dai genitori impegnati nel lavoro, privati di aria e luce nelle botteghe o nelle soffitte per intere giornate, abbandonati a se stessi nelle stalle e nei campi nella stagione estiva. La disattenzione verso i più piccoli, scriveva Pasquali, è un segno di ignoranza, l'effetto più marcato di una povertà economica e culturale alla quale avrebbe potuto porre rimedio una tutela educativa, capace, come dirà la Montessori, di recuperare la dimensione essenziale e più autentica della vita umana: l'infanzia.

È la tutela di un'infanzia 'disgraziata' nelle parole della pedagoga di Chiaravalle, una questione di rilevanza sociale che per essere affrontata a sua volta necessita di esperienze educative in grado di salvaguardare e valorizzare l'infanzia, il momento 'più delicato e vitale' dell'esistenza umana (Montessori, 1952). Il riconoscimento dell'infanzia e la creazione di esperienze di carattere educativo e non esclusivamente assistenziale, affermava Maria Montessori, è anche un modo per conquistare il segreto dell'umanità, quel segreto in cui Comenio, Froebel, Aporti, le sorelle Agazzi e la stessa Maria Montessori hanno sempre creduto.

Nell'eredità che i Classici dell'educazione hanno lasciato alle generazioni successive, si riconoscono i segni di un mutamento di prospettive che nel tempo ha permesso anche di far emergere il ruolo educativo delle istituzioni (asilo, giardini d'infanzia, scuola materna), per renderle rispondenti ai nuovi bisogni dei bambini e delle loro famiglie.

La natura educativa della 'scuola del bambino', come l'ha definita negli anni novanta Serenella Macchietti, è emersa liberandosi dalle ipoteche dell'assistenzialismo, per conquistare con maggiore consapevolezza la sua intenzionalità pedagogica, senza tradire le esigenze educative emergenti in seno alla società e alle comunità del territorio.

4. Un progetto in divenire

I riferimenti di carattere storico-pedagogico con i quali è stata avviata questa riflessione sui servizi educativi per l'infanzia, permettono di comprendere i processi trasformativi di una realtà, qual è quella dell'esperienza educativa destinata ai bambini, nella quale si ripongono, oggi come ieri, numerose aspettative soprattutto di carattere socio-culturale. Il sistema educativo, difatti, come dichiarato negli anni novanta del secolo scorso dal pedagogo Aldo Agazzi, è sempre determinato e contestualizzato storicamente; l'educazione ha un carattere empirico anche se questa dimensione sociale e comunitaria che appartiene per natura all'educazione -aspetto che anche Durkheim (1971, 1973) ha sottolineato-, talvolta trascura e non tutela a sufficienza i diritti dei bambini (Agazzi, 1995). Sono proprio questi diritti, condivisi nella contemporaneità a livello internazionale, a dover essere garantiti a tutti i bambini e le bambine del mondo, pur se resta lo scarto fra idealità (delle finalità e delle proposte educative) e realtà (concretezza di attuazione nei diversi contesti geografici). Non sono state sufficienti, malgrado i numerosi propositi, le Dichiarazioni a tutela dell'infanzia e le Convenzioni Internazionali per affermare il 'diritto dei bambini ad avere diritti', primo fra tutti quello ad un'educazione di qualità che fa da corollario, come esplicitato dall'ONU nell'Agenda 2030 (2017), al diritto alla salute, alla vita e al benessere¹³.

¹³ Il patto di cooperazione planetaria e di corresponsabilità potrebbe sembrare per certi aspetti un elemento innovativo, tuttavia non è proprio così se la memoria storico-pedagogica richiama ai principi degli anni Settanta di una comunità educante.

Un sistema educativo dalla solida identità pedagogica necessita di una lettura impegnata e impegnativa¹⁴ dell'infanzia che a partire dagli anni novanta ha avviato un processo di riscatto culturale sensibile a prospettive di cambiamento e alle trasformazioni epocali attese già alla fine del novecento, quando il tema del riconoscimento dei diritti fondamentali dei bambini alla diversità e all'uguaglianza delle opportunità è stato fortemente ribadito. A tale proposito, risultano estremamente attuali ed interessanti le osservazioni di Bertolini e di Frabboni che nel delineare i nuovi orientamenti per la scuola materna¹⁵ hanno individuato il ruolo e la funzione educativa della scuola del bambino, da collocare in una prospettiva globale,

«all'interno di un campo interazionale ed interdipendente di diritti, di cui sono titolari anche gli adulti (genitori, insegnanti, comunità sociale) [...] in una rete di diritti che appare potenzialmente asimmetrica, divaricante per via delle diverse soggettività interessate. Per questo -tali diritti- vanno dialettizzati tra loro in una situazione di 'equilibrio epistemologico che in quanto utopia educativa si tramuta in idea-scommessa pedagogica» (Bertolini, Frabboni, 1989, pp.18-19).

