



Forum Infanzia

21-27 ottobre 2024

Atti



Milano città educativa





Indice

Crescere a Milano: dai dati alle politiche

(p. 3)

Bambini e natura: un binomio possibile anche in città

(p. 25)

Poli per l'infanzia: spazi e strategie che costruiscono possibilità

(p. 44)

Il sistema integrato 0/6 tra competenze e sostenibilità

(p. 58)

Quale paradigma per l'inclusione?

(p. 75)

L'impegno delle città nel contrasto alla povertà educativa

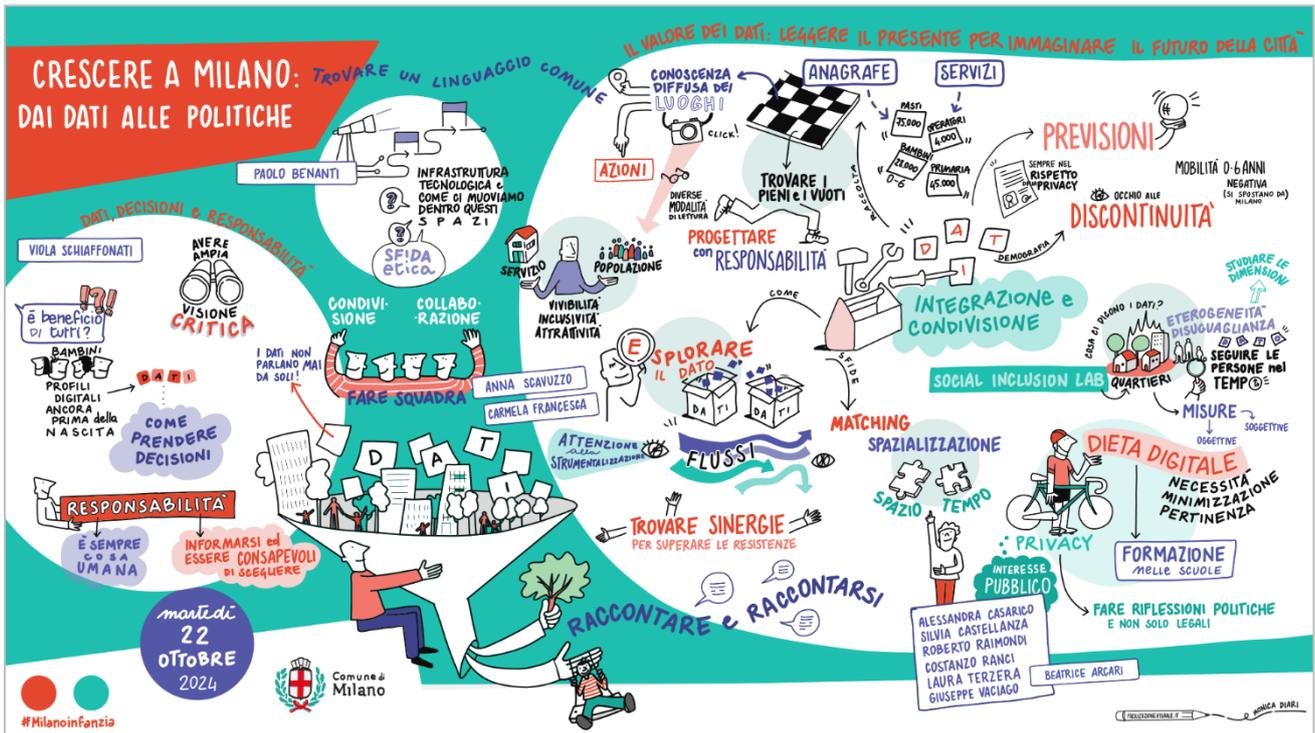
(p. 99)

La città dei piccoli lettori

(p.118)



CONVEGNO Crescere a Milano: dai dati alle politiche



In apertura del Forum Infanzia avviamo una riflessione a più voci e ascoltando diverse esperienze sulla raccolta e l'utilizzo dei dati che ci permettono di descrivere la città e la comunità, di leggere risorse e bisogni, caratteristiche e tendenze. Quali dati abbiamo a disposizione? Come li utilizziamo? Quali strumenti possono essere utili al decisore politico e con quali attenzioni possiamo costruirli? Come migliorare le politiche educative con un miglior utilizzo dei dati?

RELAZIONI DI APERTURA

Le sfide etiche degli ambienti digitali
Paolo Benanti - UN AI Advisory Body

Dati, decisioni e responsabilità
Viola Schiaffonati, Politecnico di Milano



TAVOLA ROTONDA

Il valore dei dati: leggere il presente per immaginare il futuro della città

Silvia Castellanza, Comune di Milano
Roberto Raimondi, AMAT
Costanzo Ranci, Politecnico di Milano
Alessandra Casarico, Università Bocconi
Laura Terzera, Università Milano Bicocca
Giuseppe Vaciago, avvocato

RELAZIONI DI APERTURA

Le sfide etiche degli ambienti digitali

Paolo Benanti, UN AI Advisory Body

Buongiorno, per me è un piacere e un onore poter condividere con voi questo momento così importante di riflessione su quelle che possono essere le sfide tra una generazione che ha bisogno di crescere e affacciarsi all'età adulta e un ambiente che non è più semplicemente quello urbano, o quello descritto da una cultura analogica, ma è invece quella forma di connessione e di ambiente esistenziale che è rappresentata dal digitale.

Chi vi parla sente il bisogno di chiarire qual è la prospettiva con cui si vuole guardare a questo tema, ed è la prospettiva dell'etica della tecnologia. L'etica della tecnologia è una sezione della riflessione etica che si sviluppa a partire dagli anni Ottanta, quando inizia a diffondersi una comprensione più approfondita di cosa significhi vivere in un mondo iper-tecnologizzato, caratterizzato sostanzialmente da una serie di infrastrutture tecnologiche.

La prospettiva che l'etica pone alla tecnologia è semplice: ogni volta che un artefatto tecnologico o un insieme di artefatti tecnologici viene introdotto all'interno di un contesto sociale, questo non è mai neutro, ma produce una disposizione di possibilità, una nuova configurazione dei diritti e del potere. Per esemplificare questa cosa, pensiamo alla costruzione di un'infrastruttura come un'autostrada. Ecco, un'autostrada avrà degli ingressi e delle uscite. Dove posizioniamo questi ingressi e queste uscite, stiamo offrendo a qualcuno una nuova possibilità di movimento o di accesso, mentre la negheremo ad altri a cui non forniamo la stessa capacità di accesso e di movimento.



Quindi, tutte le volte che rilasciamo una tecnologia all'interno di un contesto sociale, dobbiamo essere consapevoli che questa tecnologia è una forma di ordine, una disposizione di potere. E come tradurre tutto questo nell'ambito del digitale? L'esperienza più lampante è quella della pandemia e della distribuzione del vaccino: il vaccino è stato distribuito mediante un algoritmo, attraverso un portale della sanità regionale, che ha avuto la stessa efficacia nel permettere o negare l'accesso a un diritto fondamentale – il diritto alla salute – che potrebbe avere un'infrastruttura come un'autostrada.



Oggi algoritmi e strutture digitali offrono la stessa forma di ordine, la stessa struttura di potere che in passato erano rappresentate da edifici analogici o da altre forme appartenenti alla nostra vita civile.

A questo proposito, mi piace ricordare ciò che fece Winston Churchill quando dovette procedere alla ricostruzione del Parlamento britannico, bombardato dai nazisti. Decise di ricostruire il Parlamento esattamente com'era prima, concludendo il suo discorso inaugurale con una frase lapidaria: "First we shape our buildings; then buildings shape us", prima diamo forma agli edifici, poi gli edifici danno forma a noi.

Ecco, in queste due direttrici – l'infrastruttura tecnologica come disposizione di potere e il fatto che ciò che posizioniamo nell'infrastruttura tecnologica è poi ciò che forma le nuove generazioni o il nostro modo di convivere – si delineano le due sfide etiche del digitale e delle intelligenze artificiali, soprattutto per le nuove generazioni. Queste generazioni vivono una fusione tra infrastrutture analogiche e digitali. Il modo con cui gli stiamo offrendo loro questi spazi è ciò che farà di loro



gli adulti di domani, che darà loro possibilità, o che glielo negherà, per la loro crescita.

Detto ciò, so che questo non è il momento delle risposte, ma delle domande. Si tratta, quindi, di mettere insieme tutti gli stakeholder rispetto a questo progetto e di interrogare la tecnologia affinché riveli limiti e potenzialità all'interno di questa sfida.

Concludo queste brevi suggestioni con un'ultima riflessione, che forse è la più urgente e importante per quanto riguarda l'intelligenza artificiale e le sfide di cui stiamo parlando. Il grande potere dell'intelligenza artificiale, ingegneristicamente parlando, è che gli algoritmi applicati ai dati prodotti da un sistema sono in grado di predire, entro certi limiti, gli stati futuri del sistema stesso. Se io applico questi algoritmi di intelligenza artificiale e machine learning ai sensori di una nave da 20.000 tonnellate, sarò in grado, con una buona approssimazione, di sapere tra quante ore, minuti e secondi potrei avere una rottura nel sistema di propulsione. Questo mi evita, da una parte, fermi macchina non necessari; dall'altra, evita che 20.000 tonnellate rimangano senza controllo in mezzo all'Oceano Pacifico.

Ma: se gli stessi algoritmi iniziano a essere applicati ai dati prodotti da un sistema a base di carbonio, cioè da me e da voi, quegli algoritmi non solo predicono gli stati del sistema, ma in qualche misura li producono anche. Pensiamo agli algoritmi di raccomandazione delle piattaforme di streaming o di e-commerce, dove quel "forse ti interessa anche" non solo predice ciò che ci potrebbe piacere, ma produce, secondo alcuni studi, fino al 14% di vendite in più.

E allora, qui si delinea una prima, grande e radicale sfida etica per la crescita e la buona formazione dei cittadini di domani. La questione è quanto questa interazione con le infrastrutture digitali e con gli ambienti digitali, che accompagnano quelli analogici, rappresenti una nuova forma di formazione o educazione – una forma predittiva, produttiva – dettata dalle macchine e dagli interessi dei creatori degli algoritmi, a volte esplicitamente, a volte implicitamente.

La risposta non è semplice, né banale; richiede tempo, ma soprattutto una collettività disposta a interrogarsi su queste nuove forme di valore e, in qualche misura, pronta a reagire con adeguati piani educativi.

Dati, decisioni e responsabilità

Viola Schiaffonati, Politecnico di Milano

Il titolo di oggi è "Dai dati alle politiche", e nel mio breve intervento partirò da un'affermazione un po' critica – del resto, i filosofi sono sempre critici rispetto all'esistente: se vogliamo davvero vivere in un mondo in cui il grande potere dei dati e delle tecnologie che li gestiscono sia davvero condiviso da tutti e vada a beneficio di tutti, dobbiamo smettere di guardare a questi temi come a questioni esclusivamente tecniche e dare spazio a una riflessione critica.



Nel mio caso, la riflessione critica è quella della filosofia, che penso, per quanto astratta e teorica, possa dare un contributo importante a delineare il tipo di società in cui vogliamo vivere. Ovviamente, parlo di filosofia non solo perché sono una filosofa e mi occupo da tanti anni di filosofia dell'intelligenza artificiale, ma anche perché credo che la filosofia possa offrire uno sguardo e una prospettiva critica. Non sto dicendo che sia l'unica prospettiva possibile, ma per me è sicuramente una delle più importanti.

Voglio chiarire subito che, pur avendo una visione critica rispetto all'uso dei dati, non intendo assolutamente negare l'importanza dei dati né delle politiche basate sull'evidenza. Vengo dalla filosofia della scienza, dove il concetto di evidenza scientifica è al centro della riflessione fin dalla nascita di questa disciplina all'inizio del secolo scorso. Tuttavia, proprio per dare centralità all'importanza dei dati e dell'evidenza scientifica, dobbiamo allargare lo sguardo ed essere consapevoli che i dati non sono mai neutrali né oggettivi, ma sono il risultato di una serie di decisioni.

Alcune di queste decisioni sono consapevoli e evidenti, altre meno. In altre parole, i dati non parlano mai da soli. Per comprendere meglio la relazione tra dati e decisioni, potremmo dire molte cose, ma qui mi concentrerò su due aspetti per me importanti.

Il primo è che non possiamo mai esimerci dal prendere decisioni, anche quando maneggiamo dati, soprattutto in un contesto in cui questi dati sono gestiti da tecnologie avanzate. Gestire i dati significa raccogliarli, immagazzinarli, scambiarli, elaborarli, trattarli. Decidere quali dati raccogliere, come raccogliarli, quanti usarne, come curarli, selezionarli, aggregarli, cosa classificare e come farlo:





tutte queste sono decisioni profondamente umane, intrise di valori, visioni politiche, ma anche di pregiudizi, limiti ed errori.

Il secondo aspetto importante è che i contesti in cui tutte queste operazioni avvengono sono fondamentali e non vanno mai trascurati. Il contesto non è rilevante solo nel processo di acquisizione dei dati, ma gioca un ruolo cruciale anche nella loro analisi e persino nel modo in cui i dati vengono presentati e comunicati.

Considerare il contesto significa, per esempio, non solo capire la provenienza e l'ambiente in cui i dati sono stati raccolti, ma anche valutare gli obiettivi, gli interessi e le dinamiche di potere che guidano questi processi.

Passiamo però ora al tema dell'infanzia, che è il tema centrale di oggi e di tutta questa settimana: un contesto decisivo, importante, ma anche di grande vulnerabilità, e che per questo motivo richiede molte cautele su vari fronti. L'infanzia di oggi, come ha scritto l'antropologa digitale Veronica Barassi in un bellissimo libro pubblicato qualche anno fa, *I figli dell'algoritmo*, è probabilmente la prima generazione, almeno in certi contesti e in alcuni paesi, che è "datificata" già prima della nascita.

Ogni traccia lasciata dai nostri bambini viene trasformata in dati, che vengono raccolti, aggregati, scambiati, venduti e trasformati in profili digitali. Vengono sempre più utilizzati per prendere decisioni su aspetti fondamentali della vita dei nostri bambini. Infatti, questi dati oggi sono impiegati per addestrare sistemi di intelligenza artificiale che supportano, e in alcuni casi sostituiscono, le decisioni umane, senza però quella capacità di discernimento, di ponderazione delle situazioni, di gestione dell'incertezza e di valutazione delle sfumature che noi esseri umani invece possediamo.

Come ha scritto Dave Eggers in un romanzo intitolato *The Every*, il rischio in questa situazione è quello di perdere la capacità di prendere decisioni, affidandoci unicamente a ciò che ci dicono i numeri, abdicando all'incertezza e delegando tutte le decisioni alle macchine, senza più fiducia in noi stessi e nella nostra capacità di decidere. Eggers dipinge uno scenario senza sfumature, senza grigi, ma solo assoluti, in cui le qualità umane vengono sostituite dai numeri.

In questo scenario leggermente distopico, ma non troppo, il tema non riguarda più solo la privacy, in particolare quella dei nostri bambini. Oggi il problema è più ampio: riguarda il modo in cui questi dati vengono usati per prendere decisioni fondamentali per le nostre vite, e soprattutto per quelle dei nostri bambini, senza che i criteri, i valori e le scelte di progettazione di questi strumenti siano trasparenti e soggette a un serio dibattito pubblico, nel contesto di un solido processo democratico.

In questo scenario, il confine tra l'essere consumatori e l'essere cittadini diventa sempre più sfumato. Le norme che dovrebbero regolare il flusso dei dati da un contesto all'altro sono cruciali: i dati, che possono essere appropriati in un contesto possono risultare del tutto inappropriati se utilizzati in un altro. Ebbene, queste regole, queste norme non sono oggi, o lo sono solo in minima parte,



soggette a negoziazione o discussione. Fatemi fare un esempio molto chiaro: quello della scuola.

Durante e dopo la pandemia, nella scuola sono stati introdotti moltissimi strumenti digitali, strumenti che raccolgono, analizzano e utilizzano dati. Questo approccio è stato presentato quasi esclusivamente come un passaggio positivo. Per esempio, i dati vengono spesso considerati un fattore determinante per progettare e utilizzare strumenti per la personalizzazione della didattica. Viene data grande enfasi al fatto che l'intelligenza artificiale, attraverso i suoi strumenti, può aiutare chi ha esigenze educative diverse, personalizzando il percorso didattico. Tuttavia, si tratta di una personalizzazione che, se non accompagnata da una visione critica, rischia di trasformare l'educazione in una serie di "destini" fissi e immutabili. Senza una riflessione critica, rischiamo di ridurre tutto a un meccanismo binario, bianco e nero, da cui poi è molto difficile uscire.

In questo contesto, tutte le criticità, le debolezze e persino gli errori restano registrati e immutabili, trascinati come tracce del passato che influenzano il futuro, determinando valutazioni e decisioni fondamentali in diversi ambiti, dalla scuola al mondo del lavoro, dalla salute alla vita privata e alle scelte personali, senza che ci sia una reale consapevolezza di questi passaggi.

Se osserviamo l'ambito scolastico, oggi si dà molta enfasi all'idea che molti problemi possano essere risolti con strumenti tecnologici che utilizzano dati. Tuttavia, su questo aspetto manca spesso una riflessione critica. Per fare un esempio, due anni fa ho fatto parte di un gruppo di esperti chiamato dalla Commissione europea per stilare delle linee guida sull'uso dei dati e dell'intelligenza artificiale nell'insegnamento e nell'educazione. Eravamo in 25 e abbiamo lavorato a lungo su questo progetto. Una delle prime cose che abbiamo scoperto è stata che al momento non esistono evidenze scientifiche solide che dimostrino che questi strumenti possano effettivamente risolvere le criticità che ci sono nell'ambito educativo.

Ecco perché è essenziale parlare di evidenza scientifica, ma anche riconoscere che, in alcuni casi, non ne abbiamo ancora abbastanza. Concludo con una domanda: cosa fare? Non voglio essere come quei filosofi che lasciano solo domande aperte e poi se ne vanno.

Nella prima parte di questo intervento ho toccato i primi due termini del titolo: i dati e le decisioni. Ora voglio concludere parlando del terzo, la responsabilità. Una responsabilità che, nel contesto tecnologico di oggi, non possiamo più intendere solo in senso passivo, come un processo che si attiva solo quando succede qualcosa di negativo e si cerca di risalire alla colpa, con l'obiettivo di evitare che l'errore si ripeta. Oggi la responsabilità deve essere interpretata in senso attivo.

Cosa significa questo? Significa che dobbiamo impegnarci a progettare strumenti, contesti e ecosistemi in modo da prevenire effetti negativi e, anzi, favorire quelli positivi. Ma ci tengo a sottolineare che le buone intenzioni, da sole, non bastano. Dobbiamo sempre riconoscere il ruolo cruciale delle decisioni



umane e la nostra responsabilità nel processo. È necessario, a mio avviso, costruire una nuova alleanza tra persone e dati.

Proprio in un contesto, come quello di Milano, dove l'importanza del singolo ha ancora un valore, dobbiamo provare a immaginare e realizzare questa nuova alleanza. La responsabilità è sempre cosa umana, e quindi, di nuovo, dobbiamo allargare questa prospettiva e riconoscere che i problemi politici non possono essere risolti da soluzioni tecnologiche. È un compito ambizioso per tutti, chi progetta queste tecnologie deve riconoscere che ogni progetto è politico, e tutti hanno la responsabilità di progettare davvero con l'immaginazione, avendo in mente possibili futuri e anche possibili conseguenze inattese.

Ovviamente, politici, policy makers e governi hanno la responsabilità di offrire un'alternativa al grande potere privato in questo ambito, e sottolineo che questo veramente sta diventando sempre più una responsabilità. Certo non è semplice, perché c'è uno sbilanciamento di poteri enormi, ma bisogna provarci e, in ultimo, noi tutti, cittadini e cittadine abbiamo la responsabilità di essere consapevoli su questi temi, di informarci e in ultima analisi di decidere e di scegliere.





TAVOLA ROTONDA

Silvia Castellanza, Comune di Milano

Sono direttore della direzione interoperabilità del dato, rappresento la parte tecnologica che però è al servizio della direzione e dei cittadini sull'utilizzo dei dati. Interoperabilità del dato, nome molto tecnologico, in realtà lo apprezzo sempre di più, interoperabilità nel senso di integrazione, condivisione di dati, non più silos di dati ma condivisione e compartecipazione da parte di tutte le direzioni dell'ente e delle diverse partecipate.

La parte tecnologica è la cassetta degli attrezzi che noi abbiamo come Direzione innovazione tecnologica digitale. È abbastanza recente, e anche se il comune di Milano è sempre stato attento alla questione dei dati, il momento è però propizio dal punto di vista delle tecnologie e delle piattaforme. Gli strumenti per lavorare su grandi moli di dati sono ormai alla portata di tutti, non richiedono più motori di calcolo particolarmente complessi e questo facilita l'utilizzo del dato.

Il patrimonio informativo del comune di Milano è immenso: come tutte le amministrazioni comunali anche il Comune di Milano ha avuto la fortuna negli anni di attivare una serie di processi di digitalizzazione che hanno portato poi a consolidare un numero elevatissimo di banche dati su tutti i temi che riguardano la pubblica amministrazione. Trattiamo il bilancio, le risorse umane, i bambini 03 anni, i bambini in età della scuola d'infanzia, della primaria, l'educazione, il verde, la mobilità e trasporti, di tutto e di più.

Anche se rischiamo di essere dei tuttologi, in realtà siamo al servizio delle direzioni. Ovviamente abbiamo la nostra quota di responsabilità nell'utilizzo dei dati, nel crearli, nel pulirli, sistemarli e metterli a disposizione, ma la decisione finale è sempre dei colleghi che hanno le competenze. Il centro dell'infrastruttura sui dati sono le infrastrutture di repository, sono dei grandi contenitori (i "data lake") in cui vengono collocati i dati. Noi abbiamo soprattutto big data, che possono essere integrati tra loro sempre in conformità nel rispetto del regolamento europeo sulla privacy.

Non possiamo uscire da questo contesto, perché c'è un tema di diritti della persona legati ai dati personali. Quindi, quando integriamo i dati dobbiamo fare questa attenzione e mettere in atto tutte le misure necessarie.

L'educazione ha una storia di dati, e probabilmente non è neanche consapevole di averne così tanti, tutti questi sistemi hanno una storia ormai trentennale e tutti i processi di digitalizzazione, a partire dalle iscrizioni ai nidi e alle scuole materne, rappresentano un grande patrimonio che si è andato ad accumulare e negli anni ha creato un patrimonio informativo fondamentale, perché posso andare a vedere come è cambiato il mondo dell'educazione su diversi livelli rispetto al passato. Inoltre, partendo da questi dati fare anche degli scenari e del forecasting su quello che potrà essere il futuro, e questo è fondamentale. Non tutti gli ambiti sono così coperti da dati.



Un altro aspetto fondamentale dell'ambito dell'educazione è la competenza, cioè il fatto che inconsapevolmente o, meglio, consapevolmente ma in modo meno tecnologico, i dati sono sempre stati utilizzati per prendere decisioni. Ricordo che già 15-20 anni fa, con colleghi dell'educazione, si andavano a fare delle mappe che sono delle rappresentazioni del servizio in cui si andava ad incrociare la domanda e l'offerta. Si faceva tutto in modo molto molto casalingo, non con grandi sistemi o con big data ecc.

È quello che noi stiamo facendo adesso ma con tecnologie che ci permettono di automatizzare questi processi, di non lasciarli legati solo a un gruppo di persone ma di estenderli il più possibile ai dati che abbiamo, alle attività che facciamo, andando inoltre a incrociare domanda e offerta.

La domanda è espressa dalla popolazione residente, e per noi il centro di tutto è l'anagrafe: sono le persone che risiedono a Milano, che vivono la città, che hanno bisogno dei servizi, tra cui anche quelli educativi. Dall'altro lato c'è l'offerta di servizi, tutte le scuole, tutti i nidi, e ogni volta manca sempre un pezzettino e si cerca di aggiungerlo perché i dati non sono mai definitivi, c'è sempre spazio di miglioramento, sia come qualità del dato, sia come quantità.

L'integrazione di tutte le informazioni sulla domanda-offerta consente di andare a capire quali sono i vuoti di servizi sul territorio e, nel contempo, se quei vuoti corrispondono a dei pieni di persone; se mancano asili nido e dove. Parlo anche popolazione anziana, abbiamo fatto una serie di progetti legati alle trasformazioni urbanistica in cui abbiamo individuato dei cluster di grandi anziani, non uno o due, si parla di 200-300 persone che in 4-5 isolati hanno tutti un'età superiore agli 85 anni e vivono da soli.

Questa conoscenza, che era già disponibile in passato, ma derivava più dall'esperienza di chi lavora, adesso può essere quantificata tramite i dati. I progetti che abbiamo sono legati, appunto, a questa integrazione domanda-offerta. Pensiamo per esempio al progetto Welfare intelligence, condotto con la fondazione Welfare Intelligence, che utilizza degli strumenti un pochino più elaborati di interferenza statistica e di location intelligence che uniscono la parte geografica con la parte Analytics. C'è e poi il tema della programmazione dei servizi a fronte delle trasformazioni urbanistiche, e il comune può arrivare sul tavolo con l'operatore economico e dire "mi serve questo piuttosto che l'asilo nido o la scuola materna", e identificare in modo quantitativo i servizi necessari.

Roberto Raimondi, AMAT

I dati che andiamo a osservare, individuati sul territorio, sono in grado di acquisire un valore aggiunto, cioè il fatto di potersi relazionare con altri elementi territoriali, altri servizi o altre parti del territorio, e generare altre informazioni utili anche al decisore per affrontare una serie di programmazioni sul territorio.



Partiamo dagli obiettivi. L'obiettivo principale che ha portato a strutturare questo modello è "generare conoscenza diffusa dei luoghi per orientare il decisore verso scenari di intervento maggiormente aderenti alle necessità del territorio".

Per l'amministrazione questo significa innescare una serie di azioni di accordo e di coordinamento tra uffici che sono governati da intenti e modalità operative differenti. Lo strumento deve diventare sia un contenitore condiviso da cui attingere i dati, trattarli e visualizzarli, sia un elemento che arriva alla fine di una serie di decisioni politiche o di programmazioni comunali, quindi uno strumento utile per semplificare questioni complesse.

Abbiamo quindi bisogno di uno strumento operativo che deve essere il più dinamico possibile, che deve essere modulabile, trasformabile, che deve essere all'occorrenza ritoccato, governato in modi diversi, perché deve rispondere a diverse esigenze, quindi non possiamo pretendere di avere un unico strumento uguale per tutti, ma deve essere modulabile e gestibile in diversi modi.

Dobbiamo generare un modello che è in grado di fotografare l'informazione spazializzata sul territorio della città, restituendola come una serie di immagini e di temi che possono essere ricondotti a diversi fattori di potenzialità e criticità.

Qual è la base, il ragionamento che sta alla base del modello? È la relazione tra gli spazi della pedonalità, dove l'individuo si muove, e gli spazi potenziali, attrattivi, che sono all'intorno del servizio. Il legame fra questi due elementi può generare una serie di relazioni, che possono avere delle situazioni di "evidenza", cioè situazioni con un'ottima prossimità fra spazi della pedonalità e presenza di servizi diversificati fra di loro, o situazioni di "bisogno" in zone che risultano scoperte dal punto di vista dei servizi o che hanno servizi poco diversificati tra di loro.

Il modello genera una serie di informazioni spaziali che sono governate da una serie di interazioni sovrapposte. La quantità di queste interazioni va a innescare una serie di bacini, cioè degli spazi localizzati sul territorio, più o meno estesi, più o meno ravvicinati, che sono in grado di restituirci un'informazione spaziale. Possono esserci per esempio delle zone ombra, cioè delle zone in cui è opportuno ragionare sul potenziamento di un servizio o sulla sua diversificazione funzionale, piuttosto che zone centrali, quindi già con una dotazione di servizi, più o meno prossimi fra di loro ma che forse hanno necessità di essere rifunzionalizzati o diversificati.

La dimensione di questi bacini è in grado di restituirci altre informazioni, come la presenza o meno di legami fra i servizi, e altri elementi localizzativi. Abbiamo cercato di aggregare i servizi lungo tre assi fondamentali: servizi che devono rappresentare un pacchetto di cui i cittadini fruiscono nella quotidianità, quindi quelli che cercano di raggiungere in prossimità della loro abitazione; servizi che sono focalizzati a soddisfare particolari porzioni di popolazione, come per esempio bambini, anziani, persone fragili; o altri servizi che aggregati fra di loro creano un'attività diffusa sul territorio e non necessariamente servono a soddisfare il cittadino residente.



Spazializzare l'informazione sul territorio permette di governare i dati e osservarli da diverse prospettive, a partire da una più "alta", a livello di Comune e, contemporaneamente, di individuare gli elementi funzionali che servono a mantenere la continuità spaziale tra questi elementi. Questo è un esempio di quanto è stato fatto nella progettualità all'interno del territorio di Milano, in cui si è cercato di osservare il legame dei servizi con il territorio e quindi individuare dei bacini di centralità più o meno diffusi, più o meno collegati fra di loro.

Qual è la condizione imprescindibile del servizio? Non possiamo decidere di insediare un servizio o di modificarne uno esistente se non conosciamo il legame che questo servizio ha con la popolazione, cioè se ignoriamo la domanda che il servizio deve soddisfare; il rapporto fra questi due elementi impone di individuare il corretto equilibrio fra di loro. Più il legame è forte, più la città e i suoi occupanti hanno condizioni migliori per fruire di quel servizio.

Il legame che il servizio ha con la popolazione può essere esaminato dal punto di vista del servizio, e si tratta quindi di capire qual è il bacino di utenza che ha nel suo intorno e quali servizi hanno maggior attrattività rispetto alla domanda da soddisfare, o viceversa può essere esaminato dal punto di vista del servizio, andando cioè a guardare come la distribuzione della popolazione e quella del servizio generano un legame spaziale che può manifestarsi in modi diversi. Questa è la logica verso cui si sta muovendo l'amministrazione, con l'utilizzo del dato per programmare i servizi.

Attualmente si sta cercando di introdurre, oltre all'elemento quantitativo, è quello qualitativo, perché un servizio per essere fruibile e soddisfare una fascia più ampia possibile di popolazione deve essere anche qualitativamente "attraente". Tendenzialmente, la qualità può essere ragionata su tre elementi chiave: il servizio





diventa attrattivo quando è in grado di offrire funzioni diversificate oppure quando dal punto di vista strutturale è migliore di altri. Altro elemento è la sua capacità di abbracciare una domanda il più diffusa e diversificata possibile. Soprattutto, un servizio deve essere anche accessibile, quindi la facilità di essere raggiunto è un elemento qualitativo e lo identifica come migliore di altri.

Costanzo Ranci, Politecnico di Milano

Tutti noi vorremmo avere sempre dei decisori e degli amministratori informati, meglio più informati che meno informati, e quindi il dato è fondamentale per fornire la base informativa su cui possono essere prese decisioni, sviluppate politiche, progettati i servizi.

Tuttavia, il rapporto tra dati e decisioni può essere impostato in diversi modi. Ci può essere un decisore che prende il dato che gli serve per sostenere e legittimare la decisione che ha già in mente e quindi usa il dato come strumento a sostegno di quello che ha già in mente di fare, ma ci può anche essere un decisore che magari esplora un po' questi dati e lascia che il dato influenzi la sua decisione.

Noi ci siamo collocati subito in questa seconda prospettiva, i dati non sono ovviamente oggettivi e neutrali ma devono essere costruiti ed elaborati, sono tradotti spesso in misure e in indicatori spazializzati. Tutto questo può entrare in un rapporto ovviamente dinamico con la decisione, con la politica, in cui ovviamente devono essere tenuti presenti anche altri aspetti, come le risorse, il gioco degli interessi...

Nel mio intervento risponderò a tre domande: come abbiamo impostato il processo che va dal dato alla decisione con il Comune? Quali sono le sfide da affrontare? Come gestire la pubblicità del dato?

Abbiamo scoperto quasi casualmente che Milano possiede dei giacimenti informativi enormi, aggiornati in modo diligente e preciso e mantenendo la storicità dell'informazione nel tempo, il meglio che un ricercatore possa volere. Gran parte dei giacimenti utilizzati in passato adesso vengono usati in modo nuovo, soprattutto per informare procedure amministrative, ma insieme al Comune abbiamo provato anche a pensare a un uso dei dati un po' diverso. Ci siamo quindi chiesti cosa possono dirci questi dati sulla gestione dei diritti allo studio e per provare a capire come sta evolvendo il sistema dell'istruzione della nostra città. Andando a vedere queste cose, ci siamo resi conto molto velocemente che Milano è piena di flussi di gente che si sposta verso i servizi laddove ci sono i servizi interessanti o attrattivi. Milano non è quindi una città che si muove solo in base ai quartieri, agli isolati, alle nostre definizioni di spazi amministrativi: si muove perché la popolazione è mobile, ma alcuni sono più mobili degli altri, e ci sono diseguaglianze nella mobilità che vanno colte e interpretate.

Quindi, abbiamo gente che si sposta, soprattutto gli italiani di un certo livello sociale, e questo genera una serie di problemi sia nei luoghi che vengono



abbandonati sia in quelli che esercitano invece la massima attrazione. È un tema a cui è necessario prestare attenzione, non solo sulla base di un qualche allarme, e a un certo punto il comune si è chiesto se poteva provare a muovere in modo diverso le leve amministrative per fare un po' più politica e non soltanto gestione.

E lì, secondo me è iniziata una storia molto interessante, perché il dato ha iniziato a illuminare la politica e poi pian piano è successo anche il contrario, cioè che dalla politica si è passati al dato, cosa che alla fine ci ha portato addirittura ad andare a Oslo, per spiegare ai norvegesi come fare questo processo perché loro non erano in grado. La loro capacità di integrazione dei dati e delle decisioni era molto più limitata della nostra, volevano imparare da noi, e noi per una volta siamo andati a insegnare a un paese nordico come fare le cose con i dati.

Le sfide, io ne vedo sostanzialmente due. Il termine che utilizzerei di più è "matching" un termine antipatico che significa sostanzialmente "interoperabilità" e che vuol dire integrare dati da diverse fonti, dentro e fuori l'amministrazione, per ottenere una conoscenza sempre maggiore. Perché occorre il matching? Perché oggi abbiamo di fronte decisioni complesse rispetto a problemi che sono complessi e quindi non possiamo limitarci a informazioni troppo semplificate. Usare indicatori semplici è molto comodo, però spesso gli indicatori semplici provocano dei comportamenti troppo semplici rispetto al tema, e quindi dobbiamo avere sistemi più complessi di informazioni e poi dotarci degli strumenti necessari per interpretare, leggere, gestire questa maggiore complessità.

Però qui abbiamo altre due sfide: la prima riguarda il matching nello spazio, perché dobbiamo capire cosa succede nei territori e nel rapporto tra i territori e quei flussi di cui ho parlato. Di conseguenza, integrare archivi e dati per riuscire a leggere che cosa accade in un territorio in rapporto con gli altri territori, dentro la dinamica dei flussi con altri servizi e altri territori, è oggi fondamentale.

La seconda sfida riguarda la dimensione del tempo, perché noi sappiamo che ogni servizio incontra le persone in un momento specifico della loro vita, ma sappiamo anche che questi incontri avvengono nell'ambito di flussi e dinamiche che avranno delle conseguenze sugli eventi futuri della loro vita.

Allora dobbiamo sviluppare una logica diacronica, dobbiamo acquisire strumenti di indagine longitudinale, che ci permettano di seguire le persone nel tempo per capire meglio da dove vengono, da dove passano e dove andranno. Qui l'integrazione diventa ancora più complessa, perché dobbiamo integrare archivi che intercettano la stessa persona in momenti diversi, non è semplice e si pongono molti problemi di privacy e di responsabilità nella gestione di questi dati, ma oggi questa dinamica è veramente fondamentale.

Consentitemi ancora due riflessioni. È evidente che oggi siamo in una situazione in cui il tema della democrazia del dato è fondamentale, si parla molto di Open Source, di dati a disposizione della popolazione, e questo ovviamente è un tema importantissimo. C'è un tema di trasparenza e di partecipazione, con l'idea che i dati debbano dare la possibilità alle persone di essere informate, e

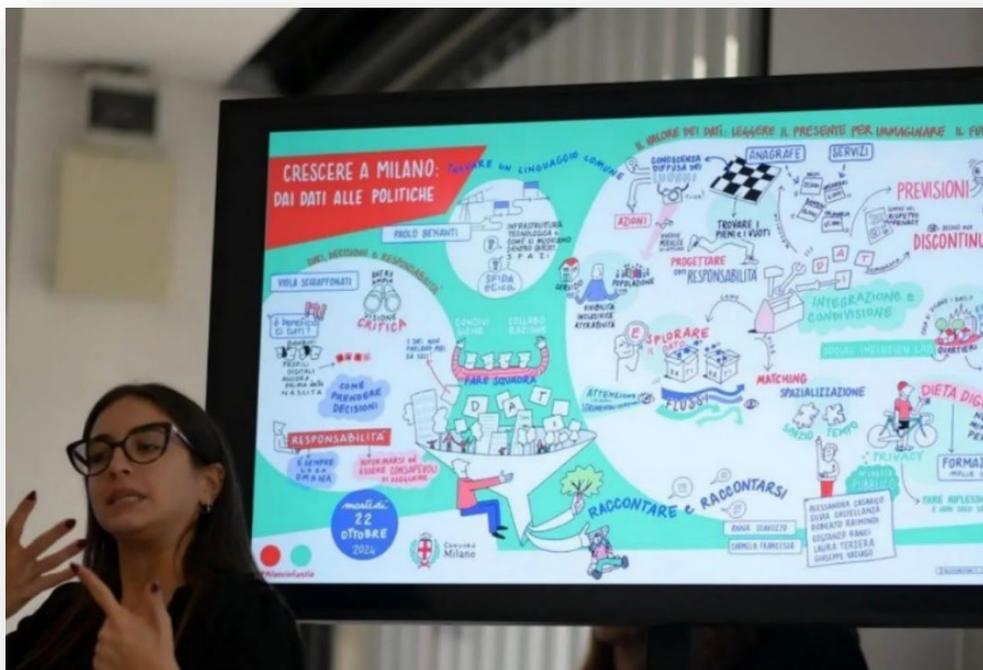


quindi bisogna rendere meno opaca la struttura del mondo in cui si va a operare neanche delle decisioni. Contemporaneamente, c'è un'altra questione che a mio parere è importante e che ha a che vedere col tema della responsabilità. E qui io vedo due problemi. Il primo è che spesso le misure attraverso cui noi vogliamo valutare delle politiche o dei servizi tendono a determinare i comportamenti delle persone e dei decisori: se le nostre misurazioni considerano alcuni aspetti e non altri è possibile che provochino delle distorsioni perché si corre tutti dietro a quello che è misurabile e misuriamo solo un aspetto e ne trascuriamo altri.

Quindi va bene l'open Source, ma dobbiamo stare attenti perché gli indicatori che usiamo e che rendiamo disponibili ai cittadini possono generare dei comportamenti che sono influenzati dalla parzialità delle nostre misure.

Inoltre, talvolta le misure possono anche essere usate strumentalmente nei dibattiti politici o pubblici, quindi va bene rendere pubblica l'informazione ma contemporaneamente bisogna farlo in un modo che limiti il rischio di un suo uso strumentale.

Chiudo con un esempio. Noi abbiamo discusso molto di un progetto europeo, in cui era anche coinvolto il Comune di Milano, sul tema dei ranking delle scuole. Con la massima trasparenza, noi forniamo le informazioni, e poi il cittadino le trova sui cartelloni, sui siti web e vede le scuole dalla migliore alla peggiore. Tuttavia, l'esperienza dei paesi in cui questo approccio viene adottato è pessima, perché per quanto rendiamo democratico l'approccio all'informazione questo non è mai uguale per tutti. Non tutti sono infatti in grado di comprendere le informazioni





che rendiamo accessibili, e questo meccanismo finisce per penalizzare proprio i più deboli.

Alla fine, quando abbiamo preparato le linee guida sul tema abbiamo chiaramente scritto “no ranking”. Le classifiche delle scuole sono un problema, piuttosto ragioniamo su sistemi un pochino più complessi ma evitiamo le pagelle alle scuole perché non è quello di cui abbiamo bisogno.

Alessandra Casarico, Università Bocconi

Parto dal dirvi due parole su che cosa fa il Social Inclusion Lab. Siamo un gruppo di ricercatori che vengono da diverse discipline, io sono un'economista ma all'interno del laboratorio ci sono giuristi, sociologi e demografi, e assieme proviamo a dedicarci a due attività.

La prima è quella legata al monitoraggio e alla lettura dei dati sulla città. Facciamo una lettura a livello di quartiere, ci piacerebbe andare anche oltre a questo livello del quartiere, sappiamo che è possibile farlo, ma pensiamo che già concentrandoci su questo livello è possibile scoprire delle dinamiche molto importanti.

La seconda attività a cui ci dedichiamo, quella più strettamente accademica, è quella in cui proviamo a capire quali sono le cause delle disuguaglianze urbane, quali possono essere le politiche che potrebbero essere adottate, quali sono i loro effetti e come dovrebbero essere modificate per renderle più efficaci.

Fatemi cominciare dal tema della lettura e del monitoraggio dei dati a livello della città. Gli Open Data del Comune di Milano sono la nostra fonte principale, abbiamo molti dati che ci raccontano che il contesto in cui viviamo, le opportunità che abbiamo, sono fondamentali per i nostri percorsi futuri.

Il titolo della giornata di oggi è “Crescere a Milano” e un dato a cui gli economisti guardano spesso è quello relativo al reddito medio. Sappiamo che Milano è una delle città più ricche in Italia, ma se guardiamo a come questo reddito è distribuito anche solo tra quartieri – quindi senza andare a un livello più basso – vediamo che ci sono delle forti eterogeneità nella distribuzione del reddito all'interno della città e, forse non sorprendentemente, i redditi più elevati si concentrano nelle zone centrali della città.

Quindi il contesto conta, conta crescere a Milano oppure crescere in contesti non urbani, già quello determina una differenza, ma anche in quali quartieri della città viviamo ha un suo peso.

Se invece andiamo a vedere qual è la distribuzione della popolazione straniera nei vari quartieri, di nuovo vengono fuori delle disuguaglianze significative a livello di offerta dei servizi.



Qui vogliamo sottolineare l'importanza del contesto in cui viviamo per le opportunità nel presente e nel futuro. Conta la famiglia in cui viviamo, che continua a essere un elemento che definisce le nostre traiettorie nel futuro in maniera sostanziale, contano gli amici, contano i compagni di scuola, conta la dimensione della classe che si frequenta nella scuola dell'infanzia, che influenza il reddito che si avrà nel futuro, la qualità dell'università che frequenteremo...

Questi sono indicatori di lungo periodo che richiedono quei dati longitudinali a cui facevamo riferimento prima, richiedono cioè non solo di osservare le circostanze di adesso ma di seguire le persone nel tempo per vedere quali saranno le loro condizioni in futuro. Questo per evitare quelli che gli economisti chiamano "Accident of Birth", cioè che il momento in cui nasci, il luogo in cui nasci, la famiglia in cui nasci determinino le tue prospettive future, ma che rimanga uno spazio in cui la politica può influenzare e modificare queste traiettorie.

In quest'ottica, i dati sono essenziali se sono in qualche modo accompagnati dalla capacità di leggerli per capire quali sono gli effetti a lungo termine delle scelte o delle esperienze e per identificare i bisogni nella loro multidimensionalità. Questo è un elemento importante per decidere dove allocare le risorse e poi andare a valutare l'efficacia di queste misure. Inoltre, ci piacerebbe poter utilizzare quelle misure che chiamo oggettive, nel senso che vengono dai dati raccolti per scopi amministrativi, e combinarle con le informazioni che vengono dalle indagini che chiamiamo "survey", che servono a capire il grado di inclusione nel contesto in cui abitiamo e quali sono i servizi o le caratteristiche del contesto che ci fanno sentire più o meno inclusi.

Quindi, un altro lavoro che stiamo provando a fare all'interno del laboratorio è di andare a combinare queste misure della disuguaglianza di accesso con



misure più soggettive di percezione dell'inclusione, che appunto stiamo raccogliendo tramite strumenti di survey.

Volevo farvi un esempio sul fronte della ricerca. Ormai un decennio fa sono stati aperti gli archivi dell'INPS, e c'è questo progetto che si chiama "Visit Inps" che consente ai ricercatori di andare negli archivi dell'istituto e utilizzare i dati anonimizzati per porsi domande legate alla ricerca. Questo è un altro esempio di cosa stiamo facendo al laboratorio: valutiamo una politica partendo da dati amministrativi che sono già disponibili e che sono stati raccolti per fini diversi rispetto a quelli di ricerca. L'esempio che vi faccio non è legato direttamente alle politiche educative, ma a mio giudizio è comunque collegato al tema dell'infanzia perché guarda all'interazione tra la nascita e il mercato del lavoro delle donne, in particolare delle madri.

Perché è legato al tema infanzia? Perché stiamo parlando di nascite, e perché in qualche modo il lavoro della madre o il fatto che ci siano due percettori di reddito all'interno di una famiglia influenza in maniera positiva le possibilità a cui i bambini possono accedere, non solo in termini di risorse monetarie perché c'è un doppio reddito, ma anche per il tempo che le madri o i padri dedicano ai figli.

Allora, che cosa stiamo studiando qua? Non so se lo sapete, ma in Italia e anche in altri paesi le donne hanno accesso ai sussidi di disoccupazione non solo quando l'impresa le licenzia, ma anche quando decidono volontariamente di lasciare il loro posto di lavoro, purché lo facciano entro 12 mesi dalla nascita di un figlio. Questa politica era stata pensata come uno strumento per proteggere il reddito delle donne al momento della nascita di un figlio: anche se decidi di abbandonare il mercato del lavoro, hai comunque un sussidio che ti dà una certa stabilità in relazione al tuo reddito.

Nel 2015 c'è stata una riforma dei sussidi di disoccupazione, quella che si chiama la NASPI, che ha allungato il periodo in cui si possono percepire i sussidi di disoccupazione. Come ricercatori, ci siamo chiesti come hanno reagito le madri a questo cambiamento di policy, in cui si può beneficiare del sussidio di disoccupazione per un periodo più lungo. Questa variazione è stata più significativa per alcune madri, in base a quanto avevano lavorato prima della riforma, e quindi siamo andati a confrontare le madri che sono state influenzate di più e quelle che sono state influenzate di meno da questa riforma.

Quello che abbiamo visto è che sostanzialmente c'è stata una reazione da parte delle madri: quelle più colpite tendono a dimettersi di più dopo la nascita. Questo succede al momento della nascita, ma dopo 36 mesi dalla nascita continuano a essere fuori dal mercato del lavoro. Quindi, qui poniamo sul tavolo il tema di come anche le politiche interagiscono con le scelte degli individui.

Ma non ci fermiamo lì. Come reagiscono le imprese se vedono che le madri si ritirano maggiormente dal mercato del lavoro? Sostanzialmente le imprese tendono a dare meno contratti a tempo indeterminato alle madri, e quindi si va verso una maggiore precarizzazione del lavoro per le donne rispetto agli uomini.



Questo è un esempio del modo in cui i dati amministrativi possono essere utilizzati per capire come ridefinire una politica. In qualche modo ci sono degli effetti negativi che non ci saremmo aspettati inizialmente e che, invece, possono essere generati da una politica? Questo è un esempio che può essere applicato anche in contesti diversi, ma che dimostra come i dati amministrativi che già ci sono possano essere usati per porsi delle domande.

Possono esserci anche dei casi in cui invece i dati amministrativi non sono sufficienti perché le domande che abbiamo possono essere diverse; non possiamo rispondere a tutte le domande sulle policy con i dati che sono già disponibili.

Immaginiamo due domande che magari ci portano un po' più vicini anche al tema dei servizi educativi di cui stiamo più parlando: come facciamo a valutare, per esempio, un programma di orientamento scolastico? Oppure: come facciamo a valutare l'efficacia di programmi che vanno a limitare la dispersione scolastica? In questi casi abbiamo bisogno di raccogliere altri dati, utilizzando delle indagini più mirate.

Vi faccio un altro esempio di una ricerca che stiamo facendo all'interno del laboratorio, sul tema dell'orientamento nelle scuole medie. Questo progetto si chiama "Widen Horizon", viene condotto all'interno di MUSA e va a intercettare circa 300 classi nelle scuole medie di Milano. Abbiamo cominciato a raccogliere i dati nell'anno 2023-2024. In questo caso ci siamo concentrati sugli studenti del primo e del secondo anno, i dati vengono raccolti all'inizio dell'anno e poi alla fine, e poi nel 2024-2025 ci sposteremo sugli studenti della seconda e poi della terza media, sempre nell'ottica di vedere che cosa accade nel tempo.

Nel corso del progetto abbiamo organizzato degli incontri con degli esperti sui temi dell'orientamento. I ricercatori selezionavano classi comparabili tra di loro e offrivano strumenti di orientamento leggermente diversi per verificare quali potessero essere più efficaci.

Il progetto è ancora in corso e sta offrendo un punto di riferimento per un'altra proposta progettuale legata al contrasto della dispersione scolastica con la direzione dell'area servizi scolastici ed educativi del Comune di Milano.

Lasciatemi concludere sottolineando come le circostanze e le opportunità durante l'infanzia abbiano impatti di lungo periodo. Lo sappiamo perché ce lo dicono i dati degli scandinavi e i dati degli statunitensi, e forse qualche investimento in più, anche con i dati del nostro paese, sarebbe utile. È importante anche conoscere le diverse dimensioni della disuguaglianza: come si cumulano, come si declinano nel contesto urbano e come persistono nel tempo, per cercare di capire meglio dove intervenire. Alcuni dati ci sono e possono essere utilizzati; altri devono essere raccolti e altri ancora devono essere "matchati". Quindi, abbiamo bisogno di questo processo di matching tra fonti diverse, e penso che ci sia spazio per collaborazioni virtuose tra ricercatori e decisori, con l'obiettivo di arrivare a politiche il più possibile efficaci.



Laura Terzera, Università Milano Bicocca

Per un demografo la cosa importante è, da un lato, il monitoraggio, cioè guardare che cosa accade nel corso del tempo sempre attraverso lo stesso strumento, la stessa misura. Quindi, è molto importante andare a vedere quando ci sono delle discontinuità: il decisore politico, in qualche modo, deve essere allarmato da queste discontinuità o da una tendenza costante rispetto a determinati fattori negativi.

Prendiamo, dal punto di vista demografico, il grande tema della denatalità. Il demografo sembra avere la capacità di prevedere magicamente. Il punto è che a breve-medio termine questa non è magia, ma è qualcosa che con molta probabilità si verificherà, perché la popolazione che ci sarà fra 10 anni è già nata. In gran parte, è già nata, anche i bambini che avranno 10 anni fra 10 anni sono quelli che sono nati quest'anno o l'anno scorso. Quindi, sappiamo già chi sono e chi saranno.

Siccome mi occupo, come anticipato, di mobilità e migrazioni, sono andata a vedere qual è la mobilità del gruppo 0-14 anni a Milano, e ho verificato che è sempre negativa: è una mobilità al negativo. Mediamente, ogni anno escono da Milano 1.000 bambini, che vanno verso altri contesti che, molto probabilmente, sono nell'hinterland. E questa è già un'indicazione dal punto di vista economico, non solo del costo della vita ma soprattutto di quello degli alloggi per le giovani coppie e per i giovani che vogliono lasciare la casa d'origine. Le politiche in qualche modo danno dei suggerimenti su questo passaggio, che è anche un passaggio che aiuta la natalità. Perché uno dei problemi dell'Italia è che si rimanda sempre di più il momento del primo figlio, con tutto quello che ne viene in termini di età riproduttiva per una donna, di cui si usa sempre più solo la parte finale, e questo anche per aspetti economici. Si comincia a vivere da soli spesso solo quando i



genitori ti comprano la casa o possono aiutarti, e quindi questo rimanda tutte le altre decisioni. La questione dell'alloggio, quindi, diventa un'indicazione.

Ho guardato anche cosa accade considerando non solo la popolazione di cittadinanza italiana ma anche quella straniera. Il risultato complessivo è comunque negativo: invece di 1.000, mediamente, all'anno, scende a 800. La tendenza resta quella per cui le famiglie con figli, a un certo punto, o per motivi di spazio o per altre ragioni, preferiscono allontanarsi dal comune di Milano.

Parlando sempre dal punto di vista demografico e ricollegandomi al tema della scuola, particolarmente sentito per l'età 0-14 anni, mi riallaccio a quanto diceva Castellanza sulle previsioni, sia a breve (circa 5 anni) sia a medio termine (10 anni), che per un politico rappresentano già uno sguardo al futuro. Sappiamo infatti che spesso il politico ha uno sguardo molto più breve, coincidente con la durata del suo mandato elettorale.

In questo caso, non c'è soltanto una proiezione su quanti saranno gli studenti delle scuole elementari, primaria e secondaria di primo grado o dell'infanzia, né solo sulla distribuzione delle strutture scolastiche sul territorio, ma anche su chi insegna in queste scuole. Dal nostro punto di demografi, possiamo quindi fare delle previsioni su quello che sarà il corpo docente: sappiamo, per esempio, che nei prossimi anni ci saranno grandi uscite da questa fascia di popolazione, perché si arriverà al picco dei nati nel Baby Boom, che piano piano stanno entrando nell'età pensionabile.

Come si intersecano queste due previsioni? È vero che i bambini caleranno, ma caleranno così tanto quanto caleranno i docenti? Come sarà questa intersezione? Qualcuno ha provato a prevedere questa cosa, magari anche solo per certe aree o certi gradi scolastici?

Questo, dal mio punto di vista, è ciò che sollecito al decisore: monitorare è fondamentale, ma bisogna anche cercare di capire cosa accadrà domani e prepararsi di conseguenza. Non si tratta solo di un calo della popolazione, ma anche di un calo netto dei docenti. Lo stesso vale per la popolazione anziana e per la questione della salute. I medici di base, per esempio, rientrano in questo scenario. Anche qua, la generazione del Baby Boom, cioè quelli nati negli anni Sessanta, sta entrando in pensione, e questi sono tutti lavoratori che verranno meno, per esempio riducendo il numero di medici di base proprio mentre aumenta la popolazione anziana, quella che necessita di più dell'assistenza sanitaria. Qual è la risposta?

