

## Ripensare la continuità educativa tra servizi per l'infanzia e famiglie in prospettiva zero sei

*Francesca Linda Zaninelli<sup>1</sup>*

### Abstract

Il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai 6 anni promuove la funzione educativa primaria delle famiglie favorendone il coinvolgimento nella comunità educativa e scolastica, confermando la continuità educativa orizzontale tra famiglie e servizi quale indiscusso indicatore di qualità educativa degli stessi. A partire da queste considerazioni, il contributo si propone – ispirandosi alle prime piste di lavoro che alcune esperienze sperimentali e formative in corso sembrano fare emergere – di tratteggiare possibili accessi, idee e azioni per aggiornare, ripensare e risignificare pratiche e concezioni alla luce del cambiamento culturale e pedagogico che il sistema integrato andrà progressivamente introducendo. La costruzione di una cultura educativa e pedagogica zero sei si profila quale occasione per riprendere le conoscenze delle culture genitoriali nei servizi e per attualizzare e rendere coerenti con il nuovo orizzonte di intervento educativo, le pratiche, le forme e le tipologie di una loro nuova partecipazione e partenariato.

**Parole chiave:** servizi educativi e famiglie, continuità educativa, sistema integrato zero sei anni, coeducazione, cultura dell'infanzia.

### Abstract

The integrated educational system from birth up to 6 years promotes the primary education of families by favoring their involvement in the educational and school community, confirming the horizontal educational continuity between families and services as an indisputable indicator of educational quality of the same. Starting from these considerations, the contribution is intended – inspired by the first work paths that some experimental and ongoing experiences seem to bring out – to outline possible inputs, ideas and actions to update, rethink and reshape practices and concepts in the light of cultural and pedagogical change that the integrated system will progressively introduce. Building a 0/6 educational and pedagogical culture is an opportunity to resume the knowledge of parenting cultures in services and to actualize and make them consistent

---

<sup>1</sup> Ricercatrice confermata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi Milano-Bicocca. .

with the new educational horizons, practices, forms and typologies of their new participation and partnership.

**Keywords:** ECEC and families, educational continuity, integrated education system 0/6 years, coeducation, culture of childhood.

### 1. *Le famiglie e il sistema integrato di educazione zero sei anni*

La continuità educativa tra servizi per l'infanzia e famiglie è una delle piste tematiche e degli ambiti pedagogici da attualizzare, rileggere e ripensare a seguito dell'istituzione, benché progressiva, del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino ai sei anni<sup>2</sup>. Il sistema integrato promuovendo, come è scritto, la continuità del percorso educativo e scolastico di bambine e bambini in un «processo unitario» in cui i diversi soggetti che lo compongono, tra cui le famiglie e i genitori, sono chiamate a collaborare attraverso attività di progettazione, di coordinamento e di formazione comuni, sollecita rivisitazioni e ripensamenti sul tema della partecipazione delle famiglie (Mantovani, 2003) in termini di pratiche di connessioni (Bronfenbrenner, 1979, trad. it 1986), di continuità educativa orizzontale (Anolli, 1986; Catarsi, 1990) e di ciò che a livello di letteratura scientifica viene denominato *parent involvement* (Henderson, Mapp, Johnson e Davies, 2007; Bove, 2007).

In coerenza e “continuità” con la migliore tradizione pedagogica e culturale dei servizi educativi e dell'infanzia prodotta nel nostro Paese, la prospettiva educativa zero sei anni conferma e ribadisce tra i principi ispiratori e le finalità, il coinvolgimento delle famiglie e dei genitori nella vita quotidiana e nel progetto educativo dei servizi per l'infanzia (Luciano, Marcuccio, 2017; Zaninelli, 2010; 2014) e riconosce al pari il ruolo sociale di conciliazione dei tempi di vita e di lavoro che i servizi sono chiamati a svolgere, di supporto e sostegno ai genitori e, in particolare, alle situazioni familiari più fragili.

---

<sup>2</sup> 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. All'art. 1 comma e), f): «sostiene la primaria funzione educativa delle famiglie, anche attraverso organismi di rappresentanza, favorendone il coinvolgimento, nell'ambito della comunità educativa e scolastica [e] favorisce la conciliazione tra i tempi e le tipologie del lavoro dei genitori e la cura dei bambini e delle bambine, con particolare attenzione alle famiglie monoparentali».