Lo stile sperimentale, la volontà di ritagliare una scuola a misura del bambino e dunque rispondente ai suoi bisogni sociali e personali, hanno improntato la scuola materna e hanno inaugurato un modello flessibile, secondo una continuità in verticale e in orizzontale. In questo impianto, però, non era stato ritagliato uno spazio proprio all'asilo nido che si presentava 'nuovo' a livello istituzionale, senza una propria storia, scrive Piero Bertolini, e, soprattutto, «senza un modello standard» (Bertolini, 1988, p.225) tale da riconoscerne il ruolo educativo¹⁶. Il riconoscimento di questa criticità, malgrado tutto, ha permesso nel tempo di realizzare un servizio aperto, flessibile al suo interno e nei rapporti con l'esterno, il territorio e la stessa comunità di riferimento.

Il modello che si è andato definendo negli anni è quello delineato dal D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 65¹⁷, dalle Linee pedagogiche per lo zero-sei e dagli Orientamenti educativi, con la volontà di sopperire alle lacune e alle carenze derivate da interventi non sempre sistematici a livello territoriale, amministrativo, comunale e regionale. Possiamo aggiungere che la strada da compiere è ancora lunga, essenzialmente per alcune ragioni: il percorso di per sé non è semplice in quanto persistono resistenze 'ideologico-culturali', inoltre permangono numerosi ostacoli di carattere burocratico ed economico. Siamo convinti, però, che da questa consapevolezza qualche nuovo traguardo possa derivare, senza tradire le aspettative sulle quali ha inciso la 'lentezza' del passato, con i conseguenti rinvii e le attese

¹⁴ I due termini permettono di sottolineare la volontà di riconoscere tali diritti e, d'altra parte, evidenziano le difficoltà inerenti ad una piena attuazione.

¹⁵ La Legge n.444 del 1968 ha istituito la scuola materna statale con i primi Orientamenti del 1969. L'asilo nido, caratterizzato dal carattere assistenziale e di custodia, è stato invece istituito con la legge n.1044 del 1971. La natura assistenziale del nido è stata «suggellata dall'intervento del regime fascista che nel 1925 istituisce l'Opera Nazionale Maternità Infanzia con il solo scopo della difesa e del potenziamento della famiglia e della natalità, perseguita in particolare attraverso la retorica esaltazione di una sorta di "mistica della Maternità"». E. Catarsi (a cura di), *La continuità educativa fra l'asilo nido e la scuola materna*, La Nuova Italia, Firenze 1991, p. 20.

¹⁶ Risultano interessanti gli elementi che Bertolini indica nell'individuazione di tale stato di 'minorità' (l'espressione è nostra) del nido, aspetti che accorpano il tema della formazione professionale con quelli delle pratiche e dei modelli educativi consolidati nel tempo e resistenti al cambiamento, oltre al differente status economico e giuridico fra 'operatori' dell'infanzia e insegnanti, quasi a rimarcare una concezione difficile da superare in quegli anni protrattasi nel tempo.

¹⁷ 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. (17G00073). GU n.112 del 16/5/2017 Suppl. Ordinario n. 23.

che hanno fatto vacillare a lungo progetti di ampio respiro pedagogico che, invece, avrebbero potuto giovare all'affermazione e al riconoscimento socio-culturale dell'identità educativa dei servizi e della scuola del bambino. L'operatività e la sensibilità dei gruppi di coordinamento a livello nazionale, i progetti di sviluppo e di cooperazione internazionale, le prospettive e gli sforzi condivisi in vista del conseguimento di finalità e obiettivi comuni, hanno permesso, tuttavia, di introdurre importanti novità, riguardanti ad esempio anche la formazione degli educatori dei servizi per l'infanzia¹⁸.