Lo stesso discorso vale per i servizi legati alla natalità. Ci sono molteplici ragioni alla base del calo delle nascite in Italia, non solo economiche, ma anche culturali, di genere e di conciliazione lavoro-famiglia. E fra queste per esempio è l'iniziativa del Comune chiamata "giochi serali," che copre il periodo dall'uscita scolastica fino alle 18:30, e quindi rappresenta un aiuto importante per le famiglie che devono gestire i tempi di lavoro e di cura. Tuttavia, questo servizio non riesce a soddisfare pienamente la domanda. Sarebbe utile valutare un potenziamento di questo e di altri servizi, specialmente nei mesi di giugno e luglio, in cui le scuole



chiudono e molti genitori, che non hanno ancora ferie, cercano soluzioni alternative per i loro figli.

C'è un progetto a cui tengo molto, che vede coinvolta l'unità politiche per l'inclusione e l'immigrazione della direzione Welfare, che parte dall'analisi dei dati sui minori stranieri non accompagnati a carico del Comune di Milano. I minori stranieri non accompagnati hanno un'età compresa tra i 15 e i 17 anni, e sono una popolazione particolarmente fragile. Sebbene siano disponibili alcuni dati amministrativi, spesso non sono sufficienti a fornire un quadro completo delle loro esperienze e dei fattori che influenzano il successo dei percorsi di accoglienza.

In collaborazione con le unità di accoglienza e gli operatori sociali, è stato avviato un progetto per raccogliere informazioni sia dai minori stessi sia dagli operatori che li assistono. I dati raccolti dai minori riguardano il motivo della migrazione, la situazione familiare nel paese d'origine, la loro esperienza in Italia e le loro aspettative per il futuro. Gli operatori, invece, forniscono valutazioni sui progressi dei minori nell'apprendimento della lingua italiana, sul loro percorso educativo e su aspetti quotidiani come l'igiene, la partecipazione alla vita collettiva e la puntualità.

Queste valutazioni offrono una "proxy" per il successo dei percorsi di integrazione, ma sono anche influenzate da elementi come la fragilità psicologica, che è particolarmente elevata tra i minori arrivati tramite viaggi difficili.

Monitorare questi dati è essenziale non solo per comprendere meglio le esigenze di questi giovani, ma anche per fornire feedback agli operatori sociali e adattare i percorsi di accoglienza e integrazione. Questo approccio interdisciplinare, basato sulla raccolta e la restituzione continua delle informazioni, è di grande importanza anche per il Comune, che potrebbe interessarsi e monitorare nel tempo aspetti come l'impatto della fragilità psicologica o i comportamenti a rischio.

Giuseppe Vaciago, avvocato

Parto dal sottoscritto perché le riflessioni di oggi, secondo me, meritano non soltanto delle riflessioni legali. Sono in quella imbarazzante fase della vita che gli inglesi definiscono MAMIL, cioè "Middle Age Man in Lycra". E voi direte: "Ma dov'è il Middle Age Man in Lycra?" Lo trovate, questo esemplare curioso, solitamente gira la domenica mattina, in orari un po' fantozziani, è in bicicletta e indossa queste tutine in Lycra e uno si dice: perché deve fare questa cosa un uomo di 50 anni, perché deve perdere completamente la sua dignità? Lo fa per un motivo banale, che il suo dietologo, il suo nutrizionista, gli ha detto che se fa determinate attività sportive può finalmente mangiare come quando era adolescente. Fatto, peraltro, discutibile, ma in ogni caso è la speranza che tutti noi MAMIL abbiamo, cioè di tornare adolescenti, soprattutto dal punto di vista culinario.

E perché parto da questo? Perché noi, negli ultimi 20 anni, abbiamo avuto una cultura alimentare enorme. Io sono passato dal dietologo al nutrizionista, c'è tanta attenzione a come mangiamo, e questa è una cosa importante. Qual è il punto essenziale? È che mentre stiamo facendo un percorso di consapevolezza dell'alimentazione, non abbiamo assolutamente consapevolezza del cibo digitale che mangiamo ogni giorno, senza avere il nostro nutrizionista digitale che ci dice cosa dobbiamo fare coi nostri dati digitali. Quindi, per me la prima parola chiave è quella della dieta digitale che è una base essenziale per parlare di privacy perché non possiamo parlare di privacy se non arriviamo alla cultura della dieta digitale. La dieta digitale si basa su tre principi fondamentali del Regolamento Europeo sulla protezione del dato, che sono il principio di necessità, il principio di minimizzazione e la finalità per cui noi stiamo trattando il dato.

La mia sensazione, anche sentendovi parlare, è che certamente c'è una buonissima consapevolezza dal punto di vista legale, il solo fatto di essere stato ospitato è già un passo in avanti. Insegno data ethics in data protection al Politecnico, e spesso, quando cerco di spiegargli che bisogna avere attenzione al dato, mi sento come un tifoso di una squadra di calcio che va nella curva sbagliata.

Quindi, minimizzazione, perché non è necessario pubblicare tutto ciò che ci capita sui social, e poi pertinenza, cioè: è pertinente quello che sto utilizzando? E, soprattutto, quale finalità ha?

Fatemi fare un passo indietro, sempre sul cibo: se mangio del cioccolato, per quale finalità lo faccio? Immagino soprattutto per piacere, non per nutrirmi, magari anche per nutrirmi, ma fondamentalmente è il piacere che mi spinge a mangiare cioccolato. Se invece mangio dei carboidrati, forse la finalità è legata alla mia necessità di sopravvivere. Allora, se ci interroghiamo sulla finalità, capiamo quali sono le priorità. E il GDPR, noiosissima normativa, si fonda proprio sulla finalità. Quindi quello che io vedo che è importante fare è lavorare sulla finalità, ma per lavorare sulla finalità dobbiamo fare un altro passaggio importante, che è la formazione. Non dobbiamo dimenticarci che siamo di fronte a un'enorme opportunità che ci viene dalla tecnologia, parliamo di dati perché in questo momento abbiamo gli strumenti per poterli utilizzare al meglio, ma non abbiamo, ripeto, il nostro nutrizionista digitale.

Questa è la cosa che mi spaventa: abbiamo una bellissima Ferrari, ma non sempre abbiamo una scuola guida adeguata e la patente per poterla guidare,





soprattutto dal punto di vista legale. E quindi da dove deve partire la formazione quando abbiamo anche l'intelligenza artificiale? La risposta è che bisogna partire dalle scuole, perché credo che l'intelligenza artificiale sia un argomento ancora poco trattato, lo dico da papà di due figli che frequentano scuole pubbliche milanesi, e dobbiamo cercare di portare la cultura del dato e l'utilizzo degli strumenti conseguenti proprio nelle generazioni nuove.

Voglio adesso parlare del tema dell'approccio al rischio. Non dobbiamo parlare soltanto di privacy perché purtroppo la privacy può essere vissuta solo come un aspetto tecnico e regolamentare. Il problema è che se davvero lo diventa, io vi sfido, come dice il garante della privacy Guido Scorza, a dichiarare che avete letto tutte le informative che vi vengono proposte ogni giorno per ogni servizio che utilizzate online o anche offline. Non le leggiamo, e non capiamo che questo esercizio rimane sulla carta. Dobbiamo elevare su qualcosa che va oltre, e parlare di politica del dato, di etica e di filosofia: questi sono aspetti che, fortunatamente, vengono contemplati dal nuovo regolamento sull'intelligenza artificiale che adotta un approccio alla valutazione del rischio non soltanto di natura legale, ma anche etica e sociologica. Perché se crediamo che il rischio privacy si riduca semplicemente a modificare le informative per far sì che si possa utilizzare il dato anche a fini statistici, perché oggi c'è molto lavoro da fare anche dal punto di vista tecnico-legale, abbiamo fatto un passettino piccolissimo mentre invece, come ho detto, dobbiamo lavorare assieme per portare la privacy verso qualcosa di superiore, e le osservazioni che ho sentito oggi mi portano a pensare in maniera positiva.

Abbiamo parlato dell'interoperabilità che, unitamente alla geolocalizzazione e al tema temporale, pone un problema tecnico. Che cosa sta succedendo in questo momento? Sta succedendo che se noi vogliamo applicare il regolamento sulla privacy in maniera pedissequa, diventa statisticamente impossibile escludere uno scenario in cui una serie di dati, soprattutto se georeferenziati, anche se astrattamente anonimi o pseudonimi, non possano in qualche modo diventare personali perché indirettamente identificano qualcuno.

Se, fortunatamente, continueremo ad avere sempre più dati, e più li matchiamo, a un certo punto avremo la sfortuna di beccare un dato personale. A questo punto, faccio una riflessione che non è più legale, ma politica, anche perché la privacy è troppo importante per fermarci davanti al fatto che su un milione e mezzo di persone c'è il rischio di identificare un soggetto e bloccare un progetto. Perché questo è quello che vedo, per esempio, nei progetti europei quando viene fatto un intervento legale: si bloccano progetti importanti perché magari ci sono delle valutazioni legali che sono, dal mio punto di vista, miopi.

Perché? Perché il pubblico non deve restare indietro rispetto al privato, ed è giustissimo. Qual è l'aspetto più importante del settore pubblico rispetto a quello privato? È che è mosso da un'unica finalità: l'interesse pubblico. L'interesse pubblico non sempre è esente da errori, ma un conto è accettare anche il minimo errore su cui poi si interviene con misure di mitigazione. Questa è valutazione



d'impatto, e questa tematica è stata affrontata dai regolamenti europei. Tutt'altro conto è invece perdersi per il rischio di errore, non utilizzare il dato e paragonare il settore pubblico a quello privato. Dal punto di vista legale, c'è un'enorme differenza tra un'informativa, magari non perfetta o perfezionabile, che può dare il Comune di Milano rispetto a un'informativa perfetta, impeccabile, che può dare Google: Google, ed è questa la differenza, non ha un interesse pubblico, e lo dice uno che ha lavorato per Google, orgogliosamente, per tempo.

E quindi, dobbiamo ricordarci questo aspetto fondamentale: non possiamo pensare che la privacy sia neutra. La privacy è anche sociologia, filosofia, etica, politica, perché queste scelte hanno un impatto.

Se noi diciamo "beh, il Comune non può fare determinate cose", ci dimentichiamo l'estrema importanza dell'interesse pubblico. E lo dico perché noi, sostanzialmente, tramite Fondazione Marazzina, abbiamo sviluppato un progetto che attraverso un'impresa che si chiama Metà Sociale (adesso addirittura con una fondazione) è diventato un progetto di cooperazione col Comune di Milano.

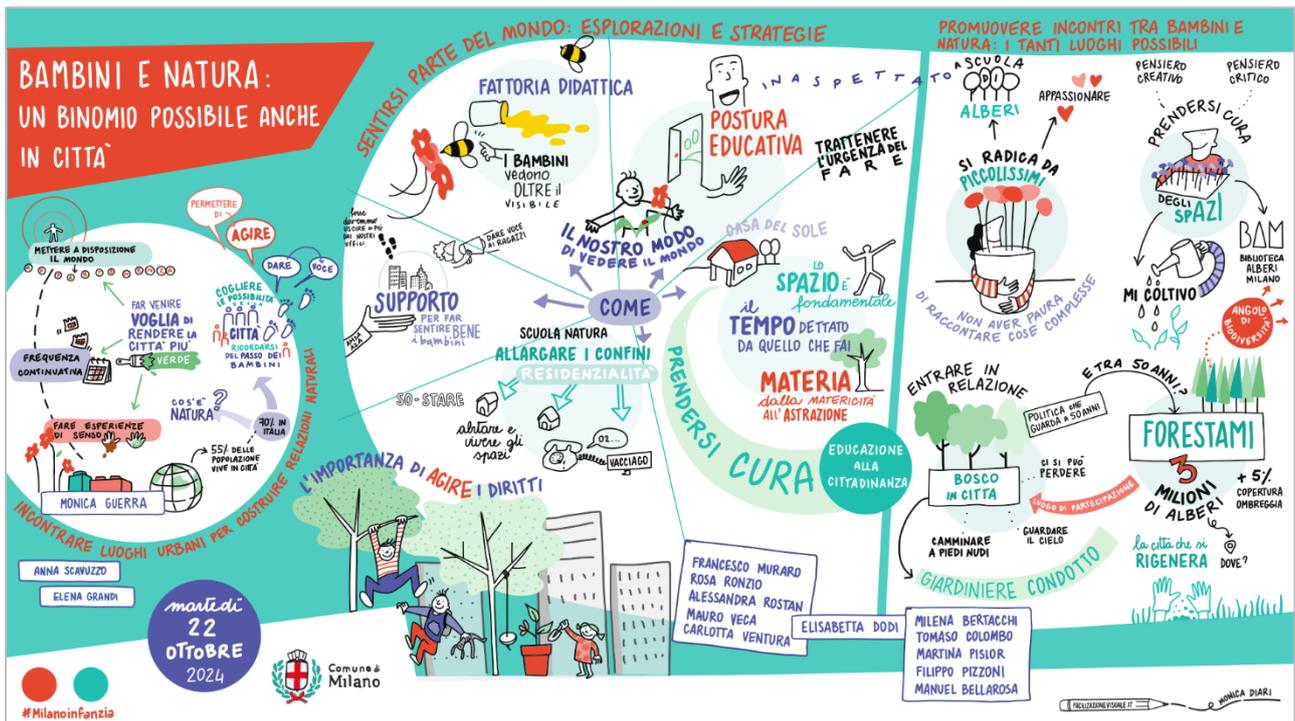
Stiamo cercando di portare avanti un'istanza matura, responsabile, attraverso una valutazione di impatto che passa attraverso un lavoro legale, e quindi non solo attraverso un discorso politico. Perché non possiamo pensare che non ci siano errori quando stiamo andando verso un utilizzo dei dati così pervasivo. E se l'approccio non è soltanto legale, non è soltanto sempre colpa degli avvocati, ma anche, col rispetto dovuto, delle istituzioni, come l'Autorità Garante della protezione dei dati personali, che deve, secondo me, accettare di buon grado quel potenziale minimo errore. Perché?

Perché di fondo c'è l'interesse pubblico che ci sta muovendo a fare questo tipo di iniziative. Per quanto riguarda le implicazioni per la privacy di tutto questo incrocio che noi abbiamo soprattutto con la georeferenziazione, perché la georeferenziazione è un problema, perché dipende anche da qual è il livello di dettaglio della georeferenziazione, io estenderei al massimo il perimetro di interesse, però è chiaro che si perde la qualità del dato, se noi invece andiamo a livello più granulare abbiamo maggiore qualità del dato, ma maggiore rischio di identificare il soggetto.

Quindi: non dobbiamo fermarci alla risposta legale. Dobbiamo anche andare verso ragionamenti di politica, etica e filosofia, che sono presenti anche nel regolamento sull'intelligenza artificiale, che entrerà in vigore proprio a febbraio 2025 e agosto 2025. Quindi, abbiamo davanti delle belle sfide, conciliare l'interesse pubblico e l'intelligenza artificiale con un regolamento che, vi garantisco, se il regolamento sulla privacy vi è sembrato faticoso, quello sull'intelligenza artificiale è ancora peggio.



CONVEGNO Bambini e natura: un binomio possibile anche in città



Ognuno di noi è parte ed elemento di un sistema vivente in continuo cambiamento, che in città non è sempre facile riconoscere, tanto nelle sue dimensioni qualificanti, quanto nei suoi cambiamenti.

Adottare un approccio ecologico significa porre al centro della riflessione educativa, ma non solo, la relazione tra uomo e natura e le continue connessioni che ci legano gli uni agli altri e, tutti insieme, al nostro pianeta. Sono connessioni che nascono e crescono a partire dai contesti che viviamo, giorno per giorno, permettendoci così di imparare a sentirci parte del mondo che abitiamo.

Cogliere l'interconnessione con ciò che ci circonda, abitando la natura e "il fuori" delle case e delle scuole con bambine e bambini permette di stabilire con consapevolezza relazioni profonde, legami emotivi e di cura fra noi ed il mondo.

A quali condizioni "il fuori" si fa contesto di apprendimento? Come progettare gli spazi dei giardini scolastici e della città perché siano contesti significativi per bambine e bambini? Quali posture educative permettono di stare nel gioco costante tra "dentro e fuori"?



INTRODUZIONE

Elena Grandi, Assessora Ambiente e Verde

RELAZIONE DI APERTURA

Incontrare i luoghi urbani per costruire relazioni naturali

Monica Guerra, Università Milano Bicocca

TAVOLE ROTONDE

Sentirsi parte del mondo: esplorazioni e strategie

Francesco Muraro, IC Cappelli

Rosa Ronzio, Coop. Soc. D.O.C.

Alessandra Rostan, Comune di Milano

Mauro Veca, Apicoltura Veca

Promuovere incontri tra bambini e natura: i tanti luoghi possibili

Milena Bertacchi, Centro Forestazione Urbana Tomaso Colombo, Forestami

Martina Pisor, Fondazione Riccardo Catella Filippo Pizzoni, Orticola

Carlotta Ventura, Amsa Gruppo A2A





INTRODUZIONE

Elena Grandi, Comune di Milano

Mi spiace davvero tantissimo di non essere con voi oggi ma purtroppo, o per fortuna, sono in missione a Strasburgo per conto del nostro Sindaco a ritirare un riconoscimento all'interno della nostra "Mission 100 città Net Zero Cities", che ci ha assegnato il Climate City Contract. Ancora una volta si parla di sostenibilità, di tutela dell'ambiente, di qualità della vita, di emissioni di CO2, di come la nostra città debba e possa diventare sempre più sana, più accogliente e più vivibile quindi oggi si parla di bambini e di quanto i bambini siano il focus delle nostre azioni future.

Focus perché oggi dobbiamo difendere la loro salute, ma focus anche perché in futuro saranno loro che si occuperanno delle nostre città, delle nostre amministrazioni, che lavoreranno e che avranno imparato quanto noi saremmo stati in grado di insegnarli e anche di coinvolgerli, di fargli capire quanto l'ambiente sia fondamentale, di quanto la cura di un giardino sia fondamentale, di quanto siano fondamentali il rispetto della biodiversità e degli ecosistemi, di tutto quello che fa di una città un luogo che, invece di essere solo di cemento, di automobili, di traffico e di aria inquinata, può diventare un luogo di piacere, di bellezza, di salute e quindi anche di accoglienza.

Questo mio breve intervento ha come tema come fare perché gli spazi aperti e chiusi delle scuole si connettano tra loro e come fare perché all'interno degli spazi sia aperti sia chiusi ci possano essere dei laboratori per la biodiversità, l'orticoltura urbana, le api e la cultura del giardino. Tutto questo la Vicesindaca lo sta facendo in molte scuole della città anche con la collaborazione dell'assessorato al verde, di tantissimi altri enti, di associazioni che lavorano con noi e che ci aiutano a progettare e a coinvolgere sempre di più insegnanti bambini genitori in un progetto con condiviso verso una città sempre migliore.

RELAZIONE DI APERTURA

Incontrare i luoghi urbani per costruire relazioni naturali

Monica Guerra, Università Milano Bicocca

Credo di abitare in una città che costruisce spesso delle risposte per l'infanzia e questo forum è una risposta, perché dedicare una settimana a mettere al centro il tema dell'infanzia, facendo in modo che possano dialogare non soltanto quelli che stanno dentro ai servizi dedicati all'infanzia, ma tutti quelli che possono intercettarli e interfacciarsi, mi sembra una in effetti una risposta. E questa è la prima cosa.

La seconda cosa la dico rispetto all'università. Secondo me, l'università non ha tanto il compito di indicare se si sta andando nella giusta direzione, penso che questa sia una presunzione che non possiamo avere, ma comunque resta il lavoro che abbiamo fatto in questi anni insieme e che stiamo, per fortuna, continuando a fare insieme. Io sono una delle privilegiate che in questi anni ha lavorato con i servizi educativi 06, il nostro compito è mettere a disposizione quello che sappiamo in dialogo con quello che gli altri fanno, e quello che fanno i servizi educativi del Comune di Milano è davvero tanto.



Se avessi dovuto dare il titolo al convegno, l'avrei dato diverso, perché secondo me "Bambini e città" è un titolo interessante, e adesso proverò anche dirvi perché l'ho pensato in questo modo.

Il titolo è "Incontrare i luoghi urbani per costruire relazioni naturali", e lo provo a sciogliere a partire da un dato: sappiamo che oggi circa il 55% della popolazione mondiale vive in città e sappiamo anche, perché questa è una previsione che fa l'ONU, che nel 2050 il 70% della popolazione mondiale vivrà in città.

Qualcuno l'ha definita la più grande migrazione dell'umanità, che ha portato le persone a spostarsi verso i contesti urbani, spesso lasciando dei luoghi a cui sono profondamente legati e dove stavano anche bene, ma lo fanno cercando una prospettiva di vita migliore.

Le città si stanno anche iperpopolando perché c'è evidentemente una crescita della popolazione mondiale. Per il nostro paese il dato si attesta già al 70%, quindi in Italia siamo già dove il mondo sarà tra 25 anni.

Allora parto da questa informazione che chiaramente porta con sé una serie di conseguenze, perché tutti noi sappiamo che le grandi migrazioni hanno dei grandi impatti e quindi questa grande migrazione verso le città ha un grosso impatto sul pianeta perché le città non sono autosufficienti e hanno bisogno di prendere dall'esterno ciò che gli serve per nutrirsi.

Allora se partiamo da questo dato, la domanda che io mi sono fatta quando l'ho letto è stata "ma se il 70% della popolazione italiana vive già in città, che cos'è naturale oggi?"

È chiaro che se uno pensa che naturale sia tutto ciò che attiene alla natura abbiamo subito un problema da affrontare, e cioè cosa consideriamo natura. Gli antropologi ci hanno insegnato che ogni definizione di natura è culturale, quindi la nostra definizione di natura è una definizione di natura occidentale, di un paese europeo, dell'Italia che è un paese europeo diverso da altri paesi europei, che stanno un po' più a nord o un po' più a sud. Quindi, quello che consideriamo come natura è sempre discutibile.

Allora bisogna provare a incominciare a chiedersi "ma quindi che cos'è naturale? Il bosco incontaminato dove facciamo una settimana di vacanza all'anno se siamo fortunati?" Per un bambino o per una bambina che vivono a Milano che cos'è natura? Non ho una risposta, però provo a condividere delle questioni con voi, per un bambino una bambina milanese forse il contesto naturale è il parco pubblico? Oppure per un bambino e per una bambina milanese la natura è il cortile della scuola o è il tragitto che fa da scuola a casa e dove sui marciapiedi vede spuntare delle vagabonde che sono le piante che incontra più frequentemente camminando.

Questo è un primo livello di domande che animano la mia riflessione e che appunto mi avrebbero portato a modificare il titolo.

La seconda questione è che se intendiamo invece naturale come ciò che è immediato e spontaneo per un bambino e una bambina milanese la cosa più naturale in termini di ambiente che frequenta è la sua città. Con un altro problema, visto che nemmeno le migliori città sono pensate per i bambini e le bambine, anche se credo che la nostra città stia facendo degli sforzi importanti in questa direzione, ma tendenzialmente le città sono pensate per gli adulti che eventualmente si portano dietro dei bambini con un passo molto diverso dal loro. Perché i bambini hanno un passo nell'attraversare le città che non è quello degli adulti, che di solito camminano per andare in un posto e raggiungerlo il più rapidamente possibile. I bambini invece camminano a fianco di quegli adulti pensando che la strada che stanno facendo sarebbe molto

interessante ma purtroppo devono correre. Dico questa cosa perché tante volte noi siamo più preoccupati di dove stiamo portando i bambini, e perdiamo di vista il pezzo di strada che stiamo facendo insieme a loro, le sue caratteristiche e quello che sta succedendo in quel momento per loro.

Nel contempo, il fatto che le città siano pensate soprattutto per gli adulti fa sì che i bambini, in particolare nelle grandi città, sono soggetti abbastanza invisibili: se ne vedono pochissimi in giro da soli, c'è un passaggio che mi sono segnata in un libro di Colin Ward, si chiama proprio *Il bambino e la città* e anche se è stato pubblicato nel 2000 resta secondo me molto interessante: "Per un motivo o per l'altro gli adulti hanno fatto delle scelte che hanno creato un mondo che dà fiducia solo ai bambini che preferiscono rinchiudersi in casa al sicuro con tutto il software di consumo. Il bambino che ama uscire di casa è automaticamente sospetto e spesso per buone ragioni. Ma la colpa è nostra o dei bambini?"

E infatti quando noi vediamo dei bambini che stanno in giro da soli, e si tratta di tema

anche normativo, normalmente li guardiamo con la preoccupazione e ci chiediamo perché quel bambino è in giro da solo oppure chissà che cosa sta facendo di strano quel bambino lì da solo oppure chi l'ha lasciato da solo...

Questo per dire che questa postura adulta e questa possibilità dei bambini di attraversare o non attraversare le città fa sì che i bambini e le bambine riescono ad avere voce solo molto parzialmente: la loro voce è l'eco delle voci adulte. Tra l'altro, c'è un concetto, quello di agency, che non è neanche più tanto recente però per fortuna lo stiamo usando sempre di più che ci dice che i bambini non hanno diritto soltanto alla voce e all'ascolto ma hanno diritto alla possibilità di mettere in atto quello che ci stanno dicendo quando li ascoltiamo.

Quindi, quando diciamo che stiamo dando voce ai bambini e pensiamo che stiamo facendo molto, e lo dico da persona che studia queste cose ed è convinta che potremmo fare molto di più, in realtà ci stiamo fermando a un primo livello di responsabilità, dato che il vero obiettivo è fare in modo che quello che ci dicono possa trovare attuazione dentro a una discussione collettiva e condivisa. Ragione per cui bambini e città mi sembra un





binomio potente, ed è chiaro che alcune cose sono questioni che attengono un impegno che è sociale, politico, civile e collettivo, ed è per questo che mi piace richiamarle qui.

Allora c'è un impegno politico che è quello di rendere le città più abitabili, più vivibili, più comprensibili, e contemporaneamente a far venire voglia di renderle più verdi, e quando dico verdi sto sempre un po' attenta perché in realtà la natura non è soltanto verde ma ha tantissime sfumature di colore quindi è un po' una modalità sintetica che utilizziamo.

Qui inizia la parte più pedagogica del mio intervento, che indaga sul binomio bambini e natura e che si domanda cosa può fare chi entra in dialogo con i contesti educativi. La possibilità di costruire relazioni naturali non è da un'altra parte, non è nel posto straordinario dove possiamo accompagnare i bambini ogni tanto ma è qui, adesso, dentro alle nostre città, tenendo presente che c'è anche un luogo comune che ha uno sfondo di verità scientifica. Quando noi diciamo "i bambini sono naturalmente attratti dalla natura" in realtà stiamo dicendo una cosa che oggi è soltanto parzialmente vera. Questa cosa che noi diciamo dipende da un concetto, che è quello di biofilia di Wilson, è un concetto molto bello, e lui dice ci sono una naturale propensione nell'essere umano verso ciò che è vivo, quindi verso la natura, e un sentimento di connessione, e queste due cose insieme generano l'attitudine biofilica verso il vivente.

Questa attitudine biofilica è però una cosa che va coltivata, perché non è una cosa che se non la sperimenti ce l'hai lo stesso perché ti è stata data dentro al tuo kit di arrivo sul pianeta. O meglio, c'è sempre stata nel kit di arrivo sul pianeta dell'umanità, ma noi la stiamo perdendo.

Quindi questa naturale propensione verso ciò che è vivo e vivente rischiamo di perderla se non la esercitiamo, allora provo ad andare in chiusura, sottolineando soltanto quelli che per me sono tre passaggi fondamentali che ho condiviso tante volte con i servizi educativi e scuole dell'infanzia del Comune di Milano e che richiamo qua oggi.

Tre passaggi che possono forse aiutarci a fare in modo che il binomio bambini e natura sia possibile anche in città. La letteratura ormai è impietosa su questo, e ci dice chiaramente che alcune forme di educazione ecologica che abbiamo praticato per decenni non hanno funzionato molto bene.

Non ha funzionato quella che si limita a dare informazioni, non ha funzionato quella che genera allarmismo, nessuna delle due genera cambiamenti nei comportamenti, e se vogliamo che il binomio sia possibile dobbiamo modificare i comportamenti e ricostruire il senso di appartenenza.

Allora propongo tre passi che mi sembrano molto basilari ma che spero possano aiutarci per le nostre riflessioni.

Il primo è mettere a disposizione il mondo che abbiamo, bello o brutto che sia, sperando di renderlo il migliore possibile. Quando incominciamo a mettere a disposizione gli ambienti, i bambini e le bambine iniziano ad attraversarli e quando incominciano ad attraversarli iniziano a conoscerli e quando iniziano a conoscerli si genera un senso di appartenenza, e non un senso di proprietà, cioè io so che ho a che fare con questo luogo. E questo luogo ha a che fare con me, e questa interrelazionalità ecologica vuol dire innanzitutto percepirsi in relazione e allora noi iniziamo a sentirla come qualcosa che ha a che fare con le nostre vite. Il compito di tutti gli adulti è di mettere a disposizione il mondo che significa farlo frequentare spesso, cominciando da quello più prossimo. Ci sono anche delle teorie che ragionano sui cerchi concentrici, cioè cominciare da ciò che è più vicino, da quello che è il cortile della mia scuola, il mio quartiere e progressivamente



allontanarsi, perché ciò che è più lontano lo possiamo frequentare di meno e quindi possiamo generare meno quell'abitudine. Questo non significa però che l'obiettivo non sia poi andare anche là, ma prima c'è un qui e ora da conoscere e frequentare con continuità e non occasionalmente. So che uscire spesso è faticoso, soprattutto quando non c'è la temperatura ideale, che è molto circoscritta in termini di range di gradi, però la frequenza continuativa e non occasionale è fondamentale, così come è la possibilità di fare esperienza di senso. Fare esperienza di senso vuol dire permettere un'esperienza che fa sentire implicati nelle cose, quindi non è che io arrivo in un posto e c'è qualcuno che mi racconta qualche cosa o arriva qualcuno a raccontarmi delle cose. La cosa fondamentale è avere modo di fare esperienza di quella relazione, quindi di incontrarlo questo vivente altro da me che però non è meno importante di me, e sperimentarlo fuori dai contesti chiusi a casa o a scuola che i bambini sono più abituati ad abitare ultimamente.

Io credo che l'educazione abbia un potere straordinario, perché è capace di cambiare le rotte ed è proprio questo il compito dell'educazione. E questo vale anche se nel nostro tempo siamo davanti ad alcuni compiti impossibili, perché quando la casa brucia sei dentro a un compito impossibile, e la casa sta già bruciando, non è che brucerà tra un po'. Quindi: noi siamo dentro a un tempo che ha una sfida impossibile, ma quello che vedo dentro alle scuole e ai servizi educativi che ho avuto modo di frequentare in questi anni è che possiamo abitare il mondo guardandolo con attenzione e rispetto, riconoscendo che ne siamo parte e non proprietari. Se riuscissimo a fare così, alcune cose potrebbero cambiare quindi ecco per me questo binomio senza punti esclamativi e senza punti è un binomio possibile anche qua e in città.

TAVOLE ROTONDE

Sentirsi parte del mondo: esplorazioni e strategie

Alessandra Rostan, Comune di Milano

Naturalmente le parole sia dell'assessora sia della professoressa Guerra mi hanno sollecitato e hanno messo in qualche modo in disordine le idee che avevo rispetto ai modi in cui apriamo la porta a un incontro con la natura. Allora su questa idea delle esperienze di senso ho molto ragionato in questi giorni, e trovo interessante sottolineare che prima di tutto è una questione di postura educativa rispetto al fare e all'andare fuori della scuola ed esplorare il mondo circostante. Quello che è cambiato in questi anni, grazie al contributo dei percorsi formativi e delle esperienze laboratoriali, è il fare e il mettere le mani nella concretezza dell'esperienza educativa. Tutto questo ha portato gli educatori a cambiare la prospettiva da cui guardano le esperienze dei bambini.

La postura dell'educatore che io osservo dalla prospettiva dei miei servizi ma anche dialogando con i colleghi è quella di un educatore che fa un passo indietro e pone lo sguardo all'altezza di quello del bambino per poter rallentare. È un educatore che sa rallentare, questa è una cosa che la natura ci insegna molto bene, la natura infatti sa darsi i tempi giusti per fare le cose: trattenere l'urgenza del fare non è un elemento da poco nel nostro quotidiano educativo.

Questa postura mette l'educatore di fronte all'imprevisto, all'inatteso, a ciò che non poteva immaginare e questo obbliga a essere sempre flessibili nel rispondere, nel posizionarsi, nell'agire. È una postura di ricerca che effettivamente è piuttosto difficile da



mantenere, non è spontanea in un educatore, perché significa accettare anche il dubbio di non sapere che cosa sta per accadere e questo non è confortevole per gli educatori.

Tuttavia, lentamente questa postura è entrata nelle modalità con cui gli educatori operano e ha trasformato l'esperienza con i bambini, perché è quella che permette di dare spazio alla presenza dei bambini, alla loro iniziativa e alla loro modalità di guardare il mondo.

Le esperienze in natura che facciamo nelle nostre scuole sono ormai quotidiane, i materiali sono entrati a pieno titolo nell'esperienza educativa delle nostre scuole, adesso c'è l'abitudine a frequentare il giardino tutti i giorni per andare a vedere se spuntano i fiori che abbiamo seminato all'inizio dell'autunno, i bambini e gli adulti seguono la crescita di questi elementi, la loro trasformazione continua. I bambini osservano, comprendono e aspettano il prossimo cambiamento.

Non è stata una conquista semplice, soprattutto se pensiamo ai nidi alla difficoltà con cui si pensava di dover affrontare l'esterno, le scarpe si sporcano, i bambini si sporcano, e questo non solo nell'ottica dell'educatore, ma naturalmente anche in quella delle famiglie che ci hanno accompagnato in questa sempre maggiore consapevolezza che fosse naturale andare fuori e che fosse interessante farlo. In questo senso gli spazi naturali sono inclusivi perché ciascuno trova una possibilità di esperienza a seconda delle proprie capacità e delle proprie competenze.

Francesco Muraro, IC Cappelli

Sia la dottoressa Comini ieri sia oggi la professoressa Guerra hanno aperto il loro intervento con il tema dell'urbanizzazione. Ed è proprio a partire da un fenomeno analogo all'inizio del secolo scorso che è stata pensata la scuola che oggi si chiama parte Istituto Comprensivo Cappelli Casa del Sole. Nel 1919 Milano stava subendo un percorso di





urbanizzazione e di fortissima industrializzazione. L'amministrazione pubblica decise di costruire una scuola e di progettare partendo dai bisogni sanitari ed educativi dei bambini delle fasce più disagiate. Nel pensare questo spazio, lo immaginò come un vero e proprio "spazio", e questa è una cosa fondamentale: sono 125.000 metri quadrati, quindi uno spazio davvero grande, che vengono acquistati dalla società del Trotter e vengono pensati proprio come uno spazio che fosse, al tempo stesso, sano e adeguato per l'apprendimento.

È bello pensare che una scuola all'avanguardia abbia 100 anni, ma la cosa interessante è che la scuola è ancora aperta. Alle 16:30 (tendenzialmente anche prima) incomincia a entrare gente: nonni, runner, cani, genitori, passeggini, eccetera. Siamo in forte rapporto col territorio, e questo è un elemento che, pur non essendo parte del discorso di oggi, è comunque interessante menzionare.

È invece interessante capire come, oggi, cerchiamo di interpretare lo stesso progetto partendo da tre categorie: spazio, tempo e materia (o materiali). Per quanto riguarda lo spazio, stiamo parlando di urbanizzazione, di un'umanità che sempre più abita in città, nei centri metropolitani, nelle megalopoli. Ebbene, il concetto di spazio in una città, in una metropoli, in una megalopoli è fondamentale. Per questi bambini, ragazzi e ragazze poter percepire che esiste un'altra percezione dello spazio non è cosa di poco conto.

Non vedere il cielo, non vedere l'orizzonte in città è abbastanza normale. In uno spazio aperto, pensato proprio per essere una scuola, questa percezione è già un primo passo per offrire un'alternativa percettiva importante.

Senza parlare del fatto che molti miei insegnanti (non tutti, devo dire la verità, ma molti) apprezzano il fatto di non fare lezione in aula, di non tenere gli alunni dentro uno spazio che, per quanto si possa rimodellare e rimodulare, fare i banchi a isole, è pur sempre uno spazio chiuso. Uno spazio aperto offre molte più prospettive. Tra l'altro, conserva quell'elemento di mobilità che in aula è molto limitato, mentre all'aperto crea anche meno disturbi: a volte gli insegnanti hanno questo problema, ovvero che chi si muove disturba; all'aperto, chi si muove non disturba, o almeno non più di tanto.

C'è la questione del tempo. La scuola è molto regolamentata, ogni tanto dico che è ancora un po' "fordista" cioè mantiene ancora quei tempi da fabbrica. Un'ora, un'ora, un'ora, un'ora, campanella, un'ora, eccetera... Quando esci, tu, insegnante o educatore, perdi il senso del tempo, e il tempo viene un po' dettato da quello che fai e non dalle unità orarie. Chiaramente, io faccio il dirigente scolastico, e questo mi crea un po' di problemi nella gestione; però, tendenzialmente, una soluzione la si trova.

Quindi: spazio, tempo, movimento, materie e materiali. Questo è, se volete, l'aspetto didatticamente più concreto. Chi conosce la scuola sa che ci sono gli orti didattici, una serra, e la fattoria didattica, che è del comune ed è gestita da una cooperativa con cui collaboriamo quotidianamente (anche il sabato e la domenica).

Quando parlo di "materia," intendo proprio uno dei punti centrali del nostro curriculum, cioè l'idea che l'apprendimento possa partire, come canonicamente si intende, dalla manipolazione, quindi dal mettere le mani nelle cose, per arrivare, nel primo ciclo secondario, a una sorta di astrazione. Questo percorso, però, deve avere una continuità negli spazi, perché gli orti didattici sono per tutti, a diversi livelli di intervento didattico.

Gli orti, però, vanno affiancati da un percorso che porti i ragazzi e le ragazze anche a ragionare sull'astratto e sulle scienze naturali. Si tratta di uno sviluppo di apprendimento interessante anche per l'apprendimento delle leggi delle scienze che, tra l'altro, rappresentano un linguaggio transnazionale in una scuola che ha il 70% di alunni che



vengono da ovunque nel mondo: la natura ha le stesse regole ovunque, e non puoi pensare che un albero o una pianta crescano in modo diverso a seconda del luogo in cui sei nato o da cui arrivi. È un discorso, se volete, interessante anche da questo punto di vista, e la biodiversità è un elemento di grande attenzione; i nostri insegnanti hanno pensato a un curriculum che mette in gioco due assi: uno è quello geografico, lavorando sulla diversità delle piante a seconda della provenienza dei semi, e l'altro è quello cronologico, ossia far percepire ai bambini (soprattutto nel ciclo primario) come, nel tempo, l'umanità abbia sviluppato un'attenzione per piante e semi diversi e per modi di coltivare differenti. Il nostro responsabile agrario, ultimamente, mi ha chiesto di acquistare un tipo di granaglia di cui non conoscevo nemmeno l'esistenza, probabilmente immaginando che anche Elon Musk lo considererebbe utile per Marte.

Un'ultimissima cosa per chiudere, spero di essere stato nei tempi: è stata richiamata la parola "ecologia," che possiamo tradurre, molto grosso modo, come "prendersi cura della propria casa," ovvero avere attenzione per il proprio ambiente. Una scuola pensata in questo modo sicuramente crea quella relazione, quel senso di appartenenza e quindi anche quel senso di cura che cerchiamo di sviluppare attraverso i tantissimi progetti che hanno come scopo quello di mantenere ben orientato il progetto e di educare alla cittadinanza. Per come è stato pensato fino a ieri, e come forse sarà meno orientato in questi termini domani, crediamo proprio che, attraverso tutta questa logica che vi ho cercato di presentare sinteticamente, un bambino, una bambina, un ragazzo o una ragazza che riesca a completare l'intero ciclo scolastico con questo indirizzo, possa uscire con una personalità e un'idea di cittadinanza che rappresenti una vera ricchezza.

Rosa Ronzio, Coop. Soc. D.O.C.

Per me è stato davvero entusiasmante ritornare, già da quasi 15 anni, con la cooperativa DOC in un progetto che mi aveva visto presente già quasi 40 anni fa. Perché, con Riccardo Massa e con la professoressa Rezzara avevo avuto il piacere di essere coinvolta già allora.

Una delle cose, a proposito di spazio, tempi e corpi (che sono sicuramente i tre piani su cui si fonda anche il mio pensiero pedagogico), è stata proprio l'emozione di arrivare a Vacciago e scoprire che il prefisso telefonico è 02. Mi era già successo a Saronno, perché Saronno, che è in provincia di Varese, ha comunque il prefisso 02 di Milano, pur essendo praticamente a un metro dalla provincia di Como. Allora ho pensato: "Ma non sono a Saronno, quindi dove sono?"

E questo, concretamente, mi ha portato a riflettere sulle strutture. Io penso che le strutture naturali siano anche strutture essenziali, dove i bambini e i ragazzi possano davvero esperire quello di cui si parla, non soltanto sentirlo. Credo che sia stato il primo oggetto di riflessione della volontà della città di allargare i propri confini.

Le case vacanza offrono, attraverso i due progetti che dividono il tempo, che spesso per i bambini è diviso non sull'anno solare ma sull'anno scolastico e sulle vacanze, e quindi per i bambini l'anno scolastico è un riferimento temporale molto importante, sono due progetti che sulla possibilità di ritornare all'essenza di abitare città propongono un'esperienza molto diversa.

Il territorio si slarga e offre un riferimento temporale molto diversificato. Nella residenzialità riunisce in un unico tempo quello che spesso i bambini vivono come tempo



diviso, le campanelle, le mani che ti abbracciano quando ti vengono a prendere, sempre di corsa, con la residenzialità recuperano un ritmo un ritmo più armonioso, dove conta scoprire e non arrivare.

Lo spazio poi è un luogo completamente diverso che si costruisce intorno a loro, ed effettivamente si tratta di un luogo estraneo che imparano a conoscere immediatamente. I bambini spesso riportano nei questionari di aver visto la maestra in pigiama o che va in bagno, che i compagni sono diversi.

L'impegno di Scuola Natura in particolare è che si torni a scuola e che la scuola possa cambiare anche grazie a questo, noi cerchiamo di fare in modo che l'occasionalità della casa vacanza possa diventare continuità. Per quanto riguarda i compagni, che finalmente diventano dei compagni di viaggio, e non più soltanto di un dispositivo organizzativo, spesso i bambini vivono la classe come dispositivo organizzativo, non si può più imparare uno a uno anche se adesso abbiamo questa prassi di avere a volte otto insegnanti dentro le personalizzazioni. La natura diventa uso spazio che si vive, che si abita, c'è un'offerta formativa che intreccia diciamo unità noi chiamiamo unità di apprendimento che si librano un po' fra tre aree, ma che sostanzialmente cercano semplicemente di fare dei percorsi dove è possibile sostare e abitare perché credo che appunto questo oltre altrove insegni appunto a sostare ad abitare in questo mondo, cercando di convocare spessissimo i ragazzi e le ragazze, i bambini e le bambine, in un protagonismo attivo, in una possibilità di costruire questo viaggio e, ripeto, di portarselo anche via come possibilità. Arrivano per una vacanza e scoprono il fatto di fare un viaggio formativo e di ricogliere il proprio rapporto con il sapere, non solo come ascolto di un sapere saputo, ma riscoprire che appunto anche loro sono protagonisti, costruttori di saperi non sono solo





quelli che ascoltano. È un po' l'augurio con cui volevo finire quando si parla, evidentemente si dicono le cose già sapute quando si ascolta si scopre sempre qualcosa di nuovo, qualche volta riusciamo ad insegnare ma bisogna sempre avere la postura di imparare e questa è la bellezza che le case offrono.

Mauro Veca, Apicoltura Veca

Io non sono qui come apicoltore, ma come rappresentante delle api che sono delle maestre di vita che insegnano dai grandi agli anziani.

E il problema che sono poche le persone che le conoscono veramente, e quindi il mio compito è quello di portarle non dico dentro le case di tutti i milanesi ma di farle apprezzare e diffondere la conoscenza e l'amore per le api non solo attraverso la cascina che gestisco per il Comune di Milano, ma anche con altre attività che coinvolgono le scuole e altre aree della città.

In effetti, se non ci fosse la natura a Milano, le api non potrebbero produrre il miele. È sorprendente constatare che, rispetto a dieci anni fa, quando praticavo l'apicoltura nomade con le api fuori dal contesto urbano, la produttività delle api in città è diventata superiore a quella delle campagne, e il loro benessere sia maggiore in città rispetto alle zone rurali.

Se non avessi avuto la fortuna di essere milanese e di poter smettere di fare il pendolare per andare a visitare le api a centinaia di chilometri di distanza, probabilmente avrei dovuto abbandonare l'apicoltura, che è diventata un'attività molto rischiosa e poco sostenibile fuori dal contesto urbano. Grazie alla mia presenza in città e alla Cascina Linterno, sono riuscito a diversificare l'attività agricola e, nel 2019, sono riuscito a diventare ufficialmente una fattoria didattica.

Si chiama fattoria didattica ApePè, ApePè è un'ape cantante metropolitana che ha già girato anche diverse aree della città anche in Triennale, all'interno del giardino della Triennale era stata installata questa costruzione che si chiama Honey Factory, disegnata da un designer, e lì, dentro la città, siamo riusciti a fare una bellissima attività didattica fino a quando non è cambiato il responsabile della sicurezza che, purtroppo, ha deciso che le api sono pericolose. Dovete però pensare che le api sono sempre state nostre compagne di vita, ed è grazie alle api che possiamo stare tutti insieme mangiare nutrirci e sorridere.

Anche se ad alcuni può far paura la puntura dell'ape, in realtà in alcuni paesi viene utilizzata a scopo terapeutico e medicinale. Non parliamo poi di tutti gli altri prodotti dell'alveare: il miele, per esempio, è incredibilmente il risultato di un lavoro coeso tra migliaia di api che perlustrano un territorio vastissimo, con un raggio medio di 3 km, concentrando nell'alveare il nettare di tutti i fiori presenti sul territorio.

Quindi Milano è un luogo ideale per le api. Non soltanto Milano, ma anche altre grandi città e metropoli. Infatti, l'apicoltura urbana si è diffusa in molte città del mondo: Sydney, New York, Berlino... Londra, ha tantissimi alveari e tanti apicoltori.

Le api offrono davvero molti spunti. Quando osservi un bambino che, seguendo semplici indicazioni, si avvicina al mondo delle api, vince la paura e prova ad assaggiare direttamente dal favo, la casa delle api, il dolcissimo miele, allora ti rendi conto che tutto quello che hai fatto come apicoltore è servito per trasmettere tutta questa bellezza alle nuove generazioni. Perché, se non si amano il proprio lavoro e le api, come si può essere un educatore che parla ai bambini? I bambini, infatti, vedono oltre il visibile, e quindi non



si può fingere: devi essere te stesso, in un ambiente naturale, almeno per quanto mi riguarda, ci sono proprio le condizioni ideali per essere sé stessi, senza condizionamenti, senza perturbazioni, e si può aspettare ciò che la natura ci dona: il canto di un uccellino, una foglia che si muove, anche una vespa o un calabrone che arrivano a dar fastidio. I bambini hanno bisogno di stare il più possibile a contatto con questi elementi naturali, perché fino ai 7 anni è fondamentale il rapporto con il senso del tatto, che li mette in contatto con il mondo e li farà diventare persone capaci di vivere in società.

In cascina Linterno c'è un ambiente che è la corte, quindi uno spazio protetto, e due ettari e mezzo di terreno che sto coltivando, in cui ci sono anche le api. È un ambiente dove avviene un momento di concentrazione e un momento di espansione quando si esce dalle mura di questa storica cascina milanese, che risale al periodo medievale.

Carlotta Ventura, Amsa Gruppo A2A

Grazie perché ho imparato un sacco di cose e grazie perché avete detto delle cose bellissime e chiarissime sulla questione del tempo, sulla questione dello spazio, io non ho figli ma sono rimasta molto colpita dal rapporto dei bambini con la natura.

Io sono nata e cresciuta a Roma, non ci ho mai pensato che il tempo che passi con una natura che è altra dalla città è veramente minimo e, quindi, veramente grazie perché poi queste cose le vorrei riportare in ufficio per cercare di essere anche un po' più attenti a questo tema, perché noi ce la mettiamo tutta, come Amsa ma anche come A2A, per seguire le indicazioni del Comune ed essere di supporto al Comune in un lavoro complicatissimo.

I bambini poi sono sempre meno, conosciamo la denatalità, conosciamo i numeri del nostro paese al 2050 e sappiamo qual è la piramide della popolazione... Si tratta veramente di un'attività fondamentale, perché se riesci a lavorare così bene sui bambini





rassicuri i genitori, e può darsi che ci sia poi una genitorialità, diciamo, forse meno spaventata e quindi forse più attiva. Per me quello che avete detto è stato fondamentale perché posso tornare in ufficio, parlare col mio capo, parlare con i miei colleghi e cercare di capire come quello che stiamo facendo può essere ulteriormente di supporto a una super sfida, perché appunto educare, cioè far sentire il bambino bene, educarlo...

Avete parlato del tempo, della fretta dell'agire, della postura educativa, sono termini che noi, che stiamo là in ufficio... cerchiamo di fare delle cose fatte bene mettendoci la testa, lavorando con dei professionisti ma perché comunque c'è una spinta da parte del Comune che vogliamo accontentare. Invece forse dobbiamo fare un passaggio in più.

Abbiamo fatto una ricerca quest'anno che abbiamo presentato anche al Comune su come cambieranno le città e sul fatto che ci sarà un'urbanizzazione sempre più estrema: oggi in Italia siamo al 72,6%, e siamo comunque con un'urbanizzazione inferiore rispetto agli altri paesi nostri "peer". Allora, se la città sarà comunque, per tantissimi motivi il posto in cui vivere, perché c'è il lavoro, perché c'è la scuola, forse anche perché c'è il teatro, perché c'è la salute... è controintuitivo ma emerge che la città può essere un agente contro il climate change, perché è un agente contro lo sfruttamento delle risorse. Perché, avendo reti più piccole, consente una maggiore efficienza: se uno che sta, beato lui, in campagna deve muoversi, sicuramente ha un impatto emissivo più alto di me, che prendo un autobus per andare in ufficio insieme ad altre, magari, 50 persone su quell'autobus. Questo è ovvio, e vale per le reti, l'acqua e per le reti dell'energia. Queste città, che saranno degli strumenti di lotta e di mitigazione del climate change, però bisogna saperle usare. E allora, per saperle usare, bisogna partire da quando si è piccolissimi, dagli zero, dai tre.

Questo, diciamo, è un tema su cui noi siamo assolutamente motivati. Cioè, quest'anno Anna Scavuzzo ci ha detto: "Ok, lavorate su quelli un po' più grandi, però fateli lavorare in modo che il loro lavoro ricada sui più piccoli". Siamo anche un po' cool, lo facciamo con l'intelligenza artificiale, hanno una piattaforma di intelligenza artificiale, diciamo, "predisposta" a ragionare in quel senso.

Poi i bambini faranno dei materiali, verranno premiati, e tutto questo fa parte di un ragionamento molto più ampio. Noi siamo partiti quando c'era il picco della crisi energetica con un fumetto che si chiamava "Azzurra". Questo fumetto nasce dal fatto che insegnare alle persone a sprecare di meno, anche per avere una bolletta più bassa, era... però brutto che io, azienda, ti dicessi "spegni la luce", poi ti arrivava una bolletta altissima, cioè, era la campagna cornuti e mazzati.

Allora abbiamo pensato che chi poteva parlare erano i ragazzi, perché i ragazzi, i bambini, sono sicuramente quelli più attenti e che più hanno capacità di influenzare i genitori. Quindi abbiamo fatto questo fumetto, che prendeva in giro i genitori che facevano 3 metri prendendo la macchina, si facevano il bagno riempiendo la vasca, cioè tutto quello che faccio io. E quello che era bello è che abbiamo fatto scrivere dai ragazzi, e hanno funzionato bene come influencer degli adulti e delle famiglie. Allora noi vorremmo lavorare sui ragazzi perché influenzino i più piccoli, ambiente e scuola. Però, lavoriamo anche sui ragazzi più grandi, dandogli tour negli impianti virtuali, per quelli che non possono andare nei nostri impianti direttamente, perché magari il pullman la scuola non lo può organizzare o perché sono troppo lontani. E, l'anno scorso, abbiamo parlato con 106.000 studenti come A2A, proprio per cercare di lavorare in una maniera completa, perché se il mondo è liquido anche queste generazioni sono liquide.

E quindi grazie anche all'apicoltore: noi facciamo un sacco di apicoltura nei nostri impianti. Abbiamo le cassette delle api perché facciamo il miele e dimostriamo che non



inquiniamo. Abbiamo tutte queste api, ci facciamo un miele buonissimo, e lo facciamo vicino ai termovalorizzatori e vogliamo raccontare che comunque questo miele facciamo. Abbiamo l'olio, il grano, la biodiversità; in Abruzzo abbiamo dei boschetti meravigliosi, e siamo fierissimi di queste cose.

A Natale facciamo i biscotti e li regaliamo. Insomma, c'è un sacco di cose che crediamo fortemente di voler fare. Però quello che grazie alla Vicesindaco ho imparato oggi è che ci sono dei punti di vista che noi magari non ascoltiamo abbastanza perché andiamo di fretta. Noi però cerchiamo di lavorare sempre coi professionisti, con gli educatori professionali, cioè però ecco, forse dovremmo uscire a noi di più dall'ufficio e cercare di ascoltare di più voi. Quindi grazie.