In questa prospettiva, come ha scritto Susanna Mantovani, i servizi educativi si configurano, come:

primo spazio educativo pubblico, extrafamiliare, e di espressione della comunità che fa della relazione con le famiglie nelle sue diverse declinazioni – partecipazione civica, contatto individuale, incontri di gruppo, reciproco scambio – un oggetto essenziale e costitutivo, ancorché finalizzato verso una comune finalità educativa orientata al bambino del proprio compito e della definizione di sé in quanto servizio, in una prospettiva di promozione, di sostegno, di collaborazione, di partenariato e di partecipazione attiva. Oggetto e strumento strettamente connesso agli obiettivi educativi rivolti all'infanzia, perché i bambini giungono ai servizi inseriti e accompagnati dal sistema familiare e dalla sua storia. Lo scambio con la famiglia, il sostegno ad essa per stabilire un rapporto di fiducia e dunque le basi per la collaborazione educativa sono da tempo non solo strumento essenziale della pedagogia dei servizi per l'infanzia e del lavoro educativo quotidiano, ma anche oggetto, finalità e come tali vanno ricostruiti e analizzati (2006, p. 71).

Possiamo scegliere di parlare di partecipazione, di coinvolgimento, di rete di interazioni, scambi comunicativi, di mettere in luce più le pratiche di connessione, la questione delle alleanze, della co-educazione o parlare di relazioni di fiducia. Ciò che facciamo comune e sempre, al di là delle scelte terminologiche e degli aspetti e ambiti che scegliamo di evidenziare, è assumere, connotare riconoscere la continuità tra servizi e famiglie quale indicatore per definire la qualità educativa dei servizi e del sistema educativo e scolastico in generale (OCSE, 2015; Milani, 2012; Deslandes, 2009; Henderson *et al.*, 2007; Lawrence 2003) e allo stesso tempo, quale strumento efficace per sostenere molti dei processi di cambiamento culturale e sociale di interesse generale. Il riferimento, in particolare, è alle questioni dell'inclusione sociale e delle disuguaglianze e al ruolo che lo 0/6, le famiglie e le responsabilità educative condivise, rivestono quali contesti e strumenti per la promozione delle pari opportunità educative, per le ricadute sul percorso di crescita e scolastico dei bambini e nel complesso, sulla qualità della loro vita e delle esperienze sociali e culturali del qui e ora e future<sup>3</sup>. Temi e questioni intrecciate a

---

<sup>3</sup> Commissione Europea Comunicazione n. 66 del 17.02.2011 e Raccomandazione n. 112 del 20.02.2013. In quest'ultima si afferma che «l'educazione per la prima infanzia è un servizio imprescindibile che, fornito a tutta la popolazione infantile, favorisce la formazione globale del cittadino. L'educazione per l'infanzia di qualità, realizza interventi precoci di inclusione sociale e di sviluppo riducendo le disuguaglianze di parten-

quelli della conciliazione dei tempi di vita e del sostegno alla genitorialità (Eurydice, 2009; OCSE 2006; 2012) che danno evidenza del ruolo che i servizi educativi svolgono e devono continuare a svolgere, anche in termini di pedagogia della famiglia (Catarsi, 2003).

È evidente l'intento di fondo, culturalmente importante e da tempo e tanti atteso, di costruzione di una reale comunità educativa diffusa, attraverso il coinvolgimento di tutti i protagonisti, una comunità caratterizzata da equità, da qualità educativa e da una accessibilità più alta, in cui «l'intervento sul capitale umano rappresentato dai bambini e dalle bambine può costituire sia una moderna lotta alle disuguaglianze che un moderno sostegno alle donne e ai genitori»<sup>4</sup>, assumendo in chiave attuale il legame tra l'educazione quale diritto di tutti le bambine e di tutti i bambini, la vita delle donne e delle famiglie, i mutamenti sociali e culturali di questi ultimi anni e rispondervi con politiche pubbliche di cambiamento e di riorganizzazione del sistema dei servizi educativi.

Le famiglie e i genitori sono gli alleati di servizi educativi di qualità e il loro «ingaggio e impegno», come dicono i documenti europei, quale «Doing better for families (2011)»<sup>5</sup>, è cruciale al fine di poter migliorare a livello generale il sistema di vita dei singoli, bambini e genitori, e per dare valore culturale al sistema educativo nel suo complesso, anche attraverso l'individuazione di nuove modalità di coinvolgimento, di nuove formule organizzative, flessibili e sostenibili, che possano garantire maggiore accessibilità e generalizzazione dell'offerta educativa (Luciano, Marcuccio, 2017; Milani, 2012; Zaninelli 2014). Le famiglie e genitori sono cambiati e continuano a cambiare con loro le aspettative, i bisogni, gli stili educativi, con le loro diverse storie e provenienze culturali e valori di riferimento (Zaninelli 2014). Gli educatori sono cambiati, così come i responsabili dei servizi educativi a seguito di un ricambio generazionale, tuttora in corso e si trovano a doversi muovere rispetto al noto, al sistema educativo così come oggi è ed è conosciuto e verso il nuovo, verso poli per l'infanzia, servizi sperimentali e innovativi, verso lo zero sei educativo. Il «paesaggio educativo», come è scritto nelle Indicazioni

---

za: è quindi un servizio indispensabile per “spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale”».