5. Un nuovo punto di partenza. Gli Orientamenti nazionali e le Linee pedagogiche

La visione unitaria dell'infanzia ed un'ottica sistemica intesa come risposta ad una continuità su più fronti (offerta di servizi educativi, prospettiva unitaria 0-6, finalità formative, impegni politici, interventi sociali, ecc.) hanno contribuito a costruire e a diffondere una nuova immagine del nido e dei servizi 0-6 collocati all'interno di un progetto educativo più ampio, aperto e flessibile, rispondente ai bisogni dei bambini e dei loro genitori.

Se dalle sale di custodia o di allattamento del passato siamo arrivati a parlare di sistema integrato 0-6 significa che la sfida educativa è stata accolta. È ancora da giocare, possiamo aggiungere, affinché quelle differenze regionali che hanno segnato la storia delle istituzioni educative fino ad oggi¹⁹, possano essere effettivamente superate attraverso la fruizione dei servizi per l'infanzia da parte dei bambini e dei genitori in ogni realtà locale e geografica. Operano in questa direzione il D.Lgs.n. 65 del 2017 e il documento "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei" approvato dalla Commissione apposita costituita con DM il 9 aprile 2019 (n.325), con successive modifiche, aperta alle consultazioni a livello nazionale e territoriale che hanno promosso un dibattito volto a mettere in luce anche i problemi organizzativi e gestionali nelle sfere di competenza²⁰.

La continuità e la collaborazione fra Stato, Regioni, Enti locali, servizi pubblici e privati è finalizzata all'articolazione di percorsi di progettazione educativa, nel rispetto dei ruoli e delle responsabilità istituzionali. Il principio della continuità educativa prende forma e si struttura attraverso la rete dei servizi educativi per l'infanzia, le sezioni primavera e le scuole dell'infanzia, nella volontà di consolidare il dialogo costruttivo fra professionisti dell'educazione (educatori, insegnanti, coordinatori pedagogici), genitori e territorio con l'obiettivo di assicurare a tutti i bambini un'educazione di qualità a partire dai primi mesi di vita (0-3), in linea con le Raccomandazioni del Consiglio d'Europa e la Commissione Europea (UE, 2011, 2013, 2019).

In continuità con le politiche europee, le Linee pedagogiche affermano il diritto all'uguaglianza delle opportunità per più piccoli e questo implica anche interventi contro le forme di povertà, di

¹⁸ Il D. Lgs. 13 aprile 2017 (art.14) e la Legge 205/2017 hanno sostanzialmente ribadito la necessità di una formazione universitaria (L-19 ad indirizzo specifico) per coloro che operano come educatori nei contesti per l'infanzia e i servizi socio-educativi e socio-assistenziali.

¹⁹ Nel DM 254/2012 non sono contemplati i servizi per l'infanzia, ma viene fatto riferimento alla 'scuola' dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione a cui sono dirette la Indicazioni Nazionali del 2012 e i Nuovi scenari del 2018.

²⁰ Le Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei, adottate con il DM 22/2021, si legge nell'Art.2, non prevedono oneri a carico della finanza pubblica. Tuttavia, nella nota che accompagna il documento, riferito alla Costituzione della Repubblica Italiana, si fa riferimento all'Art. 31 nel quale si afferma che «La Repubblica agevola con misure economiche e altre provvidenze la formazione della famiglia e l'adempimento dei compiti relativi, con particolare riguardo alle famiglie numerose. Protegge la maternità, l'infanzia e la gioventù, favorendo gli istituti necessari a tale scopo». M.I., *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, Roma 2021, p.6. Nel documento l'aspetto finanziario viene affrontato anche al punto 5- Un sistema pubblico-privato- nel quale si rimanda ad una regolamentazione successiva (p.10), pur se, si precisa nel decreto ministeriale del 22 novembre 2021, senza oneri per lo Stato.

emarginazione e isolamento²¹ a favore di un'inclusione che possa concretamente dirsi operativa, in grado di spezzare quelle maglie di disagio che sembrano essere trasmesse per una sorta di ereditarietà (di condizioni, origini e mentalità) fra generazioni, attraverso relazioni di aiuto e di sostegno allo sviluppo, basate sul dialogo e sulla solidarietà (M.I., 2021, p.13).