Promuovere incontri tra bambini e natura: i tanti luoghi possibili

Filippo Pizzoni, vicepresidente dell'Associazione Orticola di Lombardia

Faccio un piccolo passo indietro sulla storia della nostra associazione perché può aiutare a capire perché ci siamo avvicinati anche ai più piccoli. Orticola, infatti, è un'associazione che l'anno prossimo compirà 160 anni e che ha da sempre avuto come missione quella di promuovere la cultura del verde, la conoscenza delle piante e della botanica. È una missione che si è evoluta negli anni per includere temi come il paesaggio e la biodiversità, argomenti che ovviamente nel 1865, agli albori della nostra storia, non erano al centro della discussione. Nel 1996 nasce la mostra Orticola, che riprende un'antica tradizione di mostre botaniche all'interno della città, e diventa il canale privilegiato attraverso cui parliamo con gli appassionati.



Questa lunga esperienza ci ha portato a comprendere che l'interesse per la natura spesso nasce da piccoli. Lavorando e dialogando con appassionati di tutte le età, abbiamo visto che quasi sempre l'amore per il verde e il rispetto per il vivente sono stimolati da esperienze vissute nell'infanzia.

E questo è interessante: molte volte questo interesse non nasce in famiglia, o almeno non direttamente dai genitori, può esserci un conflitto, ma più spesso dai nonni, dagli zii o da persone vicine che trasmettono questa passione come un piacere personale e non come una regola o un dovere. È un'informazione che viene appresa attraverso il gusto di fare qualcosa di bello, di personale, e non attraverso imposizioni.

Per anni, all'interno della nostra mostra, abbiamo organizzato laboratori per bambini, e la collaborazione con Amsa è stata fondamentale. Siamo partiti con attività per bambini molto piccoli, dai tre anni in su, e abbiamo notato che c'è un grande interesse anche da parte di ragazzi più grandi. Alcuni dei nostri corsi e laboratori non richiedono competenze tecniche avanzate, ma piuttosto offrono l'opportunità di fare esperienze creative insieme, come creare un vaso di cartapesta in cui piantare dei semi. È un'attività che permette ai bambini di lavorare fianco a fianco con adolescenti o persino adulti, e questo creare insieme dà un grande senso di soddisfazione a tutti i partecipanti.

Con il tempo, abbiamo strutturato questi corsi con un approccio più professionale e specifico per diverse fasce d'età. Il motivo per cui vogliamo lavorare sempre di più con i bambini, in particolare, è proprio perché l'interesse per la natura, una volta radicato, si sviluppa profondamente e dura nel tempo, e questo ci è utile perché ci consente di produrre un pubblico per i vivaisti speciali che proponiamo alla città.

Ma al di là di quello, lo facciamo proprio per costruire un interesse nei confronti della natura che solo da bambini può nascere, cioè, ci piace vincere facile parlare già con gli appassionati: in realtà dobbiamo appassionare qualcuno per domani per continuare a lavorare noi per continuare a promuovere quella che è la cultura del verde.

In particolare, accanto a questi laboratori che facciamo da tanti anni, in realtà poi abbiamo avviato un progetto quest'anno che è un numero zero, quindi speriamo che abbia un buon risultato, che si chiama "A scuola di alberi", perché in realtà noi la natura in città ce l'abbiamo non è che non ce l'abbiamo, certo la natura fuori è tanta di più ma non è che quella in città sia poca, in realtà in città abbiamo anche ambiti diversi. "A scuola di alberi" è una passeggiata che noi faremo fare ai bambini di quarta e quinta partendo dai giardini Montanelli, quindi una passeggiata cioè, non raccontargli e basta ma farli muovere in questo spazio fargli dedicare il loro tempo, dai giardini Montanelli conoscere alcuni alberi per poi passare in via dei Giardini, la nostra meta finale sarà l'orto botanico di Brera, passando per via dei Giardini che ha filari d'alberi ma anche un piccolo giardino di quartiere.

Perché l'albero in città è vive in ambiti diversi ha storie diverse, cioè l'albero in città non è l'albero in campagna; è l'albero in un grande parco pubblico, o in un parco storico, o in una strada, o in un piccolo giardino di quartiere o in un museo come l'Orto botanico: sono alberi diversi che chiedono cose diverse, hanno storie diverse da raccontare, e quindi tutto questo per noi è molto importante, perché riuscire a far capire che non solo parliamo di alberi, ma in realtà puoi farli giocare in tutto questo, abbiamo prodotto un piccolo libriccino che aiuta i bambini a giocare all'interno di questo percorso, per poi finire appunto all'orto botanico e conoscere un aspetto anche scientifico che forse il più complesso da raccontare però, secondo me, non bisogna aver paura di raccontare cose complesse.



Non bisogna mai banalizzare, piuttosto si danno informazioni di più qualcosa viene ritenuto qualcosa meno però credo che sia importante dar di più che meno. E alla fine all'Orto botanico avranno una serie di laboratori e in qualche maniera restituiscono quello che hanno scoperto durante questa passeggiata.

Noi dobbiamo continuare a sviluppare interesse: la nostra missione è promuovere la cultura ma se non lo facciamo partendo dai più piccoli a un certo punto ci si ferma.

Allora, il prendersi cura della natura e degli spazi della città per accompagnare bambine e bambini nel loro proprio percorso di cittadinanza: questo mi sembrava un tema sicuramente importante e grazie per il suo contributo.

Martina Pislor, Fondazione Riccardo Catella

Oggi racconterò quello che la fondazione Riccardo Catella promuove dal 2005, non siamo antichi come Orticola però l'anno prossimo compiremo i nostri primi 20 anni.

Di fatto la connessione la relazione tra natura e cittadinanza attiva consapevole è un filo conduttore che guida tutta la nostra programmazione, che portiamo avanti da quasi 20 anni. La nostra ambizione è quella di vivere la natura all'interno della città, quindi vivere gli spazi naturali all'interno del contesto urbano come un palcoscenico, come un vero proprio luogo di apprendimento. Lo facciamo in ottica intergenerazionale, perché promuoviamo progetti civici e culturali dedicati a tutte le generazioni, dai bambini fino agli anziani.

Ma oggi parliamo di giovani generazioni. Per noi è importante che i bambini riescano a vivere le esperienze culturali, le esperienze educative, all'interno degli spazi aperti. Lo facciamo sostanzialmente in due luoghi: nelle scuole, e quindi dal 2012 portiamo avanti questo programma pluriennale che si chiama "Mi Coltivo, Orto a Scuola", che prevede la riqualificazione di cortili delle scuole pubbliche che, spesso, per vari motivi, non sono utilizzati dagli studenti, non ci sono risorse economiche per vivere questi spazi pubblici. Quindi, come Fondazione, andiamo a rigenerare questi cortili, andiamo a installare degli orti didattici in cassoni con un sistema di irrigazione integrato.

Dall'altra parte, andiamo a formare gli insegnanti affinché l'orto diventi uno strumento interdisciplinare all'interno del curriculum scolastico. Siamo supportati da un team di professionisti del dipartimento di Scienze per la formazione, che ha messo punto già dal 2012 questo modello educativo e formativo che portiamo avanti nelle scuole. Quindi, per noi, è importante questo progetto che aiuta i bambini in un'ottica di prendersi cura di questo bene comune che, in questo caso, è l'orto.

L'orto è un mediatore didattico straordinario perché insegna i tempi dell'attesa, il rispetto, la cura; insegna ad avere pazienza, insegna ad accettare il fallimento, perché a volte le cose non vanno come uno vorrebbe, a volte si semina qualcosa che non riesce a crescere, perché le condizioni meteorologiche non lo rendono possibile, perché ci sono degli insetti, perché ci sono x variabili. Quindi, in questo senso, la natura in città è uno stimolo a sviluppare un pensiero creativo, a sviluppare un pensiero critico, a risolvere i problemi. Con "MiColtivo" siamo presenti in otto istituti pubblici comprensivi, e stiamo partendo con il nono, all'Istituto Calasanzio nel Municipio 4, e speriamo di poter andare avanti il più possibile con questo progetto in collaborazione con il Comune di Milano.

Prima parlavo di palcoscenico, cioè la natura nel contesto urbano come palcoscenico. Perché l'altro progetto su cui stiamo concentrando la maggior parte delle



nostre energie è il progetto di BAM, Biblioteca degli Alberi Milano. Dal 2019 abbiamo sottoscritto una partnership con il Comune di Milano, per cui siamo diventati gestori e responsabili della manutenzione, sicurezza, pulizia, oltre che dell'attivazione di un programma culturale, gratuito e aperto a tutti, dedicato ai cittadini che vivono il parco ogni giorno.

Questo programma culturale è organizzato in circa 300 eventi che parlano di wellness, con un'attenzione alla salute mentale e a quella fisica; di Open Air Culture, quindi momenti con arti performative all'aria aperta; e, appunto, di education, quindi percorsi e attività dedicate ai bambini affinché, attraverso il contatto con la natura e attraverso momenti culturali che avvengono in natura, possano percepire l'importanza di vivere in uno spazio pubblico verde, sicuro, vivo, vivace, che permetta l'integrazione e lo scambio con altri bambini, con altre famiglie.

Quindi, per noi, la natura in città promuove l'educazione ambientale, promuove il pensiero critico, il pensiero creativo, favorisce l'inclusione, la partecipazione, e soprattutto stimola nei bambini quel senso di appartenenza di cui parlava anche la professoressa Guerra prima, e di cura e di rispetto di sé.



Manuel Bella Rosa, Bosco in Città

Il Bosco in Città è un parco pubblico del Comune di Milano, gestito da un'associazione, Italia Nostra, il cui braccio operativo è il Centro di Forestazione Urbana Bosco in Città. Quest'anno il centro compie 50 anni ed è diventato, diciamo, uno zio attempato.

Per la realizzazione di Bosco in Città i milanesi si sono tirati su le maniche, hanno partecipato alla piantumazione dei boschi, hanno partecipato alla piantumazione dei cespugli, non hanno scavato i laghi, ma poco ci manca, e hanno realizzato le passerelle di legno.



Il parco cosa ha fatto? Ha accolto i milanesi e ha creato degli spiazzi per fare le feste, degli spazi per fare le grigliate, e permette ai bambini, alle scuole, agli scout di vivere il parco come un luogo misterioso. Ti ci puoi perdere, fare orientering, camminare a piedi nudi nell'erba e non aver paura delle cacche dei cani perché i cani la fanno dall'altra parte. Puoi mettere i piedi nell'acqua, perché ci sono i fossi. Noi che eravamo ragazzini in periferia negli anni Settanta, quelle cose lì le facevamo normalmente, adesso, quando facevo uscire i miei figli dalla scuola dell'infanzia, dicevo: "Non andare nell'erba, che ci sono le cacche dei cani, ci sono i tossici..." Cioè, il bambino cresce con la paura del verde e ha un sacco di divieti: non sporcarti, non entrare nell'erba, stai lì sulle tue, impalato. Al Bosco in Città, tutto questo scompare. I bambini vengono con le scolaresche, sono liberi, vanno in giro, accompagnati sicuramente da un adulto, perché altrimenti sarebbe un po' un problema. Ma possono perdersi, possono vivere i cieli aperti, possono correre nell'erba alta, possono guardare le lucciole di notte...

Questa è la realtà che esiste e che continuerà a esistere per lungo tempo. Quello che è stato messo in piedi dal Centro di Forestazione Urbana, da qualche anno in forma sperimentale, ma che adesso si sta strutturando di più, è la figura del giardiniere condotto.

Per realizzare un parco servono varie figure, l'agronomo, l'entomologo, il fitopatologo, c'è tutta una serie di figure che partecipano alla costruzione di un parco, e i cittadini milanesi che hanno partecipato alla costruzione di Bosco in Città, a un certo punto, sono andati alla Direzione del Bosco e hanno detto: "Mio figlio va a scuola, il giardinetto della scuola ha qualche piccolo problema, non è che verreste a darmi una mano?" E allora i tecnici di Bosco in Città sono usciti e hanno cominciato a lavorare all'interno delle scuole, hanno cominciato a dare una mano ai giardini condivisi.

È un'altra realtà milanese che esiste da più di 20 anni, e che il Comune, con una serie di delibere e più recentemente con i Patti di collaborazione, ha messo in piedi con l'aiuto dei cittadini e delle associazioni che fanno richiesta: il demanio del Comune mette a disposizione il terreno del Comune, i cittadini lavorano su spazi del Comune, li trasformano, creano socialità e si mettono in relazione tra loro. Il giardinaggio diventa lo strumento per entrare in relazione.

Il giardinaggio, l'orticoltura, mettono insieme etnie diverse. Cosa coltivano i peruviani? Cioè, ci sono veramente delle cose che noi non sappiamo e che però se le mettiamo a coltivo, impariamo a conoscerle. Il giardinaggio è una forma di mettersi in gioco, di sudare insieme, di entrare in relazione.

Il Centro di Forestazione Urbana ha messo in piedi questa figura del giardiniere condotto, di cui io sono il frontman, vado in giro a creare liaison tra tutti i campetti di periferia e lo metto a disposizione dei cittadini che ne facciano richiesta.

Come giardiniere ho portato qua dei semi, dei semi che ho raccolto l'altro giorno sulla Martesana. E sono semi che, se io mettessi a coltivo, germoglierebbero e darebbero, tra 30, 40, 50 anni, delle belle piante. Quello che dobbiamo fare noi tutti insieme è naturalmente far crescere i bambini, farli diventare delle belle persone tra 30, 40 e 50 anni. E dobbiamo farlo tutti insieme e dare l'opportunità ai piccolini di diventare grandi persone equilibrate.



Tommaso Colombo, Forestami

Io rappresento Parco Nord e rappresento anche Forestami. In realtà, Forestami è un grande progetto perché è un progetto a lungo termine, che ha un po' l'ambizione di pervadere o di mettere a sistema delle esperienze importanti. Parco Nord farà 50 anni nel 2025, e questa è una città che ha una politica che guarda 50 anni.

E allora, l'idea che Forestami riprende da quelle esperienze di Bosco in città, il Centro di Forestazione Urbana, il Comune, le università, molte Ersaf, A2A, insomma, sono tanti partner che vengono coinvolti nell'idea di dire: "Ma fra 50 anni, come sarà la città dal punto di vista del verde?" E quindi c'è un po' l'idea che questa Giunta ha lanciato, anche attraverso un primo studio, alla collaborazione con la fondazione di Falk, con il privato, che si chiede Milano come si spende per la sostenibilità concreta tra 50 anni.

E Forestami ha un po' questa ambizione di riuscire a piantare 3 milioni di alberi dal 2021 al 2030. 3 milioni di alberi che poi, quando lavori con l'università... l'avete visto oggi con Monica Guerra, le cose non sono slogan. Le cose devono essere relazioni, entrano nel contesto, nella precisione. Quindi non è tanto il numero in sé. Infatti, un altro obiettivo numerico che è stato posto è aumentare del 5% la tree canopy cover, cioè la copertura ombreggiata della città. Ma come? 3 milioni di alberi, 5%? Alla fine, piantare in sé è un gesto, ma piantare un albero piccolo non fa tanta ombra, ma dopo 40 anni, dopo 50 anni, abbiamo quello che a noi serve per contrastare i cambiamenti climatici e rendere più sostenibile la città.

E già questo ci ha posto subito delle problematiche. Ma se è un progetto, molto interessante, che risuona molto con il forum dell'infanzia, anche il forum dell'infanzia lavora adesso per una città che verrà. Lavora nell'oggi per una città che verrà.

E allora, se si vogliono piantare questi alberi, dove li pianti? C'è l'altro tempo? Dov'è lo spazio per piantare in città, no? Beh, allora forse la città è un concetto, e forse dobbiamo immaginarci come un ecosistema un po' più largo, un po' più grande, ma che comunque, nel momento in cui vado a piantare un'area, come è stato Parco Nord, come è stato Bosco in città... quella la opzione, ci costruisco un bosco, non ci costruisco altro. E magari risponde anche a dei bisogni della città, un nuovo stadio, una nuova vasca, un nuovo centro di aggregazione, una nuova scuola, un nuovo ospedale... Quindi il bilanciamento della politica che guarda 50 anni, che a fianco alle infrastrutture della modernità tiene conto del fatto che ci sono delle infrastrutture ancora più moderne, che sono quelle della natura, che ci restituiscono il fatto che da qui al 2050 il 70% della popolazione mondiale vivrà nelle città, probabilmente assisteremo a questo fenomeno in modo ancora più marcato nella nostra città, siamo già al 70%, in Italia magari arriveremo ancora più avanti. E quindi, come fare perché la città rigeneri al proprio interno almeno parte delle risorse che le servono per sopravvivere e non depredare solo i territori circostanti?

Allora, voi capite che piantare gli alberi in questa prospettiva, e qui incrocio sempre un altro concetto che è stato espresso dalla Professoressa Guerra, è quello del senso che dai. Di per sé, se ci si limita a fare il bosco, si perde l'azione pedagogica ed educativa e la cosa non acquisisce un significato. Io ho iniziato la mia vita, anche professionale e anche di cittadino attivo, al Bosco in città quando avevo 15 anni. E per me quello non è solo il luogo del cuore, ma è il luogo della partecipazione. Per me quel bosco è la partecipazione, è cresciuto con me.



Ecco che allora quando, cercando di immaginare come declinare questo progetto Forestami in modo che venga veicolato alla città senza perdere il valore culturale, abbiamo messo giù un piano per capire anche dove andiamo a incontrare la città, cioè come le competenze specialistiche diventano competenze pedagogiche. Nella fattispecie, a me è stato affidato dal team il rapporto con le scuole, quindi il progetto scuola Forestami. Ma c'è anche l'Academy, ci sono "Custodiscimi" e altre operazioni di cittadinanza.

Tra l'altro, ho visto un poster, "Custodiscimi", l'idea di dare le piante che poi mi restituiscono, che io poi ripianto... insomma, creare legami. È la cultura quella che ci mette la partecipazione, che fa cambiare il senso al bosco che pianto. E per quanto riguarda "Scuola Forestami", ci siamo interrogati sui diversi ordini di scuola, sui diversi linguaggi, e arrivo al tema di oggi, cosa fare e come lavorare con l'infanzia, questo straordinario momento della vita dell'essere umano, aperto alla scoperta, dove il tragitto è più importante della meta.

Abbiamo incontrato un mondo che non conoscevo bene, che è il mondo dei servizi per l'infanzia, un mondo che era già molto avanti in queste tematiche.

Insomma, è chiaro che nessuno fa mai da solo, devi sempre incontrarti, e ci siamo incontrati con un mondo molto predisposto a dire "va bene, dateci anche quelle competenze specifiche. Aiutateci a collegare la scuola alla città". Quindi agisco nel giardino scolastico, ma perché nel frattempo la città sta agendo a livello metropolitano, e agisco nel mio piccolo per costruire l'aula fuori, sostanzialmente il giardino, perché è parte della mia quotidianità.

E qui abbiamo lanciato, anche ad A2A che ci ha seguito in questo, l'idea di entrare nei giardini scolastici per costruire un angolo di biodiversità. Uno, perché dell'angolo non sai mai la dimensione, è uno spazio un po' immateriale, è uno spazio aperto. Quindi l'angolo non è un recinto, ma è uno spazio aperto, e questo è uno dei primi significati che abbiamo voluto portare nei giardini scolastici, cioè il giardino scolastico non come spazio vuoto, ma come spazio aperto.

Dove posso intervenire e dove già intervengono in realtà con tantissima didattica? Abbiamo scoperto molto di più di quella che abbiamo portato noi. Faccio l'esempio di una scuola (non dico quale) che, oltre ai giardini e agli angoli che abbiamo costruito, ha creato un verminaio, ha allevato i vermi, senza che noi avessimo chiesto nulla. È successo semplicemente perché questo è diventato un interesse delle educatrici.





Il secondo elemento che abbiamo posto è la biodiversità, quindi angoli di biodiversità. Biodiversità che vuol dire biofilia, la vita che c'è intorno a noi, vuol dire diversità biologica. La biodiversità è anche storia, no? Quindi c'è anche una dimensione storica nella diversità biologica, un aspetto molto interessante.

Ci siamo fermati qui, e ci siamo messi anche a individuare quali scuole fossero più pronte per intraprendere questa esperienza. Sono venute fuori, per esempio, situazioni molto interessanti. Dietro questo concetto di biodiversità, abbiamo coinvolto il terzo settore: cooperative e associazioni che hanno lavorato nelle scuole insieme a Parco Nord, con le educatrici, e con A2A. È stato un circuito collettivo, non c'è mai stato uno solo a portare avanti il lavoro.

I risultati sono stati molto diversi, ma simili in alcuni aspetti. Sostanzialmente, abbiamo fatto qualcosa in giardino, ma abbiamo scoperto che una scuola ha esplorato la biodiversità dal punto di vista sensoriale. Hanno accentuato aspetti come i colori, le forme, i profumi, coinvolgendo i bambini in attese e tocchi.

Un'altra scuola ha lavorato sul linguaggio e la conoscenza, per cui si è concentrata su quello che può osservare, trasformando il giardino in un luogo in cui hanno messo dispositivi speciali per osservare la crescita delle piante.

Una terza scuola ha lavorato sugli ospiti che arriveranno. È stata bellissima l'idea di pensare al giardino non solo per ciò che cresce ora, ma anche per chi lo visiterà, come gli insetti e gli uccelli che attrarranno, come le cinciallegre e altri ospiti della fauna. In pratica, hanno costruito un "giardino del desiderato".

L'ultimo esempio è quello che mi ha sorpreso di più, in cui hanno lavorato più sui desideri dei bambini, su come interagire con la biodiversità. È venuto fuori un percorso sensoriale e anche un angolo oscuro, sempre in relazione alla natura, per far vivere ai bambini la biodiversità in modo tangibile e coinvolgente.

In sostanza, abbiamo creato quattro modalità diverse di interpretare la biodiversità e lo spazio angolo, e ognuna ha creato una ricchezza che, davvero, merita di essere messa a sistema.

Chiudo su questa esperienza, che è stata ovviamente molto ricca. Mi piacerebbe parlarne più a lungo, ponendo anche il tema del "dopo", perché è sempre importante interrogarsi sulla sostenibilità dei progetti a lungo termine.

E qui, la palla passa al Forum. Per riuscire a fare questo piccolo progetto abbiamo dovuto ovviamente parlare con l'Assessorato del verde e l'Assessorato all'istruzione, uno gestisce i giardini scolastici dal punto di vista della manutenzione e l'altro dal punto di vista delle risorse educative e pedagogiche.

Alla fine abbiamo detto "vabbè sentite facciamo che il Parco Nord li prende in carico per un anno" perché così riusciamo a trasformarli, perché se no è difficile riuscire per problemi di sicurezza per problemi e altre cose.

Adesso però a me fa piacere che il Parco Nord espanda i suoi confini in tutta la città ma non è questo il senso, la logica è di dire adesso io a chi le restituisco alle scuole al verde o anche a chi altro ha una comunità che se ne fa carico.

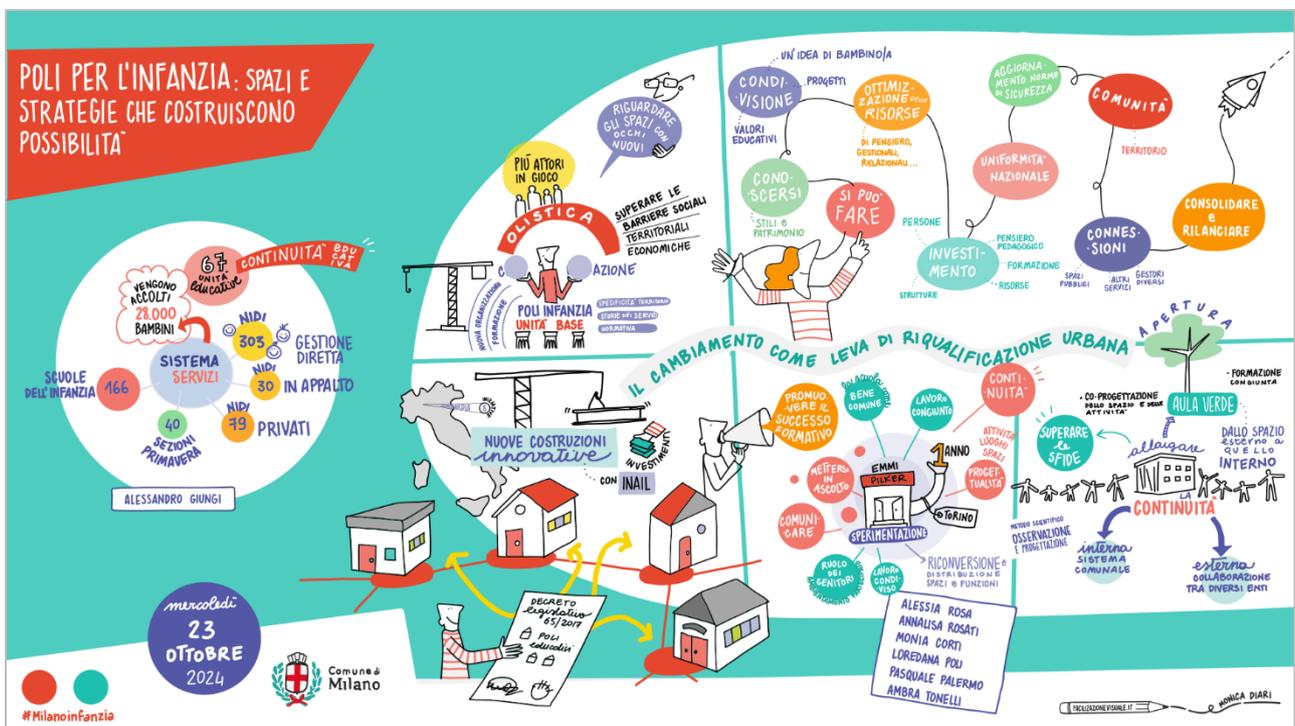
Questo è quello che mi piacerebbe cioè l'idea che la scuola diventa il centro della trasformazione urbana, e magari proprio la scuola dell'infanzia un centro della trasformazione urbana, che aggrega attori che danno la propria disponibilità. Noi per primi la daremo attraverso un patto educativo, per cui quel giardino diventa una risorsa soprattutto per i bambini e per le famiglie.



Durante questo forum dell'educazione tutte e quattro le scuole faranno attività per le famiglie, ed è stato un modo per riaffermare che non è il giardino di uno ma mi piacerebbe pensare una comunità molto più allargata in vista dei 50 anni. Grazie



CONVEGNO Poli per l'infanzia: spazi e strategie che costruiscono possibilità



In collaborazione il Coordinamento Pedagogico Territoriale di Milano e INDIRE

Il decreto legislativo 65/2017 istituisce i Poli per l'infanzia, richiamati poi in altri documenti e riflessioni pedagogiche. Il workshop intende promuovere un dialogo tra approcci, strategie e soluzioni ricercate a partire da una riflessione sulla progettazione degli spazi e delle connessioni tra Nidi, Scuole dell'Infanzia e territorio.

INTRODUZIONE

Alessandro Giungi, Vice Presidente Commissione Educazione

INTERVENTI

Monia Corti, Comune di Milano

Loredana Poli, AnciLab

Alessia Rosa, INDIRE

Annalisa Rosati, Ministero dell'Istruzione e del Merito

Pasquale Salerno, Comune di Torino

Ambra Tonelli, Comune della Spezia

INTRODUZIONE

Alessandro Giungi, Vice Presidente Commissione Educazione

Buongiorno a tutti, sono consigliere comunale e vicepresidente della commissione educazione. Sebbene il mio ruolo sia principalmente legato all'edilizia scolastica, sia in qualità di consigliere che come membro della commissione, non posso che essere profondamente interessato a temi educativi come quelli che stiamo affrontando oggi.

Siamo oggi in un luogo che considero speciale: questa è la casa dei milanesi, la casa di tutti noi. Personalmente sono molto affezionato a questa sala, che riveste un'importanza particolare nella vita istituzionale del Comune di Milano. È qui, infatti, nella sala commissioni, che ci riuniamo – anche se un po' meno spesso ultimamente, vista la diffusione delle commissioni consiliari online – ma rimane comunque un luogo centrale e significativo. Ringrazio quindi tutti voi per essere qui oggi.

Porto anche i saluti della vicesindaca e assessora all'educazione, Anna Scavuzzo, che oggi è impegnata in un altro evento del Forum dell'Educazione, ma sempre qui a Milano, a testimonianza di quanto sia centrale questo tema per la nostra amministrazione.

Vorrei aprire il mio intervento con qualche numero, perché credo sia importante per tutti noi avere una visione concreta e articolata del sistema educativo 0-6 anni del Comune di Milano. Attualmente, la città gestisce direttamente 303 nidi d'infanzia, cui si aggiungono 30 nidi in appalto e 79 nidi privati accreditati. A questi si sommano 40 sezioni primavera comunali e 166 scuole dell'infanzia comunali. Complessivamente, parliamo di oltre 300 servizi a gestione diretta, cui si aggiungono quelli in appalto e accreditati, per un totale di più di 28.000 bambine e bambini coinvolti e, naturalmente, un'interazione con altrettante famiglie.

A proposito di accessibilità, vorrei fare un breve accenno al sistema di pagamento, che è strutturato secondo fasce ISEE. La tariffa massima è di 502 euro al mese per chi ha un ISEE più alto, ma si scende progressivamente fino alla soglia di gratuità per redditi pari o inferiori a 6.500 euro. Questo sistema, a mio avviso, rappresenta un elemento significativo di equità e sostegno alle famiglie.

Un altro aspetto rilevante riguarda l'organizzazione per unità educative, che rappresentano un elemento cardine del nostro sistema 0-6 anni. Sono 67 le unità educative che, in media, accorpano quattro tra nidi, sezioni primavera e scuole dell'infanzia, territorialmente vicini e coordinati da una responsabile. Questo modello permette di gestire in modo integrato sia la progettazione pedagogica sia gli aspetti organizzativi e gestionali.

Le unità educative operano come veri e propri poli territoriali 0-6 anni, promuovendo la costruzione di un continuum educativo. Questo significa garantire coerenza nei riferimenti teorici, nei progetti educativi e nelle scelte organizzative, sostenendo sia la continuità verticale, nel passaggio dai nidi alle scuole dell'infanzia, sia quella orizzontale, nella creazione di reti di relazioni e microcomunità tra famiglie e territorio. Oltre a questo, le unità educative sono fortemente radicate nei territori e fungono da riferimento stabile per numerosi soggetti locali: biblioteche, servizi sociali e sanitari, associazioni, municipalità e progetti specifici. In questo contesto, le responsabili delle unità educative svolgono un ruolo fondamentale di mediazione e collaborazione, sia per affrontare necessità immediate sia per sviluppare relazioni durature e integrate a beneficio delle famiglie e dei bambini.

Prima di concludere, vorrei rubare ancora un minuto per sottolineare un tema particolarmente caro alla nostra città: l'ICAM, l'Istituto di Custodia Attenuata per Madri Detenute. Questa struttura, pur essendo formalmente parte del carcere di San Vittore, è ospitata in un immobile della Città Metropolitana e accoglie attualmente 8 donne con i loro figli, di età compresa tra 0 e 6 anni. Il Comune di Milano si impegna da anni per sostenere questa realtà, garantendo la presenza di 5 educatrici che svolgono un lavoro preziosissimo. Inoltre, i bambini e le bambine dell'ICAM hanno sempre accesso prioritario sia ai nidi sia alle scuole dell'infanzia del territorio circostante. Ritengo importante ricordare questo aspetto, che testimonia il nostro impegno a favore dell'infanzia anche nelle situazioni più delicate.





INTERVENTI

Alessia Rosa, INDIRE

Buongiorno a tutti, il mio intervento ha l'ambizioso obiettivo di individuare quegli elementi normativi che i territori stanno interpretando attraverso strategie diversificate. "Indire", in qualità di ente di ricerca con una storia quasi centenaria (il prossimo anno festeggeremo i 100 anni!), ha sempre sostenuto lo sviluppo del sistema educativo. Oggi, rispetto al segmento 0-6 anni, può offrire uno sguardo privilegiato, osservando il territorio nazionale con le sue peculiarità, dicotomie, modalità di sviluppo e soluzioni adottate.

Il decreto legislativo 65 ha aperto nuove prospettive combinando cura ed educazione nel segmento 0-6 anni in un'ottica finalmente olistica, che considera il bambino nel suo sviluppo integrale. Parallelamente, chiama in causa diversi attori con l'intento di fornire risposte educative concrete, volte a garantire a tutte le bambine e i bambini pari opportunità, superando disuguaglianze iniziali e barriere territoriali, economiche e culturali. Già questi intenti iniziali appaiono audaci, e i documenti successivi, come le linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 e gli orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, ne hanno valorizzato la prospettiva.

Tra le novità introdotte dal decreto, i poli per l'infanzia rivestono un ruolo centrale. Sebbene ne conosciamo la definizione normativa, vorrei sottolineare un aspetto importante: la possibilità che i poli siano costituiti da un unico plesso o da edifici vicini. Questo dettaglio, apparentemente banale, è in realtà cruciale per non limitare i poli alla sola costruzione di nuove strutture. I poli, infatti, puntano a un utilizzo ottimale delle risorse, condividendo spazi, servizi e competenze professionali. Secondo quanto recentemente pubblicato dall'Istituto degli Innocenti, i poli rappresentano l'unità base dei servizi per la scuola dell'infanzia, valorizzando la cultura dell'infanzia e l'educazione dei bambini tra 0 e 6 anni.

In teoria, tutto questo appare ben delineato, ma come possiamo tradurre tali principi nella realtà? Le linee pedagogiche offrono indicazioni generali che considero un grande valore aggiunto: non impongono modelli rigidi, ma ci invitano a mettere a sistema esperienze e tradizioni, stimolando interpretazioni diversificate. Questo approccio, pur richiedendo compromessi, rappresenta una ricchezza: è necessario trovare equilibri che rispettino le specificità dei territori, la storia locale dei servizi e, non ultimo, le normative regionali esistenti. Questo processo, per quanto ambizioso, ci spinge a riflettere, a confrontarci e a trarre insegnamenti anche dalle realtà che avevano già integrato il segmento 0-6 prima del 2017. Tali esperienze, sebbene significative, mostrano talvolta un minore dinamismo rispetto ai territori che stanno costruendo oggi questo modello.

La sfida non consiste solo nell'immaginare forme educative inedite, ma nel ripensare i ruoli dei professionisti coinvolti, non limitandoci agli educatori, ma includendo tutti coloro che operano intorno al segmento 0-6. Le relazioni con le famiglie sono un altro elemento cruciale: come possiamo superare l'ottica assistenzialistica che ha condizionato a lungo la percezione dei servizi 0-6? Dobbiamo ripensare reti e territori, esplorando nuove modalità di collaborazione. Si tratta di cambiare le lenti con cui osserviamo il segmento 0-6, guardandolo con occhi nuovi.

A questo proposito, mi permetto di individuare alcune aree chiave. Gli spazi, ad esempio, rappresentano una risorsa fondamentale per lo sviluppo dello 0-6. Con il collega Leonardo Tosi stiamo lavorando da tempo su questo tema, focalizzandoci su tre concetti



principali: pluralità, flessibilità e modularità. Gli spazi, come scrive Moira Sannipoli, diventano un “curricolo latente” che ci invita a riflettere sulla loro organizzazione, sui pieni e sui vuoti, sull’anonimato di alcuni ambienti e sulla caratterizzazione di altri. È necessario ripensare gli spazi con una regia pedagogica forte, valorizzando sia le strutture esistenti sia quelle nuove.

Un altro aspetto cruciale è l’organizzazione dei tempi, costruendo un curricolo che permetta ai bambini di orientarsi e riconoscere una mappa cognitiva dei tempi educativi. Dal punto di vista gestionale, il polo 0-6 può avere una gestione unica o mista, il che richiede documentazione, protocolli d’intesa e forme di coordinamento efficaci. Questo coordinamento è il cuore pulsante dei poli, poiché garantisce qualità gestionale, supporto ai gruppi di lavoro e monitoraggio delle pratiche adottate. Inoltre, i poli richiedono un nuovo ruolo per le famiglie, che devono essere coinvolte attivamente nel processo educativo.

Anche l’organizzazione dei gruppi di bambini presenta diverse possibilità: divisione per fasce d’età (0-3, 3-6), gruppi misti o soluzioni ibride in cui i gruppi si uniscono in determinati momenti della giornata. Queste scelte sono sia pedagogiche che pratiche, legate a spazi, tempi e regolamenti. Parallelamente, è fondamentale rafforzare l’integrazione tra educatrici e insegnanti, che spesso non hanno avuto occasione di conoscersi. La formazione iniziale e continua del personale educativo rimane un elemento imprescindibile, insieme alla ricerca: dobbiamo sviluppare metodologie che, lontane da approcci verticistici, siano capaci di co-progettare interventi nei servizi.

Questi temi rappresentano solo cornici di riferimento. La costruzione dei poli richiede un approccio laboratoriale, come indicato dalla normativa, rinunciando al perfezionismo iniziale che potrebbe rivelarsi controproducente. Oggi i poli per l’infanzia sono un grande cantiere, ma la nostra storia ci insegna che molti dei cantieri più ambiziosi hanno dato vita a meraviglie riconoscibili in tutto il mondo. Mi auguro che lo stesso possa





avvenire per i poli, che potrebbero diventare un simbolo di qualità e innovazione per il sistema educativo italiano.

Annalisa Rosati, Ministero dell'Istruzione e del Merito

Ringrazio tutti per questo invito, che ci offre l'opportunità di entrare in contatto con realtà di grandissimo interesse e, contemporaneamente, di raccontare come il Ministero si stia muovendo, in particolare nell'ambito delle architetture e delle esperienze a livello nazionale, ormai da diversi anni. Io sono dirigente scolastico, ma anche architetto, e proprio per questo mi trovo in comando presso la Direzione Generale che si occupa di edilizia scolastica e delle risorse a supporto delle istituzioni scolastiche.

Nella quotidianità, la nostra Direzione si dedica ad affrontare e risolvere le criticità degli edifici che ospitano le istituzioni scolastiche, intervenendo sull'edilizia ordinaria grazie a finanziamenti destinati, ad esempio, alla messa in sicurezza, al miglioramento sismico e alle verifiche di vulnerabilità strutturale o alle indagini diagnostiche. Accanto a questo, da diversi anni ci occupiamo anche della costruzione di nuove scuole, di nuove realtà educative innovative, finanziate sia attraverso fondi ordinari, come quelli provenienti dalla Banca Europea degli Investimenti, sia con iniziative in sinergia con l'INAIL, l'Istituto Nazionale per l'Assicurazione contro gli Infortuni sul Lavoro.

In questo contesto, è particolarmente rilevante l'azione dedicata ai poli per l'infanzia, introdotta dall'articolo 3 del decreto legislativo 65 del 2017, che ha destinato fino a 150 milioni di euro, attraverso l'INAIL, alla costruzione di poli innovativi per l'infanzia a gestione pubblica. Questo intervento si pone l'obiettivo di tradurre concretamente quanto previsto dalla normativa, dando forma ai poli per l'infanzia nella loro configurazione più completa.

Il decreto legislativo 65 è stato seguito dal decreto ministeriale 637, che ha distribuito queste risorse a livello regionale, considerando la popolazione scolastica della fascia 0-6 anni e il numero di edifici scolastici già esistenti, sulla base dei dati dell'anagrafe dell'edilizia scolastica. Il decreto ha definito i criteri generali che le regioni avrebbero dovuto utilizzare per redigere gli avvisi finalizzati a raccogliere le manifestazioni d'interesse degli enti locali, come i comuni. Questi criteri includevano la disponibilità di un'area adeguata all'edificazione, libera da vincoli o contenziosi, la dimensione dell'area in linea con i parametri del decreto ministeriale 1975, la popolazione scolastica di riferimento, il progetto didattico coerente con gli obiettivi del polo per l'infanzia, e l'innovatività degli spazi proposti.

Le regioni avevano anche la possibilità di introdurre ulteriori criteri specifici per rispondere alle peculiarità dei propri territori. Alcune, ad esempio, hanno richiesto un'attenzione particolare all'edilizia sostenibile o alla rigenerazione urbana, premiando progetti che prevedessero la demolizione e ricostruzione di edifici dichiarati inidonei, o che fossero collocati in aree degradate, bisognose di interventi non solo edilizi, ma anche sociali e formativi. Un caso significativo è rappresentato dalla Regione Veneto, che ha valorizzato il risparmio del suolo e l'efficienza energetica, mentre altre regioni hanno posto l'accento sull'offerta di servizi educativi specifici per il contesto territoriale.

Un esempio particolarmente virtuoso è quello della Regione Puglia, che ha considerato questa iniziativa un'opportunità straordinaria. La regione ha selezionato tre enti locali e li ha sostenuti con risorse finanziarie e amministrative, bandendo concorsi di progettazione per garantire una qualità elevata nelle soluzioni architettoniche. I criteri



individuati includevano il coinvolgimento delle istituzioni scolastiche, la rappresentatività territoriale degli edifici e la capacità di questi ultimi di diventare punti di riferimento per la comunità, integrando aspetti architettonici, educativi e sociali.

Nel complesso, sono stati selezionati 44 progetti a livello nazionale, che ora si trovano in diverse fasi di attuazione. Gli enti locali stanno completando i progetti esecutivi, che dovranno essere consegnati entro la fine dell'anno. Successivamente, l'INAIL si occuperà della validazione dei progetti, dell'acquisto delle aree, della costruzione degli edifici e della stipula dei contratti di locazione con gli enti locali. Questo processo, iniziato nel 2017, ha subito ritardi a causa della pandemia e dell'aumento dei costi dei materiali, ma ora è in piena fase di realizzazione.

In parallelo, il Ministero sta lavorando all'aggiornamento delle normative edilizie scolastiche, partendo dal decreto del 1975, che appare ormai superato rispetto alle esigenze attuali. Le linee guida per l'edilizia scolastica del 2013 hanno introdotto un approccio prestazionale, concentrandosi sulla qualità degli spazi e sul benessere ambientale, ma resta urgente una revisione complessiva che includa anche gli standard per nidi e micronidi, spazi connettivi, spazi collettivi e spazi per i servizi integrativi.

Pasquale Salerno, Comune di Torino

Grazie al Comune di Milano per l'invito, che rappresenta per noi un'importante occasione di confronto con altre realtà che stanno sperimentando e innovando nel campo educativo. Prima di entrare nel dettaglio del primo anno di sperimentazione del polo per l'infanzia "Emmi Pikler" a Torino, vorrei condividere alcune riflessioni più generali. Come sottolineato in precedenza, nei servizi educativi esistono ancora alcune dicotomie che rappresentano vere e proprie criticità. Queste devono essere prese in considerazione se vogliamo costruire nuovi scenari normativi che rispondano ai bisogni attuali. Le





normative che regolano i nostri servizi, sia a livello nazionale che regionale, risalgono a 50 anni fa e non tengono conto dei profondi cambiamenti avvenuti nel tempo. Ci troviamo quindi di fronte a sfide importanti, come rafforzare la connessione tra servizi educativi e comunità, soprattutto nei territori marginali, dove i servizi possono diventare punti di riferimento e presidi fondamentali. Tuttavia, è cruciale affiancare alle sfide le risorse necessarie: senza risorse adeguate, ogni innovazione rischia di rimanere una cattedrale nel deserto.

Torino dispone di un numero inferiore di servizi rispetto a Milano. Abbiamo circa 50 nidi pubblici, di cui 35 a gestione diretta e 15 gestiti da cooperative, e circa 60 scuole dell'infanzia a gestione comunale. Anche noi, come Milano, siamo organizzati in unità pedagogiche: ne abbiamo 24, ciascuna delle quali comprende circa 4 servizi tra nidi e scuole. Lo scorso anno abbiamo avviato tre sperimentazioni di poli per l'infanzia utilizzando strutture già esistenti. Due di questi poli comprendono nidi e scuole a gestione diretta, mentre il terzo è composto da un nido gestito da cooperative e una scuola a gestione comunale, una soluzione che ha presentato alcune criticità a causa della diversità organizzativa. Stiamo inoltre progettando due nuovi poli che saranno operativi dal 2026: uno sarà costruito ex novo su un'area riqualificata, l'altro sorgerà su una struttura demolita e ricostruita.

Passando al polo per l'infanzia "Emmi Pikler", avviato nel settembre dello scorso anno, si trova in un grande edificio preesistente che, fino a cinque anni fa, ospitava un nido con 126 bambini al primo piano e una scuola dell'infanzia con 125 bambini al piano terra. Questi due servizi, pur convivendo nello stesso edificio, non avevano alcuna connessione: ingressi separati, spazi distinti e nessuna interazione educativa o organizzativa. Con la sperimentazione abbiamo deciso di rompere questa separazione e trasformare l'organizzazione della struttura. Non ci siamo limitati a rispettare la normativa vigente, che consente la coesistenza di servizi 0-3 e 3-6 nello stesso plesso senza richiedere cambiamenti, ma abbiamo intrapreso un percorso di riorganizzazione degli spazi: tre sezioni del nido sono state trasferite dal primo piano al piano terra, mentre due sezioni della scuola dell'infanzia sono state spostate al primo piano. Questo rinnovamento ha rappresentato una sfida importante, resa possibile grazie all'impegno del personale educativo, che ha creduto nel progetto e nella sua visione pedagogica.

Oggi il polo comprende una sezione dei piccolissimi per bambini da 0 a 1 anno con 15 iscritti, due sezioni eterogenee per bambini da 1 a 3 anni, e tre sezioni eterogenee della scuola dell'infanzia per bambini da 3 a 6 anni. Complessivamente, al piano terra sono accolti 138 bambini, con altri 138 al primo piano. Ogni anno circa 27 bambini effettuano il passaggio dallo 0-3 al 3-6 all'interno del polo, garantendo una continuità educativa. Il personale del polo è composto da 12 educatori e 6 insegnanti al piano terra, altrettanti al primo piano, per un totale di 36 unità educative complessive, a cui si aggiungono gli assistenti della struttura, gestiti da una cooperativa. La gestione organizzativa e pedagogica del polo è garantita da un collegio composto da tutto il personale educativo, che si riunisce mensilmente, e da équipes di sezione che lavorano regolarmente. Sono attivi anche gruppi di lavoro specifici dedicati alla progettazione, agli spazi e ai materiali, alla partecipazione dei genitori e all'organizzazione di atelier ed eventi laboratoriali.

La struttura ha mantenuto un'organizzazione che favorisce una visione unitaria, con tutte le risorse del plesso – spazi, materiali e personale – a disposizione di tutti i bambini e del personale stesso. Questo approccio promuove il coordinamento e lo sviluppo di una visione pedagogica condivisa. I principi pedagogici del polo si basano su un documento



elaborato dal Comune di Torino negli anni passati, intitolato "Principi e pratiche educative". Questo documento definisce una visione del bambino come individuo competente e capace, che necessita di contesti che gli permettano di fare esperienza e crescere. La scuola è vista come un bene comune, un luogo da curare non solo per i bambini ma anche per le famiglie e la comunità.

Un ruolo importante è svolto dai genitori, che partecipano attivamente alla vita del polo. Questo coinvolgimento inizia già dall'ambientamento, che segue il modello nordico dei tre giorni, con la presenza dei genitori all'interno del servizio. Durante l'anno si organizzano giornate dei genitori, in cui le famiglie trascorrono un'intera giornata nel servizio, e due sabati di lavoro condiviso, durante i quali genitori, educatrici e responsabili collaborano per migliorare la struttura, ad esempio tinteggiando le pareti o curando il parco didattico. Momenti di convivialità, come la castagnata organizzata insieme al centro sociale e alla parrocchia del quartiere, o la festa di primavera, rafforzano il senso di comunità educante, coinvolgendo anche associazioni locali come la Portineria di Comunità, che contribuiscono a mettere in rete le risorse del territorio.

Questo modello organizzativo e pedagogico, pur complesso, è una sperimentazione che mira a costruire un riferimento per i servizi della città di Torino, offrendo una visione integrata e innovativa per l'educazione 0-6. Lascio ora la parola a Simona, che approfondirà l'aspetto della progettualità e degli strumenti pedagogici che stiamo utilizzando per offrire una proposta educativa di qualità.

Concludo con una riflessione relativa all'ottima risposta da parte delle famiglie. Un elemento distintivo della nostra esperienza riguarda l'aspetto amministrativo: non c'è necessità di fare una nuova domanda d'iscrizione per il passaggio dallo 0-3 al 3-6. Tutti i bambini che frequentano il nido hanno l'opportunità di continuare nel servizio 3-6 senza interruzioni. Questa peculiarità ha azzerato il tasso di abbandono: tutti i bambini dello 0-3 rimangono con noi nel 3-6. Da un punto di vista pedagogico, organizziamo solo un open day per lo 0-3, e una volta che i bambini sono entrati nel servizio, il percorso prosegue senza interruzioni per sei anni. È un percorso continuativo tra i più lunghi nell'offerta educativa.

Anche il pre e post scuola è organizzato in modo unitario, come già spiegato da Simona, per garantire coerenza nell'offerta. Il progetto pedagogico non è più frammentato, ma unico, con declinazioni specifiche nelle diverse sezioni. Non lavoriamo più su un "progetto di continuità", ma su un vero e proprio "progetto in continuità". Questo cambia radicalmente l'approccio di base.

Tuttavia, incontriamo alcune criticità, in particolare per quanto riguarda le figure professionali. Abbiamo educatori e insegnanti con percorsi formativi e contrattuali diversi. Ad esempio, non possiamo impiegare gli educatori dello 0-3 nel 3-6 a causa delle normative. Durante il periodo del Covid, è stata concessa un'eccezione che ci ha permesso di utilizzare gli educatori a tempo indeterminato dell'infanzia anche nello 0-3, ma la rigidità normativa rimane un problema.

Nonostante queste difficoltà, grazie alla vicinanza fisica delle sezioni e al lavoro integrato, le educatrici dello 0-3 possono mantenere un legame con i bambini anche nel 3-6. Questo avviene in modo naturale: i bambini, semplicemente attraversando una porta, possono ritrovare le persone che li hanno accompagnati nei primi anni di vita. Questa continuità relazionale è fondamentale per loro.



Quello che stiamo facendo non è un modello, ma un'esperienza. Sperimentiamo con cautela, consapevoli che potremmo dover fare qualche passo indietro se necessario. È il primo anno di questa sperimentazione, ma già vediamo che si tratta di un dispositivo organizzativo efficace, perché mette al centro i bambini e li aiuta a non vivere transizioni brusche. Se, come indicano le teorie pedagogiche, i primi anni di vita sono cruciali per la costruzione dell'identità, un percorso continuativo rafforza questa identità in modo significativo. Inoltre, questa continuità prepara i bambini ad affrontare meglio i passaggi successivi, come quello alla scuola primaria e oltre.

Simona Pinelli, Comune di Torino

Rispetto alla progettualità 0-6, abbiamo adottato strumenti, dispositivi e metodi comuni che guidano le nostre pratiche educative. Un aspetto centrale è l'organizzazione dei bambini in piccoli gruppi, che iniziamo a implementare non appena la compresenza del personale lo rende possibile durante la giornata. Questo approccio promuove il benessere sia dei bambini sia degli adulti, rispondendo ai bisogni di accoglienza e di gioco, e permette di creare dialoghi significativi tra bambini e adulti, cogliendo quella che una collega che stimo molto, Mariangela Vaccalluzzo, definisce la "ciascunità" di ogni bambino.

Questa suddivisione in piccoli gruppi non è rigida: può seguire le fasce d'età, ma anche essere eterogenea, adattandosi agli interessi e alle ricerche che emergono, anche in collaborazione con i bambini stessi. È una flessibilità che valorizza le potenzialità del polo 0-6 e consente di costruire esperienze educative condivise e significative.

Un altro elemento fondamentale per garantire continuità nelle esperienze dei bambini è l'organizzazione dello spazio. Gli ambienti sono strutturati in centri di interesse coerenti con l'approccio 0-6. I bambini possono scegliere liberamente le attività, senza un ruolo direttivo da parte dell'adulto, favorendo una suddivisione spontanea in sottogruppi. Abbiamo lavorato per offrire una diversità di spazi che riflettano le culture e le competenze attraversate dallo 0-6, con una pluralità di postazioni e materiali adatti a gruppi di dimensioni diverse: piccoli, medi o grandi.

I materiali che utilizziamo sono prevalentemente naturali, destrutturati o legati all'ambiente esterno, come legno, piante e oggetti raccolti all'aperto. La cura nella scelta dei materiali, così come l'attenzione alla luminosità degli spazi e alla presenza di elementi naturali come piante, contribuisce al benessere emotivo di bambini e adulti.

Gli atelier rappresentano un punto di forza del nostro polo. Questi spazi, dedicati all'esplorazione e alla creatività, offrono una varietà di linguaggi espressivi e opportunità di apprendimento. Attualmente disponiamo di 14 atelier, che utilizziamo a rotazione con i bambini. Gli atelier ci permettono di lavorare in sottogruppi, rispondendo ai bisogni e agli interessi dei bambini con attività progettate per fasce d'età specifiche o gruppi misti.

Durante l'anno, teniamo traccia dei processi osservati negli atelier, utilizzando queste informazioni per sviluppare sperimentazioni nelle sezioni. Questi spazi sono anche luoghi dove si documentano le esperienze dei bambini, permettendo agli educatori di rivedere e ricalibrare le proposte educative.

Un altro elemento fondamentale della nostra progettualità è il rapporto quotidiano con l'esterno. Ogni giorno un gruppo di bambini ha la possibilità di uscire all'aperto, un aspetto che le famiglie apprezzano molto e per cui spesso scelgono il nostro servizio.



Uscire in tutte le stagioni ci consente di vivere appieno il nostro grande parco, che abbiamo suddiviso in nove aree per evitare sovraffollamento. Queste aree, delimitate da siepi di alloro e rosmarino o da piccoli tronchi, permettono sia l'incontro sia la ricerca in piccoli gruppi. Ogni area ha un nome che riflette la sua caratteristica principale. Alcune sono dedicate al gioco motorio, altre alla ricerca scientifica, e abbiamo anche un orto che coltiviamo con i bambini. L'orto si collega a un atelier interno, dove realizziamo attività come travasi e semine, rafforzando il legame tra ambiente esterno e interno.