<sup>4</sup> Relazione illustrativa – Schema di decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 <<http://www.camera.it/leg17/682?atto=380&tipoAtto=Atto&leg=17&tab=2#inizio>> (ultima consultazione: 23 agosto 2017).

<sup>5</sup> OECD (2011), *Doing Better For Families* <[www.oecd.org/social/family/doingbetter.2011](http://www.oecd.org/social/family/doingbetter.2011)> (ultima consultazione: 23 agosto 2017)

(2012) si è fatto estremamente complesso e l'intesa tra adulti non è più scontata, è frutto di faticosa costruzione di nuove modalità interattive finalizzate a esplicitare e condividere compiti educativi, ciascuno nel proprio specifico ruolo.

Una intesa che oggi va risignificata alla luce del sistema integrato e di progettualità progressivamente sempre più orientate a un processo unitario zero sei anni che compenetri continuità educative trasversali a quelle orizzontali, compiti e responsabilità, insieme alle pratiche, alle sensibilità e alle connessioni, a partire dalle buone prassi e dalle reti di scambio già attive ed efficaci, da quanto fin qui prodotto e realizzato, anche in termini culturali. La progressiva elaborazione di un curriculum zero sei, in altre parole, invita a rileggere e ripensare la continuità tra famiglia e servizi all'infanzia anche per ri-mettere gli adulti, educatori e genitori, in ascolto e in osservazione dei bambini e delle bambine, per co-costruire altra conoscenza sul loro crescere, apprendere, esplorare ed essere nei contesti che verranno pensati e organizzati per loro. Un'occasione per ridefinirne i caratteri e i confini, assumendo una finestra temporale e una prospettiva concettuale inedita per, come ha scritto Paola Milani, ripensare

la natura della partecipazione [...] per sconfinare e contaminarsi positivamente, costruire dialoghi e progetti fattibili [...] costruire una geografia di rapporti che permetta di abitare tutto il territorio e quindi di trovare le vie per co-educare i bambini assumendo ognuno la propria parte, in una forte prospettiva di responsabilità condivisa in cui ognuno sa dove è il confine e chi fa cosa, quando e perché all'interno del progetto educativo che riguarda quel singolo bambino (2012, p. 27).

## *2. Ripensare la continuità educativa con famiglie e genitori nello zero sei*

La costruzione del curriculum educativo zero sei anni è così l'appuntamento per rivisitare orientamenti, stili e forme di incontro, modalità di coinvolgimento, organi di rappresentanza della continuità orizzontale e farlo muovendosi in un tempo e spazio più ampio, più dilatato e unitario che corrisponde a tutto il periodo prescolare, un progetto di ampio respiro sia per i bambini che per tutti gli adulti impegnati nel loro affiancamento e educazione. Un curriculum zero sei pensato per servizi sperimentali o progetti comuni tra nido e scuola dell'infanzia nell'ottica di polo d'infanzia e di formazione comune a livello di collegi e gruppi

educativi su contenuti e interventi, si delineano quali sfondi possibili e interessanti per tornare a osservare i bambini, per parlare di infanzia, di apprendimenti, di crescita e di benessere, per condividere idee di chi è un bambino nelle diverse età che attraversa, di che cosa ha bisogno, di che cosa sa fare o vorrebbe o potrebbe fare e conoscerlo nella sua globalità affettiva, cognitiva ed espressiva.

Il primo obiettivo dovrebbe o potrebbe essere dare forma e concretezza a una reale continuità evolutiva e educativa tra l'esperienza del bambino a casa, nella sua famiglia e nel servizio, di una coerenza di obiettivi e di responsabilità tra genitorie educatori che potrebbe essere anche la conseguenza di conoscenze, informazioni e riferimenti condivisi tra adulti rispetto ai servizi e ai loro obiettivi, dell'aver sostenuto e del sostenere nei genitori atteggiamenti positivi verso gli apprendimenti dei bambini e verso le loro stesse aspettative. Una condivisione dei processi educativi e di una cultura pedagogica, non solo in termini funzionali, che potrebbe improntare anche scambi comunicativi tra genitorie educatori sui bambini rispetto a come attrezzarli per essere pronti per il mondo.