Le Linee pedagogiche rievocano la continuità in senso verticale e orizzontale di cui hanno parlato i pedagogisti italiani alla fine degli anni settanta del novecento, di cui sono state protagoniste²² alcune regioni, per le scelte politiche regionali e per le sperimentazioni promosse, al fine di rivendicare la qualità degli interventi e dei progetti educativi per l'infanzia, qualità sottolineata anche dagli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia. Questi ultimi, presentati dal Ministro Patrizio Bianchi nel giorno di ricorrenza dei 50 anni dalla nascita degli asili nido comunali (6 dicembre 2021), richiamano l'impegno e la responsabilità degli Enti locali, delle Regioni e dello Stato per una collaborazione in grado di assicurare ai più piccoli la possibilità di vivere esperienze sociali, culturali e di apprendimento condiviso in contesti stimolanti e di sviluppo umano. Anche in questo documento si evince la continuità fra zero-tre e scuola dell'infanzia, in coerenza con le Indicazioni nazionali e le Linee pedagogiche.

La continuità non si circoscrive ai contenuti e alle finalità, non è solo curricolare, per essere legittimata, piuttosto, dal principio unitario della crescita e della formazione umana.

L'elemento che balza all'occhio ad una prima lettura del documento base degli Orientamenti è la premessa introduttiva al capitolo primo, nella quale si menziona la dimensione storica dei servizi per l'infanzia, a partire dagli asili a cui è stato fatto riferimento in questo contributo.

Perché preme segnalare questo aspetto? La risposta è alquanto ovvia e si regge su due considerazioni principali: per prima cosa, non possiamo dimenticare le esperienze del passato che hanno contribuito ad essere quello che oggi siamo come paese, con una propria organizzazione scolastica, con modelli formativi e di istruzione che pur guardando a realtà oltre ai propri confini geografici (spazio europeo dell'educazione e dell'istruzione) sembrano aver guadagnato con fierezza ed orgoglio una specifica identità culturale relativa anche all'infanzia. In secondo luogo è nella natura dei fatti ricostruire una propria genesi ed evoluzione: non è possibile né sembra corretto culturalmente ignorare quel passato che riaffiora e che permette di capire a che punto siamo – come paese, come civiltà- nel percorso di conquista dei diritti umani. Tali diritti coincidono con la nascita, con il momento della nostra venuta al mondo, con quella esclusività ed unicità dell'esperienza e della vita che appartiene ad ogni persona e che ne costituisce il momento più importante (infanzia).

L'infanzia, considerata come condizione, fase di vita e avvio di un percorso personale di sviluppo e di crescita, merita di essere custodita con amore e premura, sensibilità e rispetto. Sono anni magici quelli dell'infanzia (Fraiberg, 2006), una magia che ogni bambino ha il diritto di vivere in serenità, in un ambiente accogliente dove può affrontare le prime situazioni e possono affiorare capacità e competenze (M.I., 2021, p.5) da condividere all'interno della comunità infantile.

²¹ Il problema dell'isolamento è emerso significativamente nel periodo dell'emergenza sanitaria e del *lockdown*. La Commissione per il sistema integrato ha cercato di arginare il fenomeno attraverso la condivisione di buone pratiche contenute negli *Orientamenti pedagogici sui LEAD: legami educativi a distanza. Un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia*, Roma 2020.

²²Fra le regioni italiane che hanno maggiormente investito nelle politiche attive a sostegno dell'infanzia deve essere ricordata l'Emilia Romagna dove negli anni '70 erano presenti 335 asili nido comunali che accoglievano circa 15 mila bambini; 1.672 erano le scuole dell'infanzia (pubbliche, statali comunali e private). P. O. Ghedini (a cura di), *Quali prospettive per l'infanzia... op. cit.*, p. XI (nota del curatore).

Nella lettura di questi documenti, all'occhio dello storico dell'educazione e del pedagogo, non sfuggono gli echi alle tradizioni pedagogiche che nel tempo hanno tracciato orme sulle quali è incominciato il cammino identitario e culturale dell'infanzia, dei servizi e delle istituzioni ad essa dedicate.

6. Conclusioni

In qualunque storia, compresa quella dei servizi per l'infanzia, può essere scoperto «un grano di profezia, sospeso tra passato e avvenire» (Shiavone, 2022, p.15). È proprio in questa ottica di continuità fra idee, pensieri e costruzioni intellettuali che deve essere collocata l'esperienza degli asili aporiani, con i limiti che una critica pedagogica ha evidenziato e con le prospettive di sviluppo che possono colte da uno sguardo lungimirante, capace di valorizzarne le intuizioni.