Per facilitare il passaggio dallo 0-3 al 3-6, abbiamo predisposto dispositivi organizzativi che rendono questa transizione fluida. Gli incontri tra i gruppi iniziano a novembre, appena completati gli ambientamenti per i più piccoli. Questi incontri si svolgono nelle sezioni future, negli atelier o all'aperto, che offre una cornice ideale per esperienze di continuità. A febbraio iniziamo i pranzi condivisi: un gruppo di bambini 3-6 torna nelle proprie sezioni per lasciare spazio ai piccoli, creando un ricambio armonioso.

Accompagniamo anche i genitori in questo percorso. A marzo, le insegnanti si presentano alle famiglie durante l'accoglienza mattutina, mentre ad aprile organizziamo giornate in cui genitori e bambini iniziano a vivere la futura sezione di appartenenza. Infine, a maggio, i bambini sperimentano il momento del sonno nella nuova sezione, con la possibilità per i genitori di riprenderli lì o tornare alla sezione precedente se necessario.

Questi dispositivi, insieme al lavoro integrato tra educatrici e insegnanti durante il pre e il post scuola, ci consentono di garantire una transizione serena e graduale. A settembre, i bambini che passano al 3-6 possono iniziare con autonomia, senza necessità di un nuovo ambientamento, se non con un orario ridotto nei primi tre giorni.



Ambra Tonelli, Comune della Spezia

Buongiorno a tutti. Inizio ringraziando per l'invito e porto i saluti sia dell'amministrazione comunale sia del dirigente dei servizi educativi, il dottor Massimiliano Curletto, che mi ha dato il privilegio di rappresentare oggi il nostro Comune in questo importante convegno. È un'occasione preziosa per condividere l'esperienza del nostro sistema integrato 0-6, che rappresenta per noi una sfida continua e una fonte di grande soddisfazione.

Il sistema integrato 0-6 del Comune di La Spezia ha preso avvio nei primi anni 2000, quando l'amministrazione ha deciso di intraprendere un percorso di innovazione nell'organizzazione dei servizi educativi per l'infanzia. Questa scelta ha portato alla costituzione dei poli per l'infanzia, che oggi sono un pilastro del nostro sistema. Attualmente, nel Comune di La Spezia ci sono tre poli operativi:

Il Polo della Chiappa, interamente gestito dal Comune, composto da un nido e una scuola dell'infanzia.

Il Polo di Via del Monale, dove il Comune gestisce il nido e la scuola dell'infanzia.

Il Polo 2 Giugno, una realtà complessa che ospita più servizi educativi per la fascia 0-6, con una gestione diversificata: il nido e una scuola dell'infanzia sono comunali, una sezione primavera è gestita da una cooperativa sociale, e una sezione della scuola dell'infanzia è statale e fa parte dell'Istituto Comprensivo Rita Levi Montalcini. A questi si aggiunge un quarto polo, in costruzione a Bragarina, finanziato con i fondi del PNRR. Questo polo rappresenta un progetto ambizioso: la demolizione del nido comunale esistente è già stata completata, e al suo posto sorgerà una struttura su due piani che ospiterà, al pian terreno, una scuola dell'infanzia statale e, al primo piano, un nuovo nido comunale.

La particolarità del Polo 2 Giugno sta nel suo intreccio di continuità e collaborazione tra gestioni diverse. La continuità interna al Comune è stata relativamente facile da costruire, grazie a una visione condivisa del bambino, principi pedagogici comuni e una solida documentazione di riferimento, come le linee guida dei servizi educativi per l'infanzia. Tuttavia, la vera sfida è stata estendere questa continuità agli altri soggetti coinvolti, come il terzo settore (la cooperativa sociale) e lo Stato. Per superare questa sfida, abbiamo lavorato sulla creazione di spazi condivisi, a partire dall'Aula Verde, un'area riqualificata grazie alla collaborazione con la Fondazione Carefe. Questo spazio, inizialmente da inventare, è diventato un luogo di incontro e apprendimento per i bambini, le educatrici e le famiglie. Le famiglie hanno partecipato attivamente al processo, rendendo lo spazio più accogliente attraverso la semina di fiori e piante aromatiche. Al centro dell'Aula Verde è stato piantato un salice, che i bambini hanno eletto come loro luogo preferito per raccontare e ascoltare storie.

L'Aula Verde ha rappresentato il primo passo per costruire un dialogo tra sistemi diversi. Educatrici e insegnanti hanno iniziato a conoscersi e a lavorare insieme, prima condividendo uno spazio esterno, poi passando agli spazi interni delle rispettive sezioni (sezione primavera, nido e scuola dell'infanzia). Questo ha permesso di costruire momenti di programmazione e progettazione condivisa, partendo dalle routine quotidiane, come la merenda, e arrivando a vere e proprie attività didattiche.

Un esempio significativo del nostro approccio alla continuità è rappresentato dal progetto 0-10, nato durante la pandemia. Una storia inventata dai bambini, La Balena Ferita, è diventata un libro che ha coinvolto i servizi educativi comunali e privati della fascia



0-3, le scuole dell'infanzia e le scuole primarie. Questo progetto ha avuto una grande risonanza, diventando oggetto di formazioni, convegni e laboratori. Anche le famiglie hanno avuto un ruolo centrale, traducendo il libro in diverse lingue (arabo, rumeno, spagnolo) e partecipando a mostre e laboratori legati al progetto.

Il successo di queste iniziative è stato possibile grazie a una rete forte e a un coordinamento pedagogico territoriale ben strutturato. Figure come la dottoressa Travaglini e la dottoressa Corradi, insieme alle referenti dell'Ufficio Scolastico Provinciale e della ASL 5, hanno lavorato in sinergia per creare un gruppo di lavoro che promuove momenti di confronto annuali con tutte le educatrici e insegnanti del sistema integrato 0-6.

Ovviamente, il percorso non è stato privo di difficoltà. Mettere insieme sistemi diversi ha richiesto un grande sforzo di mediazione. Comune e Stato operano con logiche e vincoli diversi: monte ore, programmazione, formazione e risorse non sono equivalenti. Per esempio, il Comune ha a disposizione un monte ore specifico per la formazione, mentre lo Stato deve scegliere tra un ventaglio di opzioni limitato. Inoltre, la figura del coordinatore pedagogico, centrale nei servizi comunali, è assente nella scuola statale, creando un vuoto significativo.

Nonostante queste sfide, siamo riusciti a costruire un percorso di crescita continua. Lavoriamo per migliorare costantemente, perché crediamo che ogni passo avanti contribuisca a rendere il sistema più inclusivo ed efficace.

Concludo con una frase che sintetizza il nostro approccio: tutto è possibile; l'impossibile richiede solo un po' più di tempo. Grazie.

Monia Corti, Comune di Milano

Buongiorno a tutti. Tutto quello che ho ascoltato finora mi accomuna profondamente alle esperienze di Trino e La Spezia, sia da un punto di vista pratico che teorico. Ci troviamo, infatti, su una linea condivisa, e il mio intervento si propone di





illustrare come siamo arrivati a costruire un sistema integrato 0-6 partendo da una situazione in cui tutto questo non esisteva, fino a creare una realtà consolidata ormai da circa cinque anni.

Il nostro punto di partenza è stato il quadro normativo, che ci ha fornito la base su cui costruire il nostro sistema. Tuttavia, per rendere possibile la trasformazione, abbiamo compreso subito l'importanza di adottare un metodo. Non potevamo entrare "in modo brusco" con proposte non metabolizzate dal personale e dal territorio. Ci siamo quindi ispirati a un approccio scientifico: abbiamo iniziato osservando e analizzando i bisogni reali, formulando ipotesi operative, agendo e verificando periodicamente i risultati, sia in corso d'opera che alla fine di ogni ciclo. Questo approccio ha trasformato il nostro progetto in un vero e proprio cantiere pedagogico, dove ogni anno qualcosa cambia e si evolve.

Uno dei primi interventi ha riguardato gli spazi materiali. Ci siamo chiesti: cosa vogliamo dagli spazi? Dove vogliamo arrivare? Un obiettivo importante è stato ridurre, e quasi eliminare del tutto, l'uso della plastica all'interno della scuola di via Croce. Inoltre, abbiamo creato una struttura organizzativa specifica per il sistema integrato 0-6, lavorando a stretto contatto con l'Università Bicocca, che ci ha accompagnato per un anno intero in questo percorso. Questo ha consentito di costruire un dialogo costante tra collegio, educatori e famiglie, attraverso incontri, interviste e momenti di confronto.

Un altro passo fondamentale è stata l'introduzione della rotazione del personale. Questo aspetto, non so se sia presente anche nelle vostre realtà, ha rappresentato una svolta per noi. Nella nostra scuola non esiste staticità: le aule dell'infanzia ruotano, e il personale con i titoli necessari ha scelto di aderire a questo sistema. Nido e sezione primavera, per ragioni logistiche, restano al piano terra con spazi dedicati, ma anche qui abbiamo implementato la rotazione per quanto possibile. Questo modello ha richiesto grande flessibilità, ma ci ha permesso di superare alcune dicotomie che, spesso, rischiano di bloccare il progresso.

Un ulteriore passo avanti è stato il lavoro sulle sezioni aperte, un cambiamento che ha segnato un vero salto di qualità. Abbiamo progettato sezioni aperte per tutti e tre i servizi: nido, primavera e infanzia. Questo ha implicato un ripensamento completo dell'organizzazione della giornata educativa, dalla fase di accoglienza mattutina al post scuola delle 18:00. Non entro nei dettagli della giornata, ma voglio sottolineare come abbiamo adottato un approccio che definisco di "accomodamento ragionevole": cerchiamo soluzioni che ci consentano di avanzare nel nostro percorso senza trascurare vigilanza, spazi adeguati e arredi funzionali.

Lavoriamo per centri di interesse: gli educatori si posizionano negli spazi, e i bambini scelgono liberamente dove andare. Questo modello, sebbene complesso, ci ha permesso di costruire una realtà dinamica che, pur con qualche inevitabile aggiustamento, si sta consolidando. Per noi, è essenziale che l'organizzazione non resti un compromesso temporaneo, ma diventi un sistema stabile.

Un elemento cruciale è stato il coinvolgimento delle famiglie. Senza il loro apporto, la nostra esperienza non sarebbe quella che è oggi. Le famiglie sono parte integrante del nostro cantiere pedagogico 0-6, contribuendo non solo alla vita della scuola, ma anche al rafforzamento del legame con il quartiere e con la città. Il collegio unico è stato un altro strumento chiave: questo dispositivo ha permesso di costruire una reale integrazione, superando le barriere tra i vari segmenti del sistema educativo.



Un'esperienza che vorrei evidenziare è quella che chiamiamo la "Primavera di Maggio". Lo scorso anno, a partire da maggio, i bambini della sezione primavera hanno iniziato a frequentare stabilmente le nuove sezioni dell'infanzia che li avrebbero accolti l'anno successivo. Questo ha significato coinvolgerli nelle routine quotidiane, come accoglienza e saluto, e in parte anche nei pasti, superando alcune difficoltà oggettive che stiamo ancora affrontando. Questo approccio ha trasformato il passaggio da un concetto di "ricordo", che ormai abbiamo superato, a quello di una vera continuità educativa.

Le risorse aggiuntive che abbiamo avuto a disposizione sono state fondamentali. Tre nuove risorse sono state orientate verso attività di progettazione e organizzazione, rispettando sempre i rapporti numerici previsti. Questo ci ha consentito di sperimentare anche con le uscite didattiche per i bambini più piccoli, rispettando un rapporto di uno a due per garantire sicurezza e qualità educativa.

Lavoriamo per competenze, superando il concetto tradizionale di fasce d'età. Questo approccio ci ha permesso di ampliare la continuità anche verso lo 0-10. Un esempio concreto è rappresentato dalla nostra scuola, dove basta aprire una porta antipanico per trovarsi nella scuola primaria. Questo facilita la creazione di momenti di frequentazione condivisa, che vanno oltre gli inviti formali e diventano parte integrante del sistema educativo.

Concludo dicendo che il nostro sistema integrato 0-6 è in costante evoluzione, e i risultati che abbiamo raggiunto sono il frutto di un lavoro corale. Credo fermamente che ciò che rende possibile tutto questo sia la nostra apertura al cambiamento e la capacità di immaginare sempre qualcosa di nuovo.

Loredana Poli, ANCILAB

Buongiorno a tutte e tutti, e un sentito ringraziamento al Comune di Milano per l'invito e per questa iniziativa su più giorni, che offre un'importante opportunità di confronto su un tema cruciale come quello della costruzione di una cultura dell'infanzia 0-6 anni. È significativo che le città si impegnino a creare momenti come questo, che permettono di riflettere, condividere esperienze e sviluppare una visione comune.

Uno degli obiettivi del Decreto 65 è proprio quello di promuovere la cultura dell'infanzia nella fascia 0-6 anni. Non è obbligatorio costituire poli per l'infanzia: essi rappresentano una delle opzioni possibili, accanto ad altre soluzioni organizzative. A Torino, ad esempio, sono stati riorganizzati gli spazi e le risorse, creando sia un polo per l'infanzia sia strutture distinte per un nido e una scuola dell'infanzia, in linea con quanto previsto dalla normativa. Tuttavia, al di là delle configurazioni specifiche, il punto centrale resta la costruzione di una cultura condivisa che metta al centro il bambino e la bambina.

Ascoltando gli interventi di questa mattina, ho apprezzato la varietà di spunti, osservazioni e aneddoti che ci permettono di trarre insegnamenti e idee. Da quanto emerso, ho provato a individuare dieci punti chiave, un "decalogo" conclusivo.

Il primo punto è la constatazione che si può fare, oltre che si deve fare. La condivisione di esperienze dimostra che è possibile agire concretamente, nonostante le sfide. Questo "si può fare" deve guidarci nel nostro lavoro quotidiano.

Il secondo punto riguarda l'importanza del conoscersi. Questo significa non solo creare relazioni tra professionisti dello 0-3 e del 3-6, ma anche favorire lo scambio tra stili educativi, dispositivi organizzativi e gestionali. È fondamentale documentare e



sistematizzare le buone pratiche, non limitandosi a raccontarle ma cercando di farle atterrare in una normativa capace di valorizzarle.

Il terzo punto è la condivisione. Dobbiamo condividere un'idea comune di bambino e bambina, valori educativi e un progetto unitario. La documentazione che sostiene i progetti organizzativi ed educativi è uno strumento essenziale per rendere concreta questa condivisione.

Il quarto punto è l'ottimizzazione delle risorse. Questo termine viene spesso interpretato come sinonimo di tagli, ma può essere riletto in chiave propositiva. Ottimizzare significa integrare i due sistemi dello 0-3 e del 3-6 in un unico sistema unitario, condividendo risorse di pensiero, spazi, gestione, educazione e relazioni con famiglie e reti territoriali. Questo processo richiede di partire da ciò che è stato fatto, riconoscendone il valore, per compiere passi avanti.

Il quinto punto è la costruzione di un metodo: l'osservazione. L'osservazione, strumento pedagogico per eccellenza, permette di conoscersi, riconoscersi, ottimizzare risorse e condividere una visione comune di bambino, servizio e ruolo professionale. È un elemento distintivo del lavoro nella fascia 0-6 anni, diverso dagli approcci degli altri livelli di istruzione.

Il sesto punto è l'investimento, che deve essere sia di pensiero pedagogico sia organizzativo. La costruzione di una cultura dell'infanzia richiede risorse, sia in termini di personale qualificato sia di strutture adeguate. È necessario un ripensamento unitario del ruolo del professionista dello 0-6, superando le attuali frammentazioni tra enti gestori e percorsi formativi. Questo vale anche per l'edilizia scolastica: è fondamentale garantire investimenti strutturali per rispondere alle esigenze del sistema, nonostante le difficoltà economiche che si prospettano.

Il settimo punto riguarda l'aggiornamento delle norme tecniche. Molte delle attuali normative, come quelle sui requisiti dimensionali e di sicurezza, non sono adeguate ai poli 0-6 e ostacolano l'integrazione tra i due sistemi. È urgente un lavoro di revisione che permetta di superare questi limiti e di creare spazi più funzionali e coerenti con le esigenze educative.





L'ottavo punto è il ruolo della comunità, intesa in senso ampio. La comunità di pratiche tra professionisti, la comunità educativa delle famiglie e le risorse territoriali possono tutte contribuire al disegno di progetti educativi che rispondano ai bisogni specifici dei bambini e dei territori.

Il nono punto è la connessione. Non si tratta solo di favorire la continuità tra servizi 0-3 e 3-6, ma anche di creare legami con altri servizi pubblici e spazi del territorio. Durante la pandemia abbiamo visto il potenziale di queste connessioni, ma molte delle sperimentazioni avviate sono state abbandonate. È importante riprenderle e valorizzarle.

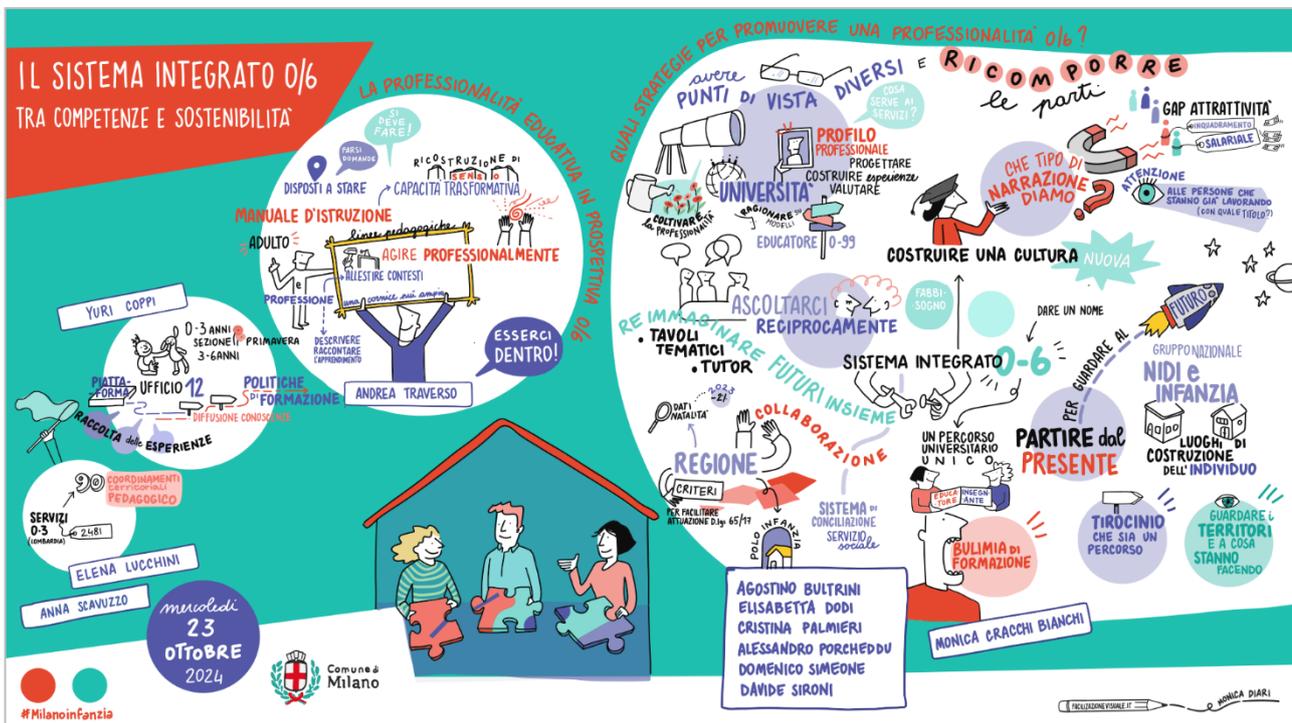
L'ultimo punto è il consolidamento. Abbiamo un repertorio di esperienze e sperimentazioni preziose, che devono essere consolidate e sistematizzate per diventare patrimonio comune e influenzare le scelte normative e regolamentari. Questo consolidamento è essenziale per rilanciare il sistema integrato di educazione e istruzione 0-6 anni e contrastare le disuguaglianze educative nel nostro paese.

In conclusione, dico che si può fare. Abbiamo le risorse, le esperienze e le idee per costruire un sistema educativo 0-6 di qualità, ma dobbiamo consolidare ciò che abbiamo e rilanciare con coraggio e intenzionalità politica.



CONVEGNO

Il sistema integrato 0/6 tra competenze e sostenibilità



In collaborazione con il Coordinamento Pedagogico Territoriale della città di Milano

La realizzazione del sistema integrato 0/6 si confronta oggi con diverse e complesse questioni che necessitano analisi rigorose e richiedono a tutti gli attori del sistema di ricercare e attuare soluzioni pedagogiche, organizzative e gestionali coerenti con il mandato normativo e istituzionale, sostenibili in relazione alle normative, ai mandati e alle risorse in campo. La professionalità di educatori e insegnanti è certamente tema di dibattito importante, che coinvolge professionisti e personale educativo e scolastico, Enti Locali e privato sociale, mondo dell'Università e della ricerca, le istituzioni pubbliche a tutti i livelli, dal Comune, alla Regione, ai Ministeri anche l'Unione Europea: riflettiamo insieme sugli scenari presenti e futuri, anche alla luce delle indicazioni nazionali e del nuovo scenario introdotto dall'istituzione degli albi professionali.



INTRODUZIONE

Anna Scavuzzo, Vicesindaco di Milano e Assessora all'Istruzione
Elena Lucchini, Assessore alla Famiglia Regione Lombardia
Yuri Coppi, Ufficio Scolastico Regionale

RELAZIONE DI APERTURA

La professionalità educativa in prospettiva 0/6
Andrea Traverso, Università degli Studi di Genova

TAVOLA ROTONDA

Quali strategie per promuovere una professionalità 0/6?
Monica Cracchi Bianchi, Comune di Milano
Agostino Bultrini, ANCI Nazionale
Elisabetta Dodi, Coordinamento Pedagogico Territoriale di Milano
Cristina Palmieri, Università Milano Bicocca
Alessandro Porcheddu, Gruppo Nazionali Nidi e Infanzia
Domenico Simeone, Università Cattolica del Sacro Cuore
Davide Sironi, Regione Lombardia

INTRODUZIONE

Anna Scavuzzo, Vicesindaco di Milano e Assessora all'Istruzione

Buongiorno a tutti e tutte, sono Anna Scavuzzo, Vicesindaca del Comune di Milano e Assessora all'Istruzione. Vi do il benvenuto a questo pomeriggio di lavoro dedicato al sistema integrato 0-6, con un focus particolare su competenze e sostenibilità.

Vorrei iniziare ringraziando tutti coloro che si sono impegnati per rendere possibile questa giornata, che offre uno spazio importante e significativo per il confronto, con interlocutori di grande livello che avremo modo di apprezzare nel corso dei lavori. Un ringraziamento speciale va al coordinamento pedagogico territoriale della città di Milano, che ha animato e continua ad animare parte delle iniziative del forum e che ha avuto un ruolo fondamentale nella giornata odierna. Ringrazio in particolare la dottoressa Dodi, presidente del coordinamento, che porterà la voce di tutti gli enti e le realtà rappresentate al suo interno, e la dottoressa Cracchi, che animerà la tavola rotonda di oggi.

Voglio iniziare dando spazio alle realtà istituzionali che, per il loro ruolo, hanno titolo e responsabilità nell'aprire un convegno come questo. Si sono distinte nel tempo sia dal punto di vista organizzativo e operativo, sia da quello politico, condividendo una visione d'insieme sull'importanza dei servizi per i bambini, le famiglie e gli operatori e le operatrici che quotidianamente rendono possibile il sistema integrato.

Sono felice quindi di invitare sul palco l'assessora Elena Lucchini, che rappresenta Regione Lombardia. Nel corso degli anni, Elena è stata mia compagna di viaggio in molti momenti significativi, affrontando insieme questioni fondamentali legate alla famiglia e all'istruzione. Ringrazio anche Davide Sironi, che parteciperà alla tavola rotonda, dove ci sarà occasione di approfondire ulteriormente questi temi.

Chiedo inoltre al dottor Iuri Coppi, delegato dall'Ufficio Scolastico Regionale, di portare la voce del Ministero dell'Istruzione, attraverso la sua organizzazione territoriale, e ringrazio il professore dell'Università degli Studi di Genova, presente con noi oggi, che concluderà i saluti istituzionali. Il professore ci guiderà con una relazione introduttiva sul tema della professionalità educativa in una prospettiva 0-6, aprendo il dibattito del pomeriggio.

Il sistema 0-6 è centrale per la nostra realtà milanese, che ha una lunga tradizione di investimento su questo segmento educativo. Nel corso degli anni, insieme a Regione Lombardia, abbiamo lavorato per fare del sistema 0-6 un riferimento, ancor prima che diventasse norma. Il contributo delle università è stato fondamentale: hanno arricchito il bagaglio formativo di educatori ed educatrici e hanno permesso di sviluppare uno sguardo più alto e integrato sul sistema educativo.

Oggi, rispetto alle nostre competenze, credo sia importante partire da un presupposto chiaro: dobbiamo sostenere un percorso di miglioramento continuo, sia nella proposta educativa e pedagogica, sia nella diffusione di un sistema 0-6 di qualità su tutto il territorio.

Mi permetto di fare un passaggio su un tema importante: non credo nell'obbligatorietà del sistema 0-6, ma nella sua accessibilità universale. Dobbiamo fare in modo che chiunque condivida e creda nell'importanza di questa proposta educativa possa accedervi, garantendo qualità per i bambini e le bambine, così come per tutti gli operatori e le operatrici che lo rendono possibile.



Elena Lucchini, Assessora alla Famiglia, Regione Lombardia

Buongiorno a tutti. Desidero innanzitutto ringraziare Anna Scavuzzo, Vicesindaca di Milano, per l'invito e per l'organizzazione di questa settimana così ricca di appuntamenti. Ho avuto modo di osservare il programma, davvero fitto e articolato, che dimostra quanto Anna sia presente sul territorio e quanto stia lavorando per creare sinergie tra tutti i soggetti coinvolti nel sistema educativo. Credo che questa settimana offrirà non solo spunti importanti, ma anche concrete opportunità per avviare nuove collaborazioni e fare passi avanti significativi. Complimenti davvero per l'impegno e la visione.

Colgo questa occasione per portare i saluti di Regione Lombardia, una regione che considero particolarmente ricca e variegata in termini di servizi educativi. Permettetemi di condividere alcuni numeri per darvi un'idea della complessità del sistema con cui lavoriamo. Per la fascia 0-3 anni, sul territorio lombardo sono presenti 2481 servizi, che comprendono asili nido, micronidi, nidi famiglia e centri per la prima infanzia. In totale, questi servizi offrono circa 65.000 posti autorizzati.

Questi servizi rivestono un ruolo fondamentale non solo per la cura, la crescita, la formazione e l'educazione dei bambini, ma anche per supportare la conciliazione dei tempi di vita e di lavoro delle famiglie. Questo aspetto è particolarmente rilevante per me, poiché ho la delega diretta su questi temi, e posso confermare che stiamo lavorando intensamente per offrire soluzioni sempre più adeguate alle esigenze dei genitori.

Passando alla fascia prescolare, quella che riguarda i bambini dai 3 ai 6 anni, la Lombardia conta circa 3000 realtà educative, che includono scuole dell'infanzia paritarie, private, pubbliche e statali. Questi numeri testimoniano la complessità della riorganizzazione del sistema integrato 0-6 e della necessità di un approccio strutturato e collaborativo.

Come sapete, la gestione operativa e la programmazione dell'offerta 0-6 sono affidate agli enti locali, cioè ai Comuni. Questo avviene sulla base delle indicazioni ministeriali, ma attraverso una governance locale che abbiamo costruito con attenzione negli anni. Questo modello è stato consolidato grazie a un tavolo di coordinamento regionale, che riunisce il Comune di Milano, Regione Lombardia, l'Ufficio Scolastico Regionale, ANCI Lombardia (in rappresentanza di tutti i Comuni lombardi) e realtà significative come FISM, Assonidi e Alleanza Cooperative Welfare Lombardia.

Uno dei risultati più importanti di questo lavoro è stata l'attuazione del piano d'azione quinquennale, che ha portato alla costituzione di 90 coordinamenti pedagogici territoriali. Questi coordinamenti sono fondamentali per noi, poiché operano a livello locale, fungendo da snodo cruciale per garantire la coerenza e l'efficienza del sistema integrato. Svolgono un ruolo chiave non solo nella programmazione dell'offerta educativa, ma anche nella formazione del personale, che portiamo avanti spesso in collaborazione con le università. La loro forza sta nella capacità di mettere insieme mondi diversi, rispettando però le specificità e le peculiarità di ciascun territorio.

Voglio sottolineare l'importanza di questa giornata, che ci offre l'opportunità di raccogliere nuovi spunti e riflessioni. Oggi è presente anche il dottor Sironi, di Regione Lombardia, che si occuperà di raccogliere le istanze e i contributi che emergeranno nel corso dei lavori. Questi saranno essenziali per proseguire il nostro percorso di collaborazione e miglioramento del sistema.

Mi scuso con voi, ma purtroppo i miei impegni si stanno accavallando e non potrò rimanere fino alla fine della giornata. Ringrazio nuovamente Anna per la sua disponibilità



e collaborazione, che non sono mai scontate e che apprezzo profondamente. Grazie a tutti voi per il lavoro che state portando avanti e per i contributi preziosi che emergeranno oggi.

Yuri Coppi, Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia

Grazie per la presentazione e buongiorno a tutti. Mi chiamo Yuri Coppi, e attualmente sono il dirigente responsabile dell'Ufficio 12 dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia. Questo ufficio ha competenza territoriale su Pavia e, a livello regionale, si occupa delle scuole non statali, con particolare attenzione alle scuole paritarie dell'intera Lombardia. Sono qui oggi anche su richiesta della direttrice dell'Ufficio Scolastico Regionale, la dottoressa Volta, che mi ha chiesto di partecipare a questo incontro e di porgervi i suoi saluti e auguri di buon lavoro, non potendo essere presente.

Uno dei motivi per cui mi trovo qui è legato alla competenza sul sistema educativo 0-6 anni, che, pur essendo di pertinenza dell'Ufficio Scolastico Regionale, è stata incardinata qualche anno fa proprio nell'Ufficio 12, di cui da alcuni mesi sono responsabile. Questa competenza, che comprende anche il segmento 0-3, rappresenta per il nostro ufficio una realtà relativamente nuova. Fino a pochi anni fa, infatti, il mondo degli asili nido era pressoché sconosciuto per noi, non rientrando nelle tradizionali competenze del Ministero dell'Istruzione. Il primo impatto con questa realtà è avvenuto durante la pandemia, quando, con le politiche dei ristori economici, ci siamo trovati per la prima volta a dover erogare contributi anche ai gestori di asili nido. Questo processo, avviato nel 2020, ci ha fatto scoprire una realtà numericamente rilevante e molto variegata, con cui non avevamo mai avuto rapporti diretti.

Oggi, siamo qui per parlare del sistema integrato 0-6, che comprende sia il segmento 0-3 sia quello 3-6. Per contestualizzare meglio, voglio fornire alcuni dati relativi alla Lombardia. Nel segmento 0-3, secondo dati aggiornati a ottobre 2022, in Lombardia operano 1819 asili nido funzionanti, di cui 698 a Milano e provincia. Un elemento particolare di questo sistema è rappresentato dalle sezioni primavera, introdotte per facilitare il passaggio tra il nido e la scuola dell'infanzia per i bambini tra i 24 e i 36 mesi. Attualmente, in Lombardia funzionano 620 sezioni primavera, di cui 123 a Milano e provincia. Questo segmento è ben conosciuto dal nostro ufficio, poiché ci occupiamo del finanziamento e della valutazione delle domande presentate dai gestori.

Per quanto riguarda il segmento 3-6, le scuole dell'infanzia in Lombardia sono suddivise tra statali, paritarie e gestite da enti locali. Le scuole statali comprendono 1335 plessi in tutta la regione, di cui 302 a Milano e provincia. Le scuole paritarie, invece, sono 1630 in Lombardia, di cui 427 a Milano e provincia. Questa realtà, numericamente significativa, coinvolge molte delle insegnanti presenti oggi, in quanto numerosi plessi sono gestiti dal Comune di Milano.

Un passaggio cruciale nello sviluppo del sistema integrato 0-6 è stato rappresentato dalla creazione dei coordinamenti pedagogici territoriali, istituiti a seguito di una delibera regionale nel 2022. In Lombardia, sono stati costituiti 90 coordinamenti, 85 dei quali attualmente attivi. Essi rappresentano l'ossatura del sistema, essendo il luogo in cui vengono elaborate e attuate le politiche educative e formative a livello locale. Ogni coordinamento ha un presidente, con l'eccezione di cinque ancora vacanti.



A livello regionale, il tavolo di coordinamento, di cui fanno parte soggetti come Regione Lombardia, ANCI, Coned Milano, Assonidi, FSM e l'Alleanza delle Cooperative Italiane, si occupa di elaborare le politiche di formazione per il personale coinvolto nel sistema 0-6. Nel 2022/2023, è stato sviluppato un primo piano formativo che ha incluso seminari regionali e un sondaggio per valutare il livello di soddisfazione dei partecipanti. Quest'anno è in fase di avvio un nuovo piano di formazione, con sei incontri previsti tra dicembre e maggio.

Parallelamente, il nostro ufficio sta lavorando alla creazione di una piattaforma digitale dedicata alla raccolta e gestione dei dati relativi ai gestori delle strutture 0-6. Attualmente, la piattaforma è statica, ma rappresenta già uno strumento utile per comunicazioni e aggiornamenti, nonostante la complessità di raccogliere e mantenere dati aggiornati in un contesto in continuo mutamento. Sul sito dell'Ufficio Scolastico Regionale è stata inoltre creata una sezione dedicata al sistema 0-6, dove sono disponibili documenti ufficiali, decreti e atti prodotti negli ultimi anni.

Infine, stiamo tentando di raccogliere le esperienze dei presidenti dei coordinamenti pedagogici territoriali per costruire una base di buone pratiche territoriali. Questo lavoro, ancora in corso, mira a valorizzare quanto viene fatto nei territori e a creare uno scambio di conoscenze e competenze. Aspettiamo con interesse i risultati di queste attività e confidiamo che occasioni come questa possano offrire ulteriori spunti di riflessione e sviluppo.



RELAZIONE DI APERTURA

La professionalità educativa in prospettiva 0/6

Andrea Traverso, Università degli Studi di Genova

Grazie e buon pomeriggio a tutti. Prima di iniziare, vorrei esprimere il mio apprezzamento per il Comune di Milano, per le istituzioni e per chi mi ha invitato qui oggi. Prima di iniziare, voglio darvi alcune "istruzioni per l'uso". Ci tengo a precisare che quando userò il termine "bambini" intendo anche "bambine", e quando parlerò al singolare, includo sempre il plurale. Analogamente, se citerò solo educatori o insegnanti, sappiate che sto pensando a tutto il sistema: collaboratori, personale ATA, dirigenti scolastici. Ogni azione didattica è sostenuta da una rete complessa di persone che rendono possibile ciò che accade nelle classi e nelle sezioni.

Il mio coinvolgimento nel sistema educativo 0-6 non si limita all'università, dove incontro futuri educatori ed educatrici. Anche se non li incontrassi, mi sentirei comunque parte di questo mondo. È un legame inevitabile, che nasce anche dalla mia esperienza come insegnante, un ruolo che ti immerge completamente in questa realtà.

Per entrare nel tema di oggi, desidero partire da una cornice più ampia. È impossibile parlare delle linee pedagogiche 0-6 senza considerare il contesto più generale: i nuovi orientamenti 0-3, le indicazioni nazionali del 2012-2018, le linee guida per la valutazione descrittiva nella scuola primaria, quelle per il successo formativo dei minori fuori famiglia o in condizione di adozione. Tutto questo rappresenta un patrimonio di decenni di riflessione pedagogica che oggi condivide con noi le sue parole.

Vorrei iniziare con un ringraziamento sincero ai presidenti delle commissioni che hanno scritto questi documenti e a tutti coloro che li hanno realizzati. Non pensiamo, e non potremmo essere qui altrimenti, che siano astratti o distanti dalla realtà. Al contrario, riconosciamo in essi un pensiero radicato, capace di orientarci. Non ho bisogno di qualcuno che mi dica cosa fare, ma di qualcuno che mi indichi dove andare, lasciandomi scegliere il percorso.

Le linee pedagogiche 0-6 sono, a mio avviso, un bellissimo manuale d'istruzioni che ha il merito di scardinare una visione rigida e invecchiata dell'infanzia e della scuola dell'infanzia. Attraverso un linguaggio rinnovato, ribadiscono concetti che appartengono da sempre alla pedagogia, ma che necessitavano di essere puntualizzati e rilanciati. Penso, ad esempio, alla progettualità, un termine spesso confuso con programmi o piani, ma che indica un approccio distintivo: la capacità di trasformare il pensiero in azione, di essere professionisti autorevoli e fondati.

La professionalità, come emerge dalle linee pedagogiche, non è semplicemente una competenza tecnica. È un'opera di ricostruzione del senso stesso del proprio ruolo. Mentre la professione ci dice cosa siamo e come agiamo, la professionalità ci interroga su come possiamo diventare educatori ed educatrici migliori, capaci di giustificare ogni azione con un sapere solido e condiviso. È qui che emerge una differenza fondamentale: non basta essere professionisti; dobbiamo essere persone capaci di incarnare valori come accoglienza, responsabilità e partecipazione.

Un passaggio delle linee pedagogiche che trovo particolarmente significativo riguarda il concetto di adulto. Non si parla di educatori o insegnanti in senso stretto, ma di adulti accoglienti, incoraggianti, registi responsabili e partecipi. Questo richiamo



all'adulto come figura centrale ci invita a ripensare la formazione, non solo iniziale ma continua, come un percorso che deve sviluppare tutte le dimensioni della professionalità.

Mi interrogo spesso su come sia possibile educare senza credere profondamente nell'accoglienza, nella valorizzazione delle differenze e nell'inclusione. Non è retorica, ma una domanda reale: come possiamo definirci insegnanti se non crediamo nei valori che dovremmo rappresentare per i bambini e le bambine? È questa capacità di credere e di agire che definisce il passaggio dal professionista al professionale.

C'è un altro aspetto che vorrei sottolineare. Le linee pedagogiche ci dicono che la documentazione non è il punto di arrivo, ma l'inizio di un processo di revisione e di proiezione verso il futuro. Documentare significa allestire contesti, progettare spazi che siano significativi per l'apprendimento. Questa non è una competenza accessoria, ma il cuore della professionalità educativa.

Concludo con un pensiero che mi accompagna da tempo. Partecipando a un seminario, ascoltai Bruno Tognolini iniziare il suo intervento dicendo: "Questo è un convegno, conveniente per convenuti già convinti." Credo che questa frase si applichi anche a noi oggi. Siamo qui perché condividiamo una convinzione comune, ma la professionalità che emerge dalle linee pedagogiche ci chiede di non scendere a compromessi. Ci invita a rimanere fermi, a confrontarci con chi non condivide le nostre idee, a non mollare. È questo il lavoro di chi crede nell'educazione come atto di cittadinanza e di trasformazione.

TAVOLA ROTONDA

Quali strategie per promuovere una professionalità 0/6?

Monica Cracchi Bianchi, Comune di Milano

Buongiorno a tutti, cominciamo questa seconda parte del pomeriggio ringraziando innanzitutto gli ospiti che ci hanno fatto un regalo importante con la loro presenza. Questa è una bellissima occasione per incontrarci e riflettere insieme sul tema della professionalità, in particolare della professionalità educativa necessaria nei nostri servizi e nella costruzione del sistema integrato 0-6.

Prima di dare la parola agli ospiti e di presentarmi, vorrei riprendere il filo di queste giornate. Ci troviamo nella giornata centrale del nostro percorso, quella che collega gli incontri precedenti e quelli successivi. Stamattina abbiamo riflettuto su un dispositivo fondamentale previsto dalla normativa per la costruzione del sistema integrato 0-6, ovvero i poli per l'infanzia. Non parliamo solo di strutture fisiche, ma di tutto ciò che consente l'integrazione dei servizi per i bambini da 0 a 6 anni.

Parallelamente, abbiamo esplorato il concetto di città educativa, discutendo al Politecnico di come le città accolgono i servizi educativi e come si trasformano grazie alla loro presenza. Abbiamo raccolto l'invito del professor Comini, che in apertura ci ha ricordato quanto sia importante pensare a una città a misura di bambini, sottolineando che una città a misura di bambini è, di fatto, una città a misura di tutti.

Con questo riannodare i fili del discorso, trovo significativo dedicare il nostro incontro di oggi allo scambio di prospettive tra tutti gli attori coinvolti nella costruzione del sistema integrato 0-6. Questo include la formazione iniziale, la formazione continua e la creazione

di dispositivi che promuovano la continuità, la collegialità e il sostegno alla professionalità educativa. Il professor Traverso ci ha offerto stamattina una riflessione importante su cosa significhi essere professionisti in questo ambito, accompagnata da preziose "istruzioni per l'uso" che, credo, molti di noi faranno proprie d'ora in avanti.

Oggi abbiamo il piacere di avere con noi la professoressa Cristina Palmieri, direttrice del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione Riccardo Massa.



Cristina Palmieri, Università degli Studi Milano-Bicocca

Buongiorno a tutti e a tutte. Grazie per l'invito e per l'opportunità di partecipare a questa iniziativa, che considero particolarmente preziosa. Ho già avuto modo, in altre occasioni, di complimentarmi per la scelta di creare spazi come questo, perché ritengo sia essenziale condividere punti di vista diversi quando si parla di educazione. L'educazione è un tema complesso, non può essere semplificata, e avere prospettive plurali ci aiuta a trovare le modalità migliori per renderla comprensibile e visibile, come si è detto in precedenza.

Parlando della formazione iniziale degli educatori socio-pedagogici, con una specializzazione nei servizi per l'infanzia, è necessario innanzitutto richiamare il quadro normativo entro cui operiamo. Questo quadro, definito dalla Legge 65 e dal decreto attuativo 378 del 2018, stabilisce che la figura dell'educatore socio-pedagogico, formata all'interno dei corsi di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (classe L-19), può acquisire una specifica specializzazione per lavorare nella prima infanzia attraverso 55 crediti formativi obbligatori.



La normativa ci dice chiaramente che questi educatori devono essere in grado di operare in tutti i servizi educativi, non solo in quelli per l'infanzia. Tuttavia, la specializzazione diventa un requisito essenziale per lavorare nei nidi. Questo ci pone davanti a una sfida fondamentale: formare educatori capaci di esercitare la loro professionalità in una varietà di contesti e, in particolare, nei servizi per l'infanzia.

Formare un educatore significa renderlo in grado di costruire, progettare, documentare, valutare e trasformare i contesti in esperienze educative significative. Non è una tautologia, ma il cuore del nostro lavoro. L'obiettivo è fornire ai bambini e alle bambine strumenti per affrontare la loro vita, trovare il loro posto nel mondo, acquisire competenze che vadano oltre l'autonomia pratica e comprendano sensibilità e capacità relazionali.

Nel segmento 0-6, e ancora di più nello 0-3, questo implica capire come costruire esperienze accessibili a bambini con modalità espressive diverse da quelle degli adulti, come allestire contesti che favoriscano non solo lo sviluppo cognitivo ma anche la capacità di affrontare situazioni complesse, dalla nascita di un fratello alle sfide quotidiane della vita.

Dal punto di vista universitario, questo processo richiede due attenzioni principali. La prima riguarda gli studenti stessi: non possiamo dare per scontato chi siano, quali modelli di infanzia, adultità e vita portino con sé. Gli studenti di oggi vivono in un mondo molto diverso da quello in cui siamo cresciuti noi, e dobbiamo aiutarli a riflettere criticamente su questi modelli per prepararli a lavorare con bambini che affrontano realtà diverse da quelle che abbiamo conosciuto.

La seconda attenzione riguarda il dialogo con i contesti. La nostra offerta formativa, pur vincolata alle tabelle ministeriali, deve essere calata nei contesti reali. Questo significa confrontarsi costantemente con le parti sociali – cioè il mondo del lavoro educativo, i servizi e le istituzioni – per capire quali siano le esigenze e le emergenze del territorio e per costruire professionalità che rispondano in modo sensato e concreto ai bisogni delle famiglie e dei bambini.

Durante la pandemia, questo dialogo ha subito una battuta d'arresto, ma ora è fondamentale riprenderlo. La sfida è trovare un equilibrio tra esigenze diverse, a volte in conflitto, e costruire una professionalità capace di adattarsi alle specificità dei territori, delle città, delle situazioni. Questo non significa adeguarsi passivamente, ma sviluppare servizi che abbiano senso per le persone che ne usufruiscono e che valorizzino le competenze di chi vi lavora.

Un altro tema importante è il sostegno alla professionalità degli educatori, che passa non solo attraverso il riconoscimento normativo ma anche attraverso percorsi di formazione continua e di transizione tra il mondo accademico e quello del lavoro. Non possiamo limitarci a laureare educatori: dobbiamo assicurarci che trovino motivazione e senso nel loro lavoro, che siano in grado di scegliere e cambiare contesto, di crescere professionalmente e di rispondere alle esigenze di un sistema educativo in evoluzione.

Infine, è essenziale invertire una narrazione che spesso non valorizza a sufficienza l'importanza dell'educazione e della professionalità educativa. Questo richiede uno sforzo congiunto di università, servizi, istituzioni e comunità, per costruire non solo servizi migliori ma anche una sensibilità diffusa verso l'educazione come valore fondamentale.

Domenico Simeone, Università Cattolica del Sacro Cuore

Grazie, anch'io inizio con la parola "grazie", che mi sembra centrale in questo incontro. Come è stato detto in precedenza: siamo qui perché il tema dell'infanzia ci sta a cuore e perché vogliamo ascoltarci reciprocamente. Questo dialogo è essenziale per riconoscerci e costruire insieme una cultura condivisa sull'infanzia e sulle professionalità educative.

Vorrei soffermarmi su alcuni rischi e opportunità che emergono in questa fase del nostro percorso. Un rischio evidente è quello di una contrapposizione tra chi lavora nei servizi educativi e chi si occupa di ricerca. È fondamentale superare questa distanza: la ricerca deve immergersi nella realtà operativa per essere significativa, e allo stesso tempo i risultati della ricerca devono essere messi al servizio di chi opera sul campo. Ma possiamo fare di più: anziché delegare, dovremmo fare ricerca insieme, creando tavoli di confronto dove costruire una cultura condivisa, attorno all'infanzia e alle professionalità educative. Il dialogo tra questi mondi non deve essere un evento straordinario, ma una prassi costante.

Un'altra riflessione riguarda l'identità del sistema integrato 0-6. L'utilizzo di un numero per definirlo, come accade con i "60 CFU" per la formazione degli insegnanti, segnala una carenza identitaria. Questo sistema ha bisogno di un nome, di un'identità che lo rappresenti e che ne sottolinei il valore e la specificità.

Parlando di complessità, il sistema integrato può funzionare solo se lavora davvero sull'integrazione, valorizzando le diversità e non appiattendole. Ad esempio, la scuola dell'infanzia ha rappresentato un'eccellenza educativa nel nostro Paese, una tradizione da cui trarre ispirazione senza irrigidirsi, ma utilizzandola come base per sviluppare l'intero sistema 0-6. Al tempo stesso, dobbiamo riconoscere la specificità dei servizi 0-3 e il valore della continuità tra lo 0-3, il 3-6 e anche tra il 3-6 e la scuola primaria. L'integrazione, però, non deve significare omologazione: dobbiamo creare un percorso coerente e senza discontinuità, ma rispettoso delle specificità di ciascun segmento.

Ritengo che negli ultimi anni ci sia stato un calo di attenzione verso la scuola dell'infanzia. È vero che abbiamo assistito a una crescita di interesse verso i servizi 0-3, un grande guadagno che dobbiamo preservare. Tuttavia, c'è stato un rallentamento della riflessione e della sperimentazione sul segmento 3-6. La scuola dell'infanzia rischia di essere assimilata alla prima infanzia o ridotta a una propedeutica alla scuola primaria. Questo la priva del suo valore unico e delle sue potenzialità trasformative. Dobbiamo valorizzarla per ciò che è e per ciò che può diventare.

C'è poi il tema della carenza di educatori e insegnanti, che riguarda sia la formazione sia le condizioni lavorative. Dobbiamo interrogarci su cosa renda queste professioni poco attrattive. È vero che le aspettative dei giovani sono cambiate, ma anche la narrazione che facciamo di queste professioni influisce: quale immagine diamo agli studenti? Perché un giovane dovrebbe scegliere di lavorare in un nido o in una scuola dell'infanzia? Personalmente, ho iniziato come educatore mosso dal sogno di cambiare il mondo, ma oggi qual è l'ideale che può muovere un educatore? Dobbiamo lavorare per una ridefinizione di queste professioni, valorizzandole e rendendole più attrattive sia sul piano economico sia su quello del riconoscimento sociale.



Un altro tema è la formazione iniziale e permanente. Sarebbe utile riformare il percorso di Scienze della Formazione Primaria, troppo sbilanciato verso la scuola primaria, per dare maggiore spazio alla formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia. Inoltre, occorre ampliare i tirocini coinvolgendo anche scuole comunali e paritarie, garantendo un sistema di tutoraggio più inclusivo e rappresentativo della varietà dei servizi.

Credo sia importante anche riannodare i fili di un patto educativo che coinvolga tutti gli adulti con responsabilità educative. Come ci ricordano le linee pedagogiche, gli adulti sono i primi chiamati in causa. Dobbiamo lavorare insieme, creando contesti in cui sia possibile confrontarsi, ascoltarsi e costruire soluzioni condivise. Mi piace richiamare il recente documento UNESCO intitolato "Reimmaginare i nostri futuri insieme": credo che da qui possiamo ripartire, con un impegno rinnovato, per costruire un sistema educativo integrato che metta al centro il bambino e valorizzi il contributo di tutti.



Agostino Bultrini, ANCI Nazionale

Grazie Monica, un saluto a tutti e un ringraziamento al Comune di Milano per l'invito a questa tavola rotonda, dedicata a un tema cruciale: la valorizzazione delle professionalità educative nei servizi scolastici ed educativi gestiti dai Comuni.

Come Anci, il nostro compito è duplice. Da un lato, partecipiamo alla definizione del quadro normativo a livello istituzionale, attraverso la Conferenza Unificata, confrontandoci con i ministeri competenti per contribuire a delineare politiche efficaci per il settore. Dall'altro, ci occupiamo di regolamentare i rapporti di lavoro e il trattamento economico attraverso il contratto collettivo nazionale. Entrambi questi strumenti sono fondamentali per affrontare uno dei nodi centrali: l'attrattività delle professioni educative.

Sul tema dell'attrattività, come è stato giustamente evidenziato, non possiamo limitarci a ragionare solo sulla narrazione. Sebbene sia importante modernizzare il linguaggio, ad esempio semplificando e rendendo più chiari i bandi di concorso, è altrettanto cruciale intervenire sugli aspetti economici. Qui riscontriamo un problema significativo: un gap di attrattività rispetto ad altri comparti, come quello dell'istruzione statale o delle funzioni centrali. Questo divario deriva dalle regole che governano gli

incrementi contrattuali, fortemente vincolate dalle normative di finanza pubblica imposte dal MEF.

Nel recente rinnovo contrattuale per il periodo 2019-2021, abbiamo cercato di affrontare queste sfide. Una delle novità più rilevanti è stata l'istituzione di una sezione contrattuale speciale per il personale educativo scolastico, che prima non esisteva. Questo ha permesso di riordinare norme sparse in vari contratti, rendendo più chiaro e organico il quadro contrattuale. All'interno di questa sezione, abbiamo armonizzato le regole per il personale docente delle scuole dell'infanzia e per il personale educativo dei servizi 0-3, anticipando così un'idea di integrazione tra le due categorie.

Il contratto ha introdotto innovazioni significative sia in termini di ordinamento professionale che di trattamento economico. Ad esempio, il personale educativo è stato inquadrato nell'area dei funzionari e delle elevate qualificazioni, corrispondente alla vecchia categoria D, riconoscendo il requisito della laurea come titolo d'accesso. Questo cambiamento, che valorizza il livello di qualificazione richiesto, ha avuto conseguenze importanti. Dal punto di vista economico, il contratto ha previsto percorsi di progressione differenziati, con un incremento del 50% dei differenziali stipendiali per il personale educativo rispetto ad altre categorie. Questi differenziali possono essere sommati fino a sei volte nel corso della carriera, offrendo un percorso di crescita retributiva significativo.

Inoltre, l'articolo 94 del contratto ha riorganizzato e incrementato le indennità professionali, una delle tre componenti principali del trattamento economico accessorio insieme alle progressioni orizzontali e alla performance. Questi interventi testimoniano una scelta precisa: destinare una quota significativa delle risorse contrattuali al potenziamento degli strumenti di valorizzazione del personale educativo.

Tuttavia, permangono criticità legate all'accesso e alla progressione di carriera. Ad esempio, per il personale già in servizio ma privo del titolo di laurea, il contratto ha previsto strumenti specifici come le progressioni verticali in deroga, che consentono il passaggio a livelli superiori anche senza il titolo richiesto. Questo è stato possibile grazie a un budget aggiuntivo previsto dalla legge di bilancio, destinato a favorire la transizione dal vecchio al nuovo ordinamento professionale. Nonostante ciò, rimane il problema del reclutamento dall'esterno: molte amministrazioni locali trovano difficoltà nel reperire personale educativo con i titoli richiesti, aggravato dal fatto che il decreto 65 del 2017 riconosce validi i titoli regionali solo se conseguiti prima dell'entrata in vigore della norma.

In questo contesto, stiamo lavorando per trovare soluzioni. Ad esempio, il Comitato di Settore Autonomie Locali ha proposto di istituire un profilo temporaneo nell'area degli istruttori, per consentire l'inquadramento di personale educativo privo del titolo di laurea. Questo strumento potrebbe rappresentare una risposta immediata alle difficoltà di reclutamento.

Un altro punto su cui stiamo riflettendo riguarda il ruolo delle università. Recentemente è stata introdotta una norma che consente agli enti locali di stipulare convenzioni con le università per reclutare laureandi attraverso contratti di formazione lavoro. Sebbene questa norma sia ancora troppo selettiva nella sua applicabilità, stiamo cercando di ampliarne la portata e di avviare sperimentazioni locali. L'idea è costruire percorsi integrati tra enti locali e università, favorendo l'ingresso dei giovani laureandi nel mondo del lavoro educativo.