Nel corso di esperienze sperimentali, di riorganizzazione e formative nell'ottica zero sei anni seguite in questi ultimi anni si sono evidenziate alcune possibili piste di lavoro, ambiti di riflessioni e "cantieri" per la ri-significazione della continuità educativa con famiglie e genitori<sup>6</sup>. Anche se in chiave provvisoria e generale, alcune di queste tematizzazioni possibili sono già enucleabili.

In realtà territoriali in cui i genitori sono soliti muoversi rispetto alle modalità relazionali educative prima del nido d'infanzia e successivamente della scuola dell'infanzia, tra comunale e statale, tra segmenti riservati prima alle età 0/3 e poi al 3/6, il passaggio verso un contesto educativo unico e inclusivo zero sei anni può risultare un salto quasi nel buio, un'offerta di non immediata leggibilità e desiderabilità. Bambini grandi e bambini piccoli insieme, dai 12 o 18 mesi ai 5/6 anni, bambini

---

<sup>6</sup> Si fa riferimento a esperienze sperimentali e di ricerca-formazione a cui chi scrive ha preso parte in qualità di responsabile scientifico e di coordinatore. In particolare, la convenzione che il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione – Università degli Studi di Milano-Bicocca - ha stipulato con il Comune di Parma – Settore Nidi e Scuole dell'infanzia rispetto a due Strutture Sperimentali zero sei anni (2015/2016) e il Progetto di formazione e ricerca sulla formazione (Legge 285/97) rivolto ai servizi educativi zero sei anni del Comune di Milano seguito dall'Università degli Studi di Milano Bicocca in collaborazione con l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e altri sei partner del terzo settore (2015-2017).

che solitamente non si è abituati a trovare nello stesso spazio o che si è soliti vedere separati da reti, intorno allo stesso tavolo o nello stesso bagno, condividere gli stessi materiali e giocare insieme o vicini, educatori di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia nello stesso spazio sezione, potrebbero rappresentare motivi di interrogazione, di perplessità e al pari di interesse per i genitori. Se questi servizi nascono e vengono collocati all'interno di servizi che fino all'anno prima avevano l'identità e la destinazione di una scuola dell'infanzia o di un nido, ecco che la confusione e il disorientamento sono ancora più comprensibili in quei genitori che in quegli spazi e ambienti erano soliti muoversi all'interno di cornici definite come l'una o l'altra. Anche all'interno degli stessi servizi, il passare da una composizione omogenea delle età a una eterogenea può generare al pari disorientamento, sollecitando la necessità di un altrettanto puntuale condivisione nelle motivazioni pedagogiche, oltre che organizzative.

Creare contesti di dialogo e di confronto, spazi e tempi protetti da dedicare alla condivisione con le famiglie del progetto zero sei, per spiegare e parlare di una idea nuova di educazione, di un progetto unitario, delle sue forme e possibilità, delle risorse e delle aspettative che può e dovrebbe generare, è il primo passo per poter avviare delle sperimentazioni partecipate e in continuità che non conoscano impliciti o non detti, basate su finalità negoziate e passo passo monitorate. Sperimentazioni condivise e progettate mettendo i genitori nella condizione di poter scegliere e di farlo avendo documentazioni, parole e teorie messe a disposizione, di avere le informazioni e i riferimenti del caso, di avere luoghi in cui portare le proprie domande e trovare educatori e insegnanti, pedagogisti e coordinatori capaci di costruire insieme possibili risposte. Una prima importante occasione per condividere nuovamente compiti educativi tra insegnanti e genitori, per parlare insieme ed esplicitare le proprie «pedagogie popolari» come le definisce Jerome Bruner, ovvero per dirsi da quali idee si è guidati circa «come è fatta la mente di un bambino e come si fa ad aiutarlo ad imparare [...]» (1996, trad. it. 1997, p. 59), per apprendere altre conoscenze rispetto a bambini e bambine il cui sviluppo è «culturale» (Rogoff, 2003, trad. it 2004), si dà in un contesto storico e culturale e così comprendere che, a seconda dei diversi contesti in cui il bambino si trova, delle sue connotazioni più o meno omogenee o eterogenee a livello sociale, non solo il bambino si appropria di cose diverse, ma lui stesso cambia e si fa diverso da come conosciuto. Non solo, come ha scritto Pontecorvo, «il bambino impara cose diverse perché sta in contesti diversi, ma perché è lui stesso diverso nello stare in contesti

diversi» (2006, p. 60). Si possono creare le condizioni per la costruzione di nuova conoscenza e altre aspettative sull'infanzia e sui bambini che possono darsi quali mattoni concreti di una continuità di esperienze educative tra casa e servizio, di una coerenza pur nelle specificità contestuali che non può che andare a beneficio della crescita dei bambini, non può che essere fonte di benessere per i bambini, oltre che per gli adulti.