Sono molteplici gli aspetti ricorrenti nei documenti più recenti (Linee pedagogiche e Orientamenti nazionali) che attingono alla tradizione pedagogica e alle esperienze del passato. Già Aporti, lo ricordiamo, poneva attenzione alla preparazione professionale delle educatrici e delle maestre, per non dimenticare la formazione delle maestre giardiniere del Giardino froebeliano. Questo aspetto è affrontato anche nel D.Lgs. 13 aprile 2017 ad esempio. La stessa osservazione può essere fatta per l'attenzione alla cura degli spazi di apprendimento e dei bisogni dei bambini che non rappresentano certamente un elemento innovativo nella storia del pensiero pedagogico.

Accanto al pensiero dei Classici dell'educazione, nella cui cornice in questo contributo abbiamo collocato Ferrante Aporti, va ricordato anche l'impegno dei pedagogisti italiani del novecento, fra i quali si menzionano fra gli altri Agazzi, Mencarelli, Macchietti, Becchi, Bertolini, Semeraro, Frabboni, Catarsi e Laporta, che si sono adoperati per la promozione di una cultura dell'infanzia che nel novecento in Margaret Mead (1954, 1963) ha trovato il proprio punto di riferimento e di sviluppo. In continuità con il secolo precedente, il novecento, salutato da Ellen Key (1921) come «il secolo dei fanciulli», ha avviato una stagione di sensibilità ed attenzione per il bambino, elementi che il presente continua a custodire, mostrando una apprezzabile 'passione per l'infanzia', destinataria oggi di interventi legislativi atti a promuoverne una migliore qualità di vita, di istruzione e di educazione, a dimostrazione di una coscienza che nel presente come nel passato fa da corollario ad un progetto pedagogico serio e impegnativo per l'infanzia. Tale progetto, scriveva Mencarelli (1987) sul finire degli anni ottanta del secolo scorso, testimonia il cambiamento della società e della cultura, generatrici di nuovi bisogni; inoltre sottolinea la complessità dell'atto educativo che richiede una solida preparazione professionale pedagogica, allo scopo di mettere in cantiere interventi qualitativamente validi, capaci di custodire nel tempo i valori culturali e civili di una società e di uno stato.

Riferimenti bibliografici:

- A.A.V.V. (1990). *I diritti del bambino. Riflessioni educative e proposte didattiche*. Roma: Anicia.
- Agazzi, A. (1995). *Pedagogia secondo la concezione cristiana e situazione storico-culturale*. In AA.VV., *La pedagogia cristiana*. Brescia: La Scuola.
- Agazzi, R. (1951). *Guida per le educatrici dell'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Agosti, M. (1970). *Pedagogia dell'infanzia e storia dell'educazione prescolastica*. Brescia: La Scuola.