In conclusione, il lavoro da fare è ancora molto, ma credo che queste iniziative rappresentino un passo nella direzione giusta. Riconoscere il valore delle professioni educative, creare percorsi di crescita professionale e rafforzare la collaborazione tra enti

locali e università sono azioni fondamentali per garantire un futuro solido e sostenibile al sistema educativo integrato 0-6.

Alessandro Porcheddu, Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia

Vi ringrazio per questo invito. Vorrei iniziare dando un contesto al ruolo del Gruppo Nazionale, per chi non lo conoscesse. Quando mi trovo a spiegare chi siamo, mi rendo conto che la cosa più semplice è iniziare dicendo cosa non siamo: non siamo un'istituzione, né un'associazione professionale. Eppure, esistiamo da molti anni, il che è piuttosto raro in Italia. Il nostro gruppo è nato nei primi anni Ottanta grazie a figure come Loris Malaguzzi, insieme a insegnanti, maestri, genitori e professori universitari. L'obiettivo iniziale, e tuttora valido, era portare avanti un progetto fondamentalmente politico, che vede nei nidi e nelle scuole dell'infanzia non solo luoghi di educazione, ma anche spazi di costruzione dell'individuo, delle famiglie e della società nel suo complesso.

Questo sguardo politico si riflette nel modo in cui affrontiamo i temi educativi. Per esempio, il decreto 65 e i documenti pedagogici che ne sono seguiti, come le linee pedagogiche e gli orientamenti nazionali, rappresentano una visione per il futuro che parte dal presente. Sono strumenti che cercano di dare coerenza e prospettiva a un sistema complesso come quello 0-6, il quale richiede una forte integrazione tra i diversi attori coinvolti: educatori, insegnanti, famiglie e istituzioni.

Un tema centrale, a mio avviso, è proprio quello della coerenza. Per comprenderlo meglio, credo sia utile tornare ai documenti europei, in particolare al Quality Framework per i servizi educativi e di cura per la prima infanzia. Questo documento sottolinea che l'apprendimento e l'educazione iniziano ben prima della scuola dell'obbligo, già dalla nascita, e che i primi anni di vita sono decisivi per il futuro sviluppo cognitivo, socio-emotivo e scolastico dei bambini. Le ricerche dimostrano, ad esempio, che la frequenza di servizi educativi di qualità ha un impatto positivo su questi aspetti, evidenziando quanto sia fondamentale investire nella prima infanzia.

Tuttavia, la realtà italiana presenta numerose sfide. Ci troviamo in una situazione caratterizzata da uno split system, con percorsi universitari separati per educatori e insegnanti, e una presenza disomogenea di servizi sul territorio nazionale, spesso organizzati "a macchia di leopardo". Questa frammentazione è evidente non solo nei servizi 0-3 e 3-6, ma anche nella scuola primaria, dove il tempo pieno non è garantito ovunque. Inoltre, il sistema pubblico e privato coesiste in modo variabile, con contratti e condizioni di lavoro estremamente diversificati.

Un'altra questione cruciale riguarda la formazione. Come gruppo nazionale, sosteniamo da anni l'idea di un percorso universitario unico e specifico per l'educazione 0-6, che favorisca una maggiore integrazione tra le professionalità di educatori e insegnanti. Questo approccio riconoscerebbe la specificità dello 0-6 come un periodo cruciale nello sviluppo del bambino, richiedendo competenze e approcci educativi distinti.

Oltre alla formazione iniziale, la formazione in servizio riveste un ruolo fondamentale. Questa deve essere fortemente collegata al contesto specifico in cui si opera, partendo dalle esperienze concrete dei bambini. Inoltre, deve essere pensata come un processo collettivo, che coinvolga i gruppi di lavoro e favorisca una leadership pedagogica chiara, capace di orientare e sostenere le équipe educative.

Infine, è essenziale rafforzare il dialogo tra educatori e insegnanti, superando le divisioni strutturali che ancora oggi esistono in molte realtà. In questo senso, i coordinamenti pedagogici territoriali, che in Lombardia stanno finalmente acquisendo una maggiore rilevanza, rappresentano uno snodo fondamentale. Questi spazi permettono non solo di sostenere la professionalità, ma anche di creare un legame più forte con le famiglie e il territorio, favorendo una reale integrazione del sistema 0-6.

In conclusione, il percorso da intraprendere è complesso, ma necessario. È fondamentale continuare a costruire ponti tra le diverse professionalità e a sostenere un sistema che metta al centro i bambini, le loro famiglie e la qualità dell'educazione. Solo così possiamo garantire che lo 0-6 diventi davvero un modello di coerenza e integrazione educativa.

Davide Sironi, Regione Lombardia

Grazie, innanzitutto, alla dottoressa Cracchi e a tutti i presenti per questa opportunità. Considero questo incontro non solo un'occasione di confronto, ma parte di un lavoro quotidiano che portiamo avanti con molti di voi qui presenti, per costruire una governance efficace sul sistema integrato 0-6. Voglio iniziare sottolineando l'importanza della collaborazione che si è instaurata negli ultimi anni tra gli attori coinvolti. Questo dialogo costante è stato essenziale per affrontare la complessità dell'attuazione del sistema 0-6 in Lombardia, una riforma che richiede uno sforzo congiunto e una visione condivisa.

A livello regionale, il nostro ruolo è peculiare. Non siamo un ufficio periferico del governo centrale che si limita ad attuare direttive ministeriali. Noi sviluppiamo politiche territoriali in risposta alle esigenze della popolazione. Questa prospettiva non è nuova: già negli anni Ottanta, con il piano socio-assistenziale 1988-1990, la Lombardia iniziava a delineare un approccio strutturato ai servizi 0-3 anni, attribuendo ai comuni la titolarità dello sviluppo di questi servizi. Da allora, il sistema 0-3 è stato concepito non solo nella sua





dimensione educativa, ma anche come un servizio sociale e di conciliazione per le famiglie.

Voglio però affrontare una questione cruciale: la sostenibilità del sistema. Recentemente l'ISTAT ha pubblicato dati sulla popolazione che evidenziano un ulteriore calo delle nascite. Nel 2023 sono nati in Lombardia circa 65.000 bambini, con una diminuzione del 2,3% rispetto all'anno precedente, e questo trend prosegue da tempo. Questo significa che oggi abbiamo più posti disponibili negli asili nido rispetto ai nuovi nati. Se tutti i bambini nati nel 2023 frequentassero un nido, avremmo comunque un surplus di 1.500 posti. Questo dato, combinato con la costruzione di circa 50 nuovi nidi grazie ai fondi del PNRR, solleva domande importanti. Alcuni sindaci, infatti, ci hanno già contattato esprimendo preoccupazione: "Se costruiamo un nuovo asilo, come lo utilizzeremo?". In alcuni territori, il decremento della popolazione nella fascia 0-3 ha raggiunto il 60%.

Un'altra caratteristica che dobbiamo considerare è la diversificazione del sistema lombardo. La Regione conta oltre 2.500 strutture per l'infanzia, tra asili nido, micronidi, centri per la prima infanzia e nidi famiglia. Di queste, più di due terzi sono gestite da enti privati, spesso appartenenti al terzo settore: cooperative, associazioni familiari, fondazioni e realtà religiose. Questo panorama diversificato è essenziale per rispondere alle esigenze locali, specialmente in aree difficili come le zone montane. Livigno, ad esempio, a 1.800 metri di altitudine, ospita un nido e due scuole dell'infanzia grazie all'iniziativa della parrocchia, nata oltre un secolo fa.

Milano presenta sfide differenti, legate alla complessità di una grande area urbana. Qui, il dialogo tra Regione e Comune si è intensificato soprattutto dopo la pandemia, quando è emersa la necessità di lavorare insieme per attuare il piano 2021-2025 e per costruire una governance condivisa. Un esempio concreto di questa collaborazione è stata la revisione dei criteri di accreditamento dei servizi 0-3. In passato, questi criteri si basavano prevalentemente su standard quantitativi, come il rapporto educatore-bambino. Oggi, invece, stiamo introducendo criteri qualitativi ispirati ai principi del decreto legislativo 65, che permettono ai comuni di adattare le linee guida alle loro specificità territoriali.

Un altro passo significativo è stato il rafforzamento dei coordinamenti pedagogici territoriali. Sapete che il fondo nazionale prevede una quota destinata sia al coordinamento pedagogico sia alla formazione. Distribuire queste risorse tra 1.500 comuni avrebbe significato frammentarle in importi irrisori. Abbiamo quindi scelto di lavorare sugli ambiti sociali territoriali già esistenti, assegnando a un comune capofila il compito di gestire le risorse e organizzare i coordinamenti pedagogici. Questi coordinamenti coinvolgono tutti i responsabili pedagogici di nidi e scuole dell'infanzia, con l'obiettivo di creare una governance più coesa e favorire il confronto tra le realtà locali.

Parallelamente, come Regione, collaboriamo con il comitato tecnico-scientifico dell'Ufficio Scolastico Regionale per sviluppare percorsi formativi annuali. Questi incontri servono non solo a valorizzare le esperienze territoriali, ma anche a tematizzare questioni chiave e riportare i risultati del confronto nei territori. Questo approccio circolare favorisce una diffusione capillare delle buone pratiche e stimola una riflessione continua.

Infine, voglio toccare brevemente un tema spinoso: i poli per l'infanzia. Abbiamo avviato una ricognizione che ha identificato circa 300 poli già attivi in Lombardia, nati spontaneamente sulla base delle normative nazionali. Tuttavia, l'integrazione tra nidi e scuole dell'infanzia all'interno dei poli presenta diverse criticità, come la non



intercambiabilità del personale e le difficoltà organizzative. Questo sarà un tema cruciale per i prossimi anni, e richiederà un lavoro approfondito per trovare soluzioni efficaci.

Per concludere, vorrei accennare all'aspetto economico. La spesa complessiva per il sistema 0-3 in Lombardia è di circa 272 milioni di euro, di cui oltre 180 milioni sono a carico dei comuni. Le rette pagate dalle famiglie coprono 66 milioni, mentre le risorse statali e regionali rappresentano una quota minore. Questo evidenzia la necessità di affrontare il tema del finanziamento in modo più strutturato e sostenibile.

Ringrazio ancora tutti voi per l'attenzione e per questo prezioso momento di confronto, che considero una base fondamentale per continuare a costruire insieme un sistema 0-6 forte e inclusivo.

Elisabetta Dodi, Coordinamento Pedagogico Territoriale di Milano

Grazie, non ho l'ambizione di raccogliere le fila di questa giornata, anche perché il quadro è complesso e ricco di stimoli, ma vorrei porre alcune questioni emerse dal lavoro che svolgiamo all'interno del Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) di Milano. Mi sembra che siano temi fondamentali per riflettere sulla professionalità nell'ambito del sistema integrato 0-6.

Un primo tema riguarda la formazione, che è stata ampiamente discussa oggi. Siamo di fronte a una vera e propria bulimia formativa. Attualmente, abbiamo diversi livelli e tipologie di formazione: quella prevista dai requisiti di esercizio, quella per l'accreditamento, la formazione specifica del CPT, quella ipotizzata per l'albo, oltre alla formazione in ingresso e a quella in servizio. Questo scenario, se da un lato arricchisce le opportunità, dall'altro rischia di disperdere risorse e di frammentare il sistema. È necessario trovare una regia chiara che garantisca coerenza e riconoscimento reciproco tra le diverse offerte formative.

Propongo che il CPT assuma un ruolo centrale nella governance di queste attività formative, creando un sistema di interoperabilità non solo tra i dati, ma anche tra i percorsi formativi. È essenziale costruire una cultura formativa condivisa, che rispecchi gli obiettivi pedagogici e organizzativi del sistema 0-6, evitando che ogni attore proceda in autonomia senza una visione comune.

La seconda questione riguarda il tema dei tirocini, su cui abbiamo riflettuto molto all'interno del CPT. Oggi tutti accogliamo tirocini, sia nel pubblico che nel privato, ma spesso manca una visione sistemica. È fondamentale trasformare il tirocinio in un'esperienza strutturata che contribuisca attivamente alla cultura 0-6. I tirocini potrebbero diventare uno strumento di ricerca e di innovazione, capace di alimentare un dialogo continuo tra educatrici, insegnanti e futuri professionisti.

Propongo quindi di uniformare i processi e le procedure legati ai tirocini, per evitare la frammentazione e massimizzare il loro impatto formativo. Sarebbe utile creare un tavolo di lavoro con le università e il CPT, che possa costruire percorsi di tirocinio coerenti con la logica del sistema integrato 0-6, formando professionisti che, pur specializzandosi nello 0-3 o nel 3-6, abbiano una visione d'insieme.

Infine, vorrei portare l'attenzione sulla necessità di osservare e valorizzare ciò che sta accadendo nei territori. Durante il panel di questa mattina sui poli per l'infanzia, sono emerse sperimentazioni significative in diverse città. Questi "cantieri territoriali", sia pubblici sia privati, stanno costruendo soluzioni innovative e reali, spesso anticipando le



normative e la governance ufficiale. Molte scuole e servizi privati si definiscono già poli per l'infanzia, sviluppando pratiche pedagogiche, organizzative e gestionali di grande valore.

Credo che sia fondamentale partire da queste esperienze territoriali per costruire il sistema 0-6 su scala più ampia. È necessario che le buone pratiche nate localmente alimentino le decisioni normative e di governance, evitando di perdere il contatto con la realtà concreta dei servizi.

Concludo con un invito: mentre lavoriamo alla programmazione e alla definizione delle norme, non dimentichiamo di osservare e imparare dai territori. Qui si stanno già sviluppando modelli efficaci di professionalità e competenza 0-6, che possono offrirci indicazioni preziose per il futuro del sistema integrato.

Anna Scavuzzo, Vicesindaca di Milano e Assessora all'Istruzione

Grazie, buongiorno a tutti. In questo intervento vorrei porre alcune riflessioni sul percorso che stiamo intraprendendo, con l'obiettivo di trovare un equilibrio tra le aspirazioni di qualità e la sostenibilità concreta del sistema 0-6. Parlo da amministratore pubblico, ruolo che mi impone di dare una veste pratica e amministrativa alle istanze educative, senza però perdere di vista l'importanza strategica dei contenuti e dei processi.

Il primo punto su cui vorrei soffermarmi riguarda il tema delle competenze e della sostenibilità. Quando parliamo di "stare in piedi", intendiamo la capacità del sistema di conciliare qualità e sussistenza economica, perché senza questa sostenibilità rischiamo che il nostro unico alleato sia la denatalità. Ma non possiamo accettare questo scenario. Non possiamo vedere la denatalità come un'opportunità: dobbiamo lavorare affinché ci siano più educatori ed educatrici, ben formati, con condizioni di lavoro che permettano loro di vivere dignitosamente e di garantire un'educazione di qualità per i nostri bambini.

Questa prospettiva deve essere adattata ai diversi contesti territoriali. Un sistema integrato a Milano avrà necessariamente caratteristiche diverse rispetto a uno sviluppato nelle aree montane, ma entrambi devono trovare risposte adeguate in termini di formazione, reclutamento e accompagnamento professionale.

Un secondo aspetto cruciale è quello dell'edilizia scolastica e dell'architettura scolastica. È evidente che la normativa attuale non tiene conto della realtà dei poli 0-6. Gli esempi concreti lo dimostrano: un bambino del nido che utilizza i bagni della scuola dell'infanzia può portare a sanzioni, perché non esiste una vera visione integrata. Questo è un limite che dobbiamo superare, perché senza un approccio realmente sistemico rischiamo di perpetuare un'organizzazione frammentata e poco funzionale.

Sul tema della formazione, dobbiamo evitare di inseguire un "ottimo" irrealizzabile, che rischia di paralizzare il sistema e portarci a soluzioni emergenziali e approssimative. È il momento di costruire qualcosa di solido e pragmatico, un "bene necessario" che ci consenta di mantenere la qualità senza però cadere nella trappola dell'inefficienza o dello spreco.

Un altro punto critico è il sistema di reclutamento e assunzione. La complessità attuale rende i concorsi e le assunzioni un vero e proprio ginepraio, sia per le amministrazioni locali sia per i candidati. Questo sistema necessita di un riordino. Inoltre, il dialogo tra il Ministero, i comuni e le amministrazioni locali è insufficiente: dobbiamo rafforzare questa sinergia, anche attraverso una collaborazione più stretta con la Regione Lombardia. Per esempio, le scuole paritarie gestite dai comuni vengono trattate come



tutte le altre paritarie, senza considerare le specificità di essere gestite da enti pubblici. Questo rappresenta un ulteriore ostacolo.

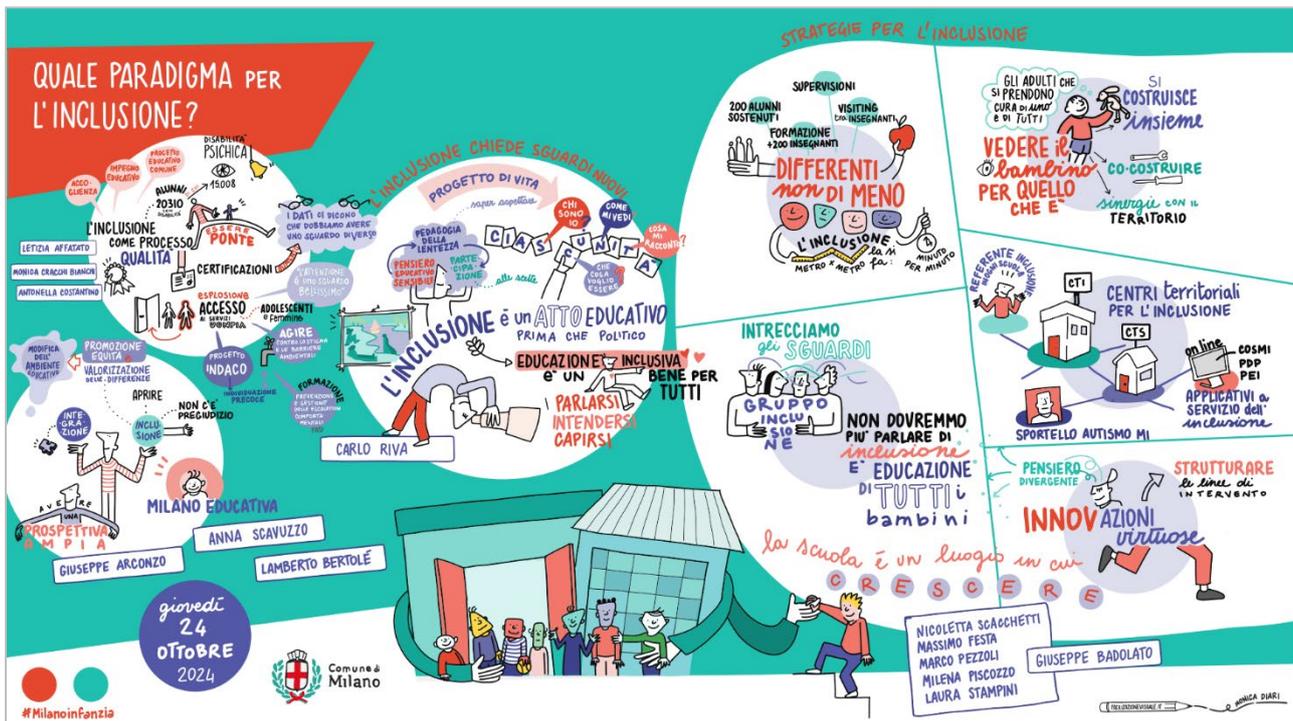
Infine, è fondamentale che lo sviluppo dello 0-6 non vada in conflitto con la continuità educativa verso la scuola primaria e il sistema di scienze dell'educazione. Serve un percorso graduale e integrato, che valorizzi le specificità di ciascun segmento educativo, ma che allo stesso tempo garantisca una collaborazione fluida tra i professionisti. Dobbiamo fare in modo che essere educatori ed educatrici diventi una professione riconosciuta socialmente, con condizioni retributive adeguate alle responsabilità che comporta.

L'obiettivo finale è andare avanti, senza mai retrocedere nella qualità della formazione e dell'investimento nel sistema educativo. Solo così possiamo costruire un futuro migliore per i nostri bambini e una società che riconosca pienamente il valore dell'educazione.



CONVEGNO

Quale paradigma per l'inclusione?



Un'evoluzione normativa significativa e importanti riflessioni in ambito pedagogico, sociale, sanitario e psicologico hanno promosso, negli ultimi anni, il passaggio dal paradigma dell'integrazione al paradigma dell'inclusione, generando una rivisitazione tanto delle pratiche educative, quanto dell'organizzazione degli interventi e delle collaborazioni tra competenze e risorse oggi coinvolte nei percorsi di promozione dell'inclusione e delle autonomie di bambine e bambini con disabilità.

In questo scenario, i servizi educativi e scolastici della città di Milano sono chiamati a una costante verifica e revisione delle strategie e dei dispositivi utili a promuovere strategie educative inclusive e a sostenere lo sviluppo e gli apprendimenti di tutte le bambine e i bambini.

Come si stanno trasformando i bisogni e le competenze di bambine e bambini e delle famiglie? Quali sono oggi le priorità e le urgenze alle quali i sistemi educativi e scolastici sono chiamati a confrontarsi?

INTRODUZIONE

Giuseppe Arconzo, Delegato alle Politiche per l'accessibilità del Comune di Milano

IL CONTESTO MILANESE

Letizia Affatato, Ufficio Scolastico di Milano
Antonella Costantino, U.O.N.P.I.A. Policlinico di Milano
Monica Cracchi Bianchi, Comune di Milano

RELAZIONE DI APERTURA

L'inclusione chiede sguardi nuovi
Carlo Riva, L'Abilità

TAVOLA ROTONDA

Strategie per l'inclusione
Giuseppe Badolato, Comune di Milano
Sabrina Feltrin, Comune di Milano Massimo Festa, Coop. Soc. Fabula
Marco Pezzoli, Coop. Soc. Nuova Assistenza Milena Piscozzo, IC Riccardo Massa
Laura Stampini, Ufficio Scolastico Territoriale di Milano

INTRODUZIONE

Giuseppe Arconzo, Delegato alle Politiche sull'Accessibilità del Comune di Milano

La prima premessa è relativa al tempo. La cultura dell'inclusione si costruisce in un arco temporale molto lungo e non possiamo pensare che siano processi che si risolvano in pochi giorni e pochi mesi. Bisogna sempre avere la prospettiva ampia di lungo periodo, di medio-lungo periodo ma con lo sguardo rivolto indietro, consapevoli del cammino percorso, delle conquiste ottenute e delle sfide che abbiamo di fronte.

La seconda premessa, invece, è relativa ai concetti chiave. Quando parliamo di accessibilità e inclusione stiamo parlando di diritti, non di assistenza, di beneficenza, di carità. Parlare, appunto, di qualcosa che spetta di diritto. Quando nelle scuole diciamo che occorre assicurare la presenza degli strumenti dobbiamo per l'appunto ricordarci





che siamo di fronte a diritti esigibili, previsti in costituzione e che, come ci dice la Corte Costituzionale soprattutto con riferimento alla scuola, non dovrebbero subire limitazioni neppure legate a questioni di carattere economico finanziario.

Occorre, inoltre, definire con precisione sulla distanza e sulla differenza dei due concetti che sono ripresi anche nella descrizione di questa giornata, ovvero il passaggio dall'integrazione all'inclusione.

A questo punto vorrei condividere i frutti di una mia ricerca nata proprio dalla necessità di comprendere come la nostra Costituzione sposi una prospettiva inclusiva che si distingue da quella dell'integrazione senza dimenticare i meriti che il concetto dell'integrazione ha avuto nel corso della nostra storia. Gli studi di sociologia e pedagogia sono costanti nell'affermare che inclusione e integrazione sono due cose diverse, che rappresentano momenti di un percorso storico che il mondo della scuola ha attraversato negli approcci con gli alunni e con le alunne con necessità educative speciali. In tal senso, nella ricerca mi sono interrogato sull'etimologia delle parole.

Se pensate al concetto di **integrazione**, "l'integros", esso richiama la necessità di restituire integrità ad un qualcosa che non è completo, che non è compiuto. È come se ragionassimo di integrazione e presupponessimo la presenza di un soggetto incompleto, imperfetto che soltanto grazie all'opera di integrazione riesce a colmare quella incompiutezza che lo caratterizza. In tale prospettiva, mi piacerebbe immaginare che sia proprio la scuola l'oggetto da completare e che dunque sia la scuola ad arricchirsi e diventare integra grazie alla presenza di tutti.

Non dimentichiamoci che l'articolo 34 della costituzione apre con una frase solenne, che non ci sarebbe bisogno neanche di spiegare, ovvero che la scuola è aperta a tutti. Tuttavia, l'accezione generale con cui questa idea di integrazione viene utilizzata è quella che questa riguardi solo gli alunni con disabilità o gli studenti stranieri che vivono in condizioni di svantaggio generale, come se a loro mancasse qualcosa che spetterebbe alla scuola di integrare.

Se, invece, ci spostiamo all'idea di **inclusione**, credo che si possa intraprendere una visione un po' diversa; cioè l'inclusione è l'attività di chi fa entrare qualcosa o qualcuno, in un sistema che già esiste, che quindi la racchiude. In questo caso nell'idea di inclusione non vi è un pregiudizio, non c'è una considerazione sul soggetto che deve essere incluso nell'ambiente; qui quello che conta è soltanto l'azione che include. Stiamo parlando di una necessità di aprire i confini di una comunità, che è un cosa un po' diversa dal concetto di integrazione.

Se proviamo a passare dal piano linguistico a quello scolastico, possiamo provare a dire che se ragioniamo in termini di integrazione in ambito scolastico, ribadiscono

Sempre in ambito scolastico, dobbiamo riconoscere che l'integrazione è stata una parte di un percorso storico che ha portato l'esperienza degli anni '70 ed è stata decisiva per arrivare alla consapevolezza di oggi. L'integrazione, quindi, non è un concetto da demonizzare. Dobbiamo, però, leggerlo come un passaggio storico, attraverso quindi una prospettiva diacronica, riconoscendone meriti e difetti. Oggi l'idea d'integrazione viene caratterizzata generalmente dalla prospettiva dell'omologazione, cioè l'idea secondo cui in una scuola noi abbiamo attività didattiche pensate e realizzate in modo standardizzato per tutti. L'alunno o l'alunna svantaggiati sono costretti ad adattarsi ad un'organizzazione scolastica che invece è tendenzialmente attrezzata ad accogliere chi problematiche e situazioni di svantaggio non le vive. L'idea di fondo è quindi quella di



assimilare tendenzialmente normalizzare modi di funzionamento o di comportamento che sono ritenuti atipici rispetto alla 'normalità'.

Viceversa la prospettiva dell'inclusione è un processo dinamico che punta alla valorizzazione delle differenze, al riconoscimento dei limiti di ciascuno e all'idea di promuovere l'equità di questi due elementi. Tale prospettiva si pone l'obiettivo della trasformazione dell'ambiente scolastico.

In uno dei documenti fondanti del concetto di inclusione scolastica, ovvero la dichiarazione di Salamanca approvata dall'Unesco 1994, troviamo la convinzione che ogni bambino e ogni bambina hanno caratteristiche, interessi, predisposizioni e necessità di apprendimento univoci e diversi da tutti gli altri.

Questa è una colpevolezza che dobbiamo ancora in parte acquisire.

I sistemi educativi devono essere progettati tenendo in considerazione le grandi differenze che esistono tra le caratteristiche e i bisogni di ciascuno, proprio perché l'obiettivo è quello di raggiungere un'idea di educazione per tutti. Se prendiamo per buona questa idea d'inclusione, dobbiamo lavorare affinché nei nostri servizi educativi e nei nostri servizi scolastici si diffonda l'idea di una riorganizzazione obbligata del contesto scolastico. Ovvero un processo che sia capace di individuare gli obiettivi dell'apprendimento, le abilità dell'insegnamento che siano condivisibili e utili per tutti, e partendo dai bisogni di ciascuno verificare anche la presenza della necessità di percorsi di didattica individualizzata.

Non si tratta evidentemente o necessariamente di strategie di insegnamento diverse per ciascun alunno presente in aula, non è questo, ci sono protagonisti oggi che lo possono spiegare molto meglio di me. L'obiettivo è quello di provare a utilizzare, in modo variegato e continuo, competenze cognitive diverse; l'analisi, la pratica, la cognizione in modo che ciascun alunno possa trovare una maggiore congruenza con il proprio stile cognitivo.

In altre parole, questo è quanto suggerito dalle pur scarse indicazioni presenti nella Convenzione ONU che appunto ribadisce in termini generali la necessità di abbattere le barriere che precludono la partecipazione inclusiva e quindi la rimozione delle barriere presenti nei nostri ambienti scolastici.

Un esempio semplice ma concreto di cosa significa modificare dell'ambiente, è oggi qui con noi la presenza dell'interprete 'LIS', che di fatto rappresenta una modifica dell'ambiente nel quale ci troviamo, così come nella scuola ciascuno può essere valorizzato a prescindere dalla propria condizione.

Credo che il nostro contesto costituzionale, oggi ci consenta di affermare che il modello di riferimento sia appunto quello dell'inclusione e non più quello dell'integrazione, perché soltanto attraverso l'inclusione noi diamo attuazione a quel principio di eguaglianza sostanziale affermato dall'articolo 3 comma 2 della Costituzione. L'eguaglianza sostanziale che richiede il superamento innanzitutto del pregiudizio secondo cui studenti e studentesse con necessità educative speciali non possono raggiungere obiettivi formativi qualificati e qualificanti. L'art. 3, comma 2, della Costituzione dovrebbe diventare il testo fondante della nostra comunità. Un testo che ci dovrebbe portare a richiedere che la stessa scuola possa intraprendere un percorso verso l'adeguamento dei metodi didattici alle differenze e anche ai limiti presenti nelle classi.

Viceversa sono fermamente convinto che la scuola incapace di valorizzare le differenze e di modificare i propri metodi didattici, finisca per diventare essa stessa un

ostacolo allo sviluppo della personalità umana, che nell'art. 3, comma 2, viene individuato come obiettivo fondamentale per la nostra società.

Concludo dicendo che siamo spesso legati all'idea che il paradigma dell'inclusione passi necessariamente dall'educatore di sostegno o dall'insegnante di sostegno, dalla loro formazione. Credo che questa sia una prospettiva di retroguardia. In una prospettiva di reale cambiamento, invece, dobbiamo cominciare a pensare che tutto l'ambiente scolastico, tutto l'ambiente educativo si debba far carico e debba prendersi in carico dell'alunno e dell'alunna con disabilità, così come per tutti gli altri alunni della classe. Abbiamo l'idea (che poi è un limite culturale) che l'insegnante specializzato debba servire solo dell'alunno con disabilità.

Non è così. L'insegnante specializzato è l'insegnante che dà sostegno all'intera classe.

Per garantire una presa di coscienza e un passaggio significativo verso una reale inclusione è necessario assumere questa prospettiva, facendo riferimento a tutti coloro che lavorano nell'ambiente educativo, appunto dagli assistenti, alle segreterie, dagli insegnanti, agli ausiliari, ai vari assistenti alla persona; questo probabilmente di cui ho parlato.

Chiudo il mio intervento con un accenno al progetto "Human Hall". Si tratta di una parte del più ampio "Progetto Musa", un insieme di attività che fanno capo all'università statale di Milano, coordinate dalla Professoressa Marisa D'Amico, leader di questa parte progettuale, che si occupa di tanti aspetti legati proprio alle differenze e alle situazioni di svantaggio. L'idea che muove "Human Hall" è quella di costruire ricerca, in qualche modo che possa aiutare la società intera, non soltanto rimanere confinata nell'ambito del laboratorio, ma dialogare soprattutto e costantemente con società civile. È un'attività che passa dal tema degli stranieri, delle donne immigrate, al tema della violenza sulle donne, alla parità di genere. C'è inoltre una parte della ricerca dedicata ai diritti delle persone con disabilità. Nel primo anno di attività, ci si è posti l'obiettivo di provare a mappare la giurisprudenza in tema di diritti delle persone con disabilità andando a colmare una lacuna che esiste nella nostra struttura giuridica. Oggi non esiste un luogo in cui è possibile individuare tutte le decisioni giurisprudenziali che riguardano i vari ambiti di vita delle persone con disabilità; la scuola, il lavoro, il caregiver, l'accessibilità, il trasporto e via dicendo. In tal senso, abbiamo analizzato più di 800 sentenze, il 20% di



queste sentenze riguarda questioni connesse al mancato godimento del diritto all'istruzione, nonostante viga in tal senso una giurisprudenza costituzionale abbastanza solida e precisa. A tutt'oggi vediamo costantemente genitori con bambini e bambine con disabilità dover ricorrere al giudice per ottenere la garanzia del diritto allo studio. È un aspetto questo che ci porta a riflettere sulla necessità di proseguire su questa strada della ricerca dell'inclusione.

IL CONTESTO MILANESE



Letizia Affatato, Ufficio Scolastico Territoriale di Milano

L'incontro di oggi vuole rendere una fotografia di come si compone l'offerta scolastica rivolta all'infanzia, infanzia intesa in un'accezione estensiva del termine, dato che nel contesto odierno abbraccia anche gli anni della scuola primaria. Cercherò di affrontare questo tema in un'ottica di coesistenzialità. La coesistenzialità come noi la intendiamo, noi della scuola, non è solo un fatto quantitativo; un fatto di essere coesistenziali nel coprire una domanda, nel coprire un servizio. Tale principio si realizza nel momento in cui un servizio pubblico si compone di diverse parti e affidato a diverse amministrazioni pubbliche, abbracciando tutti i segmenti del percorso educativo non è solo riferito alla complementarità e nemmeno solo alla prossimità, ossia alla vicinanza all'abitazione della famiglia, della scuola o del servizio.

Il mondo Milanese esprime fortemente le proprie diverse identità e una solida tradizione imprenditoriale, in stretto legame con il mondo del lavoro, oltre a una considerevole potenza culturale e sociale. All'interno di tale contesto, il servizio offerto deve rispondere alla domanda del tessuto sociale ponendo come tema centrale la qualità. La scuola di qualità assicura il successo formativo e pluralista, capace di accogliere e di motivare alunni, docenti e famiglie; è un luogo di socializzazione e di crescita, di benessere.

Un luogo che prepara la cittadinanza attiva è un cantiere sempre aperto, di costruzione di futuro, di opportunità e pensiero. Non si può parlare di qualità se non si punta sulla qualità dell'inclusione.

La storia dell'inclusione è una storia di quarant'anni, in cui nella nostra amministrazione abbiamo continuato a lavorare, a dibattere, a incontrarci, a correggere il tiro, a migliorare, a formare le persone.

Tale impegno ha segnato profondamente gli ultimi quarant'anni della scuola italiana. Non lavoriamo in un'ottica di straordinarietà, ossia di intervenire là dove si presenta man mano il bisogno, la necessità, l'emergenza. Lavoriamo nell'ottica



dell'ordinario, ossia cercando di ottimizzare il servizio con le risorse che abbiamo anche in quell'ottica di efficacia e di efficienza che dovrebbe sempre caratterizzare la pubblica amministrazione.

Analizzando i numeri della scuola Milanese scopriamo che siamo arrivati ad un totale di 20.310 alunni con disabilità e solo 10.674 cattedre assegnate. La presenza di insegnanti di sostegno è in rapporto di 1:2, un dato troppo basso se consideriamo le insegnanti di sostegno (come giustamente diceva il Professor Arconzo) come una risorsa per l'inclusione. Questo è un tema che preoccupa soprattutto in relazione alle diverse tipologie di disabilità. A Milano abbiamo a che fare con una prevalenza assoluta di patologie di natura psichica, che rispetto ad altri tipi di disabilità a scuola preoccupano maggiormente dal punto di vista della gestione generale e amministrativa, oltre che della progettazione didattica. Parliamo di più di 15.000 ragazzi (dato 2024/25) con disabilità psichica.

Vi è poi il fronte sempre aperto di studio e di approfondimento legato alla gestione dei disturbi specifici di apprendimento che va a integrare quello che è il nostro grande lavoro di formazione, il lavoro di gestione, il lavoro di razionalizzazione.

Come si può realizzare l'inclusione all'interno di questo quadro? Solo se si ragiona in un'ottica coesistenziale, in un'ottica di sistema, in un'ottica di collaborazione, in un'ottica di dialogo continuo, in un'ottica di forze che si congiungono e di energie che continuano a incontrarsi e moltiplicarsi. Le parole chiave sono accoglienza, impegno di continuità e progetto educativo comune.

Per l'Ufficio Scolastico l'impegno è soprattutto concentrato nella scuola Primaria visto che nel Comune di Milano il servizio della scuola dell'infanzia è coperto dall'amministrazione comunale. Il nostro è un impegno non solo sul fronte giuridico amministrativo, ma anche nella ripartizione delle risorse, nel lavoro delle segreterie delle scuole, nel lavoro dei dirigenti scolastici.

Il nostro ufficio è spesso raggiunto da reclami, dai ricorsi di famiglie che non sono soddisfatti in relazione alle ore di sostegno. Questa è un'altra questione che a mio avviso, non possiamo permettere di lasciare alla magistratura, è una questione che dobbiamo gestire noi, attori, protagonisti del mondo della scuola.

In tal senso, un altro fronte del nostro impegno, anch'esso con le due anime, didattica e amministrativa, è quello relativo al grande lavoro del docente di sostegno e dell'educatore dovunque lavori e da chiunque sia reclutato. Il docente di sostegno svolge un grandissimo lavoro ricoprendo un posto chiave e vitale all'interno delle nostre strategie di sviluppo sociale.

In tale prospettiva, con l'obiettivo di una progettazione didattica sempre più vicina ai principi di rispetto, d'inclusione e di lealtà, riteniamo anche strategico quello che è contenuto nelle linee guida sull'educazione civica emanate proprio quest'anno. Anche nella scuola dell'infanzia l'educazione civica invade tutti i campi di esperienza, al fine di concorrere unitamente e distintamente al graduale sviluppo della consapevolezza dell'identità personale, della percezione di quelle altrui, delle affinità e differenze che contraddistinguono tutte le persone dell'altro da sé e della progressiva maturazione del rispetto di sé e degli altri, della salute, del benessere, della prima conoscenza dei fenomeni culturali. All'interno di tale percorso risulta essenziale la consapevolezza che la propria esistenza si realizza all'interno di una società più ampia e plurale, basata su regole, dialogo, confronto e che si manifesta in comportamenti rispettosi degli altri, oltretutto dell'ambiente. E questo ancor di più in una città come Milano, in costante



evoluzione, all'avanguardia, che guarda sempre al futuro e così ricca di identità diverse. Noi dobbiamo costruire ponti, lavorare per evitare derive, derive di ogni tipo.

Nel contesto scolastico si deve imparare a riconoscere e a rispettare le diversità individuali, la ricchezza di cui ciascuna persona è portatrice e accettare i limiti dell'altro. Questo sviluppando il senso di appartenenza a una comunità più ampia, rispetto a quella familiare, a un disegno emotivo e sociale più ampio, più grande, che integra per il bambino la sua percezione del mondo e che lo mette a riparo da tutti i rischi di dispersività, di emarginazione e di solitudine. Questo l'obiettivo ambizioso ma raggiungibile della nostra scuola.



Antonella Costantino, Direttrice U.O.N.P.I.A. Policlinico di Milano

L'UONPIA per una serie di coincidenze ha scelto di investire molto nel raccordo con la scuola, con il territorio, e sul tema dell'inclusione. Parto da una metafora. Sappiamo dalla medicina che l'acqua potabile è quello che ha fatto la differenza nella mortalità infantile, non certo gli antibiotici. In tal senso, è come se i nostri servizi se fossero attrezzati con antibiotici mega efficaci, che permettono interventi iper specifici, iper specialistici. Ma per trasformare i nostri contesti di riferimento, forse dovremo investire sulla qualità dell'acqua, nel senso di ottimizzare tutta una serie di aspetti di base, ordinari in prospettiva futura.

Anche come Società di Neuropsichiatria Infantile ci stiamo spostando verso un concetto di neurosviluppo trasversale a tutte le età e a tutti i contesti. In tal senso, oggi dentro il grande cappello della neuropsichiatria infantile, comprendiamo anche i disturbi psichiatrici, disturbi dell'adolescenza, così come i disturbi neurologici dell'età evolutiva, ecc. Da alcuni anni abbiamo istituito l'11 maggio come Giornata Nazionale per la promozione del neurosviluppo e su Milano abbiamo sempre fatto degli investimenti forti, tanto che il primo convegno in presenza per questa giornata dopo la pandemia è stato a Milano lo scorso anno e quest'anno faremo delle iniziative ancora più massicce.



Da quest'anno è cambiata la modalità di certificazione, è diventata più restrittiva. Può sembrare negativo dire che è più 'restrittiva', ma se osserviamo i dati dell'impennata delle certificazioni di due anni fa, vediamo che ha portato quasi al raddoppio di nuove certificazioni di cui la stragrande maggioranza relativa a bambini migranti.

Una considerazione necessaria, in ottica di inclusione, è relativa al fatto che per avere accesso ai benefici, cioè al proprio diritto, per certificare si è costretti a inventarsi le diagnosi usando, in modo abbastanza inappropriato, i termini dell'area sanitaria.

Il tema dell'aumento delle certificazioni d'autismo si colloca all'interno di uno scenario che ha cambiato alcuni paradigmi diagnostici. Come risaputo, i servizi di neuropsichiatria infantile sono sotto dimensionati e non in grado di rispondere in modo appropriato ai bisogni della popolazione. Nonostante a livello regionale e nazionale siano stati investiti diversi fondi sul tema della diagnosi precoce nell'autismo e sugli interventi precoci, l'accesso ai servizi di neuropsichiatria infantile (anche in una regione come la Lombardia) è garantito a un bambino su due, che ne avrebbero diritto. Anche il dato dell'aumento delle certificazioni va incrociato con il dato delle certificazioni in altri paesi Europei e con quello delle certificazioni prima che partisse l'inclusione scolastica.

Dobbiamo tenere conto che la percentuale di bambini e ragazzi con disturbi neuropsichici è il 20% della popolazione. Togliendo un 5% con disturbi lievi, rimane il dato del 15% che presenta bisogni educativi sociali. All'interno di tale quadro non dobbiamo dimenticare che la legge 104, in tema di inclusione scolastica, aveva tagliato fuori tutta la parte dei disturbi psichiatrici, ovvero in teoria la certificazione di disabilità.

In tal senso, l'ottenimento dell'insegnante di sostegno del PEI, è riservata alla persone con disabilità fisica, intellettiva. L'ADHD, la depressione, il ritiro sociale, non sono diagnosi compatibili con la certificazione standard. Questo nonostante si tratti di situazioni di disagio e di disabilità, di condizione determinate dal 'gap' che si viene a creare tra la mia condizione di salute e il mio ambiente, e che richiederebbero forse maggior supporto di altro.

Ciò premesso, non mi sorprende il dato che non cambino i numeri delle certificazioni nei nidi.

Nei nidi, le certificazioni sono situazioni palesemente di disabilità da subito gravi. Nell'infanzia, la questione comincia a essere un po' più variabile, e questo spiega anche il motivo per il quale il Fondo Autismo ha messo dei soldi sulle neuropsichiatrie infantili, per le 'Fast Track' di accesso ai servizi, per definire criteri di priorità. Tutte iniziative di certo utili e importanti perché è fondamentale equilibrare gli accessi in base alla priorità dei bisogni.

Dai dati regionali, il dato più preoccupante è l'esplosione degli accessi ai nostri servizi da parte degli adolescenti. Le ragioni, come sappiamo, sono molteplici e assai complesse. Ma anche chiedono di più cioè, sempre molto di più e poi veniamo alla femmine.

Rispetto ai più piccoli, l'unico dato in aumento è quello relativo all'autismo, ma questo perché già intorno ai 3 anni si intercettano più facilmente attraverso lo screening (oramai sistematico nei servizi). Sono, invece, in netta diminuzione gli accessi dei piccolissimi, dove un intervento precoce sarebbe strategico per determinare cambiamenti massicci strategici per il futuro del bambino.

Questo è un tema chiave rispetto al fatto che nei nostri servizi. Se facciamo uscire i piccoli, o limitiamo l'accesso dei piccoli, non stiamo facendo un investimento strategico sul nostro futuro.



Altra variabile che non possiamo non considerare è quella del genere. Con la pandemia abbiamo visto un'impennata delle femmine, soprattutto per disturbi psichiatrici, soprattutto nella fascia d'età adolescenziale.

Una volta ci immaginavamo, in modo un po' riduzionistico, che ci fossero dei motivi forse anche genetici, per cui i disturbi neuropsichici dell'età evolutiva erano più dei maschi. Di fatto stiamo vedendo, da studi più recenti, che in realtà si conoscono maggiormente le patologie maschili poiché i sintomi nelle femmine sono di solito meno disturbanti, e quindi nei servizi arrivano molto più di frequente i maschi.

Vi è inoltre un elemento di tipo culturale: l'Italia è ancora un paese in cui se c'è una difficoltà nel figlio maschio si corre a farlo vedere, se invece è la figlia femmina in difficoltà si aspetta.

Detto questo, occorre anche dire che è possibile oltre che necessario fare un grande lavoro per ottimizzare il modo con cui lavoriamo, per muoverci in modo strategico e tenendo conto dell'insieme, di quello che stiamo vedendo. In tale prospettiva, vorrei parlarvi del progetto 'INDACO'.

Progetto 'INDACO' è un progetto che nasce dal tema DSA e dal contesto di Varese, dove è stato sperimentato per diversi anni. Si tratta di un lavoro nel quale le scuole si attivano con interventi di screening-intercettazione precoce delle situazioni ad alto rischio. Il progetto esce dallo spettro di quel 25% che normalmente viene inviato alla neuropsichiatria infantile, e che poi attende senza far nulla per cinque anni. Le scuole di Varese stanno facendo quello che sarebbe previsto dalla normativa, ovvero mettono in campo degli interventi di potenziamento.

La parola potenziamento non mi piace per nulla, mi piacerebbe trovare una parola più simpatica, perché mi sembra molto riduzionistico come termine.

Sta di fatto che dal 25% così passiamo al 2,5% di situazioni che davvero hanno bisogno di venire inviati in neuropsichiatria infantile, per capire se c'è davvero un problema, mentre gli altri riattivano il loro percorso evolutivo. Non è un risultato da poco. Questo progetto verrà esteso a tutta la Regione. Vorrà dire un po' più di fatica per tutti





noi, di lavoro fatto insieme, di attenzione, di sinergia, ecc., ecc. però mi sembra che vada nella direzione di pensare prima cosa succederà domani.

Ritornando all'immagine iniziale dell'acqua potabile, ricordo che quando lavoravo a Treviglio nel 2000, avevamo cominciato a interrogarci sul fatto che svuotare il mare con un ditale era inutile. Dovevamo apprendere i reali bisogni dei nostri utenti prestando attenzione a quanto accadeva nei loro percorsi di inclusione, per poi riportarlo in un'unità allargata, che comprendeva l'area del sociale, le biblioteche, le scuole dell'infanzia, ecc.

Quello che ha cominciato a succedere a partire dal 2006, prima in punta di piedi e non certo per nostra bravura ma perché ce lo hanno portato genitori, educatori, ecc., ecc. è che strumenti nati per bambini con grandissimi problemi di comunicazione, come i bambini con autismo, ma anche con paralisi cerebrale infantile, ecc. come gli strumenti di comunicazione aumentativa, in particolare i libri in simboli, facevano decollare la crescita di tutti gli altri bambini e sostenevano l'inclusione.

Abbiamo portato anche a Milano questo approccio. Da qui si sono moltiplicate diverse iniziative, sezioni di lettura, percorsi nelle biblioteche, compreso il progetto dei 'reading ambassador'. Il lavoro di sinergia con le scuole dell'infanzia e i nidi ha pian piano portato a costruire dei percorsi formativi comuni che non sono centrati su cosa serve al bambino con disabilità, ma su come alcune delle cose che sappiamo che servono ai bambini con disabilità, possono servire a tutti e a far crescere tutti.

Un'altra importante iniziativa che abbiamo messo in atto è una 'FAD' gratuita sul tema della prevenzione e gestione delle escalation comportamentali per aiutarci a gestire situazioni complesse che ci troviamo ad affrontare senza avere competenze specifiche.

Monica Cracchi Bianchi, Direttrice Area servizi all'infanzia Comune di Milano

I servizi all'infanzia sono un po' l'osservatorio di cosa succederà domani nella scuola Primaria. Come ci siamo detti in apertura di queste giornate è importante partire anche dai dati, per rappresentare il contesto che ci troviamo di fronte, e per cercare di interpretarlo. I dati vanno letti, vanno interpretati, ci pongono delle domande e a quelle domande dobbiamo trovare risposte per essere in grado di affrontare la complessità che deve affrontare chi quotidianamente è impegnato nei servizi.

Parlare di inclusione ha molto a che vedere con le competenze, la professionalità. Ci stiamo rendendo conto che non si può parlare del singolo docente di sostegno piuttosto che del singolo educatore, ma che ai problemi complessi bisogna dare risposte di sistema e risposte che chiamano in causa una corallità di soggetti.

Partendo quindi dai dati, dobbiamo considerare che dal 2010 la popolazione totale di Milano è in aumento anche con alcune lievi flessioni legate alle diverse congiunture storiche. La popolazione in età 0-6 anni, invece, a partire dal 2017 è in progressiva diminuzione. Questo fattore non riguarda solo Milano, riguarda le città Europee con cui ci stiamo confrontando. A livello globale sappiamo che il 74% dei bambini vive in aree urbane.

La fascia di età 0-6 anni è fondamentale, in essa si costruiscono le condizioni, per le traiettorie possibili che i bambini avranno crescendo. Quello che dobbiamo fare nei servizi 0-6 è ampliare tali prospettive, ampliare le possibilità di autodeterminazione e di costruzione dell'identità.



Uno dei fattori sui quali stiamo lavorando è quello della distribuzione delle certificazioni di disabilità. In tal senso, non mi riferisco ai bambini, ma alle certificazioni proprio perché è un'unità di misura rilevabile e quantificabile.

Nonostante la battuta d'arresto nel 2020 in periodo COVID, nel nostro territorio il dato significativo è quello di un progressivo aumento delle certificazioni di disabilità. A fronte di una diminuzione generale del numero di iscritti complessivi, abbiamo un aumento importante dei bambini e bambine con certificazione di disabilità. Il dato del 2024/2025 riporta un incremento medio del 35% tra il 1settembre e il 1giugno. Cosa significa? Significa che a inizio anno partiamo con un certo numero di bambini con disabilità che conosciamo, e poi con il passare dei mesi, grazie al rapporto di collaborazione e dialogo con le famiglie, il numero delle certificazioni aumenta.

Questo significa che dobbiamo affrontare il tema di servizi all'infanzia che siano inclusivi indipendentemente dal momento in cui viene riconosciuta dal punto di vista amministrativo una situazione di disabilità.

Le percentuali di presenza di bambini con certificazione di disabilità nei nostri servizi sono pienamente in linea con il dato Nazionale delle scuole statali, anche lievemente superiore. Non abbiamo differenze significative per municipio. Questo è un fenomeno di sistema che riguarda e interroga tutti i nostri servizi.

Entrando più nel dettaglio, sempre dai dati si evince come i disturbi afferenti alla sfera delle disabilità intellettive siano la parte preponderante e in crescita, con un aumento significativo dei disturbi che rientrano nell'ambito dello spettro autistico. Se prendessimo il totale delle certificazioni che hanno in comorbidità anche lo spettro autistico, chiaramente quella percentuale salirebbe ben oltre il 70%.

All'interno di tale quadro uno degli aspetti sui quali ci stiamo interrogando è il funzionamento della certificazione della disabilità, per capire quando vengono intercettati i bambini che hanno bisogno di intraprendere questo percorso. Abbiamo rilevato che è un fenomeno in crescita nella fascia di età dei 3, 4 e 5 anni, mentre siamo sostanzialmente stabili per i bambini in età 0-1 anni.

Quasi tutte le scuole dell'infanzia hanno bambini con disabilità, non è un fenomeno suddiviso per aree geografiche, interessa tutti i nostri servizi e dobbiamo essere in grado di dare risposte che siano risposte di sistema.

Crediamo che le domande chiave da porsi all'interno dei nostri servizi siano le seguenti:

- cosa significa fare inclusione nei servizi all'infanzia, in servizi cioè che intercettano bambini in fascia 0-6 anni che hanno una specificità, e che non sono ancora nella scuola Primaria, ma in una fase di costituzione e di creazione della propria identità?
- che differenza c'è tra educazione e inclusione?
- quali sono gli elementi abilitanti che possiamo mettere a disposizione?
- quali sono le strategie che possiamo agire?

In conclusione, occorre, continuare a ragionare su spazi, materiali e tempi. Interrogarci sulla professionalità, soprattutto consapevoli che non c'è una professionalità che debba essere dedicata al bambino con disabilità ma ci debba costruire un approccio corale.



RELAZIONE DI APERTURA

L'inclusione chiede sguardi nuovi

Carlo Riva, L'Abilità Onlus



Per me essere educatore in questo tempo, e di questo tempo, vuol dire sempre interrogarsi sui processi dell'inclusione; perché il mondo di oggi ha delle nuove coordinate che tracciano il bisogno di inclusione per ciascuno e per tutti. Pena è essere fuori da questo tempo e al ritmo del mondo che stiamo abitando. Il mondo che noi abitiamo ci sta consegnando degli adulti, ma soprattutto dei bambini, con fragilità. Non sta a noi oggi, in questo contesto andare a scavare le cause di questa fragilità, ma

sicuramente siamo chiamati come educatori, come persone di questa città a rivederci sempre nel nostro ruolo, innanzitutto quello di essere educatori e persone dell'inclusione perché portatori di un modello di relazione interpersonale che sicuramente porta benessere e qualità della vita in questo mondo che noi abitiamo.

Il mondo del contemporaneo ci consegna in questo momento dei bambini, soprattutto nello 0-6, che hanno dei bisogni specifici. Questi bisogni chiedono che l'educazione sappia rinnovare la comunicazione nella reciprocità per capire come parlarsi, come intendersi e come capirsi. Abbiamo bisogno di ridefinire dentro di noi che cos'è una relazione di rispetto dell'altro, e il terzo punto riequilibrare la visione giusta e non distorta della realtà.