La stessa giornata educativa nella sua scansione, nei suoi rituali e nei suoi obiettivi in termini di interazioni, scambi e autonomie diventa oggetto di confronto e di progettazione. Una giornata educativa che in un servizio zero sei anni va risignificata e scandita attraverso pratiche modificate pensate per le diverse età, i diversi bisogni e le nuove potenzialità a partire dalle stesse modalità di interazione con gli adulti di gruppi di bambini misti per età e competenze (Bondioli, 1993; 2002). Il momento del saluto è organizzato diversamente in spazi che possono non corrispondere più e solo con quelli della propria sezione e vedere coinvolti adulti che non sono solo e preferibilmente educatrici e insegnanti che si è abituati a incontrare. Una giornata che vede convivere età solitamente pensate in contesti riservati e in gruppi sezioni più ristretti, rispetto a una comunità che al contrario può offrirsi come più in movimento tra età, luoghi, tempi e modalità di interazione tra bambini e tra bambini e adulti. Una giornata educativa da raccontare attraverso mirate documentazioni, da rendere trasparente e visibile a chi ha bisogno di imparare di nuovo a conoscerla, a orientarsi in essa, avendo attenzioni e preoccupazioni legate a singole individualità, a chi ha bisogno di costruirsi una nuova fiducia rispetto a un progetto in «progress», che va definendosi attraverso la storia dei bambini e delle bambine che ne sono protagonisti.

La continuità si costruisce partendo dal creare le condizioni affinché i genitori possano conoscere e apprendere aspetti non immediati della vita e delle esperienze dei loro figli in contesti e progetti inediti, dando sostanza a scambi comunicativi reali tra casa e servizi, in cui reciprocamente significare le proprie pratiche e routine. Abbiamo nominato la documentazione perché svolge un ruolo cruciale nella costruzione di una continuità educativa tra il contesto casa e il contesto educativo (Dalberg, Moss, Pence, 1999, trad. it. 2003). La documentazione nelle sue funzioni e nei suoi destinatari va ripensata e resa più immediatamente fruibile da genitori al contempo propensi e dubbiosi, alla ricerca di un equilibrio tra ciò che è noto e rassicura e ciò che è inedito e presenta incognite, ma anche grandi potenzialità.

Loris Malaguzzi ha più volte ricordato a tutti noi quanto e come la documentazione delle esperienze dei bambini può farsi promotrice di



riflessioni, incontri e condivisione tra e con le famiglie proprio perché può consentire a una pratica educativa non nota o sconosciuta di farsi comunicabile e conoscibile, comprensibile e forse condivisibile e di quali sono le condizioni che la rendono replicabile. Documentare le esperienze dei bambini in contesti innovativi o in progetti sperimentali è parte del processo di indagine che gli educatori e insegnanti devono attivare e di conseguenza è utile al fine di introdurre i genitori in un «[...] sapere e un conoscere che cambiano sensibilmente la qualità dell'attesa, la loro immagine e quella che hanno dell'esperienza che stanno vivendo i figli, predisponendole a nuovi atteggiamenti interlocutori. Tutto si fa più complesso ma più vero, aprendo solidarietà e comprensioni sconosciute» (Gandini, 2014, p. 74).

Grazie alla documentazione è possibile rendere visibili percorsi evolutivi e di crescita dando modo agli adulti, genitorie educatori di riflettere insieme sui bambini e sul loro ruolo educativo e formativo, rendendo manifesto il mondo del bambino tra casa e servizio. Genitorie educatori possono trovare parole nuove e mirate per raccontare di traguardi, di scoperte e di comportamenti e atteggiamenti dei bambini fino a quel momento inaspettati. Gli «esercizi di vita pratica» (Montessori, 1950) relativi, ad esempio, alle autonomie dei bambini nei servizi, resi visibili e comprensibili ai genitori attraverso la documentazione, rappresentano narrazioni originali per costruire una reale orizzontalità intersoggettiva con le famiglie, nella complementarietà dei ruoli, per rendere i genitori direttamente e indirettamente partecipi, senza fini di assimilazione e di uniformità. La documentazione, in altre parole, si dà quale strumento per costruire una continuità trasparente tra casa e servizi che sia per i bambini e le bambine esperienza di coerenza e di benessere tra i propri luoghi di vita, di viverli e scoprirsi sempre uguali e diversi e per gli adulti di conoscerli come tali.