- Associazione Nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia (1928). *Due studi su Ferrante Aporti*, Roma.
- Becchi, E. (1995). *Infantologie del Novecento*. In B. Vertecchi (a cura di), *Il Secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*. Firenze: La Nuova Italia, 21-40.
- Bertolini, P. (1988). *Formazione di base e formazione permanente degli operatori per l'infanzia*. In Ghedini P.O. (a cura di), *Quali prospettive per l'infanzia. Partecipazione e gestione dei servizi nella trasformazione dello stato sociale*, Firenze: La Nuova Italia, 223-235.
- Bertolini, P., Frabboni, F. (a cura di) (1989). *Verso i nuovi orientamenti per la scuola materna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bondioli, A., Mantovani, S. (a cura di) (1987). *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarsi, E. (a cura di) (1991). *La continuità educativa fra l'asilo nido e la scuola materna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Durkheim, É. (1973). *Educazione come socializzazione*, tr.it., Firenze: La Nuova Italia.
- Durkheim, É. (1971). *La sociologia e l'educazione*. Roma: Newton Compton.
- Erickson, E.H. (1973). *Infanzia e società*, tr.it., Roma: Armando.
- Fornaca, R., Di Pol, R.S. (1981). *La pedagogia scientifica del Novecento*. Milano: Principato.
- Frabboni, F. (1974). *La scuola dell'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni, F. (a cura di) (1985). *Il Pianeta nido*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fraiberg, S.H. (2006). *Gli anni magici. Come affrontare i problemi dell'infanzia dalla nascita all'età scolastica*, tr.it., Roma: Armando.
- Froebel, F. (1960). *L'educazione dell'uomo e altri scritti*, tr.it. di A. Saloni, Firenze: La Nuova Italia.
- Gambaro, A. (1977). *La pedagogia del Risorgimento*, In AA.VV., *Nuove questioni di Storia della pedagogia. Da Comenio al Risorgimento italiano*, Vol. 2, Brescia: La Scuola, 535- 792.
- Gambaro, A., Calò, G., Agazzi, A. (1962). *Ferrante Aporti. Nel primo centenario della morte*, Brescia: Centro Didattico Nazionale per la scuola materna.
- Ghedini, P.O. (a cura di) (1988). *Quali prospettive per l'infanzia. Partecipazione e gestione dei servizi nella trasformazione dello stato sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Grazzini, M. (a cura di) (1973). *R. Agazzi- P. Pasquali. Scritti inediti e rari*. Brescia: La Scuola.
- Haeussermann, E. (1967). *Potenziale di sviluppo dei bambini in età prescolastica*, tr.it., Roma: Armando.
- Key, E. (1921). *Il secolo dei fanciulli*, tr.it., Torino: Bocca.
- Lanfranchi, R., Prellezo, J.M. (2011). *Educazione, scuola e pedagogica nei solchi della storia. Dall'Illuminismo all'era della globalizzazione*, Vol.2, Roma: Las.
- Macchietti, S.S. (1991). *La scuola del bambino oggi: quali prospettive pedagogiche*. In AA.VV., *La nuova scuola del bambino. Supplemento alla rivista «Cultura ed Educazione per il Bambino»*, Roma: Associazione Educatrice Italiana, 16-25.
- Macchietti, S.S. (1985). *La scuola infantile tra politica e pedagogia dall'età aportiana ad oggi*. Brescia: La Scuola.
- Mead, M. (1954). *L'adolescente in una società primitiva*, tr.it., Firenze: Editrice Universitaria.
- Mead, M., Wolfenstein, M. (1963). *Il mondo del bambino*, tr.it., Milano: Comunità.
- Mencarelli, M. (1987). *Infanzia Progetto Pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Mencarelli, M. (1978). *Scuola materna*. Brescia: La Scuola.

- Montessori, M. (2000). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Montessori, M (1952). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti, (IV ed.).
- Pestalozzi, J.H. (1948). *Il canto del cigno*. Firenze: La Nuova Italia.
- Piseri, M. (2008). *Ferrante Aporti nella tradizione educativa lombarda ed europea*. Brescia: La Scuola.
- Sancipriano, M., Macchietti, S.S. (a cura di) (1976). *Ferrante Aporti. Scritti pedagogici e lettere*. Brescia: La Scuola.
- Schiavone, A. (2002). *L'Occidente e la nascita di una civiltà planetaria*. Bologna: Il Mulino.
- Spini, S. (a cura di) (1975). *Le scuole infantili e i problemi dell'educazione popolare*. Brescia: La Scuola.
- Vacatello, F. (1986). *Attualità del metodo Agazzi per la scuola materna*. Napoli: A.R.C.E.M.

Sitografia:

- D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 65. *Istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino a sei anni*. In <http://normattiva.it>
- ONU, CONVENZIONE INTERNAZIONALE SUI DIRITTI DELL'INFANZIA E DELL'ADOLESCENZA. In <https://www.minori.gov.it/>
- COMMISSIONE EUROPEA, *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*, 2011. In <https://eur-lex.europa.eu> (ultima consultazione 16.05.2022)
- COMMISSIONE EUROPEA, *Raccomandazione della Commissione Europea "Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale"*, 2013. In <https://eur-lex.europa.eu>
- CONSIGLIO EUROPEO, *Raccomandazione del Consiglio Europeo relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*, 2019. In <https://eur-lex.europa.eu>
- Legge 18 marzo 1968, n.444- Ordinamento della scuola materna statale. In <http://gazzettaufficiale.it>
- Legge 1044/1971- Asili nido comunali con il concorso dello Stato
- Legge 107/2015. In <http://normattiva.it>
- MPI *Orientamenti delle scuole materne statali*, Roma: 1991.
- Ministero Istruzione, Nota N. 78- *Interventi strategici per la realizzazione del sistema integrato "zerosei"*. *Indicazioni operative per formazione del personale*, 20.01.2022.
- Ministero Istruzione, *Documento base Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, Roma 2021.
- Ministero Istruzione, *Orientamenti pedagogici sui LEAD: legami educativi a distanza. Un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia*, Roma 2020. In <http://istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti.html>
- MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo*, Roma 2012.