Quando dico che l'inclusione è un atto educativo, prima che politico, intendo proprio che io sia in grado di assumere su me stesso la teoria e la pratica dei modelli pedagogici dell'inclusione.

Per tale motivo, per inclusione oggi, non si deve intendere solo l'inclusione dei bambini con disabilità, ma di tutti i bambini che frequentano il servizio dello 0-6. Ciascuno è portatore del suo bisogno di inclusione.

Grazie a un osservatorio condotto all'interno dei servizi 0-6 (realizzato grazie a un progetto 285) siamo riusciti ad indagare e capire quali erano e quali fossero i bisogni delle educatrici e delle insegnanti in tema di inclusione e strategie educative e di inclusione. Questo ci ha consegnato dei dati interessanti e forse anche allarmanti.

Il 98% delle chiamate riguardava la richiesta su processi inclusivi per bambini con paralisi cerebrale infantile o con sindrome di Down. La cosa interessante era che in nessuno di questi casi si trattava di bambini certificati con disturbi del comportamento. Era tutti bambini con ritardo non specificato, bambini con narrazioni familiari diverse, atteggiamenti e motivazioni nell'apprendere di questi bambini diversi, con storie di salute diversi.



Tutti questi bambini ci chiedono 'chi sono io'. Lo chiedono all'educatrice con il proprio corpo, con le proprie azioni, con i loro comportamenti, con quello che fanno ma anche con quello che non riescono a fare. È proprio come Alice nel paese delle meraviglie alla quale il bruco chiede: "E tu chi sei". Alice risponde alquanto esitante: "Io...non lo so bene, signore, al momento. Al massimo so chi ero stamattina quando mi sono alzata, ma penso di essere cambiata parecchie volte nel corso della giornata".

Rispondendo alla domanda del bambino che dice, appunto, 'chi sono io?' noi aggiungiamo sempre pezzi alla sua immagine, la smontiamo e la ricostruiamo per dare un'identità, la sua identità. Il bambino chiede sempre di essere riconosciuto nella sua unicità e soprattutto dentro la sua storia. La storia di dove vive, la storia della sua famiglia, la storia di chi incontra ogni giorno.

Per poter rispondere a questa domanda noi dobbiamo farci la stessa domanda, 'chi sono io?'. L'educatrice che si chiede: 'chi sono io con i bambini dell'oggi?' o meglio ancora, 'cosa devo rigenerare dentro di me di nuovo a livello educativo perché possa stare nella crescita di questi bambini, del bambino con disabilità e dell'altro?', e ancora, 'che pezzi devo offrirgli e cosa devo dirgli di fare, di pensare, che memoria devo lasciare in questo bambino per rispondere alla sua domanda?'.

Quindi lo stare in relazione con il bambino con disabilità, ma anche con gli altri bambini dello 0-6, non dovrebbe solo chiedersi che strategia devo usare (la strategia la imparo al corso di formazione su pedagogia dell'inclusione), ma soprattutto 'dove mi metto con il mio corpo con questo bambino con paralisi cerebrale infantile? Per proporgli un gioco, per raccontargli una storia, mi metto dietro, mi metto di fianco, mi metto di lato, mi metto davanti?'

Riportando quanto mi ha detto un'educatrice qualche giorno fa, potrebbe essere utile e non banale chiedersi: 'ieri mattina mi sono messo per caso un profumo e ho visto che questo bambino mi stava più vicino. Lo devo rimettere ancora? domani e dopodomani? È questo linguaggio olfattivo che devo usare con questo bambino con disturbo dello spettro dell'autismo con una ipo-sensorialità olfattiva e gustativa per cui mi ha permesso di incontrarmi con lui?' Questo è l'atteggiamento, la modalità su cui siamo portati appunto ad avere una nuova visione. L'educazione inclusiva è sempre un confronto, talvolta anche uno scontro, tra più identità. All'interno del processo educativo inclusivo, nella sintesi tra questo scontro e tra questo confronto, si risolve la scoperta dell'altro.

Vorrei focalizzare la mia attenzione, su una parola che spesso ci dimentichiamo quando parliamo di inclusione, ovvero la negazione di questo sguardo, la negazione di questa educazione inclusiva, di questa negazione alla differenza. La parola è il dolore. Il dolore dell'infanzia non inclusa, la sofferenza nascosta del bambino dimenticato, del bambino che non sa come dirsi. Il dolore del bambino che non trova una comunicazione efficace, che non trova un aiuto a interrompere la sua stereotipia. Il dolore del bambino che non sa giocare, che non riesce a dirsi o a dirci io non capisco quello che mi stai chiedendo.

Trasformare questo dolore è possibile solo nell'inclusione ed è possibile attraverso tre differenti azioni:

1. prima azione: il **pensiero educativo sensibile**. Il pensiero educativo sensibile non è il pensiero dell'onnipotenza, l'onnipotenza di dirsi che l'inclusione è facile, che sappiamo sempre come si fa; il pensiero educativo sensibile come diceva Simon Bay, permette la conoscenza della diversità usando tutti i nostri sensi, con uno sguardo



soprattutto più attento, umile e rispettoso dell'altro. Seguendo le indicazioni di Simon Bay, dobbiamo costruire davvero questo nuovo sguardo nelle politiche inclusive, uno sguardo che sappia usare l'esercizio dell'attenzione mossa dal desiderio, dal piacere di conoscere, ma soprattutto la sospensione del pensiero giudicante che lascia lo spazio per ricevere qualcosa o qualcuno che noi ancora non conosciamo. Educarsi allora a questa sensibilità vuol dire, come diceva Gardou, contaminarsi con l'altro, contaminarsi con il limite, contaminarsi con la difficoltà di questo bambino, per arrivare ad uno sguardo che non radicalizza la differenza, ma nemmeno si accontenta di una banale uguaglianza. Essere educatori nella sensibilità vuol dire soprattutto essere attenti innanzitutto alla mia sensorialità, alla mia emozione. Di fronte al bambino con disabilità, quindi, dovrei chiedermi sempre "che cosa provo", "come sto" e "cosa sento" perché è da lì poi che posso costruire la risposta educativa corretta.

2. Seconda azione: la **pedagogia della lentezza**, si ridefiniscono i tempi all'apprendere; deve imparare nel giocare, del comunicare nel tempo lungo dilatato della disabilità. E quello che anche i bambini secondo me a sviluppo tipico, hanno bisogno oggi di ritrovare. Teresa Jolie, persona con disturbo dello spettro, dice: 'il più grande sforzo della mia vita quando ero una bambina è stato sempre quello di trovare un appiglio nel caos'. È quindi il da dare perché il bambino in questo caos riesca davvero a trovare una risposta per sé, a elaborare il tempo della risposta e della scoperta.

3. Terza azione: la **partecipazione**, che può essere banale ma in realtà non lo è, perché questo bambino, come Alice nel paese meraviglie, è in continua evoluzione. Come Alice che dalla mattina al pomeriggio non sa più chi era, anche questo bambino è in continua trasformazione. Cambia soprattutto se ha la possibilità di partecipare in queste esperienze, di usare il linguaggio adeguato a lui, ma soprattutto cambia il suo vissuto, se ha la possibilità della scienza. Essere partecipe vuol dire scegliere, e noi spesso ci dimentichiamo di far scegliere al bambino. Le indicazioni dell'Universal Design For Learning dicono che quando nella quotidianità di servizio dello 0-6 abbiamo un bambino con disabilità dobbiamo porlo nella condizione di scegliere sempre, sia nel momento del gioco libero, del gioco strutturato, che nel momento dell'igiene o del pasto. Senza scelta non abbiamo la partecipazione nei processi. Vi riporto un altro episodio sempre di pochi giorni fa. L'educatrice mi riportava il caso di questo bambino, Alberto, tetraparesi-spastica con fibrosi cistica e crisi epilettiche. Un manuale di disabilità. L'educatrice si mette davanti ad Alberto e comincia a leggergli di una storia, perché la mamma le avevo detto che ad Alberto piacciono tantissimo le storie. L'educatrice, animata da questa sua convinzione e sicura di sé, prende cappuccetto Rosso, prepara tutti i materiali di supporto e comincia a leggere. Dopo pochi secondi, Alberto nella sua carrozzina comincia a urlare, a muoversi, a sbattersi. L'educatrice si interroga, pensa 'ma come mai', la mamma mi ha detto che gli piacciono le storie, gliele leggono tutti i giorni, io ho impiegato tre ore a preparare il materiale adeguato, sto leggendo Cappuccetto Rosso e lui 'urla come un pazzo'. Alberto, non era partecipe del contesto, non era dentro la cornice della storia. Alberto non aveva scelto. L'educatrice aveva messo sul tavolo Cappuccetto Rosso e Biancaneve. Nel tempo dilatato della lentezza, che è un tempo lunghissimo per noi, in pratica quasi quattro minuti, Alberto aveva mosso la testa per indicare che preferiva Biancaneve. Una volta letto Biancaneve, il bambino è stato partecipe, ha imparato. Solo allora si è creato il processo inclusivo, grazie all'unione del pensiero sensibile, dei linguaggi adeguati, della pedagogia della lentezza. Il tutto per arrivare a insieme alla scelta.



Questi, a mio avviso, sono gli sguardi nuovi dei processi dell'inclusione.

Le parole più sentite in questi ultimi mesi in tema di disabilità, sono 'progetto di vita'. Penso che essere qui oggi a parlare di inclusione non può prescindere dal tenere in considerazione il progetto di vita.

Tutto quello che abbiamo visto finora, cioè il bambino e la sua identità, il bambino e il suo desiderio di dirsi, la necessità dell'educatrice di chiedere ogni giorno al bambino con disabilità 'tu come stai oggi' e quindi trovare un canale di comunicazione dove il bambino possa dirsi ci dovrebbe condurre a smettere di pensare che il progetto di vita sia costruito dall'assistente sociale territoriale. Sono convinto, infatti, che il progetto di vita è costruito nei servizi 0-6 dell'infanzia.

È lì che le educatrici costruiscono la biografia del bambino che diventerà adulto ed è lì, se ha saputo dirsi, se ha saputo scegliere, se ha saputo essere partecipe, che sarà in grado di diventare davvero il protagonista (insieme a tutti gli attori) del proprio progetto di vita e affermare quale sarà il senso della sua esistenza.

Da questo si può capire l'importanza, e secondo me anche il fascino, di essere educatori in un servizio 0-6. È proprio perché in questa relazione con quel bambino che le riflessioni e le pratiche dell'educazione inclusiva trasformano davvero la sua realtà e la sua identità. Un processo identitario che, come abbiamo accennato prima, avviene tenendo in considerazione questi fattori: il contesto, gli sguardi, l'altro e la possibilità.

La cornice dell'inclusione avviene nell'assunzione di una prospettiva ecosistemica che intreccia le dinamiche della vita del bambino con i luoghi dei servizi. Non si tratta semplicemente di includere i bambini in un luogo, ma di trasformare i luoghi, i contesti, le cornici, utilizzandoli da mediatori. Quando parlo di contesto per me è sinonimo di strutturazione. La strutturazione necessaria per permettere al bambino di prendere parte alle esperienze. Intendo la strutturazione del tempo, dello spazio, delle attività. Così come la strutturazione delle domande rivolte al bambino. Devo sempre riflettere come strutturare le domande, perché ogni messaggio, ogni spazio, ogni tempo, ogni materiale che uso, deve essere sempre chiaro, comprensibile, evidente per il bambino che ho davanti.

La personalizzazione della relazione educativa è sempre data dalla ricerca di linguaggi unici per ogni bambino. In questo linguaggio unico che devo trovare per ogni bambino, devo stare attento alla disposizione educativa, che vuol dire appunto il gesto, le intenzioni, il comportamento che devo avere, la comunicazione che devo usare. Attento al mio corpo, come lo gestisco in relazione all'altro. Perché non è semplicemente mettersi per terra, mettersi sulla sedia, ma come collocare il mio corpo in relazione al corpo del bambino con disabilità, a quale giusta distanza, per metterlo a proprio agio. Agio, se ci pensate bene, è un termine tecnico anche per identificare quella giusta distanza che sta tra la vite e il bullone per incastrarsi.

L'agio è proprio il tema che deve avere in mente l'educatrice per dire 'dove metto il mio corpo in situazione di agio per stare nella giusta distanza con quel bambino lì'.

Gli ultimi due aspetti che vorrei affrontare sono la materialità e il piccolo gruppo.

La possibilità di avere una materialità degli oggetti e giocattoli, degli strumenti fruibili, permette davvero l'inclusione del bambino con disabilità nel piccolo gruppo. Piccolo gruppo perché permette lo sviluppo degli scambi comunicativi e l'attenzione condivisa per l'autodeterminazione del bambino che non avviene nel grande gruppo. Materialità nel senso degli oggetti che possono essere toccati, manipolati, fatti propri dal bambino con disabilità, che provocano innanzitutto il piacere del gioco e



dell'apprendimento, e che in seguito diventano curativi perché permettono la relazione con l'altro e quindi la scoperta con l'altro. In tal senso, gli oggetti, gli arredi, i colori non sono di materiali amorfi, ma ripeto materiali curativi perché permettono davvero la partecipazione del bambino in quel contesto inclusivo.

La prospettiva inclusiva che ci stiamo dicendo, però, non è sufficiente per determinare l'inclusione del bambino con disabilità. È necessario comprendere quali pratiche siano maggiormente efficaci.

L'agenzia Europea ne traccia cinque. Potremmo stare tre giorni su questi cinque punti; io ne voglio però porre l'attenzione soprattutto sul secondo punto. L'accento è sull'idea che la molteplicità e linguaggi usati per i bambini con disabilità diventano davvero un bene per tutti, perché quello che abbiamo pensato per quel bambino in realtà risuona nei bisogni anche dell'altro.

Non dobbiamo più pensare alla relazione educatore con il bambino con disabilità. Dobbiamo pensare alla triade educatore, bambino con disabilità, il resto dei bambini. Se non ragioniamo in questo modo, nel processo di costruzione dell'identità del bambino con disabilità mancherebbe un altro pezzo. Il bambino non si chiede solamente 'chi sono io', ma si vive nella realtà del piccolo gruppo e del linguaggio condiviso con tutti.

L'educazione inclusiva quindi è un bene davvero per tutti. È un bene per tutti proprio perché l'utilizzo di questi linguaggi generalizzati permette il benessere di tutto il gruppo.

Spesso per giocare con dei bambini ipovedenti, noi usiamo un tavolo luminoso. Nella stanza semi buia il tavolo luminoso viene messo a terra, ci buttiamo sopra dei materiali, degli acetati, e il bambino ipovedente comincia a giocare. Ci siamo accorti che questo strumento concepito per questa particolare condizione dei bambini, in realtà sta avendo dei risultati incredibili in tema di gioco, apprendimento e soprattutto di creatività, con i bambini normo tipici con lievi disturbi del comportamento. Questa attività permette al bambino di focalizzarsi sulla luce, sulle mani, sull'attenzione del materiale e quindi quello che era uno strumento utilizzato per una disabilità, è diventato uno strumento per tutto il gruppo.

Io penso che tutti noi siamo vivi, perché coltiviamo la tensione al conoscere, alla novità e al sogno. Se vediamo nella monotonia e nella consuetudine noi moriamo, moriamo nella mente e moriamo nell'anima. Il bambino piccolo dello 0-6, è un bambino che è caratterizzato dalla novità, è un bambino che è interessato a tutto quello che vede, è un bambino che vuole conoscere il nuovo.

Penso che l'educatrice debba tutelare questa curiosità, tutelare questa tensione conoscere, portando sempre di più i bambini dello 0-6 a conoscere il bambino con sviluppo atipico, a conoscere il bambino con disabilità.

Così come l'educatrice deve accompagnare il bambino con disabilità a far emergere l'attenzione verso il conoscere che ha dentro. Questi bambini hanno paura del nuovo, delle nuove esperienze, non sanno come gestirle, perché non sanno come leggerle, come comprenderle. L'educatrice deve stimolare questa tensione al conoscere, perché anche lui davvero possa essere dentro in una relazione di insieme.

La pedagogia inclusiva non quella dello scrivere un 'PAI' per la mia coordinatrice o perché lo chiedono le linee guida del Comune di Milano. Penso davvero che la pedagogia inclusiva debba essere l'inizio del progetto di vita, della storia del bambino che dobbiamo

riscrivere non nei contesti della tragedia dalla disabilità, ma nella commedia della vita possibile per tutti.

L'inclusione è questa, in pratica non è fare tutti la stessa cosa, ma poter vivere in un contesto, in una cornice di benessere e di qualità del vivere, dove c'è luce per vedere, calore della vicinanza, materialità offerta, che permette a ognuno di fare quello che vuole, di sostare liberamente nel rispetto reciproco.

TAVOLA ROTONDA



Strategie per l'inclusione

Nicoletta Scacchetti, Unità educativa del Comune di Milano

Per parlare di inclusione nel sistema dei servizi all'infanzia del Comune di Milano, è utile avere un po' il quadro di riferimento di com'è il modello dell'UNESCO dei servizi. Velocemente sono già state citate dalla Dott.ssa Cracchi, la nostra composizione organizzativa è in 67 unità educative all'interno del territorio del municipio e che vedono 103 nidi di nostra gestione diretta, 30 nidi a gestione indiretta e 79 nidi privati questo è un po' il quadro della gestione. L'inclusione a partire dal modello organizzativo appunto consta dell'unità di coordinamento psicopedagogico territoriale che ha un ruolo propulsivo nei confronti dei servizi sia dal punto di vista organizzativo, che dal punto di vista degli orientamenti pedagogici e collabora con gli uffici di staff della direzione dei servizi all'infanzia.

Dopo il COVID è stato istituito questo gruppo di inclusione, di cui faccio parte, con una rappresentante responsabile dei servizi all'infanzia educativa dei nove municipi, composta da circa nove persone che hanno cominciato ad interrogarsi sul tema di come lavorare sull'inclusione. È stata prodotta una serie di riflessioni e sono stati elaborati alcuni documenti che sono ancora poi in via di sviluppo, che saranno utili strumenti per aiutare i servizi a fare una valutazione dei propri processi inclusivi, oltre ad avere un quadro generale della situazione.

Le strategie per l'inclusione messe in essere in questi anni si sono focalizzate sulla necessità di porre al centro dell'agire educativo le bambine e bambini, il contesto e la famiglia, partiamo da un presupposto, da un paradigma diverso che lavora sul contesto.



Per cui è indispensabile osservare e rimodulare costantemente l'agire educativo all'interno dei servizi, e la prassi deve essere capace di modificarsi mentre si parla in relazione a quello che succede.

Gli elementi imprescindibili, quindi, sono:

- la progettazione educativa che mette al centro le condizioni personali di tutti i bambini;
- la reazione alla pari che sappiamo essere l'elemento assolutamente a supporto di tutti gli apprendimenti di tipo sociale che di tipo cognitivo dei bambini;
- la progettazione degli spazi, per cui gli spazi e il materiale che offriamo ai bambini, sono quelli che consentono di fare e di approcciare determinante dimensioni della crescita o meno;
- la relazione con le famiglie come luogo imprescindibile rispetto al nostro lavoro;
- le competenze e le collaborazioni.

La progettazione educativa non deve esaurirsi nelle attività previste all'interno della sola sezione ma deve uscire. Da tempo stiamo ragionando sul discorso delle sezioni aperte, quanto possono facilitare i processi inclusivi anche degli approcci educativi, delle posture educative, perché consentono anche una relazione più allargata, perché ci diciamo sempre che non è detto che poi quel bambino in quel contesto, in quella sezione, riesca a fare degli apprendimenti diversi, magari in una situazione diversa di fronte anche ad un educatore che non è il suo, lo vediamo quotidianamente che può agire e muoversi in maniera più efficace, se è una parola corretta, cioè può avere un percorso più facilitato.

Giuseppe Badolato (Comune di Milano): aggiungo solo che in molte scuole d'infanzia si stanno sperimentando forme nuove di possibilità di decidere dei bambini, per esempio. Per esempio, in alcune scuole si sta sperimentando il fatto che dopo l'entrata, i bambini scelgono dove andare, in quale spazi andare quella mattina per fare quelle determinate attività. C'è in questo senso la valorizzazione dell'autodeterminazione del bambino. Notevoli i risultati che si stanno registrando su questa scelta di fare in modo che i bambini possano scegliere dove andare, con chi andare, che cosa fare. Il primo cambiamento registrato è il cambiamento tra gli adulti. Gli adulti devono parlare, devono essere più organizzati, devono essere più capaci di gestire l'imprevisto. Questa è una cosa importantissima e fondamentale, anche perché in qualche modo facilita la sensibilizzazione di cui si parlava prima, degli adulti verso non solo tecniche di gestione di attività. Come possono essere in laboratorio, ecc. ma proprio di ascolto e di percezione dei bisogni dei bambini, di tutti i bambini.

Queste iniziative, come ad esempio la scelta del materiale, non sono casuali, stanno accadendo a fronte di una scelta intenzionale e specifica. Puntare sulle strategie inclusive significa investire sul benessere di tutti i bambini e bambine lavorando attraverso una prospettiva. Le nostre scelte non possono più essere guidate dal 'cosa manca' ma da una visione completa delle potenzialità di tutti i nostri bambini. Dobbiamo definire azioni specifiche che abbiano una ricaduta positiva su tutti i bambini e le bambine. In tal senso si pone l'azione formativa, che includa sia il personale, l'educatore di sostegno, che anche il personale comunale. Percorsi che li vedano lavorare assieme in modo tale che possano anche avere uno stesso sguardo rispetto a determinati temi, quelli dell'inclusione in questo caso. Abbiamo attivati diversi percorsi tematici, soprattutto promossi dall'ex 'UONPIA', laboratori differenziali, specifici



sull'inclusione, sul tema del supporto alla genitorialità, della mediazione linguistica culturale là dove è necessaria.

Oltre a questi elementi che sostengono tutto il lavoro relativo all'inclusione, sono sempre da considerare le buone pratiche di collaborazione. Per l'inclusione è fondamentale fare rete, che le differenti figure professionali parlino, si incontrino, che le famiglie entrino nei servizi. Non dovrebbe essere un dovere imposto da procedure ministeriali. Dobbiamo credere e investire sempre con maggior convinzione su una progettualità educativa che preveda una presa in carico educativa collettiva e condivisa. È l'unico modo per consentire dei processi evolutivi, responsabili e dignitosi. Dignitosi sembra una parola brutta ma proprio che credano nell'infanzia in quel bambino. Come dicevamo l'educazione inclusiva e l'educazione inclusiva per definizione.

Laura Stampini | Referente per l'area dei bisogni educativi speciali dell'ufficio scolastico

Nel mio intervento cercherò, partendo da questa analisi di complessità, di definire quelli che sono i fari positivi a cui dobbiamo riferirci.

La struttura del territorio in cui lavoriamo è complessa. Le nostre scuole statali sono 334 autonomie scolastiche, quindi ci riferiamo non a singoli plessi, ma a istituti comprensivi piuttosto che istituti superiori con indirizzi diversi, con una distribuzione che riguarda l'intero territorio provinciale.

Dal punto di vista organizzativo siamo suddivisi in sei ambiti territoriali. All'interno della città di Milano abbiamo l'ambito 21 e 22. Proprio in funzione di un raccordo migliore, si è definito di nominare alcune scuole, quali poli per l'inclusione. Tali scuole, rappresentative per ciascuno degli ambiti, sono scuole con una fortissima esperienza, una grande competenza a cui noi ci riferiamo in maniera strategica proprio per cercare di tenere insieme con questa rete di sistema le problematiche che gestiamo





quotidianamente. Ciascuna scuola può progettare delle necessità, metterla all'attenzione della scuola polo che fornisce questi ausili, che vengono dati in comodato d'uso e ritornano al servizio di altri bambini nel momento in cui il bambino o il ragazzo chiude il suo percorso scolastico. Ma questo è solo uno degli aspetti.

Con le scuole polo abbiamo progettato e portato avanti, degli strumenti che facilitano il lavoro degli insegnanti, come ad esempio le piattaforme per la strutturazione del P.E.I online e anche del PDP online, un lavoro che andrà in raccordo anche col progetto 'INDACO' che è stato citato prima.

Come territorio proprio a fronte della crescita dell'impatto delle procedure di certificazione che riguardano l'area dell'autismo si è strutturato lo sportello per l'autismo, uno sportello che ha visto anche come dire la collaborazione scientifica dell'Università Cattolica e che tende proprio a favorire la messa a disposizione di buone pratiche, ma soprattutto, di profili di competenza importanti.

Con grande sforzo sul territorio abbiamo un coordinamento con i neuropsichiatri utile a mettere a fuoco le criticità, condividere linguaggi, affrontare insieme la difficoltà dei processi della messa a terra dei processi come quelli legati al nuovo percorso di certificazione.

In generale lo sforzo è quello di condurre anche percorsi di formazione che ci trovi proprio fianco a fianco per condividere un piano di miglioramento anche del personale.

Milena Piscozzo, Direttrice I.C. Riccardo Massa

Io dirigo l'Istituto comprensivo Riccardo Massa di Milano, che si trova nella periferia nord-ovest della città. La scuola italiana ha avuto e ha una normativa decisamente molto inclusiva, riconosciuta a livello internazionale. Pensiamo insomma che già nel 1977 nella legge 517 si parlava di inserimento con degli studenti con disabilità. Dall'inserimento siamo passate all'integrazione, per poi arrivare all'inclusione scolastica, che è un termine decisamente importante.

La sfida attuale (che a ben vedere non è così attuale, se pensiamo agli insegnamenti di Maria Montessori) è quella di vedere il bambino per quello che è e non in paragone agli altri. In altre parole non vedere in maniera uniforme un gruppo classe, ma focalizzarsi sul singolo bambino.

In questa ottica, la scuola Riccardo Massa (che aveva all'interno una scuola primaria Montessori statale, la prima regione Lombardia, esistente dal 1969 e '70) abbiamo studiato tutto quello che Maria Montessori aveva fatto e cercando di cogliere come i materiali e un ambiente strutturato possano favorire l'inclusione, arrivando a una sorta di contaminazione. Perché è vero, la normativa è sicuramente molto solida, esistono strumenti importanti dal punto di vista progettuale, come il P.E.I o altri strumenti. Le risorse da questo punto di vista non mancano. Sono piuttosto gli insegnanti di sostegno, gli educatori che non sempre sono sufficienti. Quello che conta è quello che si fa in classe con i bambini ed è fondamentale evidenziare le necessità delle scuole rispetto a tali risorse necessarie alla presa in carico dello studente con disabilità, di tutti gli studenti, di tutti gli operatori che sono all'interno di un gruppo, compresi appunto gli adulti.



Spesso nella scuola, si assiste ad una delega all'insegnante di sostegno rispetto alla cura, all'educazione, all'istruzione dello studente con disabilità, una delega spesso data proprio dall'insegnante di classe. In tal modo si crea quel fastidioso disequilibrio tra docente di serie A e docente di serie B.

Risulta prioritario, benché di non semplice risoluzione, smontare questa situazione, ricostruire un ambiente non soltanto per i bambini, ma anche per gli adulti di presa in carica reale. Quindi partendo proprio dal modello Montessoriano, che vede la libera scelta come fondamentale nel percorso scolastico del bambino, l'ambiente costruito ad hoc e lo sviluppo di ogni singolo studente in base alle proprie capacità e alle proprie potenzialità, si è notato e si nota, un maggior grado di inclusione. Siamo convinti che l'inclusione scolastica non avviene nei momenti destrutturati dell'attività, quando si fa l'intervallo, quando si fa la mensa, perché tutti gli altri fanno qualcosa e il bambino con disabilità sta facendo qualcos'altro.

L'inclusione avviene mentre si sta costruendo qualcosa insieme, nel lavoro di gruppo, nel piccolo gruppo che può diventare anche il grande gruppo, funzionale a conoscere che cosa l'altro sa fare e quali sono le potenzialità. In tale prospettiva non vado a vedere quello che il bambini con disabilità non sa fare, ma costruisco insieme a lui qualcosa. Partendo da questo elemento di base, abbiamo cercato di trasferire questo modello nelle altre classi che non seguivano la pedagogia montessoriana, per trasformarlo da progetto di inclusione a un vero e proprio sistema inclusivo. Siamo arrivati a definire un lavoro di presa in carico che abbiamo definita di semi-cattedra mista tra docente di classe e docente di sostegno, con momenti in cui il docente di classe supporta lo studente che ha determinate necessità e gli insegnanti di sostegno lavorano con la classe in modo da favorire la percezione dell'insegnante di sostegno non come una figura relegata ai compagni con disabilità, ma che sono risorsa per tutta la classe.

Su tale tema, oltre a lavorare a livello sistemico all'interno, abbiamo cercato di lavorare anche con il territorio, proprio perché ci siamo resi conto che, soprattutto in adolescenza, l'altro molto diverso da me spaventa.

In tal senso abbiamo creato una collaborazione con il 'CDD' (il centro disabili diurno). Nei 'CDD' ci sono persone adulte con disabilità, anche gravi. Abbiamo coinvolto i loro utenti in diverse attività all'interno di una scuola statale, mentre i nostri studenti andavano nel 'CDD' per attività diciamo di costruzione, di lavoro, di apprendimento di supporto. All'inizio è stato un po' difficile, ma poco alla volta siamo arrivati ad avere un grande rapporto di sinergia. Ora il minore, l'adolescente, non si spaventa più.

Massimo Festa, Cooperativa 'FABULA'

Differente non da meno è una frase di Temple Granding, una persona autistica ad altissima funzionamento, americana, molto conosciuta, che ha sempre raccontato la neuro-divergenza come un elemento di diversità, ma non dell'essere da meno nel possibile contributo che la persona può dare alla comunità. Ed è per questo che abbiamo scelto questo titolo.

La nostra storia nasce negli anni 90 da una visione che ha dato origine alla nostra cooperativa, grazie al coinvolgimento di diverse decine di persone compreso il Dottor Enrico Micheli, direttore allora del centro territoriale riabilitativo dell'ospedale San Paolo, e colui che dal North Carolina negli Stati Uniti ha portato in Italia il **metodo cognitivo**



comportamentale. Era un'epoca piuttosto pop, diciamo così, dove si parlava di 'madri frigorifero' in riferimento alle persone autistiche. Molto in là rispetto a quella che oggi è la consapevolezza di cosa significa essere una persona autistica.

Il Dottor Micheli conobbe il programma 'TEACCH' del North Carolina, sviluppato in ambito ospedaliero, e ritenne possibile applicarlo in Italia anche nell'ambito della scuola, non perché la scuola dovesse fare riabilitazione, ma perché la scuola imparasse ad accogliere e dare il diritto alla frequenza (che deve essere un'opportunità per tutti) anche per la persona autistica, per lo studente autistico.

Sono quattro i principi della filosofia 'TEACCH',

- offrire un **ambiente formativo rispettoso** delle modalità di apprendimento degli studenti autistici;
- utilizzare un **approccio generalista** per lavorare su tutte le abilità per preparare lo studente al suo essere adulto;
- il **lavoro di équipe**, dove per équipe si intendono sia i tecnici, gli insegnanti e gli educatori;
- **forte centralità della famiglia**, il fulcro che accompagna tutte le transizioni della persona nell'arco della vita che deve imparare a gestire le difficoltà.

L'obiettivo principale è migliorare la **qualità di vita** dello studente e della sua famiglia.

Da qui nacque un progetto di alleanza tra ospedale e scuola che viene formalizzato nel '99 con l'istituto Fabio Filzi di Milano. È un progetto che non ha mai avuto risorse dedicate ma che nasce proprio dalla volontà di cambiare l'approccio al lavoro e renderlo più efficace. Questa collaborazione permise di formare insegnanti e educatori con competenze specifiche. Questa è una citazione del nostro Dott. Micheli a noi molto cara che dice:

“Con la nostra capacità ideativa, con la nostra creatività, con la nostra capacità di relazione con il bambino, miglioreremo ciò che avremo introdotto da altri modelli, lo faremo nostro e più bello, ma ciò avverrà solo dopo aver umilmente imparato la capacità che ci manca, quella di fare, di praticare, di sostenere e di far durare.”

Ci abbiamo creduto, ed è per questo che come cooperativa ci siamo confrontati a lungo sul tema dell'inclusione. Sono convinto che l'inclusione vada veramente costruita, minuto per minuto e metro per metro quotidianamente. È importante la riflessione e il confronto che deve diventare però vissuto sul campo, pratica quotidiana. È un compito faticoso, non dobbiamo nascondercelo, ma alla nostra portata se lavoriamo con lo spirito di una comunità di intenti.

La nostra cooperativa nasce nel 2008. Siamo gli educatori dell'istituto Fabio Filzi e con il supporto delle famiglie cerchiamo ogni giorno di portare la nostra filosofia oltre le mura della nostra scuola, rendendola generativa per fare la differenza in tutti i differenti contesti di vita: tra le mura di casa, attraverso la domiciliarità, ma anche nello sport, nei centri estivi. Rispetto allo sport, ad esempio, oggi lavoriamo con l'Olympia basket, traguardo impensabile all'inizio del nostro percorso. Nel 2012 siamo entrati nel consorzio SIR, proprio nell'anno in cui è nato l'accreditamento per l'assistenza educativa scolastica del Comune di Milano. Da quel momento siamo stati in grado di lavorare anche con altre scuole, di co-progettare l'inserimento della persona con autismo.

Grazie alla cooperativa, inoltre, sono nate altre attività. Dal lavoro con le famiglie, ad esempio, sono nate diverse associazioni, come l'associazione Gigli del Campo che presto si costituirà in fondazione. Così come è interessante l'esperienza di 'GAUDIO' un'altra



associazione che diventerà fondazione e che lavora nella prospettiva del dopo di noi. Lo spunto è nato dal fatto che molti studenti sono cresciuti e le loro famiglie con le quali abbiamo collaborato cominciano a chiedersi cosa accadrà quando loro non ci saranno più.

Con il 2018 inizia per noi l'esperienza delle reti, come con il Comune di Milano con la Rete Autismo, che tratta delle persone adulte e della Rete Scuola Autismo, per fare in modo che il maggior numero di scuole sia in grado di accogliere al meglio gli studenti autistici, migliorare la qualità del lavoro, coinvolgere territorio, aumentare la qualità della vita per tutti.

Lavorare con studenti autistici è complesso, è difficile, può essere anche molto frustrante. Le competenze aiutano a lavorare meglio, aiutano gli studenti, ma aiutano anche gli insegnanti e gli educatori ad arrivare a fine giornata. In tal senso per noi, la formazione è diventata un tema imprescindibile. Da qui nasce il progetto 'Differente, non da meno' che ha visto coinvolte oltre 20 scuole del Comune di Milano, attraverso un intenso lavoro di rete, con capofila l'Istituto Fabio Filzi, la nostra cooperativa come ente coordinatore, insieme all'ospedale San Paolo, lo stesso Comune di Milano, diverse associazioni di genitori e realtà come 'ANFFAS Milano' e 'ANGSA Lombardia'. In questi anni, con il nostro progetto abbiamo sostenuto più di 200 alunni, formato oltre 200 insegnanti, messi in campo la supervisione, attraverso l'intervento dei nostri pedagogisti nel contesto della presa in carico del bambino, nei processi di inclusione scolastica, nella definizione dei progetti di vita. È stato un percorso efficace, una bella sfida, soprattutto con la complessità portata nel periodo della pandemia che ci ha costretto a reinventare il nostro agire in diverse situazioni.

Oggi siamo di fronte a nuove sfide, legate anche al ridimensionamento dell'istituto Fabio Filzi, che è stato separato su due scuole. Sappiamo che le storie portano anche dei cambiamenti, e quindi la stiamo affrontando come un'opportunità di allargare la nostra visione, coinvolgendo altri plessi. Dovremo ripensare e ripensarci, valutando se il nostro modello di intervento è ancora adeguato e attuale. Ma è una sfida esaltante e sapremo affrontarla.

Marco Pezzoli, Cooperativa sociale Nuova Assistenza

Prima di illustrare qual è il contributo che il terzo settore, cioè le cooperative, può portare al sistema educativo del Comune di Milano, partiamo dal presupposto che il terzo settore aderisce pienamente alla visione e alla sfida educativa del **modello bio-psicosociale**, che considera il bambino nella sua interezza e nella sua possibilità di sviluppo complessivo all'interno del contesto in cui vive, soprattutto a livello dell'ambito educativo e scolastico.

Questo modello indica quali siano le buone prassi finalizzate all'inclusione. È opportuno sottolineare che l'inclusione non è riferibile esclusivamente ai bambini, ma anche alle figure che lavorano coi bambini, cioè alle varie figure professionali che sono all'interno dei servizi educativi e che magari arrivano dal di fuori di questi servizi. Azioni come condividere uno sguardo, essere inclusi, avere una progettualità comune, sono delle prassi non scontate che devono essere costruite.



Per costruirle occorre partire dalla condivisione di determinati presupposti (in particolare le linee guida pedagogiche del Comune di Milano) e da una forte azione di raccordo tra le varie funzioni apicali, sia dell'unità educative e delle cooperative, come quella che stiamo sperimentando sul nostro territorio.

Mi riferisco, in particolare, ad azioni virtuose come:

- l'osservazione e la restituzione da parte delle **psicologhe e dei pedagogisti**, all'interno delle sezioni, centrate sui differenti contesti, sulle dinamiche relazionali tra bambini;
- la **mediazione culturale**;
- la **formazione congiunta**, fondamentale per condividere le linee di azione, i presupposti e le linee tra educatori comunali e educatrici di sostegno a educatrici che arrivano dalla cooperativa.

Sono tutte azioni funzionali a evitare divergenze tra la mediazione in funzione dei bambini, che permettono il raccordo diretto tra le posizioni organizzative e il coordinamento del servizio, fondamentale per dare risposte immediate a quelle che possono essere le numerose criticità emergenti.

Il valore aggiunto offerto dal terzo settore è la flessibilità organizzativa e gestionale che permette di valorizzare le specificità del bambino e il suo pensiero divergente. Il pensiero divergente è una risorsa fondamentale, è un pensiero che non ha pre-costituzione, non è basato su sovrastrutture, permette a chi agisce dal di fuori del sistema pubblico come le cooperative, di costruire un servizio che sia effettivamente ritagliato non su format, ma sull'effettivo bisogno, su quel contesto scuola, su quella sezione, sulla specificità di situazioni che si vengono a creare. In tal modo anche tutte le figure professionali che sono all'interno di questo servizio, possono portare un contributo personale, la propria visione. Questo si riflette positivamente, ad esempio, in quello che viene chiesto ai genitori, nella costruzione del patto di corresponsabilità, nella progettazione partecipata del servizio. Questo dialogo continuo, tra dentro e fuori, tra sistema pubblico e risorse private, ha portato a una co-costruzione delle linee di azione, a rendere sistematico le proposte di innovazione. C'è stata una contaminazione fondamentale del pensiero pedagogico e della co-progettazione. Oggi i servizi co-progettano insieme, definiscono insieme cosa fare. Lavorano in funzione della specificità del bisogno del contesto, lavorano al miglioramento dei processi funzionali che diventano metodologia applicate al sistema, e il sistema educativo diventa capace di includere diverse tipologie di servizi professionali.

CONCLUSIONI

Lamberto Bertolè, Assessore al Welfare del Comune di Milano



Nel concludere questa mattina provo a condividere alcune riflessioni. Partendo da un rischio. Un rischio è questo: noi ci siamo concentrati su cosa fare nei contesti educativi, su come lavorare meglio, su come mettere insieme le competenze molto importanti. Mentre ascoltavo, mi sono interrogato sul contesto esterno. Sto cogliendo nel mondo scolastico un cambiamento molto forte soprattutto dal punto di vista delle aspettative delle famiglie, saranno le crisi di questi anni, saranno le difficoltà rispetto al futuro che vengono raccontate in modo molto forte, ma noi oggi abbiamo un sistema esterno che sta proiettando sulla scuola, sulla formazione, un'aspettativa secondo me sbagliata. Stiamo chiedendo alla scuola di rendere i nostri figli, le nostre figlie, sempre più competitive e competitivi, capaci di vincere una sfida che si fa sempre più difficile.

Alcuni ragazzi mi hanno detto: "io a differenza tua, non devo competere solo con alcune decine di migliaia di persone della tua città, io devo competere con i ragazzi di tutto il mondo". Mi ha colpito che un ragazzo avesse espresso questa cosa con tanta chiarezza. Perché dico che è un rischio da cui partire? Perché nel momento in cui noi parliamo di come abbiamo fatto bene oggi, di educazione e di come includere e educare non siano due cose diverse, dobbiamo anche fare un lavoro culturale, molto forte, per spiegare alle persone, alla città, che alla scuola dobbiamo chiedere di essere un luogo in cui le persone, bambine e bambini possano crescere, non un luogo in cui acquisire competenze per vincere la sfida e arrivare primi.

Questo non è banale, perché in un contesto di questo genere è un attimo, che da parte dei genitori, da parte di chi osserva, ci siano degli interventi che vanno oltre alla corresponsabilità che è normale, ma che in qualche modo mette in discussione alcuni fondamentali presupposti. Sono presupposti che un contesto educativo deve avere, che implicano il fatto che a volte si rallenti, che a volte sia più importante non fare delle cose, non raggiungere degli obiettivi, ma piuttosto lavorare insieme come comunità.



Credo sia importante creare consapevolezza sul mandato che diamo la scuola. La scuola è un posto in cui crescere, in cui si fa esperienza, in cui costruire relazioni, in cui imparare. Ma la scuola non deve essere la condizione per la quale si possa vincere la sfida contro il mondo ostile, un mondo nel quale in cui i nostri figli rischiamo di non farcela.

La seconda questione riguarda una provocazione (proposta?). Il tema è quello del progetto di vita.

È un concetto del quale si parla sempre più spesso. Il progetto di vita è un punto d'arrivo molto importante, è stato introdotto dal mondo delle associazioni, del 'vocas', dalle famiglie. Su questo tema c'è stata tanta battaglia, almeno da un punto di vista narrativo.

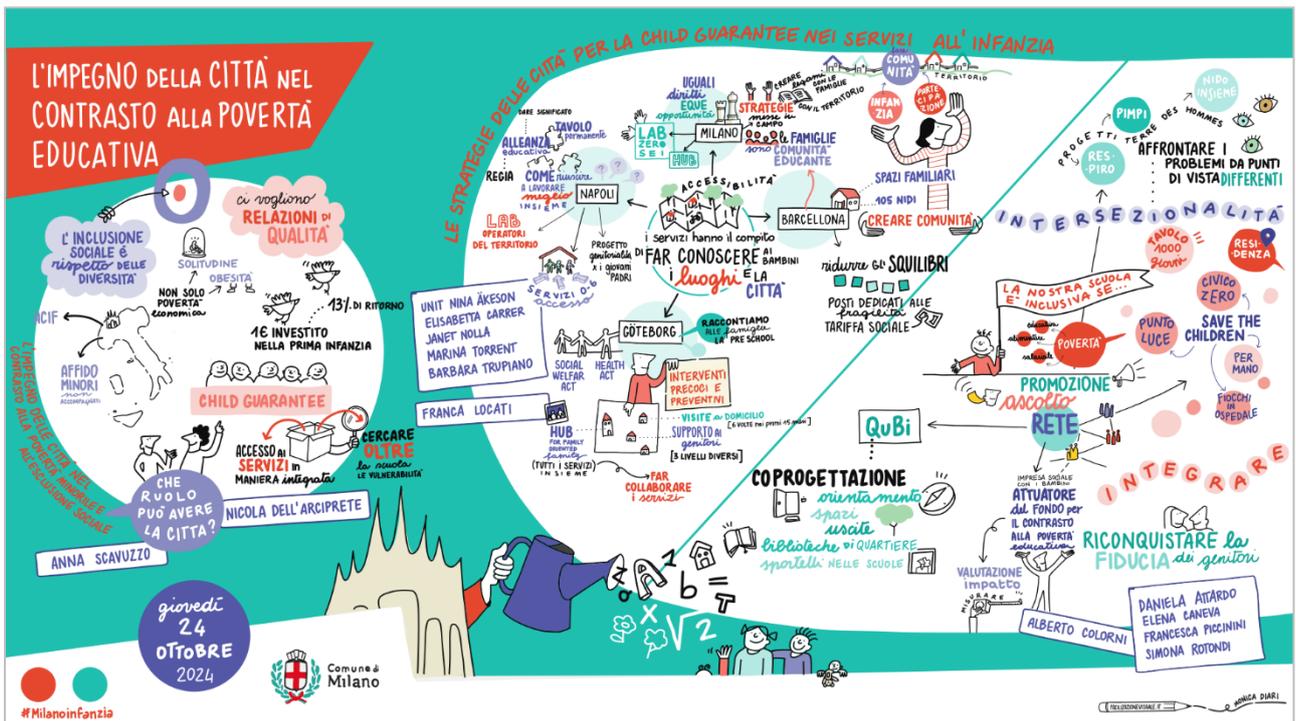
Oggi, però, rischia, di essere interpretato come qualcosa da iniziare una volta finita la scuola. In tal senso il progetto di vita rischia di essere lo strumento che le famiglie e il mondo dei servizi utilizzano per riempire un vuoto del nostro sistema. Sappiamo che il nostro è un sistema scolastico inclusivo che offre opportunità e possibilità alle persone con disabilità, e sappiamo che dopo inizia una grande fase di solitudine delle famiglie che fuori, dopo, sono costrette a costruire tutto da sole. In questa prospettiva, il progetto di vita rischia di essere lo strumento per tenere insieme tutte le opportunità, i bisogni, i desideri delle persone e renderli attuabili quando la scuola passa il testimone al mondo esterno, tanto frammentato.

Dovremmo, invece, pensare che il progetto di vita di una persona possa essere pensato, costruito insieme, quando i bambini cominciano a crescere, quando cominciano il loro percorso evolutivo. Sarebbe molto importante riuscire a rompere un po' di steccati e lavorare in un'ottica di corresponsabilità tra il pezzo sociale e il pezzo dell'istruzione dell'educazione, in modo che riescano a elaborare sempre più insieme. Dobbiamo fare in modo che non ci sia più un meccanismo di delega, neanche una logica di adempimento, nella quale il progetto di vita significa dire al servizio sociale di trovare le risorse per fare tutto. Non deve essere così, ci dovrebbe essere un percorso di ascolto e di definizione comune in cui famiglia, mondo dei servizi, mondo formativo ed educativo, insieme definiscano un progetto che potrà essere ovviamente modificato nel tempo, e che ha come obiettivo di superare la grandissima frammentazione delle risposte che ad oggi le famiglie devono affrontare. Significa non lasciare le famiglie da sole, lasciarle disorientate, ma accompagnarle.



CONVEGNO

L'impegno delle città nel contrasto alla povertà educativa



La Child Guarantee richiama la priorità che "Ogni bambino in Europa a rischio di povertà o esclusione sociale abbia accesso ai diritti più elementari, come l'assistenza sanitaria e l'istruzione".

Quali sono le strategie implementate dalle città in Italia e in Europa? E quale il ruolo dei servizi educativi per la prima infanzia? Quali sono le innovazioni e le trasformazioni necessarie nei territori della città maggiormente connotati da fenomeni di vulnerabilità e povertà educativa?

Quali le innovazioni messe in campo dai servizi educativi situati in zone di maggiore vulnerabilità per promuovere cambiamenti efficaci? Quali sono gli interlocutori e gli stakeholder territoriali che è necessario coinvolgere? Quali spazi e occasioni intorno alla scuola possono diventare opportunità importanti per le città?

RELAZIONE DI APERTURA

L'impegno delle città nel contrasto alla povertà minorile e all'esclusione sociale
Nicola dell'Arciprete, Unicef Italia

TAVOLE ROTONDE

Le strategie delle città per la Child Guarantee nei servizi per l'infanzia

Elisabetta Carrer e Loredana Unali, Comune di Milano

Barbara Trupiano, Comune di Napoli

Nina Åkeson, City of Göteborg

Janet Nolla e Marina Torrent, Ayuntamiento de Barcelona

Prospettive di lavoro in città

Alberto Colorni, Presidente Unicef Milano

Ida Angelucci, Comune di Milano

Simona Rotondi, Impresa sociale Con i Bambini

Francesca Piccinini, Terre des Hommes

Elena Caneva, Save the Children

RELAZIONE DI APERTURA

L'impegno delle città nel contrasto alla povertà minorile e all'esclusione sociale

Nicola Dell'Arciprete, Unicef Italia

Come Unicef siamo presenti con un programma operativo a supporto alle autorità italiane già dal 2016, in particolare sul tema dei minori rifugiati emigranti. Nel corso degli anni, tuttavia, ci siamo occupati molto anche della garanzia infanzia che è stata promossa dalla Commissione Europea e in quell'ambito abbiamo realizzato tutta una serie di attività preparatorie che poi hanno supportato le autorità italiane nell'elaborazione di quello che il Piano Nazionale.

Per affrontare il tema di oggi, volevo iniziare da un dato che trovo particolarmente significativo ed è il fatto che ogni euro investito nei primi anni di vita può avere un ritorno del 13% annuo per tutta la vita di un bambino. Queste stime sono dati che sono stati condivisi dal Premio Nobel per l'economia James Hackman e che ci ricordano quanto





sia importante investire nei giovani e soprattutto nell'infanzia, particolarmente in alcune fasi delicate della prima infanzia ma anche dell'adolescenza. Non stiamo parlando soltanto di cifre economiche ma di un ritorno in termini sociali educativi che può durare nel tempo e generare quel cambiamento sostenibile nell'ambito di un'intera generazione.

Sul tema dell'esclusione sociale, della povertà educativa e di altri aspetti della povertà dei minorenni le città e le autorità locali sono sicuramente in prima linea. I dati che abbiamo a disposizione sono chiari e anche molto preoccupanti; in Italia nei grandi centri urbani circa il 50% dei minori vive in condizioni di povertà. Questi sono dati di un nostro rapporto del 2022 ed è importante inquadrare il tema non solo in termini di povertà economica, in termini monetari.

Un tema fondamentale che emerge sempre più spesso è legato al benessere mentale. Negli ultimi anni quello che osserviamo in generale e credo anche nel territorio di questa città, è un calo della soddisfazione di vita tra i bambini. Esistono diverse ricerche su questo tema e la solitudine è un tema centrale, alimentata da problemi relazionali, dalla pressione accademica, in alcuni casi dal bullismo, dall'uso della tecnologia e dai rischi ad esso connessi. È chiaro che questo è un problema che non si risolve solo con interventi economici o con l'accesso a servizi super specializzati, ma richiede la costruzione di una rete di attori che favoriscono le relazioni di qualità alle storie condivise, un contesto di supporto umano. Su questo tema per esempio, abbiamo lavorato anche in questo territorio a supporto di minorenni stranieri non accompagnati, ma è un tema che va bene al di là di questa categoria specifica, un tema che ormai è molto generalizzato.

Dal punto di vista della salute fisica assistiamo a un aumento preoccupante dell'obesità infantile in tutto il mondo. La percentuale di bambini obesi è passata dal 4,1% nel 90, a oltre il 10% nel 2022. Ne sono causa, ovviamente, cambiamenti di abitudini ma anche riduzione dell'attività fisica, l'urbanizzazione, fenomeni che devono essere affrontati con politiche integrate che riguardano ovviamente l'istruzione, il mondo della scuola ma anche la nutrizione, lo sport, la stessa urbanistica.

Tornando al tema più specifico dell'educazione, sappiamo che le abilità scolastiche rappresentano un altro indicatore fondamentale. I risultati del test Pisa mostrano un calo senza precedenti nelle competenze di lettura e matematica nei paesi industrializzati tra il 2018 e il 2022 quindi in un tempo molto, molto ridotto c'è stata una riduzione media di 15 punti in matematica e 10 punti in lettura. Questo è un dato allarmante, che ci mostra quanto sia urgente intervenire sul sistema educativo. Questo ovviamente non riguarda solo l'Italia per assicurare un diritto all'istruzione di qualità.

E infine, c'è il tema della partecipazione che credo sia fondamentale per tutte le politiche pubbliche relative all'infanzia. Sappiamo quanto possa essere difficile assicurare una partecipazione efficace dei giovani anche di quelli molto piccoli ai processi decisionali che li coinvolgono, ma sappiamo anche quanto sia potente il loro intervento. Noi abbiamo creato in Italia alcuni meccanismi di consultazione come lo Youth Advisory Board ma anche altri sistemi come lo YAB podcast che ci permette di avere dei feedback in diretta da più di 13.000 minori stranieri non accompagnati che sono sul territorio nazionale. Le indicazioni che riceviamo dagli stessi giovani sono di una chiarezza fondamentale e molto potente proprio per informare le politiche pubbliche e le decisioni delle varie istituzioni.



Su tutti questi temi le amministrazioni locali giocano sicuramente un ruolo chiave. Quello che noi vediamo non solo in Italia è che il livello locale è quello che molto spesso identifica le risposte più concrete, sperimenta, dimostra quello che funziona. Qui siamo a Milano e credo che quello che si sta facendo in questa città, sia non solo un esempio di come si possa fare la differenza, ma anche un esempio di come una città può anche influenzare politiche nazionali portando avanti iniziative come questa e politiche molto concrete che possono avere ricadute positive anche sulle iniziative europee regionali, nazionali.

Questo è proprio il modo in cui dovrebbe funzionare lo strumento della Garanzia Infanzia Europea che mira a garantire che tutti i bambini e le bambine, in particolare quelli più vulnerabili, l'accesso ai servizi essenziali in maniera integrata. È vero che la scuola e i servizi educativi sono fondamentali e vanno potenziati, ma è anche vero che spesso raggiungere i più vulnerabili significa cercarli oltre la scuola.

Credo che sia questo il valore aggiunto che un'iniziativa come la Garanzia Infanzia può fornire, offrendo risposte integrate in cui riusciamo a mettere insieme i servizi educativi, i servizi sociali, oltre a quelli sanitari, anche sul tema della salute mentale.

In Italia, dopo l'approvazione del Piano Nazionale, per affrontare i fattori di malessere (che esistono e sono molto profondi) propri delle popolazioni più colpite dalla povertà e dall'esclusione sociale, stiamo lavorando per cercare di supportare le autorità locali nella realizzazione di quanto previsto dalla garanzia, come stiamo già facendo in altri paesi come la Croazia, la Bulgaria e la Romania, per citarne alcuni. Milano è sicuramente un partner molto attivo in questo processo e dimostra una grande capacità di saper mettere in rete i vari attori per dare risposte integrate. Voglio darvi soltanto alcuni esempi di alcuni modelli di intervento relativi al tema della risposta integrata che stiamo sviluppando e che vorremmo espandere.