Le autonomie come le regole sono questioni molto discusse tra educatori e genitori, sono cruciali per gli apprendimenti e il «saper stare al mondo», come affermano le Indicazioni (2012 p. 4) e in termini di continuità educativa e di coerenza progettuale nei servizi educativi e tra servizi e casa è questione già da più voci e prospettive discussa e approfondita (Pati, 2008; Milani, 2012). Un tema educativo tra casa e servizio che alla luce dello zero sei potrebbe consentire di articolare nuovi pensieri e nuovi modi di leggere, comprendere e rapportarsi con i bambini nell'infanzia, uscendo dagli sguardi e dalle scansioni di età già praticate e consolidate, per dare forma a nuove lenti e sensibilità. Potremmo così pensare che un primo confronto tra genitorie educatori su che cosa si-

gnifica e che cosa si intende per autonomie infantili è sicuramente atteso e importante: che cosa si intende per autonomia e come la scuola e la famiglia, ciascuna nel proprio specifico educativo, ma in connessione e sinergia, quindi, in un ingaggio reciproco, possano concorrere al suo perseguimento? (Milani, 2012) Aprire questo fronte di riflessione comune sulle caratteristiche evolutive dei bambini e sulle potenzialità dei loro contesti di vitae educativi rispetto a questa finalità, su quanto osservato nelle loro condotte rispetto a quanto progettato nelle loro quotidianità, può darsi quale accesso a quella che Pati (2008) chiama una ricerca di sintesi pedagogico-educativa in forza della quale impostare pazientemente gli interventi educativi nella famiglia e nella scuola.

Proviamo a pensare a un nido e a una scuola dell'infanzia che si trovano su piani diversi o in parti distanti di un medesimo plesso, i cui due collegi educativi abbiano avviato un percorso di visite e scambi reciproci, abbiamo poi progettato insieme periodici confronti di conoscenza e costruzione di un linguaggio e una pedagogica comune; pensiamo a un nido e a una scuola dell'infanzia accomunati da un progetto che veda il momento del pranzo al centro di un processo educativo zero sei, in cui i tempi e modi del pranzare, compiti e azioni dei bambini sono calibrate e graduate nel tempo affinché nessuno da grandi torni piccolo, da capace diventi di nuovo incapace, da autonomo ritorni dipendente dall'adulto. Si tratterebbe di un progetto limitato rispetto a una delle routine della giornata, in cui, però, si mettono in gioco azioni e pratiche quotidiane con tutto il loro carico di apprendimenti e di motivazione per i bambini, avendo in sé la potenzialità di trasformarsi, non solo in un'importante esperienza per i bambini di conoscenza di sé, ma anche in una situazione per descrivere e condividere tra educatori e genitori pratiche, tempi e attenzioni tra casa e scuola, per parlare di che cosa si osserva e si vede fare ai bambini, di quanto l'inatteso stupisce perché fin lì inesplorato. La predisposizione di occasioni esperienziali che ripetendosi nel tempo offrono ai bambini e alle bambine opportunità di apprendimenti via via sempre più complessi, di costruzione del senso di sé in situazioni in cui i compiti richiesti sono eseguibili con impegno, soddisfazione e successo, di passaggi graduati e mirati, consente anche di andare oltre la classificazione per età, del piccolo e del grande, e di parlare di potenzialità, di apprendimenti, di differenze e somiglianze tra e dei bambini in termini di competenze e talenti, di personalità e di interessi.

Vi sono le pratiche di connessione, pratiche codificate di coinvolgimento, che corrispondono a diverse idee e concezioni di com'è e dovrebbe darsi la collaborazione con le famiglie e la partecipazione dei

genitori alla vita dei servizi. Queste stesse pratiche hanno bisogno di essere risignificate e ricalibrate in un processo educativo unitario zero sei anni, perché anche per i genitori significhi essere parte di un progetto che non prevede periodici ricominciare senza memoria, in cui vivere e gestire il cambiamento e la variabilità senza «salti macroscopici» (Bertolini, 1986) nelle modalità di interazione, dialogo e comunicazione con gli adulti educanti dei loro figli. Il colloquio di inizio percorso, gli incontri a tema con e tra genitori, le assemblee o gli incontri periodici di sezione e di servizio: sono tutte pratiche di interazione da riposizionare all'interno di un processo che non vede o non dovrebbe vedere più frammentazioni e distanze significative nelle concezioni della continuità tra servizi e tra casa e scuola.