Il primo è quello dell'**affido familiare integrato** che si rivolge in particolare ai minori migranti non accompagnati. È un modello che ha già permesso a decine di minorenni soli di accedere a un percorso di affido alternativo all'accoglienza in comunità in grado di aiutarli in modo molto più efficace a integrarsi nella società. La scorsa settimana, ho





avuto l'opportunità di incontrare due famiglie affidatarie di Milano. Le storie di queste famiglie sono incredibili. Sono storie che raccontano di come anche con ragazzi adolescenti, non semplici, si possano integrare in un contesto affettivo familiare e offrire diverse opportunità. Uno di loro, un ragazzo del Bangladesh, è riuscito a terminare il tirocinio e ha ottenuto un contratto di durata indeterminata in un negozio di sartoria in centro a Milano, un risultato incredibile proprio un ragazzo che è arrivato in Italia quasi alfabeto. Di queste storie ce ne sono alcune, anche se non abbastanza. L'affido va veramente potenziato e la garanzia infanzia ci può permettere di potenziarlo.

Il secondo modello di cui volevo parlarvi è quello dell'APC. È un modello di sviluppo delle competenze del XXI secolo, dedicato agli adolescenti svantaggiati, che stiamo promuovendo in diversi contesti italiani. Qui in Lombardia ma anche in Lazio, in Sicilia, abbiamo già raggiunto quasi 5000 giovani studenti permettendo, soprattutto ai giovani in situazioni di svantaggio, di sviluppare delle capacità, di risolvere i problemi, di lavorare in squadra e comunicare, di poter elaborare e realizzare un progetto anche piccolo, di essere pronti ad accedere a specializzazioni più tecniche. Spesso i programmi di sviluppo delle competenze si concentrano solo sulle capacità tecniche, ma molto spesso è necessario fare un lavoro a monte. È questo il lavoro che cerchiamo di fare con questi moduli.

Ci sono anche altri sforzi in corso, alcuni promossi a livello governativo. Da poco è stato lanciato un bando per la creazione di comunità per gli adolescenti. Credo che questo sia un contesto importante per realizzare un'integrazione in diversi servizi a beneficio di popolazioni, soprattutto adolescenziali che vivono situazioni di svantaggio.

In conclusione, vorrei sottolineare quanto sia importante il ruolo delle autorità locali sul tema del monitoraggio delle risorse a favore dell'integrazione. È importante che le risorse siano spese e non disperse. Le autorità locali in maniera partecipata, possono garantire meccanismi di monitoraggio rispetto a queste politiche. Su questo troverete sempre il nostro supporto, anche in termini di buona raccolta di dati, di misure per valutare l'impatto, ma anche di attuazione, adattamento di modelli esistenti che sappiamo sono promettenti.

Io concluderò con una citazione del nostro segretario generale delle Nazioni Unite che ricorda come l'inclusione sociale e il rispetto della diversità sono i pilastri di società resilienti e coese. È un richiamo fondamentale perché l'inclusione significa innanzitutto rispetto per le diversità. Su questo è importante riconoscere il ruolo che i bambini, che i giovani, che gli adolescenti possono svolgere per promuovere i concetti di inclusività e rispetto delle diversità.

TAVOLE ROTONDE

Le strategie delle città per la Child Guarantee nei servizi per l'infanzia

Elisabetta Carrer, Comune di Milano

In questo mio intervento vorrei portare alcuni esempi di esperienze concrete sul tema della povertà evocativa che abbiamo realizzato in alcuni servizi del Comune di Milano, che sono diventati linguaggio comune nelle nostre esperienze quotidiane. Nel ruolo che giocano i servizi 0-6 su questa tema noi crediamo molto. I servizi 0-6 sono



frequentati tutti i giorni da bambine e bambini, sono i servizi in cui le nostre famiglie hanno il primo contatto con degli esperti, a cui si rivolgono per occuparsi dei loro bambini e delle loro bambine.

Uno dei temi chiave è quello del **materiale destrutturato** che da alcuni anni è molto presente nei nostri servizi. Si tratta di materiale naturale, materiale di scarto domestico industriale. Perché utilizziamo questo materiale? Non solo perché è diventato di moda, ma perché è un materiale che permette a tutti i bambini e le bambine di fare esperienze senza un obiettivo prestazionale, senza una finalità definita dall'adulto, ma permette a bambini e bambine di costruire ciascuno il proprio apprendimento partendo dai livelli in cui sono. Questo materiale permette di costruire una comunità scolastica, rispetta le specifiche competenze di ciascuna bambina e di ciascun bambino e le specifiche risorse di tutti i bambini.

C'è anche il tema del **legame con le famiglie** e dell'importanza che le famiglie facciano parte del contesto educativo. In alcune nostre scuole le educatrici, le responsabili, bambine e bambini e genitori, hanno creato all'interno una biblioteca, anche in zone della nostra città in cui i libri non sono così scontati. Non è così facile che le famiglie e i bambini abbiano libri nelle loro case. Per questo sosteniamo i progetti di creazione delle biblioteche nelle scuole, in cui i genitori sono invitati a contribuire nell'organizzazione dell'allestimento, magari di scrivere nella loro lingua le istruzioni per l'accesso ai libri, lasciando a ogni bambino e ogni bambina la possibilità ogni settimana di portare a casa un libro da leggere.

Riporto questa frase di un'educatrice, che dice: "spesso le mamme vengono a scuola per raccontare storie nella loro lingua madre, preferiamo non utilizzare sempre libri tradotti ma cerchiamo di fare in modo che attingano alle storie tradizionali del loro paese, per valorizzarne le origini." Credo che questo sia un esempio importante di coinvolgimento e di rispetto delle famiglie, del far sì che le famiglie siano parte della comunità educante. Molte educatrici delle nostre scuole hanno avviato rapporti con le **biblioteche di quartiere** e quindi accompagnano periodicamente i bambini in biblioteca, sensibilizzano i bambini perché sviluppino un proprio gusto letterario. In tali occasioni i bambini vengono invitati a scegliere i libri che preferiscono e a farseli leggere dall'educatrice o dalle bibliotecarie. Al tempo stesso, le bibliotecarie vengono nelle nostre scuole a leggere a bambini.

Un altro esempio di come sia possibile che le famiglie entrino a far parte della comunità educante della scuola, è l'abitudine, durante l'ambientamento, i colloqui, le riunioni di sezione con i genitori, là dove c'è presenza di diverse famiglie straniere, di coinvolgere le **mediatrici culturali**. Il fenomeno che sta accadendo e che ci piace molto, è che chiediamo ai genitori che ci conoscono già, che sono già presenti da qualche anno nelle nostre scuole, di fare loro da mediatori culturali, con le altre famiglie dei nuovi scritti. Questo approccio 'peer to peer' è un approccio che consideriamo vincente.

I servizi poi hanno creato relazioni di collaborazione con i servizi sociali territoriali, i servizi riabilitativi ma anche le comunità per minori. Questo permette uno scambio proficuo tra operatori e fa sentire la famiglia all'interno di una rete rassicurante. Le famiglie sono protagoniste perché i genitori vengono invitati a partecipare ai laboratori, non solo per illustrargli che tipo di attività la scuola svolge con i loro bambini, ma perché possano vivere in prima persona le stesse proposte. Un'educatrice ci dice che 'il fare insieme risulta più coinvolgente' per le famiglie con difficoltà linguistiche e pone al centro i bambini e le loro competenze, e quindi far vivere alle famiglie quello che vivono



i nostri bambini sicuramente è un'arma vincente. I laboratori con le famiglie sono ormai diventati un'abitudine nei nostri servizi.

A tal proposito, vorrei raccontarvi due esperienze, accadute proprio questa settimana.

In una scuola abbiamo un papà che è un ingegnere che fa mappe. Gli è stato chiesto di fare la mappa del nostro giardino ed è stata organizzata una caccia al tesoro con i bambini e le famiglie. In un'altra scuola, invece, è stato aperto un laboratorio aperto tutto il giorno, un laboratorio di cucito, per cui sono state invitate le mamme e i papà a venire a cucire all'interno di questo laboratorio per realizzare prodotti per la scuola, per l'angolo morbido, per l'angolo dei travestimenti, per l'angolo simbolico

L'ultimo esempio di cui vi voglio parlare è 'la scuola ponte con il territorio'. Le nostre scuole partecipano spesso al progetto Piazze Aperte, e in questo caso una nostra scuola ha partecipato alla realizzazione inaugurazione della strada pedonale, in una zona abbastanza critica della nostra città. Questo esperimento è diventato un esempio di cittadinanza attiva. Le educatrici con i bambini e la loro responsabile hanno partecipato a realizzare questo spazio che di fatto è diventato uno spazio della scuola, uno spazio dei bambini e delle famiglie che si sentono di usarlo anche al di fuori della relazione con la scuola.

Il Comune di Milano oltre a lavorare all'interno delle scuole dell'infanzia ha aperto sulla città di Milano alcuni HUB e altri tre nuovi li aprirà a breve. Partiamo 'HUB 0-6'. Ormai tutti conoscono, è importantissimo polo e un laboratorio di ricerca e innovazione educativa a cui i bambini possono accedere al mattino con le loro educatrici e al pomeriggio sabato e la domenica con le loro famiglie. È diventato un luogo importante perché offre la possibilità di sperimentare ed esprimersi in diversi linguaggi. Per questo è diventato un luogo inclusivo capace di promuovere cultura, importante anche perché permettere di offrire formazione alle nostre educatrici e ai nostri educatori.



Barbara Trupiano, Comune di Napoli

Il mio punto di vista è quello del lavoro di diversi anni nel settore delle politiche sociali. Mi sono occupata di progetti relativi all'infanzia e all'adolescenza all'interno del sistema delle politiche sociali, e da un anno sono transitata nei servizi 0-6, nell'area dell'educazione come dirigente del settore. Sento l'importanza, ma anche la fatica, di mettere insieme questi mondi, queste dimensioni, queste realtà.

Napoli è una città ricca di contraddizioni, di istanze che ci vengono portate, tanto che spesso sentiamo l'impotenza del nostro ruolo spesso, di fronte più domande che a risposte.

Una di queste domande più frequenti è perché siamo arrivati troppo tardi? La domanda è lecita. Se a 15 anni i ragazzini muoiono perché si sparano, significa che siamo arrivati troppo tardi. Se tuttavia nello stesso tempo rivolgo lo sguardo alla città, non posso non considerare le tantissime realtà, tra associazioni, cooperative, che lavorano su finanziamenti e su fondi.

C'è però una cosa che ancora non abbiamo imparato. Dopo tanti anni ci interroghiamo ancora su come riuscire a lavorare meglio insieme. Sentiamo forte l'urgenza di ripartire da questo in quest'ultimo anno, di rimmetterci a riconsiderare i presupposti, convinti come siamo che non c'è un modo di lavorare con i bambini con i ragazzi e con le famiglie se non è insieme. Altrimenti siamo destinati a fallimento. Possiamo sicuramente fare bellissime attività ognuno nel proprio mondo, ma ci troveremo sempre di fronte a una sorta di impotenza di fronte a quello che il mondo ci pone.

Dovremmo fare un passo indietro, magari mettere da parte tutti i protocolli che abbiamo scritto, tutti i patti educativi che abbiamo firmato, tutte le reti che si sono formate, perché a volte diventano strumenti che non sono garanzia di riuscita dal punto di vista dell'integrazione. Sarebbe utile rimmetterci a lavorare su una specie di significazione, rifondazione, di quello che significa lavorare insieme.

In quest'ultimo anno il Comune di Napoli ha iniziato a promuovere la collaborazione tra l'area welfare e l'area educativa del Comune, per muovere i primi passi proprio dal nostro interno. È stato creato un tavolo permanente tra questi servizi, per condividere visioni e dei linguaggi e creare contaminazioni positive. Si tratta di un tavolo permanente di programmazione capace di promuovere programmi concreti integrati, tra i due assessorati, e tra i servizi di riferimento. Un percorso con alcuni dei soggetti che più significativamente nei territori avevano portato avanti dei programmi integrati sul tema dei patti educativi di comunità territoriali, a partire da alcune esperienze significative, con 'stakeholder' privilegiati. Insieme stiamo conducendo un laboratorio metodologico per rimettere insieme il senso, il significato, i linguaggi, gli obiettivi, e le finalità di queste alleanze educative. Da qui è nato anche un grande appello di 120 organizzazioni tra scuole e terzo settore che hanno chiesto alle scuole di riprendere la regia sulle pratiche per l'integrazione, visto che nel tempo si era perso.

La premessa è stata 'non scriviamo un altro atto di indirizzo su come si fanno i patti educativi se prima non ci fermiamo a ri-significare semanticamente, dal punto di vista delle definizioni e degli sguardi. Difatti uno dei temi che emerso in questi primi incontri è quello dell'alleanza educativa che si deve basare su un riconoscimento dei legami, la

valorizzazione dei diversi contributi, dei diversi punti di vista al di là dei pregiudizi riferiti alle diverse figure professionali coinvolte.

Abbiamo promosso il dialogo tra le diverse realtà di intervento impegnate in città a favore dell'infanzia. Abbiamo attivato laboratori di apprendimento metodologico, accompagnati dall'Istituto Innocenti di Firenze, che da anni accompagna il Comune di Napoli in un percorso di supervisione dell'équipe, di accompagnamento metodologico. Stiamo anche coinvolgendo i pediatri di libera scelta cosa che non ci era ancora riuscita in passato.

Rispetto allo 0-6 abbiamo cominciato ad avviare programmi integrati tra area welfare e area educativa, in particolare dal punto di vista del coinvolgimento dei genitori e del sostegno alla genitorialità dei bambini che frequentano il nido. La priorità a Napoli è fare in modo che il maggior numero di bambini entri nel sistema dei nidi e dello 0-6. La nostra è una città dove molte mamme non lavorano, dove ci sono tante aree di povertà, non è facile o scontato che ci sia una propensione a fare in modo che i bambini arrivino presto al sistema educativo. La nostra sfida è promuovere in tal senso la sensibilità e una propensione delle famiglie.

Nello stesso tempo abbiamo un problema di capienza del sistema. Purtroppo nel Comune di Napoli c'è ancora una recettività bassa per quanto riguarda soprattutto lo 0-3, e quindi abbiamo avviato un piano di ampliamento delle strutture e dei posti, un po' con il PNRR. Sappiamo che è una sfida che sulla quale l'amministrazione deve investire molte risorse, perché oltre ai luoghi fisici, c'è il tema delle assunzioni di educatori e educatrici, un impegno economico non indifferente.

Quest'anno stiamo replicando il progetto di welfare relativo ai poli per le famiglie. Il lavoro è nella direzione della sostenibilità della genitorialità più vulnerabile, ma in generale anche la genitorialità. Nel primo anno è stato condotto in 30 nidi della città di Napoli, adesso si replicherà, con percorsi di coinvolgimento dei genitori sui temi che sono più strategici legati alla capacità del genitore ad aiutare il bambino nel percorso di autonomia del distacco, della crescita, alla capacità del genitore di leggere le emozioni del bambino, al tempo di qualità che i genitori possono passare con i figli, il tema del gioco, della creatività e dell'accesso al digitale.





Nina Åkeson, City of Göteborg

Mi chiamo Nina Akenson e mi occupo del dipartimento relativo a quella che noi chiamiamo 'Preschool' quindi la scuola materna a Goteborg. In particolare, il mio ufficio si occupa di intervento e collaborazione precoce. Innanzitutto, vi darò un quadro della situazione in Svezia e a Göteborg per quanto riguarda i sistemi di educazione e cura per la prima infanzia. In Svezia siamo molto strutturati e garantiti da una solida legislazione in tema di tutela dei bambini e delle famiglie, come l'Education Act dedicato ai bambini di età compresa tra gli 1-5 anni, o il Social Welfare Act. Disponiamo, inoltre, di una serie di misure per i bambini di questa fascia d'età, quali l'assistenza sanitaria gratuita, un lungo congedo parentale, pasti gratuiti, e rette calmierate per i bambini di età compresa tra gli 1-5 anni.

Ovviamente non ci mancano le sfide. Abbiamo uno staff carente in determinate situazioni, oppure problemi a livello qualitativo, o anche diverse situazioni di emarginazione.

Negli ultimi 10 anni a Goteborg, c'è stata una volontà politica molto decisa di lavorare per la sostenibilità sociale, contro le situazioni di emarginazione e anche a favore di una società più equa. Anche se la situazione politica è cambiata nel corso degli anni, questa volontà è rimasta incessante e continua ad essere un obiettivo nel lungo periodo.

Le nostre strategie sia a livello locale che regionale si focalizzano su un intervento precoce con un approccio preventivo. Vogliamo dare sempre più strumenti sia ai genitori che agli altri adulti vicini della famiglia vicini ai bambini. Abbiamo anche insistito sul tema dello sviluppo del linguaggio precoce. Quando parlo di intervento precoce mi riferisco sia all'età, ma anche al fatto che vogliamo agire prima che il problema sia troppo radicato.

Uno degli approcci che mettiamo in atto è quello che chiamiamo 'Family Oriented Approach', un approccio orientato alla famiglia, nel quale la famiglia e i bambini sono al centro, e vuole essere un approccio collaborativo che ha raccolto intorno allo stesso obiettivo tutti gli stakeholder del territorio. È un approccio nato dieci anni fa a Göteborg dalla volontà politica sia a livello regionale che locale di favorire il coinvolgimento dei servizi di assistenza sanitaria, insieme alle scuole, agli asili e ai centri anziani. Tutte queste strutture hanno deciso di collaborare e di agire in modo preventivo, attraverso ad esempio i 'Family Center' dei centri per famiglie che abbiamo attivato in dieci città. Si tratta di una casa fisica, in cui sono raggruppati diversi servizi sanitari e sociali, con una clinica per la maternità e quella che chiamiamo 'Open Preschool', una scuola per l'infanzia aperta dedicata ai bambini dai 0 ai 6 anni in cui i bambini possono recarsi con i propri genitori e incontrare gli educatori e altro personale proveniente dai servizi sociali o sanitari. Tutto questo per creare servizi integrati in un unico luogo. Ovviamente non è semplice trovare una struttura che accolga tutti questi servizi in un unico posto quindi quello che abbiamo deciso è che, anche se non riusciamo a creare tutto all'interno della stessa struttura, dobbiamo trovare il modo di collaborare e di far collaborare i nostri diversi servizi. È di base un'intenzionalità politica, ma anche di un approccio basato sulle relazioni. È importante che le persone sappiano chi in quella determinata struttura si occuperà di loro, chi li curerà in modo da soddisfare ogni tipo di esigenza.

Il supporto ai genitori è pensato su più livelli ed è rivolto a tutti senza distinzioni. Questo approccio lo definiamo 'universalismo proporzionale', visto che si rivolge non solo ai bambini con esigenze particolari ma a tutti. Tutti noi abbiamo bisogno di un aiuto



quando si tratta dei nostri figli e del loro sviluppo. Spesso si tratta di attività di gruppo, in cui si possono incontrare altri genitori e con i quali si possono scambiare opinioni e incontrare esperti sul benessere e la salute propri figli.

Un'altra strategia che abbiamo adottato sono le 'Extended Home Visits' cioè visite a domicilio prolungate, dedicate a quelle aree in cui sono più presenti persone emarginate o con un basso livello di istruzione o basso reddito. Tuttavia si tratta di un servizio aperto a tutti coloro che hanno avuto il primo figlio. Nel corso di queste visite si può parlare con una persona dei servizi sociali e una invece dei servizi sanitari e queste visite si verificano per sei volte nei primi 15 mesi di vita del bambino.

Dal nostro lavoro emergono quelle che sono le principali problematiche relative in particolare al fatto che i bambini che non partecipano, che non si scrivono alla scuola materna, di età compresa tra gli 1 e i 5 anni, avranno in seguito maggiori difficoltà una volta cresciuti. A questo si aggiunge il tema delle barriere linguistiche. Molti bambini non hanno competenze linguistiche adeguate. La cosa più importante sulla quale ci siamo attivati è stata contattare le famiglie e parlare loro della scuola materna e della necessità di iscrivere i propri figli. Per le famiglie, ovviamente, non è un obbligo ma noi offriamo loro questa opportunità. C'è ancora molto da fare, sappiamo che dobbiamo continuare a lavorare con le comunità locali in modo da creare infrastrutture e servizi in grado di coinvolgere anche cittadini stranieri che possono avere maggiori difficoltà linguistiche.

Janet Nolla, Ayuntamiento de Barcelona

A Barcellona il nostro centro comprende centocinque 'Escoles Bressol' che sarebbero i nostri nidi uniformemente divisi in tutta la Città, per settantatré quartieri ci sono dieci distretti e poi ci sono degli spazi familiari per l'educazione, una rete articolata in venticinque spazi dedicati. A questi si aggiunge una serie di servizi per le famiglie e i bambini che vengono accompagnati da tutor che li aiutano a creare dei legami, all'interno di una vera e propria comunità.

Altro dato che sembrava interessante condividere, è che abbiamo 8898 bambini scolarizzati, mentre altri 3000 non sono seguiti a livello scolastico. Quindi, nonostante ci sia un aumento della natalità rimane comunque molto forte la problematica dei bambini non scolarizzati, una sfida centrale per il futuro di questi bambini. In tal senso il primo obiettivo è la diminuzione dello squilibrio tra la domanda e l'offerta di scolarità. Una delle strategie che adottiamo è riservare dei posti per bambini con necessità speciali, che possono essere sia a livello sensoriale, fisico, motorio, psicologico ma anche per famiglie che sono in situazioni di rischio grave.

Altra priorità è la riduzione delle barriere, delle disparità e delle esclusioni. Per quanto riguarda i costi che devono sostenere le famiglie sia a livello scolastico, sia anche banalmente la mensa, queste vengono calcolate in base al reddito sia della famiglia, sia in riferimento al numero dei membri della famiglia stessa.

C'è un terzo aspetto per migliorare la qualità del nostro sistema. Si tratta della formazione dei nostri professionisti. Abbiamo in atto una formazione specifica rivolta a quasi 900 professionisti per fare in modo che possano avere le competenze utili a rispondere a tutte le necessità dei bambini scolarizzati, ma anche essere in grado di adeguarsi alle necessità condivise all'interno del piano educativo elaborato dal nostro Dipartimento. In tal senso le principali linee strategiche sono tre, riguardano l'accesso, l'inclusione, la strategia climatica. Il nostro lavoro, inoltre, è volto anche ad accogliere tutti



gli input che ci possono venire dei vari team di formazione, dei vari team educativi in base alle loro necessità alle quali tentiamo di rispondere mettendo in campo formazioni specifiche e puntuali.

Altro aspetto fondamentale, è ovviamente la vita comunitaria. Per noi è importante sottolineare che la scuola deve essere un riflesso della comunità all'interno del quale è inserita. In tal senso offriamo degli spazi alle famiglie per cercare di creare una comunità educativa. Vogliamo che le famiglie, sia dei bambini scolarizzati ma anche dei bambini non scolarizzati, possano avere accesso a tutte le diverse iniziative e servizi che riusciamo a fornir loro.

In sintesi, sono quattro gli aspetti chiave sui quali focalizziamo il nostro lavoro: adeguarci l'offerta alla domanda, ridurre le barriere e le disparità, offrire un servizio di qualità e supportare la partecipazione.



Marina Torrent, Ayuntamiento de Barcelona

Io mi occupo dell'azione comunitaria. Che tipo di lavoro svolgiamo negli asili nido? Il nostro obiettivo è creare un asilo nido che sia di comunità, sempre più aperto, che possa essere un'infrastruttura di riferimento per la nostra prima infanzia.

Abbiamo iniziato questo percorso nel 2022, quasi dal nulla. Siamo partiti dallo studio che poi si è trasformato in un report focalizzato nella ricerca del potenziale delle nostre scuole. Abbiamo identificato più di mille azioni suddivise in tre blocchi:



- il primo blocco è il 'da dentro a fuori', le attività a favore dei bambini condotte in collaborazione tra scuola e famiglie;
- il secondo blocco, sono le azioni in collaborazione scuola-quartiere, quindi con la rete di servizi presenti nel territorio su temi della salute, le biblioteche, i servizi sociali;
- il terzo gruppo, quello più avanzato diventa una vera e propria infrastruttura comunitaria, aperta alle famiglie, offre spazi per creare legami con il territorio. Alcuni esempi molto semplici, sono gli spazi della scuola che la mattina sono utilizzate dalle mamme per fare lezione di yoga, oppure un altro ente che invece utilizza la scuola il sabato pomeriggio, al di fuori degli orari normali, trasformando la scuola in una struttura di servizio per la comunità.

A seguito di questo studio, il nostro dipartimento di educazione e quello dell'azione comunitaria hanno avviato iniziato un progetto pilota, denominato 'Le case della prima infanzia' articolato in tre fasi:

- nella prima fase c'è stata una formazione territoriale del 105 direttori dei nostri asili. In seguito, l'iniziativa 'Mappo e mi collego' grazie alla quale si cercava di identificare quali fossero le collaborazioni e le alleanze a livello di territorio in grado di sviluppare delle strategie successive.
- nella seconda fase che è quella dove ci troviamo in questo momento, è una fase di progetto pilota comunitario, nel quale sei asili e due spazi familiari stanno conducendo proposte condivise;
- nella terza fase, si valuterà quali lezioni apprese possano diventare oggetto di formazione per le altre scuole.

Per il 2026 è prevista la pubblicazione e la messa in opera di un nuovo dossier, per identificare delle nuove sfide e valutare effettivamente quello che abbiamo realizzato fino adesso, e per garantire il benessere di bambini, bambine e famiglie e per il loro futuro all'interno della comunità.

Prospettive di lavoro in città

Alberto Colorni, Unicef Milano

Il tema è quello del lavoro a livello locale, ruberò solo cinque minuti per ragionare su quello che facciamo a Milano, articolandomi e usando tre parole: **promozione, ascolto, e rete.**

La **promozione**. Non vi racconterò le cose che facciamo, tante belle buone, mi limito a raccontarvi quello che è in questo momento la nostra attenzione principale, la Marcia dei Diritti del 20 novembre. Questa è una data storica per la firma della convenzione, noi facciamo una marcia attraverso le vie della città, in cui qualche migliaio di bambini seguono un percorso a tema. Nel 2023 il tema è stato quello dell'inclusione, con il titolo 'la nostra scuola inclusiva se...'. I bambini hanno portato cartelli, slogan, ecc. che abbiamo raccolto. Quest'anno il tema sarà il linguaggio e il titolo sarà 'occhio come parli'. Stiamo spedendo del materiale alle classi, ragionando con il singolo bibliotecario del Comune, per organizzare giochi e un piccolo inserto sul linguaggio cinematografico, che è un'altra forma di linguaggio. In tale occasione Unicef firmerà un accordo con un'associazione che



si chiama 'Parole Ostili' che lavora proprio sul tema del linguaggio non ostile e il linguaggio includente.

L'**ascolto**. In tema di ascolto, oltre al lavoro di Unicef fuori dalle scuole e oltre le scuole, ritengo prezioso il lavoro che facciamo con il garante, attraverso diversi progetti, come la 'visiting advocacy' con ascolto in alcune comunità alloggio di bambini, ragazze e ragazzi; abbiamo fatto un altro progetto chiamato 'Lost in Education'.

La **rete di attori**. In tal senso c'è la rete istituzionale con il Comune, con il sistema delle biblioteche, con l'ufficio scolastico territoriale. Questi sono gli accordi e contatti istituzionali con attori di questo tipo, poi però ci sono altri tipi di contatti come quelli con le università, attraverso ad esempio un corso libero su tema dei diritti di educazione dei diritti e un master sul tema più giuridico dei diritti dei bambini. Abbiamo anche altri contatti per esempio con 'Refugees Welcome' che si occupa di accoglienza dei rifugiati, con l'Ordine degli psicologi.

Ida Angelucci, Comune di Milano

Sono un'assistente sociale di comunità che è una nuova figura sulla quale il Comune di Milano sta investendo, e diciamo sganciata dalla singola casistica che lavora molto più a contatto con il territorio, con le reti territoriali, il terzo settore, creando connessioni con i diversi servizi.

Il progetto QB è nato come un programma promosso dalla fondazione 'Cariplo' sostenuta anche da altre fondazioni Vismara, Intesa Sanpaolo, Invernizzi, Fondazione Fiera e Fondazione Snam. È attivo nella città di Milano dal 2017 per realizzare azioni di contrasto alla povertà minorile sotto più aspetti, quindi povertà alimentare, educativa, culturale, ricreativa e sportiva. Il Comune di Milano ha deciso di raccogliere questa esperienza e nella primavera del 2023 ha avviato un iter di programmazione e co-progettazione che ha portato alla costituzione di nove QB municipali.

In precedenza QB aveva lavorato su 25 quartieri coinvolgendo più di 400 realtà del terzo settore quali associazioni, parrocchie, cooperative dando sostegno a più di 50.000 famiglie. Si è deciso in tal senso di investire sul ruolo dell'assistente sociale di comunità con l'obiettivo di sostenere connessioni e fare ponte tra servizi pubblici e privati e risorse territoriali. L'obiettivo della co-progettazione è quello di superare la frammentazione delle risposte ai bisogni della cittadinanza, promuovendo e valorizzando le iniziative di conoscenza, di scambio e di partecipazione attiva e attivare interventi di contrasto alla povertà delle famiglie con minori.

Per raggiungere queste finalità in QB municipali hanno co-progettato azioni di prossimità volte all'implementazione di percorsi di cittadinanza attiva e altre azioni a supporto della fuoriuscita dalla povertà.

In relazione allo specifico del target 0-6, le varie reti territoriali hanno sviluppato azioni di orientamento e accompagnamento delle neomamme attraverso degli sportelli di prossimità, sportelli diffusi nei territori dove appunto viene fatto orientamento, informazione e accompagnamento ai servizi.

Questi sportelli nel tempo sono stati svolti anche in collaborazione con i servizi dell'infanzia all'interno delle scuole, proprio per facilitare quelle famiglie che per difficoltà linguistica, culturale non riescono ad accedere a determinati servizi. In ottica di facilitazione le richieste vengono inoltrate online attraverso lo SPID con l'aiuto di un



operatore di prossimità che si reca all'interno delle scuole proprio per supportare quelle famiglie in difficoltà. Ci sono poi diversi spazi mamma bambino in fascia 0-6, spazi creati con l'obiettivo di abbattere l'isolamento delle famiglie dei minori che per motivi culturali linguistici ed economici sono a rischio di marginalità. Per vari motivi non tutti i bambini hanno l'opportunità di frequentare i nidi e la scuola per l'infanzia. Questi spazi sono finalizzati alla socializzazione e all'apprendimento della lingua, ma anche all'orientamento e ad altri servizi, dato che sono in stretto contatto con i punti di prossimità.

Un'altra azione è quella delle uscite in natura, un'esperienza che è stata promossa nel municipio cinque, in collaborazione con alcune scuole dell'infanzia di quartieri periferici. L'iniziativa prevede la programmazione di uscite giornaliere presso un'azienda agricola del Parco sud di Milano, per permettere ai bambini di conoscere meglio e di stare a contatto con la natura, dato che molti di loro non sono mai usciti dalla città. Durante le visite nell'azienda agricola attraverso dei laboratori i bambini scoprono la filiera dei prodotti che poi consumano.

Un'altra azione è quella delle biblioteche di quartiere, finalizzata alla promozione della lettura già dai primi anni di vita. Queste biblioteche sono state create prevalentemente all'interno di edifici di edilizia pubblica e in alcuni casi promuovendo l'autogestione degli spazi proprio con le famiglie. Abbiamo realizzato laboratori culturali, per varie fasce di età ma anche per bambini in fascia 0-6 con visite presso i musei. Tanti di loro e tante famiglie non hanno mai visto il Duomo, non conoscono i musei della città, non conoscono alcune risorse che sono anche gratuite.

Abbiamo, inoltre, attivato degli sportelli all'interno delle scuole dell'infanzia soprattutto in occasione dei bandi o delle iscrizioni per i centri estivi, per le scuole primarie, per non penalizzare chi è più in difficoltà.

Infine ci sono delle azioni di sistema più a livello inter-istituzionale, in collaborazione tra i servizi educativi scolastici e servizi sociali con gli incontri che facciamo periodicamente all'interno delle scuole con l'obiettivo di far conoscere meglio i servizi, ma anche QB, le risorse territoriali e sviluppare delle prassi di collaborazione.





Simona Rotondi, Impresa sociale Con i Bambini

Probabilmente molti sanno che l'impresa sociale Con i bambini è il soggetto che in Italia si occupa di rendere attuative le risorse economiche del fondo nazionale per il contrasto alla povertà della comunità educativa minorile. Siamo nati nel 2016 e in questi otto anni di intervento, abbiamo lavorato attraverso la pubblicazione di strumenti di erogazione quali bandi tematici, bandi che si rivolgono a specifiche fasce di età che hanno determinate finalità ed obiettivi strategici. In data odierna siamo arrivati a 28 bandi, circa 745 progetti sostenuti, impegnando più o meno 350 milioni di euro. Restano ancora da impegnare più o meno la metà quindi per un plafond complessivo pari a circa 700 milioni di euro, e complessivamente sono stati coinvolti in tutti questi progetti 500.000 bambini, 8000 organizzazioni pubbliche e private. Ricordo che all'interno di questa strategia di questo fondo, di questo grande cantiere educativo, rivestono un ruolo molto importante gli enti di terzo settore, che sono coloro che possono candidarsi, che possono essere i capofila, e che insieme a scuole istituzioni educative, ad enti locali.

Mi vorrei soffermare su due iniziative che abbiamo curato nel corso di questi otto anni, che sono ovviamente più coerenti con il tema della prima infanzia e dei servizi educativi.

Mi riferisco in particolare al bando Prima Infanzia. È stato il bando pioniere di Con i bambini, il bando con cui abbiamo lanciato questa iniziativa. Sicuramente, come tutti i pionieri, contiene anche delle contraddizioni o comunque delle inesattezze. Abbiamo appreso tantissimo dai primi progetti, ci hanno tracciato il percorso, la strada e ci hanno consentito anche di migliorare e di sostenere altre iniziative.

Il primo bando si chiamava 'prima infanzia 2016' e fu pubblicato a ottobre del 2016, con 79 progetti finanziati, 60 milioni di euro circa sostenuti. Nel 2020 fu pubblicato 'Comincio da zero' con 35 progetti sostenuti su tutto il territorio nazionale che ha impegnato circa 28 milioni di euro.

Vorrei condividere con voi alcune riflessioni strategiche emerse dalle valutazioni di impatto dei progetti che abbiamo finanziato, in relazione ai cambiamenti intervenuti nella vita dei bambini e le bambine e delle loro famiglie.

La prima lezione appresa è relativa al fatto che mentre la nostra prima iniziativa lavorava sulla fascia 0-6 con l'obiettivo di favorire l'integrazione, l'avviamento, la complementarità di servizi educativi, quattro anni dopo abbiamo compreso che era necessario valorizzare maggiormente l'impegno a curare e accompagnare la fascia 0-3, quindi i primi 1000 giorni di vita dei bambini e delle bambine. Sappiamo tutti quanto le neuroscienze ci ricordano che è fondamentale intervenire precocemente nel sostegno della cura della prima infanzia.

Grazie a questi progetti abbiamo compreso che è fondamentale e necessario lavorare all'interno dei servizi di prima infanzia esclusivamente con un approccio olistico. Non è possibile lavorare solo prendendo in considerazione il bisogno del minore. L'approccio deve essere integrato. L'accesso ai servizi è fondamentale e risulta efficace se si potenziano i servizi tradizionali. Abbiamo potuto valutare quanto soprattutto, in alcune regioni, fossero importanti i servizi integrativi perché avvicinano le famiglie a livello culturale. È fondamentale lavorare con il genitore, con l'obiettivo da un lato di far



riappropriare la fiducia. Spesso, soprattutto in alcuni territori, le famiglie non si fidano e non si affidano ai servizi, mentre sappiamo quanto la partecipazione sia fondamentale.

Altro punto. I progetti che lavoravano e che hanno lavorato su dei perimetri territoriali ben definiti sono stati più efficaci, con il ruolo fondamentale degli enti pubblici, che hanno permesso di abbattere le rette dei servizi educativi, rafforzare la comunità educante e lavorare sulla continua formazione del personale.

E ancora. Non si dovrebbe mai smettere di approfondire nuove metodologie educative e didattiche. Quali sono gli approcci che hanno funzionato meglio? L'Home Visiting è cruciale. Permette di integrare il sociale con il sanitario, attraverso degli accurati interventi di screening e la valorizzazione dei servizi integrativi che permettono una flessibilità che avvicina maggiormente le famiglie.

Ma ricordiamoci che in Lombardia, si sta sperimentando il 'dialogical reading', a Bari l'approccio montessoriano, in due scuole dove non era nota questa filosofia pedagogica, in Basilicata il globalismo affettivo, per citarne solo tre.

In alcuni progetti si lavora per migliorare il trasporto per favorire l'accessibilità, attraverso il finanziamento dei servizi di 'car sharing', dei taxi sociali e sono state introdotte delle figure professionali 'ponte'. Queste sono delle figure che fanno da regia, da supervisione come gli operatori di prossimità, di comunità, degli assistenti che lavorano nella mediazione famiglia servizio.

Un'ultima cosa mi sembra importante ricordare è che in tutti i progetti è in atto la sperimentazione della 'Child Safeguarding Policy', un'azione obbligatoria in quasi tutti gli interventi che stiamo finanziando.

Una questione chiave è che quando si lavora nell'ambito della povertà educativa nel contesto dei servizi educativi, bisogna sempre aver chiaro se il problema sul quale si lavora è la mancanza di opportunità, oppure problemi di accesso, o ancora di capacitazione. Dobbiamo capire se dobbiamo intervenire sulla capacitazione della domanda, sull'accessibilità dell'offerta, sulle dotazioni territoriali. Quando pensiamo a un servizio, quando sosteniamo un intervento, dobbiamo riflettere su quale è la filiera, qual è il problema che incide su quel servizio educativo.

Ricordo che la cifra distintiva di tutti gli interventi con i bambini soprattutto nella fascia 0-6, è la comunità educante. Ovvero la risposta educativa è nella comunità, ma ricordiamoci sempre che una comunità è educante solo se è consapevole di esserlo.

Francesca Piccinini, Terre des Hommes

Terre des Hommes è una delegazione di organizzazioni indipendenti alleate tra loro nella lotta contro ogni forma di maltrattamento, abuso e violenza nei confronti di bambine e bambini. 'Terre des Hommes' Italia quindi è una di queste organizzazioni aderente alla federazione 'Terdesom'. Nel 2023 abbiamo gestito creato e implementato poco meno di 130 progetti in 20 paesi del mondo. Per quanto riguarda l'Italia ci concentriamo in quattro aree che sono quelle della prevenzione, del maltrattamento, la salute mentale, le emigrazioni e la povertà educativa.

Dal nostro punto di vista la povertà educativa è l'effetto della povertà materiale che implica un minore accesso alle opportunità di crescita del bambino che da adulto avrà a sua volta meno opportunità di garantirsi una posizione socioeconomica più forte, perpetuando di generazione in generazione, la povertà materiale e quindi anche quella



educativa. L'intervento di contrasto e prevenzione va, quindi, fatto tanto sulla povertà materiale quanto su quella educativa, senza dimenticare che il disagio socioeconomico può derivare o implicare altre difficoltà che possono dipendere, a titolo d'esempio, dal background migratorio, da problemi di benessere psicologico, che a loro volta possono generare situazioni di violenza domestica o violenza psicologica.

Va quindi considerata l'intersezionalità di tutte queste tematiche e la necessità di affrontare il problema da diversi punti di vista.

Andando più nello specifico dei progetti relativi alla fascia 0-6 anni partirei dall'indagine sul maltrattamento condotta da diversi anni da 'Terre des Hommes con l'autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, al momento l'unica indagine statistica sul maltrattamento infantile in Italia. Stiamo elaborando i dati, a breve uscirà un rilancio della terza indagine, raccolti dalle risposte ottenute da 250 comuni italiani. Da qui riusciamo ad avere uno spaccato di quello che è la situazione dell'infanzia dal punto di vista della violenza e del maltrattamento.

Abbiamo poi due progetti realizzati grazie ai programmi dell'impresa sociale Con i bambini, uno è il progetto 'Respiro', che mira a dare un modello di presa in carico per gli orfani speciali, cioè gli orfani di femminicidio. L'altro è il progetto Pimpi che promuove un intervento multilivello della protezione dell'infanzia. È un modello di intercettazione del maltrattamento che come Terre des Hommes stiamo conducendo insieme ad una rete ospedaliera, a livello nazionale. Questi due progetti sono resi possibili grazie a un partenariato molto ampio.

Rispetto, invece, al territorio milanese, da diversi anni realizziamo il progetto Nido Insieme in partnership con ATS città metropolitana. Tale intervento si focalizza fascia di età 0-6 e prevede interventi di consulenza e formazione per gli operatori di nidi, delle scuole dell'infanzia e dei consultori familiari. Terre des Hommes ha messo a disposizione un'équipe multidisciplinare composta da psicologi ed educatori, per intervenire in quei casi o situazioni che richiedevano l'intervento di un ente terzo, al fine di ricostruire l'alleanza educativa tra gli operatori delle scuole e i genitori. Il progetto nacque alla riapertura dopo il COVID e andava a rispondere a quelle situazioni di stress e di frizione che spesso si andavano a creare tra genitori tra famiglie e operatori nel momento in cui il bambino doveva essere respinto a casa perché aveva la febbre. Da questo tipo di lavoro con genitori e operatori, abbiamo tratto delle richieste di aiuto su questioni molto specifiche da parte degli operatori. Stiamo parlando di educatori e insegnanti che hanno espresso il bisogno di ascolto e di supervisione oltre che di un riconoscimento delle loro fatiche. Il Burnout è un tema piuttosto urgente all'interno dei servizi educativi e il poter supportare gli operatori anche solo con l'ascolto e la supervisione, rafforza molto. Operatori più sereni sono più forti, sono operatori migliori e garantiscono una presa in carico dei bambini più sicura e più efficace.

Da questa esperienza abbiamo raccolto le richieste più ricorrenti sia da parte dei genitori, che da parte degli operatori. I temi centrali erano l'ascolto, la comunicazione, l'utilizzo dei dispositivi elettronici. Da qui abbiamo sviluppato una serie di interventi di formazione che sono al centro di questa seconda edizione diciamo del programma nido insieme e che diversamente dalla prima fase ci vede andare a lavorare soprattutto nelle scuole e nei nidi dell'hinterland milanese.

Milano è una grande città e può offrire tanto, si può sempre fare di più e meglio, ma appena si esce da Milano le cose cambiano. Sul tema dell'accoglienza dei minori stranieri,



ad esempio, Milano è molto più pronta delle altre città in cui intervenivamo, offre ai minori migranti molte più opportunità e molti più servizi.

Vado velocemente a concludere con quello che mi sembra un altro progetto esemplare. Si tratta del progetto degli HUB alimentari. Sono servizi di raccolta dell'eccedenza alimentari e la re-distribuzione alle famiglie in situazioni di alimentare. Nello specifico parliamo dell'HUB di Gallarate spazio indifesa, che il Comune di Milano ha dato in concessione a una cordata di associazioni del territorio capitanata Terre des Hommes. Ne accenno perché questo HUB è stato il primo ad aggiungere tra i propri servizi diversi interventi a favore delle famiglie, per cercare sostenerle nel percorso di uscita dalla povertà. Si tratta di corsi di italiano per le mamme straniere con volontari che tengono i bambini per favorire la partecipazione. Oppure lo sportello di inserimento lavoro, lo sportello psicologico, l'aiuto compiti, i centri estivi, le attività ludiche e culturali e ricreative. Questo è un esempio di come si possa costruire come si può costruire un modello territoriale in cui tutti partecipano e in cui si danno risposte a tutti i bisogni che possono emergere dalle famiglie in situazioni di fragilità.

Elena Caneva, Save the Children

In questo mio intervento oltre ad accennare brevemente ai programmi che Save the Children realizza sul territorio di Milano, vorrei evidenziare una serie di riflessioni emerse dal nostro lavoro qui come in altri territori, come punti di attenzione e di confronto sul tema delle politiche sia a livello locale sia a livello nazionale.

Save the Children è presente sul territorio milanese con alcuni progetti e programmi, primo fra tutti in termini cronologici (2012) 'Fiocchi in ospedale', un servizio a bassa soglia, all'interno degli ospedali per accogliere, intercettare, accompagnare neo-genitori nei primi mille giorni. Abbiamo poi, sempre nell'ottica di agire sulla povertà educativa nei bambini e delle bambine e comunque più in generale sulla povertà delle famiglie, uno spazio mamme dove svolgiamo attività di intercettazione e di accompagnamento delle famiglie con bambini 0-6. Dal 2019 abbiamo inoltre attivato un progetto che si chiama 'Per mano' che è nato con l'intento di offrire un accompagnamento individualizzato alle famiglie in condizione di particolare disagio socioeconomico con un accompagnamento rispetto ai diversi bisogni delle famiglie, compreso il sostegno materiale. Save the Children ha anche altri progetti sul territorio milanese come i Punti Luce che sono degli spazi ad alta densità educativa per i preadolescenti e adolescenti. Oppure Civico Zero che è un progetto per l'inclusione dei migliori stranieri non accompagnati.

Tutte queste iniziative ci permettono di avere dei presidi su tutto il territorio milanese che ci offrono uno sguardo allargato su quelle che possono essere le problematiche legate ai diritti dei bambini e delle bambine, al loro benessere e al tema della povertà e della povertà educativa nello specifico. Avendo anche un respiro nazionale, questi programmi ci offrono uno sguardo sul territorio di Milano ma con un riscontro anche in altri contesti, anche a livelli diversi e secondo modalità diverse.

Quali sono le questioni che sono emerse nel corso degli anni?

Il primo problema con cui lavoriamo tutti i giorni è il tema della **residenza**. Il diritto alla residenza non è sempre e comunque scontato. La residenza dà l'accesso a tutta una serie di altri diritti quali l'accesso al servizio sanitario nazionale, al medico di base, al

pediatra, ai sussidi economici. Se pensiamo al tema specifico della povertà educativa, la residenza permette di ottenere rette agevolate per il servizio di refezione scolastica, piuttosto che i buoni per i libri di testo. Spesso le famiglie con le quali lavoriamo non hanno la residenza. Diversi comuni, tra cui anche il Comune di Milano, hanno adottato delle modalità per sopperire alla mancanza della residenza con l'istituto della residenza fittizia. Questo, tuttavia, non risolve la questione. Con il tavolo dei Mille Giorni, ad esempio, abbiamo riscontrato che per le famiglie che hanno avuto l'accesso al nido e sono in attesa di residenza fittizia, si trovano costrette a pagare la retta massima del servizio di refezione scolastica.

Un altro tema che vorrei porre alla vostra attenzione è una questione nazionale, ovvero quello dell'**emergenza abitativa**. A Milano lavoriamo con famiglie che vivono in abitazioni precarie, anche insalubri dal punto di vista igienico-sanitario, oppure sovraffollate. In un mercato immobiliare come quello milanese (affitti brevi, prezzi esorbitanti delle case anche nelle periferie, ecc.) questo è sicuramente un tema che incide sul benessere generale dei bambini e delle bambine.

Legato a questo c'è il tema **occupazionale**. Le famiglie che intercettiamo sono tendenzialmente famiglie mono reddito, talvolta mono-genitoriali, altre volte anche dove entrambi i genitori sono disoccupati. Questo naturalmente ha effetti dirompenti sulle opportunità di crescita e di sviluppo dei bambini e delle bambine. Uno dei capisaldi dei nostri programmi è lavorare sull'empowerment femminile. Se le donne e le mamme hanno potere economico possono incidere in maniera positiva sullo sviluppo e sulla crescita dei propri bambini e delle proprie bambine.

Un'altra questione dirimente in tema di outreach è quella dell'**invisibilità**. Il progetto 'Fiocchi in ospedale' ci consente di intercettare delle famiglie che altrimenti non accederebbero ai servizi, né quelli educativi, né quelli sanitari, né quelli sociali. Sono famiglie tendenzialmente invisibili alla nostra comunità che vi rimangono per molto tempo, e che diventano visibili soltanto nel momento in cui accade un evento, come può essere il parto per cui riusciamo a intercettarli all'interno degli ospedali. Qui, però, si pone un secondo problema, ovvero come mantenere la relazione con queste famiglie perché non ritornino invisibili dopo l'evento della nascita, considerato che sono famiglie con tutta una serie di problematiche legate non solo alla povertà educativa ma anche alimentare, sanitaria, e così via. Sono famiglie, quindi, con le quali sarebbe necessario un intervento di tipo precoce e integrato tenendo dentro tutti questi, questi aspetti.

L'ultima questione, non meno importante, è l'**accesso agli asili nido**. È il tema dell'offerta delle strutture, ma anche un tema di tipo culturale legata alla fiducia nei confronti dei servizi educativi, di consapevolezza di quanto un servizio della fascia 0-6 sia importante per i propri figli.

Uno dei nodi è che spesso i criteri di accesso al nido escludono famiglie mono reddito o dove entrambi i genitori sono disoccupati. Paradossalmente vengono escluse proprio le famiglie che avrebbero più bisogno di un servizio di questo tipo, utile ad intervenire precocemente sulla povertà educativa dei propri bambini e delle proprie bambine. A questo si aggiunge la questione di poter usufruire di dirette agevolate per lasciare i bambini a scuola, anche solo per poter mangiare. La mensa è un servizio importante anche dal punto di vista educativo, per promuovere uno stile di vita sano, prevenire la povertà alimentare.

Chiudo con alcune note positive. Il territorio milanese ha avviato un trend molto positivo di contrasto alla povertà educativa nella fascia 0-6. Mi riferisco solo per citarne



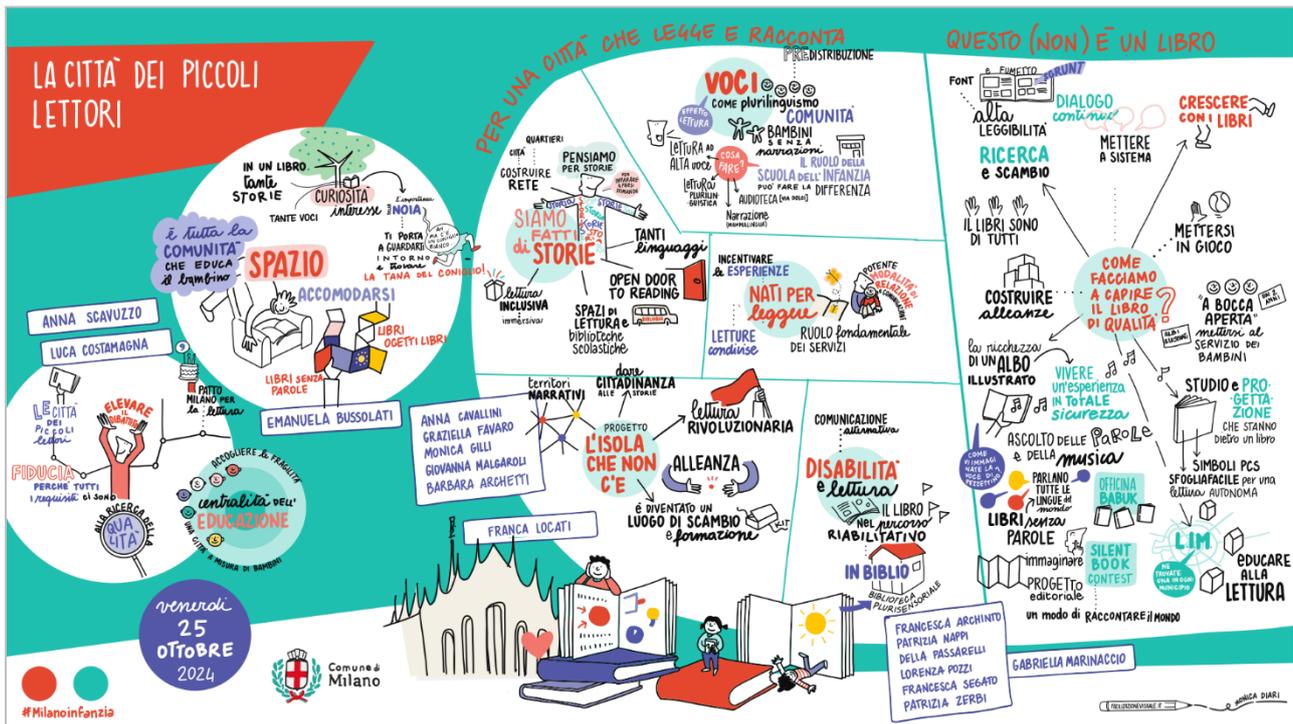
uno al progetto QB, di cui anche noi siamo parte o, rispetto al tema dell'approccio integrato, il tavolo dei Mille Giorni che riunisce undici associazioni del privato sociale milanese, che lavorano per definire un approccio comune per agire sulla fascia dei più piccoli 0-3, individuando buone pratiche, attivando azioni di monitoraggio condiviso.

Ultima esperienza positiva che riporto è quella dell'attivazione di partnership, accordi, protocolli, con i vari soggetti che sui territori lavorano sullo 0-6. Non le consideriamo, come spesso si ritiene, delle scatole vuote, poiché ci consentono di favorire il raccordo tra settori che tendenzialmente fanno fatica a parlarsi, che hanno linguaggi diversi, e che invece devono parlarsi, devono lavorare insieme, come il settore sanitario, sociale ed educativo. Porto l'esempio della convenzione che abbiamo con l'azienda ospedaliera Fatebenefratelli o con l'Ospedale Niguarda, ma anche l'ultima più recente attivata a Reggio Calabria con l'azienda dei servizi alla persona di Reggio Calabria. Questi tavoli ci consentono di agire in maniera sinergica al fine di formalizzare, istituzionalizzare l'approccio integrato tra sanitario, sociale ed educativo, e quindi garantire i diritti di tutti i bambini e le bambine.