Sulle possibilità descritte si innesta, per sostenerle, la formazione comune di educatori di nido e insegnanti di scuole dell'infanzia, o meglio la «formazione in servizio di tutto il personale del sistema integrato di educazione e istruzione»<sup>7</sup> sui temi della continuità orizzontale, del coinvolgimento e partecipazione dei genitori alla vita quotidiana dei servizi educativi. Una formazione che, utilizzando il patrimonio e repertorio di pratiche, competenze e conoscenze fin qui elaborate, potrebbe avere la finalità di sostenere educatori di nido, insegnanti di scuola dell'infanzia comunale e statale, educatori dei servizi integrativi nella disamina delle rispettive e specifiche modalità di coinvolgimento e relazione con i genitori e le famiglie, una conoscenza reciproca degli obiettivi e delle concezioni di fondo, per costruire insieme forme e pratiche condivisibili e coralmemente traducibili in una coerenza tra contesti, in sensibilità e competenze anche per affrontare confronti culturali e la pluralità di storie di famiglie e di biografie genitoriali che oggi si affacciano sempre più nei servizi per l'infanzia e non solo. Pratiche e forme di coinvolgimento e partecipazione che si distribuiscano all'interno di un tempo educativo e relazionale più ampio, rispetto a un progetto educativo unitario tra servizi e a un bambino a tutto tondo, intero e non spezzettato tra ambienti di vita, per età e aree di sviluppo. Le tante prospettive e concezioni che fin qui hanno connotato le relazioni con genitori e famiglie nei diversi servizi educativi (comunali, statali, paritari, privati ecc.) sono il frutto anche di formazioni che negli anni si sono succedute sui singoli segmenti e che hanno portato a sviluppare

---

<sup>7</sup> Si fa riferimento agli artt. 4 e 7 dello Schema di Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. Si veda anche, *supra*, nota n. 4.

specifiche idee di servizio, di educazione, di ruolo adulto e di bambino e dato forma a significati locali di pratiche educative di partecipazione e coinvolgimento, evidenziando i nessi significativi tra la qualità dei servizi, il coinvolgimento delle famiglie nella loro vita quotidiana e le diverse forme di collaborazione tra genitorie educatori nei vari contesti (New, Mallory, Mantovani, 2000).

### 3. *In sintesi*

Ciò che si è inteso fare in queste pagine è iniziare a formulare e muovere pensieri, idee e accessi a un tema costitutivo della qualità dei servizi educativi per l'infanzia in vista del cambiamento e delle innovazioni che a livello istituzionale, pedagogico e culturale i servizi stessi sono chiamati a sviluppare e costruire nel breve e lungo termine, da qui al futuro. L'intento è di pensare a quali possano essere le condizioni, gli sguardi e i contesti per costruire una continuità orizzontale tra famiglie e servizi che parli di alleanze o corresponsabilità educative (Pati, 2008) e di coeducazione. Come ha scritto Peter Moss (2014), di immaginare di entrare in un processo di «cambiamento trasformativo» rispetto alle pratiche e agli obiettivi della relazione tra famiglie e servizi, tra educatori e genitori per renderli tra loro più prossimi e vicini, più alleati e partner nel progetto educativo «che a tutti appartiene e interessa» (Guerra, Luciano, 2014, p. 7) e che recentemente ha assunto il profilo dello zero sei. Un progetto che in sé ha i caratteri dell'inclusione e del coinvolgimento di tutti i soggetti a diversi livelli e, quindi, necessita, attraverso dialoghi, scambi, aperture e formazioni, di ripensarsi, di rileggere i propri riferimenti e di risignificare le proprie pratiche non per il gusto del cambiamento in sé e per sé o per potersi dire sperimentale e innovativo senza, però, averne nei fatti gli atteggiamenti, le posture e il coraggio, ma per costruire un nuovo orientamento e un ripensamento complessivo che consenta di portare avanti contesti educativi che a livello europeo sono definiti «servizi educativi per l'infanzia e per la famiglia», a riconoscimento di una storia pedagogica originale e specifica, di una cultura della continuità e di connessioni orizzontali tra gli ambienti di vita infantili che è orientata alla qualità educativa dei contesti educativi, al benessere e agli apprendimenti dei bambini e delle bambine (OCSE 2006, 2012, 2015).

*Riferimenti bibliografici*

- Anolli L. (1986): La discontinuità come condizione della continuità educativa tra famiglia e scuola, In: V. Cesareo, C. Scurati (a cura di). *Infanzia e continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli, pp. 111-125.
- Bertolini P. (1986): Il problema della continuità educativa. In: V. Cesareo, C. Scurati (a cura di), *Infanzia e continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli, pp. 19-31.
- Bondioli A. (1993): Uno strumento per l'analisi della giornata alla scuola materna. In: Quaderni Infanzia. *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior, pp. 1-16.
- Bondioli A. (a cura di) (2002): *Il tempo nella quotidianità infantile. Prospettive di ricerca e studi di casi*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bove C. (2007): Early Childhood Education in Italy: Parent Involvement. In: New R.S. e M. Cochran (Eds.): *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*, Westport, Connecticut. London: The Countries, Praeger, vol. 4, pp. 1141- 1145.
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*, Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Bruner J. (1996): *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1997.
- Catarsi E. (1990): Continuità educativa e scuola dell'infanzia. In: S. Mantovani (a cura di): *La scuola del bambino*, Bergamo: Juvenilia, pp. 92-113.
- Catarsi E. (2003): Pedagogia della famiglia e educazione familiare. In: L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*. Milano: FrancoAngeli, pp. 121- 136.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della Famiglia*, Roma: Carocci.
- Dalberg G., Moss P., Pence A. (1999): *Oltre la qualità nell'educazione e cura dell'infanzia. I linguaggi della valutazione*. Trad. it. Reggio Emilia: Reggio Children, 2003.
- EACEA. Eurydice (2009): *Early Childhood Education and Care in Europe: Tracking Social and Cultural Inequalities*. Bruxelles.
- Gandini L. (2014): La storia, le idee, la cultura: la voce e il pensiero di Loris Malaguzzi. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di): *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior, pp. 55-112.
- Guerra M., Luciano E. (a cura di) (2014): *Costruire partecipazione: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Luciano E., Marcuccio M. (2017): Famiglie e servizi: verso una tipologia di forme di partecipazione nei servizi per l'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1. pp. 123-143.
- Lawrence-Lightfoot S. (2003): *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare uno dall'altro*. Trad. it. Bergamo: Edizioni Junior, 2012.

- Mantovani S. (2006): Educazione familiare e servizi per l'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2., pp. 71-80.
- Mantovani S. (2003). Pedagogia e infanzia. In: L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di): *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*. Milano: FrancoAngeli, pp. 109-137.
- Mantovani S. (2003). La partecipazione delle famiglie nei servizi per l'infanzia. *Impresa sociale*. vol. 67, pp. 7-33.
- Milani P. (2012): Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti fra scuole e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n.1, pp. 25-37.
- Moss P. (2014). Creare le condizioni per costruire un'alleanza educativa con le famiglie. In: M. Guerra, E. Luciano (a cura di). *Costruire partecipazione: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior, pp.17-32.
- OECD (2011), *Doing Better for Families*. Paris: OECD.
- OCSE (2006): *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OCSE (2012): *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OCSE (2015): *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*: Paris: OECD
- New R.S., Mallory B.L., Mantovani S. (2000): Cultural Images of Children, Parents and Professionals: Italian Interpretations of Home-School Relationships. *Early Education and Development*, n. 5, vol. 11, pp. 597-616.
- Pati L. (a cura di) (2008): *Educare i bambini all'autonomia. Tra famiglia e scuola*. Brescia: La Scuola.
- Pontecorvo C. (2006), Continuità e ambiente per la crescita. In: Gruppo Nazionale Nidi Infanzia: *Il diritto all'educazione dei bambini più piccoli. Tempi, luoghi, regole, responsabilità*, Quaderno n. 2, pp. 59-61.
- Rogoff B. (2003). *La natura culturale dello sviluppo*. Trad. it. Milano: Cortina Editore, 2004.
- Zaninelli F.L. (2014): La partecipazione delle famiglie alla vita dei servizi educativi per l'infanzia in Italia. In: M. Guerra, E. Luciano (a cura di): *Costruire partecipazione: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Bergamo: Edizioni Junior, pp. 99-110.
- Zaninelli, F.L. (2010), Genitori e servizi educativi: domande, relazioni e partecipazione. In F.L. Zaninelli, *Pedagogia e infanzia. Questioni educative nei servizi*. Milano: FrancoAngeli, pp. 19-46.