CONVEGNO

La città dei piccoli lettori



Leggere libri e raccontare storie a bambini e bambine tra 0 e 6 anni è fondamentale per il benessere psicofisico e per la loro crescita.

La promozione della lettura diventa pratica di cittadinanza attiva, capace di offrire contesti di apprendimento e sviluppo significativi e di promuovere un accesso profondo e originale alla cultura.

Tanti e diversi sono in città i progetti e le iniziative che alimentano un'importante alleanza cittadina per la lettura. Ed è una ricchezza per tutti!

Quali libri scegliere? Quali collaborazioni promuove la lettura tra bambine, bambini e adulti di riferimento? Come allestire spazi dove poter accedere a libri di qualità e a esperienze di lettura?



INTRODUZIONE

Anna Scavuzzo, Vicesindaco di Milano e Assessora all'Istruzione
Luca Costamagna, Presidente Commissione Cultura

RELAZIONE DI APERTURA

Leggere per crescere

Emanuela Bussolati, autrice di libri per l'infanzia

TAVOLE ROTONDE

Per una città che legge e racconta

Franca Locati, Comune di Milano

Monica Gilli, Comune di Milano

Graziella Favaro, Centro Come

Giovanna Malgaroli, Nati per Leggere

Barbara Archetti, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli

Anna Cavallini, Fondazione Don Gnocchi

Questo (non) è un libro!

Francesca Archinto, Babalibri

Patrizia Nappi, LIM. Librerie Indipendenti di Milano

Della Passarelli, Sinnos

Lorenza Pozzi, Uovonero

Francesca Segato, Camelozampa

Patrizia Zerbi, Carthusia

INTRODUZIONE

Anna Scavuzzo, Vicesindaco del comune di Milano e l'assessore all'istruzione

Buongiorno a tutti, buongiorno a tutte, sono Anna Scavuzzo, Vicesindaco del comune di Milano e l'assessore all'istruzione. Abbiamo scelto di dedicare questa mattinata all'interno del forum dell'infanzia a un tema che ci è molto caro, quello della lettura, andando al di là della semplice presentazione di alcune esperienze che ci permettono di esplicitare perché ci sta così a cuore il tema della promozione della lettura.

Come avrete visto anche sui manifesti che accompagnano il forum, abbiamo scelto alcune domande a cui provare a dare delle risposte. Queste giornate ci hanno confermato rispetto ad alcune delle scelte fatte: penso al tema dell'inclusione, penso al tema del contrasto alla povertà educativa fin dalla prima infanzia, penso alle attenzioni nel rapporto con le famiglie e con la comunità educante, penso alla centralità della formazione dei nostri operatori e delle nostre operatrici, penso al dialogo, anche interistituzionale, di cui



abbiamo bisogno perché le norme recepiscano le istanze che vengono effettivamente vissute.

Devo dire che molte delle piste di lavoro ci hanno restituito una cosa che poi abbiamo approfondito in maniera specifica con il Politecnico, e cioè il bisogno di ridisegnare la nostra città perché sia davvero amica dei bambini. Perché questo succeda, ci sono tante esperienze che vanno condivise, ma bisogna anche essere capaci di accogliere tutte le fragilità, con quel passaggio dall'integrazione all'inclusione che in qualche modo supera il bisogno di definire un confine fra chi è normotipo e chi non lo è.

Nella giornata di ieri abbiamo avuto un focus importante sul tema dell'inclusione e abbiamo visto come la scelta di puntare così tanto su alcuni elementi della formazione, anche delle nostre educatrici e dei nostri educatori, si è rivelata vincente, in particolare su due livelli.

Da una parte, l'attenzione che abbiamo avuto sul dentro e il fuori, sull'indoor e l'outdoor, sulla capacità di stare sulla soglia e di riuscire a non avere dei confini, attenzione che ci ha portato fuori dalle nostre scuole. Dall'altra, tenere sempre in considerazione quanto sia importante avere la possibilità di leggere anche per andare oltre quella segmentazione fra bambini normotipo e bambini che hanno bisogno di un po' più di attenzione, perché abbiamo visto come la lettura apre a scenari nuovi e inclusivi di per sé.

Passo adesso la parola a Luca Costamagna: non è tutto uguale, c'è qualità nell'educazione, e devo dire che quando abbiamo ragionato sul binomio città e bambini, l'introduzione di Monica Guerra ha un po' stupito i molti non pedagogisti che erano in sala, perché ogni tanto le persone pensano che tutti possano fare educazione, perché tutti siamo stati figli, un po' tutti siamo stati a scuola, un po' tutti magari sono genitori, zii o si occupano di bambini.

Ecco, è un segreto, ma non è così; e questo non significa che il ruolo genitoriale e il ruolo di accudimento non abbiano rilevanza, ma che c'è una professionalità, e penso che sia importante ricordare alle famiglie che c'è qualcuno che di mestiere si occupa dei bambini e delle bambine. Nulla toglie all'importanza dell'essere genitori, ma forse li solleva un po' dal doversi sentire dei professionisti. E penso che l'alleanza fra il sistema e l'istituzione che si occupa di educazione possa restituire quella fiducia di cui abbiamo



bisogno, anche perché il grande nemico è la denatalità, e su quella vogliamo continuare a lavorare.

Luca Costamagna, Presidente Commissione Cultura

Da genitore sono assolutamente convinto della necessità di elevare il dibattito e la qualità delle professionalità quando si parla dell'infanzia, dei bambini e di tutto quanto riguarda i patti educativi.

Il 23 ottobre 2015 è stato stipulato il patto di Milano per la lettura, che è stato poi riaggiornato nel 2021 con l'idea europea a cui vorremmo richiamarci sempre, quella della città dei 15 minuti. Ecco, abbiamo bisogno di più collegamenti possibili, e questo è il mandato delle biblioteche. Siamo qui dopo quasi un anno dalla riqualificazione di questa biblioteca, che è oggi una biblioteca di quartiere profondamente accogliente perché è una continuazione della piazza che avete alle vostre spalle.

E forse allora, più che parlare della città dei piccoli lettori, potremmo parlare delle città, al plurale, dei piccoli lettori. Il plurale ci aiuta a ricordare che questo tema deve sempre essere aperto ai condizionamenti e alle discussioni, e che il genitore fa un lavoro diverso da quello dell'educatore, e non è che se è genitore sa tutto, ma deve imparare a lasciarsi condurre.

Infine, non c'è patto, non c'è volontà di lavorare insieme, non c'è uno sguardo comune sulla città – anzi, sulle città – se non c'è una fiducia reciproca.

Io ti stimo, sistema bibliotecario, perché mi aiuti a coinvolgere le biblioteche e le librerie. Perché quando uno entra in una libreria per bambini, capita che esce con un libro diverso da quello che voleva comprare, e questa è una cosa bella. Noi vogliamo guardare in alto, vogliamo guardare oltre i confini, e continuare a occuparci di quelle città feriali che le mamme e i papà vivono anche il sabato. E ancora un grazie al sistema bibliotecario, perché i bambini possono andare nelle biblioteche non solo per leggere o farsi consigliare un libro, ma perché ci sono iniziative di lettura in cui i loro genitori si mettono seduti su una sedia, anche loro ad ascoltare, e il modo con cui viene letto un libro è probabilmente diverso da quello con cui ha letto lo stesso libro la sera prima a suo figlio.

Quindi, io sono molto felice e molto contento che si possa proseguire questo patto per le città, al plurale, con grande fiducia. Perché tutte le competenze ci sono. Grazie.

RELAZIONE DI APERTURA

Leggere per crescere

Emanuela Bussolati, autrice di libri per l'infanzia

Grazie di questo invito, che mi fa molto piacere sia in una biblioteca, perché adoro le biblioteche. Sono servizi pubblici, devo sempre ricordarlo nei miei incontri, perché la gente sappia che si possono prendere in prestito i libri e ci si può anche andare a godere di uno spazio. Vorrei lavorare proprio sul concetto di spazio, perché anche i libri per i più piccoli rappresentano uno spazio.

Voglio però partire dagli adulti, perché altrimenti si pensa subito che è chiaro che i più piccoli giocano, è chiaro che indagano e sperimentano con tutti i sensi. Qualcuno di voi, immagino di sì, conosce Bruno Munari, che ha aperto i laboratori a Brera, ed è stata un'esperienza straordinaria, perché i bambini andavano e si divertivano moltissimo, pensavano e inventavano tante cose. Bruno Munari ha poi fatto una sculturina molto divertente: è un signore, un adulto, che sta leggendo, e questo signore è separato dalla sua poltrona. Ovviamente viene istintivo metterlo seduto sulla poltrona col libro davanti. Soltanto che questo signore si può anche mettere a cavalcioni sulla poltrona, oppure si può mettere inclinato all'indietro, e può prendere diverse posizioni su questa poltrona, che è il suo spazio di lettura.

Se vi chiedessi come leggete... c'è chi legge a letto, chi su una sedia, chi sdraiato sul divano, chi per terra... e questo vuol dire che è importante che lo spazio sia bello, accogliente, con la possibilità di accomodarsi per avere una lettura più piacevole, sia che la si faccia in prima persona, sia che la si ascolti.

"Accomodarsi" vuol dire mettersi come si sta bene, e per i bambini mettersi come si sta bene vuol dire provare tutte le posizioni e provare a sistemarsi, in un modo o nell'altro.

E poi succede qualcosa, no? C'è un libro-spazio, pensato da Monique Felix, che crea degli spazi. Pensate a un bambino molto piccolo. Adesso si sa (non tutti chiaramente, perché non tutti osservano i bambini, e invece è importantissimo osservarli) che i bambini leggono già da molto piccoli. Leggono le facce di chi li prende in braccio, per esempio, leggono la preoccupazione o la gioia, quindi è già un "leggere". Leggono cose che sono nello spazio e le dispongono nello spazio. Quindi i bambini, anche molto piccoli, hanno già a che fare con dei libri che sono libri-oggetto, prima ancora che essere libri portatori di qualcosa.

Essere libro-oggetto significa che il libro deve creare curiosità, deve creare interesse, deve attrarre il bambino fisicamente. Cosa c'è in questa attrazione? Il grande Lewis Carroll,





quando comincia *Alice nel paese delle meraviglie*, mette Alice sotto un albero con la sorella, che sta leggendo un libro senza dialoghi e senza figure.

I bambini piccoli si accorgono subito se un libro non ha dialoghi, perché anche se sembra che non leggono, in realtà... leggono. Quindi, se non ci sono i trattini o i cosiddetti caporali, vedono che non ci sono dialoghi e non gli interessa, perché i dialoghi sono una parte importante, sono interessanti, sono quelli che fanno fare le voci. Ed è la voce che tira fuori dal libro delle cose che immediatamente non cadono sotto i sensi, perché fa vedere che nel libro ci può essere non solo un racconto, ma due, tre, quattro...

Perché parlavo di Lewis Carroll e di un libro senza figure e senza dialoghi? Perché a quel punto Alice si annoia. Fantastico, la noia è quella cosa che ti fa osservare le cose intorno: "Cosa faccio? Cosa c'è qua? Che cosa succede? Ah, un coniglio bianco! Un coniglio bianco col panciotto, con l'orologio! Allora lo seguo".

Gli oggetti raccontano altrettanto quanto i libri e sono i primi libri che i bambini hanno in mano, ma poi i primi veri libri saranno quelli che i bambini raggiungeranno gattonando. Gattonando cominciano a usare lo spazio, ma è la loro concentrazione che mi incuriosisce e mi interessa, perché in quella concentrazione c'è tutta la tana del Coniglio Bianco, c'è tutta la voglia di entrare in quegli oggetti che, accompagnati dalla voce, diventano dei mondi infiniti, dei mondi delle meraviglie, dei paesi delle meraviglie infiniti.

Il bambino potrebbe gestire il libro da solo, senza l'adulto? Sì, perché parte da un oggetto, si fa delle domande, fa delle ipotesi. I bambini usano il loro cervello in tutto e per tutto, e addirittura i libri possono non avere parole scritte ma avere tante parole dentro, quelle del bambino e quelle degli adulti. Ci sono anche i libri senza parole, che spesso sono per i bambini più grandi che sanno leggere immagini più complicate. Se però il bambino ha avuto modo di gestire il suo spazio, di gestire i suoi racconti, di sentire la voce e di entrare nella tana del Coniglio Bianco, allora pian piano arriva a leggere anche immagini più complesse, anche libri meno facili, anche libri senza parole.

La presenza dell'adulto è fondamentale all'inizio, perché l'adulto è fondamentale nel trasmettere la gioia. La sorella di Alice ha in mano un libro: in quel libro ci sarà qualcosa di interessante, perché la sorella di Alice è più grande. I genitori non devono spiegare come si mangia, devono mangiare correttamente loro. Non devono spiegare come si prende in mano la forchetta, il coltello o il cucchiaino: li impugnano correttamente loro. Magari danno solo un piccolo suggerimento, "guarda, prendilo così, è più comodo," oppure lasciano che sia il bambino a scoprire come fare da solo.

E lo stesso accade con gli oggetti-libro, con i libri che generano voce, con i libri senza parole, con i libri "da grandi" che il bambino affronterà quando si sentirà grande.

Poi arriva la scuola, e molto spesso spegne la curiosità di leggere. Ma arrivano anche le biblioteche, che spesso invece la aumentano, perché organizzano letture ad alta voce, per esempio, che sono fondamentali.

Ecco che allora torna buono quel famoso aforisma che dice che serve una comunità per educare un bambino. Non è una persona sola, non sono due persone sole, non è il bambino solo, è tutta la comunità. E questo è molto importante.

TAVOLE ROTONDE

Per una città che legge e racconta

Franca Locati, Comune di Milano

Ho pensato di iniziare con due citazioni di libri, uno classico e poi uno contemporaneo, perché spero che ci diano un po' di spunto per iniziare a lavorare.

Partiamo da Proust: "Non esistono forse giorni della nostra infanzia che abbiamo vissuto intensamente quanto quelli che crediamo di aver perduto senza viverli. I giorni trascorsi in compagnia di un libro molto caro, gli avvenimenti che sembravano riempirli agli occhi degli altri, ma che noi allontanavamo come un povero ostacolo a un piacere divino: il gioco per il quale un amico veniva a cercarci nel punto più interessante, l'ape o il raggio di sole che ci infastidivano costringendoci ad alzare lo sguardo dalla pagina o a cambiare posto, la merenda che ci avevano dato da portare, che appoggiavamo accanto a noi sul sedile senza neppure toccarla, mentre il sole in alto perdeva forza nel cielo azzurro, la cena che ci costringeva a rientrare e che consumavamo pensando soltanto a salire subito dopo per finire il capitolo interrotto. Di tutto questo, la lettura, che pure avrebbe dovuto lasciarcelo in noi un ricordo tanto dolce, ora ai nostri occhi è più preziosa del libro che allora leggevamo con amore, al punto che, se oggi ci capita di sfogliare quei libri di un tempo, li sfogliamo soltanto come gli unici calendari rimasti di giorni ormai perduti, e con la speranza di vedere riflesse nelle loro pagine le case e gli stagni che non esistono più".

Questa prima citazione, secondo me, esprime bene il motivo per cui ci crediamo così tanto: i libri sono i calendari della nostra vita e vogliamo che diventino i calendari della vita delle bambine e dei bambini dei nostri servizi.

Vi lascio un altro spunto, più contemporaneo, della scrittrice iraniana Azar Nafisi, rifugiata durante la Rivoluzione islamica, che ha scritto un libro il cui titolo mi ha subito attratto, *Leggere pericolosamente*: "Credo davvero che, anche se non possono salvarci dalla morte, i libri ci aiutino a vivere e a vivere con speranza, creando un ponte tra ciò che Baldwin chiamava le possibilità dei libri e le impossibilità della vita. Le società non ne sono





mai consapevoli, ma la guerra che un artista ingaggia con la propria società è la guerra di un amante, che fa del suo meglio: ciò che gli amanti fanno, cioè rivelare l'amato a sé stesso e, grazie a questa rivelazione, rendere reale la libertà”.

La prima citazione richiama il piacere e il desiderio del leggere, che è quello che ci anima e che è il motivo per cui siamo qui. Non bisogna insegnare a leggere; noi leggiamo, così come non si insegna a prendere la forchetta: mangiamo. Siamo persone che amano leggere, questo è un dato di fatto, ma dovremmo parlare di come questa passione personale è diventata un lavoro in cui la parte personale e quella professionale devono unirsi.

La seconda citazione, invece, rimarca che leggere è rivoluzionario. La pratica della lettura è importante per contrastare la povertà educativa e garantire uguali diritti. Là dove non si legge, c'è povertà narrativa.

Monica Gilli, Comune di Milano

Buongiorno a tutti e a tutte, vorrei partire dal fatto che la pedagogia e psicologia ci dicono che siamo fatti di storie, che per comprendere il mondo i bambini e le bambine, fin da piccolissimi, hanno bisogno di qualcuno che glielo racconti, hanno bisogno di rispondere alle domande che nascono durante il loro percorso di crescita. Per entrare in relazione, per scoprire, per capire il mondo hanno bisogno di costruire significati. Questa affermazione sembra banale, ma in realtà Bruner ci dice proprio che gli esseri umani funzionano pensando per storie.

Significa che la realtà e gli eventi della vita hanno un significato e diventano apprendimento solo in funzione dell'abilità della nostra mente di costruire e di comprendere storie.

Penso che questo sia un presupposto indispensabile che ha trovato terreno fertile all'interno di un progetto internazionale dal nome “Open Door To Reading”, svolto in collaborazione con diverse capitali europee alcuni anni fa.

L'obiettivo principale del progetto era quello di rinforzare e di migliorare le competenze cognitive e linguistiche della fascia 0-6, e offrire alle educatrici e agli educatori delle esperienze e dei contesti di formazione per sviluppare competenze specifiche in ambito narrativo e di supporto alla lettura.

In realtà, nelle scuole e nei nidi dell'infanzia i libri sono presenti da tanto tempo. Cosa è cambiato? Questo progetto ha, anzitutto, sviluppato una competenza fondamentale: la consapevolezza che tutto quello che ci circonda può essere una storia, che tutto può diventare una storia. La materialità educativa può diventare storia: gli oggetti stessi diventano storie.

Tra le tante strategie che abbiamo attivato, ci sono stati l'allestimento di spazi di lettura e la creazione di biblioteche scolastiche, dove i bambini possono, insieme ai genitori o ai familiari, prendere in prestito i libri e portarli dentro alle loro case.

Il gruppo dei “Reading Ambassador” è cresciuto, diventando un gruppo di persone che credono profondamente in questo progetto, e sono nati diversi percorsi di formazione. Ancora, per la direzione educazione stiamo preparando delle linee guida che dimostrano quanto la lettura sia ormai un pilastro della pedagogia nei servizi del Comune di Milano.



La voce non è poi sempre necessaria, anche la tecnologia può diventare uno strumento narrativo. Il connubio tra tecnologia e lettura ha generato, nelle scuole, dei contesti immersivi in cui, grazie a strumenti semplici, i bambini possono immergersi totalmente e attraverso e vivere le storie.

I libri si trasformano in linguaggi: abbiamo libri tattili, utilizziamo la comunicazione aumentativa e alternativa nel progetto con Con-Tatto, un'iniziativa di promozione della lettura inclusiva. Abbiamo esplorato le Story Box, cioè la costruzione di scatole con oggetti basati sui testi narrati, usiamo molto il kamishibai, una tradizione giapponese che è ormai entrata nelle scuole.

Utilizziamo i silent book, libri senza parole, e i wimmelbuch, libri brulicanti, quelli che hanno tantissime immagini, che i bambini adorano perché si pongono in ricerca e vanno a focalizzare l'attenzione cercando qualcosa di interessante all'interno del libro e delle sue pagine.

Anche la gestualità diventa importante, soprattutto in contesti in cui i bambini e le bambine non parlano la lingua italiana come L1 e provengono da culture che hanno un approccio alla lettura differente dal nostro. Le fatiche e le problematicità sono diventate una possibilità per trovare strategie inclusive, forse più per noi, per ricordarci di attivare più linguaggi. D'altronde, i bambini ne hanno più di 100, questo Malaguzzi ce l'aveva detto, e qui comunichiamo attraverso tanti linguaggi: quello del corpo, quello del viso, poi ci sono le mamme, i papà, le persone che accompagnano i bambini e le bambine, che vengono a scuola a raccontare libri nella loro lingua madre.

Le letture animate che si fanno nelle scuole sono diventate esperienze comuni, e nelle scuole dove ci sono bambine e bambini che hanno la necessità di entrare in contatto con la narrazione in altro modo abbiamo provato a narrare senza dire niente ma stando insieme a loro e cogliendo negli sguardi, nei gesti e nei movimenti una possibile traccia narrativa da sviluppare insieme. Sempre partendo dal presupposto che, se pensiamo per storie, ogni volta facciamo una storia che i bambini e le bambine stanno sicuramente vivendo nella mente. Magari non possono esprimerla con le parole, e allora li raggiungiamo in questo modo.

Questo è un altro progetto che è stato promosso in alcune scuole, dove abbiamo costruito insieme ai bambini un grande tappeto fatto di tracce. Il progetto si intitolava "Soglie", e adulti e bambini insieme hanno iniziato a raccontare storie senza parole, usando il corpo e il movimento.

È stato interessante vedere come gli adulti fossero a disagio nell'utilizzare questi altri linguaggi, mentre i bambini e le bambine erano assolutamente a loro agio.

In quasi tutti i servizi, sia per l'infanzia sia per i nidi, le famiglie partecipano a "Io leggo perché", che ci aiuta a costruire e intessere relazioni con le librerie dei quartieri.

Il libro si apre a scuola ma permette anche di uscire dalla scuola e di raggiungere il territorio e costruire reti culturali, dove i bambini e le bambine si possono sentire parte della comunità. È molto interessante il fatto che, anche grazie al prestito con le biblioteche, le scuole hanno la possibilità di prendere in prestito molti libri.

I libri transitano nei quartieri tutti i giorni, portati nelle borsine della biblioteca dei bambini, da casa a scuola e viceversa. Grossi sacchetti che le educatrici portano in giro, pieni di libri da portare a scuola per realizzare progetti.

Ci sono alcuni punti per il book crossing, sia per i bambini sia per gli adulti, che sono posizionati all'esterno delle porte delle scuole, con le scuole che si aprono ai quartieri e alla città.



In ultimo, la stretta sinergia che si è creata con l'area biblioteche ci permette di dialogare, di avere esperienze comuni e condivise di progettazione e di supporto alla narrazione con le biblioteche. Grazie a questa collaborazione, i referenti delle sezioni ragazzi e bambini delle biblioteche vengono spesso nelle scuole a raccontare storie.

Proprio la voce, la melodia della voce – non tanto il contenuto della voce – porta le persone a immergersi nelle storie. Tra queste attività, spiccano i presidi di “Nati per leggere” e il “Bibliobus”, un autobus colorato che quando arriva e parcheggia fuori dalla scuola, è una vera festa. I bambini escono, salgono su questa strana casa ambulante piena di libri e si avvicinano alla lettura e vivono un'esperienza di lettura davvero con tanto tanto entusiasmo.

È importante che i bambini e le bambine trovino in noi alcune risposte ma soprattutto che possano, attraverso la narrazione imparare a farsi domande.

Graziella Favaro, Centro Come

Comincio con alcune parole chiave: “voce”, che sostituirei con “voci”, e quindi il tema delle tante lingue, del plurilinguismo. Un'altra parola importante è “comunità”, e ancora, “povertà narrativa”, collegata alla povertà educativa di cui l'assessore ha parlato all'inizio.

Uso poi anch'io una citazione, che è, in realtà, un augurio, un auspicio per questo incontro ma, in generale, per le politiche educative per i più piccoli e per i piccoli lettori: “Se cambiamo l'inizio di una storia, cambiamo tutta la storia”.

Ecco, quindi: educazione in età precoce, lettura in età precoce. Questa frase è alla base di un progetto di sviluppo educativo dei bambini, non solo della lettura, che si ispira alle ricerche dell'economista James Heckman, premio Nobel nel 2000.





Heckman ha formulato una teoria importantissima, quella della pre-distribuzione, secondo cui è molto più efficace intervenire nei primi anni di vita e dare strutture, educazione, contenuti educativi e cittadinanza a partire dai piccoli, rispetto a redistribuire più avanti.

A questa impostazione si ispirano molti progetti in Germania, ma anche realtà come Reggio Children hanno fatto propria la pre-distribuzione, partendo proprio dai più piccoli.

Bruner ha espresso il concetto che i bambini vedono e imparano il mondo attraverso il pensiero narrativo e, come direbbe Winnicott, le storie consentono di entrare nel mondo "a piccole dosi", di leggerlo, capirlo e farlo proprio.

E allora, cosa succede ai bambini senza storie? Ai bambini che crescono in famiglie e in situazioni povere di narrazioni?

Non parlo solo di libri, ma anche di narrazioni quotidiane, di narrazioni orali, di narrazioni ed epiche familiari che ognuno di noi ha conosciuto da piccolo e che ci permettono di stare in una geografia familiare e culturale e di sapere che prima di noi c'è stata una storia che ci dà le risorse, attraverso l'immaginazione, per credere che dopo di noi ci potrà essere un mondo. Le narrazioni fanno questo: iscrivono ogni bambino in una geografia familiare e narrativa, ma gli danno anche le strutture, le risorse per immaginare. Senza immaginazione, non si può avere quelle che potremmo definire le "ali" per andare avanti. Ogni cultura è un po' un elefante e una libellula: l'elefante rappresenta ciò che ricevo come eredità, mentre la libellula è il mio volo singolare e unico, che viene sostenuto dalle narrazioni e dalle storie.

Allora, dicevo: cosa succede ai bambini che crescono con poche narrazioni, poche storie, pochi libri?

Mi rifaccio a una ricerca che è stata condotta a Milano qualche anno fa con 350 mamme immigrate che seguono i corsi di italiano seconda lingua in strutture in cui ci sono volontari o educatrici che si occupano dei piccoli mentre le mamme imparano l'italiano: si tratta quindi di mamme e bambini che per lo più non sono ancora inserite nelle strutture educative.

La ricerca chiedeva alle mamme se, quando e con quale frequenza svolgono delle pratiche educative con i loro bambini, come per esempio:

- guardare cartoni
- raccontare storie oralmente
- guardare insieme libri
- cantare

Cito solo una pratica narrativa, leggere libri insieme ai bambini: il 42% di queste mamme leggeva libri insieme ai bambini sia in italiano sia nella lingua di origine.

Nell'ambito del progetto "mammalingua" la stessa ricerca è stata condotta in tutti i servizi educativi del Comune di Firenze, che hanno preso lo stesso questionario e l'hanno tradotto nelle lingue di tutti i genitori, e la cosa importante è che l'hanno proposto sia ai genitori italiani sia ai genitori immigrati.

Qui, sempre prendendo la pratica leggere libri insieme ai bambini, è venuto fuori un risultato diverso: mentre a Milano lo faceva il 42% delle mamme con bimbi non inseriti nei servizi educativi, a Firenze siamo saliti al 67%.

Il campione di Firenze è più ma ampio, ma in ogni caso l'inserimento negli asili nido e nelle scuole dell'infanzia fa una grande differenza, perché porta i libri nelle case e nelle famiglie, sollecita l'interesse e la curiosità dei genitori sulle narrazioni che arrivano ai loro bambini.



E allora vengo ancora ai bambini senza storie: succede a Milano che ci siano dei bambini di origine migratoria (nati a Milano ma a volte anche altrove) che, per varie ragioni, non sono inseriti nella scuola dell'infanzia.

I dati nazionali del ministero ci dicono che il 96% dei bambini italiani è inserito nella scuola dell'infanzia, ma che questa percentuale scende all'82% per i bambini di cittadinanza non italiana.

Per Milano ho il dato di Open Police 2022: bambini residenti stranieri 18.719, bambini stranieri iscritti 14.213, quindi ci sono dei bambini che per tante ragioni, anche per scelte familiari, per mobilità fra paesi, per impossibilità di trovare posto, sono fuori dalla scuola dell'infanzia, e quindi sono bambini senza storie e bambini senza servizio educativo.

Questo comporta la difficoltà di avere una lingua ricca perché la lingua delle storie non è solo la lingua del qui e ora ma è una lingua che fa immaginare.

Quando i bambini, anche piccoli, raccontano le storie quasi si alzano sulla punta dei piedi, perché devono proporre una lingua ricca, con delle forme molto più preziose di quelle che usano ogni giorno: i bambini dicono "queste sono le parole basse, quelle delle storie sono delle parole alte".

Ecco, quindi la possibilità di avere fin da piccoli un'impalcatura linguistica fatta di lessico, di strutture, di metafore. Franca Locati mi aveva chiesto cosa succede ai bambini senza storie e di provare a immaginare che cosa fare o che cosa continuare a fare, dico continuare perché Milano è una città ricca di biblioteche, di spazi per i bimbi che funzionano in tutti i quartieri, c'è anche una rete di corsi per le mamme e di cura dei piccoli. E quindi, per tornare alla domanda: che cosa si può fare?

La regione Toscana ha un progetto che si intitola "leggere forte ad alta voce fa crescere l'intelligenza", è attivo da 4 anni dai nidi alle scuole superiori. La cosa interessante è la ricerca sugli esiti, sono stati testati anche con test cognitivi linguistici 83 bambini del nido, 1.200 della scuola dell'infanzia, ancora di più della primaria e poi della secondaria di primo e di secondo grado per vedere gli esiti che la lettura ad alta voce per 50 giorni, ogni giorno per i piccoli 5 minuti e 10-15 minuti per quelli più grandi. Gli esiti sono stati sorprendenti dal punto di vista di quelle capacità che poi portano all'alfabetizzazione emergente che si struttura sempre grazie all'impalcatura cognitiva e linguistica delle storie.

Una prima proposta è quindi quella di provare a estendere questo progetto anche alle altre scuole per far sì che la narrazione ad alta voce e l'attenzione ai libri diventino davvero pratiche quotidiane.

Cosa interessante, i risultati di questo progetto non sono solo cognitivi e linguistici ma anche empatici di pro-sociali, con una riduzione degli stereotipi e dei pregiudizi.

Questo significa che va disseminato ancora di più il discorso della lettura interculturale e plurilingue, per fortuna ci sono già molte biblioteche che hanno a disposizione materiali e libri bilingui.

Questo fa bene non solo ai bambini che hanno una storia di immigrazione e che saranno futuri cittadini della nostra città, ma a tutti i bambini, anche perché nel documento del Ministero sugli orientamenti interculturali c'è un paragrafo specifico sulla ricchezza del plurilinguismo e della diversità linguistica fin da piccoli. Quindi i progetti come mamma lingua vanno senz'altro potenziati e disseminati.

Un'altra attenzione è coinvolgere sempre di più le mamme immigrate e le famiglie sul tema importante della narrazione, si può farlo nelle scuole, nei servizi educativi per l'infanzia, ma anche in quei corsi di italiano lingua 2 per le mamme. Sarebbe opportuno



rivolgersi alle associazioni, ai volontari e alle varie strutture per ribadire quanto sia importante la narrazione per i loro bambini.

Nella migrazione la narrazione è infatti più sporadica e meno frequente, e questo sostanzialmente per quattro ragioni: mancano i nonni e spesso mancano anche gli adulti, le famiglie sono piccole, a volte anche mono-genitoriali.

Poi mancano il tempo e lo spazio per raccontare, che spesso molto ridotti, e manca la consapevolezza culturale, educativa e pedagogica dell'importanza del narrare che anche noi abbiamo conquistato nel tempo.

Infine, a volte mancano i libri e allora un altro esempio di piccola azione è quello della scuola dell'infanzia di via Dolci, che nella biblioteca scolastica ha preparato un'audio-teca dove ha registrato le voci delle mamme per la stessa narrazione in varie lingue. Quindi il bambino, nella famosa borsina si porta a casa il libro ma anche il QR code che permette di ascoltare la storia nella lingua madre della famiglia. Quindi, eviva le storie che disseminano le narrazioni e moltiplicano le lingue.

Giovanna Malgaroli, Nati per Leggere

Il programma "Nati per leggere" ha ormai 25 anni, è un'iniziativa promossa dall'Associazione culturale pediatri, dall'Associazione italiana biblioteche e dal centro per la salute del bambino. Stiamo quindi parlando di una partnership multi-professionale che ha al proprio centro alcune parole chiave. Sicuramente c'è il tema della precocità, sappiamo che i bambini piccoli osservano e prestano attenzione nella misura in cui c'è un adulto che li aiuta a fare questa azione, quindi con "Nati per leggere" diciamo spesso che il libro e la lettura con un bambino dovrebbero essere qualcosa di molto semplice e che non necessita di grande preparazione. Occorrono però gli input giusti, e sicuramente gli operatori sono cruciali per ridurre la povertà educativa di alcuni contesti familiari perché intercettano le famiglie che non vanno in biblioteca e che non hanno già in mente la sfera della lettura.

Uno degli elementi che facilita il rapporto con il libro, specie quando i bambini cominciano ad avere autonomia, è l'attenzione si crea attraverso un abbraccio. Sicuramente la lettura è uno strumento straordinariamente potente per lo sviluppo cognitivo e linguistico, ma ha sede nell'abbraccio, e questo mette in risalto il ruolo cruciale dei genitori, perché tanto prima vogliamo innescare questo tipo di attività e tanto meglio possiamo farlo attraverso le famiglie, pure con le difficoltà che conosciamo.

A Milano abbiamo fatto un progetto che si chiama "papàmileggi", poiché dobbiamo superare lo stereotipo secondo cui la voce prevalente deve essere quella della mamma; le voci invece possono essere tante e diverse e il ruolo dei padri diventa fondamentale, perché è un modo per instaurare una relazione importante con i bambini.

L'altra cosa che dicono in maniera inequivocabile tutti gli studi dedicati alla lettura precoce è che i benefici sono grandi non solo per i bambini e per le bambine, ma anche per i genitori, che in questa situazione acquisiscono una modalità per stare con i loro bambini e si sentono efficaci rispetto a quello che possono fare.

Quindi la lettura precoce è una modalità di comunicazione potentissima, ed è un modo per instaurare una relazione che ha tutta una serie di implicazioni non solo per il bambino ma anche per i genitori e per la famiglia, con importanti riflessi sullo sviluppo relazionale e sociale.



Chi lavora nei servizi educativi sa bene che creare l'attenzione e l'abitudine all'ascolto nei contesti educativi non è una cosa semplicissima, anche perché ci sono tanti altri strumenti e tante altre modalità di comunicazione che competono e distraggono, e quindi il fattore dell'attenzione è cruciale.

Barbara Archetti, Fondazione Feltrinelli

L'isola che non c'è è un evento annuale che si tiene dal 2017, è un'esperienza estremamente complessa che passa attraverso la lettura e i libri e coinvolge tutta la città.

All'interno dell'Isola che non c'è ci sono state delle proposte di carattere formativo che hanno portato a una riflessione ampia tra diversi attori culturali, che animano in particolare la città metropolitana di Milano ma non solo, perché un'edizione dell'Isola si è svolta anche in un altro territorio.

Si è detto che la lettura è rivoluzionaria e l'Isola che non c'è si colloca effettivamente in questo filone, perché propone di parlare dei temi della contemporaneità e trasformarli in occasioni di riflessione attraverso la partecipazione di un'ampia rete di soggetti. Le altre parole che caratterizzano l'Isola che non c'è sono alleanza e lavorare insieme.

Uno dei percorsi di formazione che abbiamo attivato con il supporto del Cepel era centrato sulle alleanze nella città per il libro e la lettura. Alleanza è una parola estremamente complessa che implica l'idea di una rete, di patti che si creano tra attori e soggetti diversi. C'è poi questo concetto delle geografie familiari e culturali che possono alimentare le narrazioni e, pensando all'Isola che non c'è, mi piace traslarlo sulla dimensione della città che può diventare, attraverso delle proposte di narrazioni, anche il luogo dove si crea una geografia che diventa proprietà di una comunità più estesa.

L'isola che non c'è è un evento che mette al centro la creatività, intesa come un universo fantastico che, attraverso linguaggi di diversa natura, apre all'immaginario e quindi a una possibilità trasformativa.

L'isola che non c'è è un luogo di attenzione all'infanzia, alla famiglia e alla comunità nel suo insieme che, creando e alimentando alleanze con le biblioteche e i laboratori di quartiere, è andata ad animare zone sempre più ampie della città.

Questo è fondamentale perché l'idea è quella che ogni nodo della rete, a prescindere da dove si colloca rispetto a quella che immaginiamo la geografia naturale di una città, assume la sua centralità e la sua importanza. Io ho partecipato alle attività del laboratorio di Gratosoglio e a quello di piazza Selinunte, che sono diventati centrali per quella comunità: ho fatto da animatrice alla lettura e l'esito è stato straordinario, perché persone che magari non hanno accesso ai servizi possono essere coinvolte in una narrazione collettiva che trasforma sia lo spazio fisico del laboratorio, sia quello relazionale che sta intorno al laboratorio del quartiere.

Un'altra esperienza è quella fatta con il nido del carcere di Bollate, anche in questo caso abbiamo coinvolto più attori che si sono impegnati per dare ai nodi nelle periferie una centralità nelle pratiche che passano attraverso la narrazione.

L'isola che non c'è ha questa caratteristica, riuscire a dare cittadinanza alle storie delle persone e alla possibilità di una narrazione che diventa uno strumento trasformativo della vita del singolo bambino o adulto, all'interno del nucleo familiare e della comunità.

Nel tempo, L'isola che non c'è è diventato un vero e proprio laboratorio, un luogo di scambio, di riflessione e di sperimentazione. Normalmente le proposte che vengono fatte

mettono al centro linguaggi estremamente diversi, e si è pensato di mettere a disposizione di questo laboratorio cittadino anche degli spazi di formazione.

Questi spazi per la formazione sono il risultato di un percorso che abbiamo realizzato ormai 3 anni fa, che si è chiesto cosa fare per rendere inclusivi i percorsi che mettono al centro il libro e la lettura. La grande domanda è stata quindi: cos'è l'inclusione? Ognuno di noi, in base al proprio vissuto, al lavoro che svolge, al tipo di situazione culturale in cui vive, ha una sua percezione. Siamo individui completamente diversi gli uni dagli altri, e abbiamo attivato una formazione e un laboratorio per consentire a un nucleo di persone provenienti da diverse realtà – attori culturali della città metropolitana di Milano, bibliotecari, reading ambassador, educatrici e educatori dei servizi per l'infanzia, operatrici di associazioni che operano nel tessuto della città chi opera nelle scuole di italiano a livello base anche sul L2 – di confrontarsi sui modi in cui ognuno immagina l'inclusione e su quali possono essere gli strumenti e le pratiche da condividere per rendere più efficaci le pratiche inclusive.

Da questo percorso, con la collaborazione dell'associazione Fedora, di case editrici come Carthusia e dell'esperienza editoriale di babùk, è nato un kit didattico che raccoglie questi contributi. La grande domanda è stata declinata in domande più piccole, come cosa significa per esempio proporre il libro e la lettura per bambine e bambine con diverse abilità o che non accedono in modo convenzionale anche all'oggetto oltre che alla lettura? Cosa significa proporre libri e letture per bambini e bambine che crescono in famiglie che hanno biografie linguistiche e storie culturali diverse? Cosa vuol dire proporre il libro e la lettura e come trasformarli in percorsi creativi che facilitino l'incontro tra le persone?

Anna Cavallini, Fondazione Don Gnocchi

Sono una neuropsichiatra e lavoro in un servizio territoriale. Abbiamo a che fare con bambini portatori di disabilità di vario grado, e la fondazione Don Gnocchi si connota per la presa in carico di bambini con disabilità plurime e complesse, anche di grado molto severo.

Siamo una realtà grande, giusto per darvi un numero abbiamo in carico ogni settimana 840 bambini che vengono a fare terapie riabilitative.

All'interno del nostro gruppo abbiamo una serie di équipes multidisciplinari con competenze diverse, tra cui anche l'équipe della comunicazione alternativa aumentativa, che per noi ha una valenza trasversale perché la comunicazione è un bisogno primario all'interno del percorso riabilitativo.

Infatti, chi fa il riabilitatore sa che trovare la modalità per permettere al soggetto di comunicare, sia in entrata sia in uscita, i propri bisogni, le proprie necessità, i propri stati emotivi e le proprie fragilità è assolutamente centrale. Altro aspetto che abbiamo imparato a capire è che il libro è uno strumento di comunicazione estremamente forte.

L'équipe ha una esperienza decennale, io sono arrivata da poco più di due anni, e dal 2023 abbiamo iniziato a ragionare insieme sull'utilizzo del libro come strumento per i percorsi riabilitativi. Fatta la valutazione sulle competenze e le fragilità del bambino, individuati i suoi punti di forza e individuati gli spazi e le posture idonee per il bambino portatore di disabilità complessa, abbiamo cominciato a utilizzare il libro adattandolo alle caratteristiche funzionali del bambino.

In pratica, abbiamo modificato alcuni libri sostituendo il testo, semplificandolo la sintassi e introducendo dei simboli per permettere al bambino di arrivare a comprendere il significato del volume. Abbiamo realizzato anche delle scatole libro e, anche in questo caso, i testi sono stati adattati alle caratteristiche del bambino in termini di sensorialità, di dimensioni, di colori. Abbiamo realizzato dei libri immersivi per i bambini con profili sensoriali particolari, che potevano fare un'esperienza di immersione all'interno di una realtà che poteva essere una scatola contenente foglie secche, sabbia, acqua e così via.

Alcuni di questi libri, che erano stati realizzati a scopo riabilitativo, hanno iniziato a essere portati a casa, ed è stata una cosa potentissima perché sono diventati uno strumento di comunicazione con gli altri membri della famiglia. Abbiamo iniziato a fare dei piccoli laboratori con i fratelli dei bambini disabili, e ci siamo accorti che il libro diventava uno strumento di comunicazione e di condivisione fortissimo: grazie al libro i fratelli stavano insieme, e questa era una cosa bellissima.

Abbiamo cominciato anche a portarli a scuola, dove creavano dei momenti di condivisione che davano la possibilità di includere il bambino all'interno del percorso scolastico, e in questi due anni l'esperienza è cresciuta parecchio.

A un certo punto abbiamo iniziato raccogliere questi volumi, facevamo un duplicato che andava al bambino per cui l'avevamo realizzato e un altro che invece tenevamo noi in una biblioteca che è diventata via via sempre più grande. La direzione della fondazione Don Gnocchi ci ha messo a disposizione un locale molto grande e luminoso e adesso, grazie a dei fondi che abbiamo vinto con un bando, lo stiamo ristrutturando con l'idea di realizzare una biblioteca inclusiva che chiameremo Inbiblio.

È una biblioteca in cui ci saranno degli spazi diversi, è infatti fondamentale realizzare degli spazi di lettura differenti a seconda dei bambini, a maggior ragione per quelli portatori di disabilità. Declinare e adattare non soltanto il libro ma anche il contesto ambientale e il luogo alle caratteristiche del bambino portatore di disabilità è fondamentale se vogliamo che effettivamente il libro e la lettura diventino un'esperienza di crescita, di condivisione e di inclusione per il bambino all'interno della sua classe o del





suo gruppo di amici. Quando si hanno bambini portatori di disabilità tutto diventa più complicato e necessariamente individualizzato, bisogna tenere conto delle caratteristiche di quel bambino inserito in quel contesto ambientale.

Insomma, la voce si è diffusa e abbiamo avuto un contatto con la professoressa Ottolini della Facoltà di Architettura del Politecnico che, a titolo assolutamente gratuito, si è resa disponibile a realizzare il progetto di interno favorendo appunto la costruzione di uno spazio adatto ad accogliere bambini portatori di diversa disabilità. Ci ha guidato nella scelta dei colori, degli arredi e dell'illuminazione, al momento questo spazio non è ancora pronto, dobbiamo raccogliere i soldi, però ci arriveremo. In più, questo spazio ha un accesso diretto all'esterno, perché nella nostra idea deve diventare uno spazio in cui il bambino portatore di fragilità, qualunque essa sia, si integra con il contesto, e possano venire i suoi amici, i suoi compagni di classe, la sua famiglia e i suoi fratelli, e diventi uno spazio dove la lettura diventa la condivisione e quindi inclusione.

In due anni abbiamo adattato più di 200 libri, abbiamo una serie di volontari e di associazioni civiche del quartiere che ci stanno dando una mano: insomma, siamo molto contenti del progetto e di come si sta realizzando e quindi speriamo di potere, magari in un'altra occasione, venire a presentarvelo finito.

Anna Scavuzzo, Vicesindaco del comune di Milano e l'assessore all'istruzione

Abbiamo bisogno di disegnare degli spazi per riuscire a far incontrare i bambini, quelli con disabilità e quelli che non hanno disabilità. Mi piace molto l'idea che si creino delle relazioni per cui si costruisce da piccoli il percorso di autonomia futuro. Credo che questo sia un tema importantissimo, imparare a convivere con la diversità e con la disabilità cercando di far sì che quelle che sono talvolta delle difficoltà linguistiche, talvolta delle difficoltà economiche, talvolta delle difficoltà legate alla disabilità, siano in qualche modo la quotidianità di ciascuno. Mi piace questa idea di avere degli spazi nei quali anche la lettura e anche il libro possano diventare un'occasione per abituarci a fare delle cose insieme, troppo spesso siamo abituati a vedere i bambini con disabilità da una parte e gli altri dall'altra. Spero che questo diventi un po' il vissuto, e che si possa imparare da piccoli a preoccuparsi per gli altri pensando anche ai fratelli e alle sorelle, avere nei luoghi belli e accoglienti in cui si accompagna il fratellino o la sorellina che devono fare una cura.

Ultimo, ma non per importanza, c'è tantissima creatività e io credo che le storie che abbiamo raccontato raccontino anche un ottimismo nell'affrontare le difficoltà. Abbiamo bisogno di raccontare di più quello che stiamo facendo per i bambini più fragili perché credo che questo restituisca tranquillità alle famiglie, gli dice che le difficoltà non sono solo le loro, non ci sono solo loro a preoccuparsi dei figli. Spesso la fatica che fanno le famiglie è proprio quella di sapere che dall'altra parte c'è qualcuno che ha capito la preoccupazione che hanno e di cui possono fidarsi.

Questo (non) è un libro

Gabriella Marinaccio, Comune di Milano

Quello che noi dobbiamo fare insieme alle organizzazioni, alle associazioni, agli enti e a tutti gli attori è diffondere la cultura e la promozione del libro di qualità. Perché entrare nel territorio narrativo e definire quello che è il mondo del libro per bambini è un'operazione veramente complessa, presuppone la conoscenza dei libri cartonati, dei libri in musica, del kamishibai, dei libri gioco, dei libri in lingua, degli albi illustrati, dei primi libri per scoprire il mondo, dei libri di nonfiction, dei fumetti, veramente abbiamo tantissime tipologie e conoscerle tutte non è un'operazione semplice.

È un'operazione che i professionisti che si occupano della mediazione culturale della promozione della lettura imparano a conoscere e ad approfondire nel tempo. Quindi mi piaceva sottolineare un po' questa complessità perché la relazione che si crea tra l'albo illustrato, l'adulto e il bambino è una relazione mediata dall'adulto che deve scegliere il libro per il bambino.

Ma il libro non lo sceglie direttamente il bambino: può succedere, però normalmente il libro viene scelto e proposto dall'adulto che non è un bambino, è altro. E allora come fare per riconoscere i libri che sono veramente pensati, progettati e ideati per i bambini, che tolgono tutto quell'apparato didascalico e pedagogico che fanno del libro per bambini un libro per adulti?

Mi piaceva una definizione di un autore per bambini, che ha scritto un libro non per bambini ma per adulti, "La porta segreta", che in maniera ironica parla della sua illuminazione, l'aver elaborato una grandiosa teoria unificata della letteratura infantile.

Mc Barnett nella "Porta segreta" ci dice c'è una formula per riconoscere i buoni e cattivi libri: un libro per bambini è un libro scritto per i bambini. Lui ironicamente riprende questa sua frase dicendo che è una tautologia, però ci sono anche delle indicazioni molto





utili per riconoscere quali sono i libri brutti e invece quali sono i libri scritti da autori che scrivono veramente per bambini.

Come facciamo allora a capire quali sono veramente i libri buoni? Abbiamo le riviste specializzate, seguiamo le teorie accademiche, seguiamo tantissimi studi che parlano di letteratura per ragazzi.

Ma la verità è che non esiste una ricetta, gli adulti si devono mettere in gioco, si devono mettere a leggere, devono essere i primi ad amare i libri e ad amare i bambini. Quindi è soltanto parlando al proprio bambino, al bambino che siamo stati e cercando di togliere quell'apparato che deve trasmettere i valori, che serve a dire ai bambini come si devono comportare che forse potremmo imparare a riconoscere i libri di qualità.

Della Passarelli, Editrice Sinnos

Ho avuto conforto, conferme e nuove visioni, peraltro noi dell'Associazione editori indipendenti saremo auditi il 29 dalla commissione cultura della Camera dei Deputati sul futuro del libro.

Noi siamo l'unico paese al mondo che non ha le classi differenziate: pur con i difetti e i problemi che ha la nostra scuola, ci invidiano. Ho amici che sono venuti dagli Stati Uniti e che hanno dei bambini con disabilità. Quando sono arrivati nelle nostre scuole erano commossi e felici per il fatto che i loro figli e le loro figlie potessero partecipare alle attività insieme a tutti i bambini e le bambine. È uno sforzo enorme che stanno facendo le scuole, i logopedisti e i neuropsichiatri infantili. Io dico che potremmo anche diventare il primo paese al mondo per livelli di lettura e di comprensione e invece no, perché nulla viene messo a sistema.

Sono molto orgogliosa di condividere insieme a Francesca Segato il coordinamento di Adei, un meraviglioso gruppo di editori per ragazzi che si scambiano progetti per capire come andare avanti, è un progetto preziosissimo perché se per voi è importante conoscerci e capire come lavoriamo con i progetti editoriali, per noi è fondamentale essere conosciuti da voi perché noi siamo imprese, noi viviamo del nostro lavoro e se non vendiamo i nostri libri noi non facciamo libri.

Questo vuol dire che vi potreste ritrovare con libri tutti uguali, cioè con libri che rispondono a un bisogno di mercato immediato, non c'è niente di male, ovviamente ognuno fa quello che vuole, non voglio assolutamente condannare chi lo fa, però intanto c'è chi invece progetta e rischia, molto spesso l'editore indipendente rischia e fa da apripista e poi i grandi accolgono quelle proposte una volta che sono state diciamo sperimentate.

Francesca Archinto, Babalibri

È molto importante per noi essere qui a questo tavolo anche come Associazione degli editori indipendenti perché è proprio il legame fruttuoso che si è creato con le biblioteche milanesi ci permette di uscire. Il lavoro degli editori indipendenti medio piccoli è infatti un lavoro piuttosto solitario, che però ha bisogno di far parte di una rete perché quello che cerchiamo di fare è impresa. Sembra quasi di doversi vergognare, in Italia c'è



ancora il concetto della gratuità della cultura, e non in senso buono ma nel senso di non darle valore.

Ma noi, con il nostro impegno quotidiano, con la grande diversità che ci contraddistingue, siamo veramente al servizio dei lettori e di quelli piccoli in particolare, e lavoriamo per portare idee, libri e progetti di qualità che rispondono alle esigenze dei bambini e non a quelle degli uffici marketing.

Questo naturalmente comporta delle difficoltà per chi ha bisogno di mantenere delle attività in un paese che, a confronto con gli altri paesi europei, fa davvero pochissimo per sostenere l'editoria indipendente. Tuttavia, quello di cui abbiamo bisogno e che a nostra volta possiamo offrire è proprio il dialogo con tutti per portare il nostro lavoro editoriale di ricerca di attenzione ai fruitori finali che sono quelli per cui veramente lavoriamo.

Della Passarelli, Editrice Sinnos

Sinnos ormai ha quasi 35 anni, Graziella Favaro è stata una compagna di viaggio per la prima parte della nostra storia editoriale sui libri bilingui, sui segni e sulla Costituzione. Poi c'è stata una seconda parte che ancora va avanti con la ricerca sulla letteratura e sulle immagini nelle illustrazioni di buone storie, quelle che accompagnano la crescita cognitiva e che aiutano il bambino a discernere, a immaginare e a provare empatia. È stato quasi naturale arrivare all'alta leggibilità, che significa la realizzazione di più font, in corsivo, in stampatello maiuscolo e anche in graphic.

Oggi vi parlo di un progetto legato ai primi fumetti, "Weekend con la nonna", un libro di Stefan Boonen e Melvin, nel quale abbiamo visto come l'equilibrio fra l'immagine e la scrittura fosse in effetti molto comprensibile, senza lasciare che ci fossero termini complicati da comprendere o frasi troppo complesse.

Per il bambino che affronta la lettura e deve imparare a leggere è una cosa complessissima. Leggere è faticoso, lo è per noi, quanti di noi hanno tempo per leggere, quanti di noi si fermano a leggere piuttosto che fare una lavatrice, vedere una serie o mandare una mail? Leggere un romanzo o un saggio è un'attività complessa che richiede molto tempo. Il bambino che inizia a leggere deve decodificare le lettere, deve portarle al suo immaginario visivo, se per esempio non sa che cosa è un albero non capirà mai la parola albero.

Tutto questo viene fatto in frazioni di secondi, come specie ci abbiamo messo 5.000 anni a imparare a leggere, e i neuroscienziati ci dicono che la lettura è forse l'unica capacità umana che ci porta a discernere e, come dice Hanna Arendt nella "Vita Activa", ci porta anche ad evitare catastrofi, soprattutto per noi stessi.

Il font è la prima area su cui si lavora ma poi, nel caso del fumetto, c'è l'immagine. Il bambino vede delle immagini, vede le espressioni della mamma, la gestualità, i colori che ha intorno e a questo punto nel fumetto è importante seguire una sequenza lineare tra immagini e parole. Abbiamo in catalogo un fumetto, si chiama "Sgrunt", che è nato in Italia, e questo ci ha semplificato nel lavoro con gli illustratori e con gli autori, Daniele Movarelli e Alice Coppini.

"Sgrunt" è la storia di un legame fra due generazioni in questo paesino dove apparentemente non accade nulla. A Monte Quiete c'è un vecchio scontroso che tutti chiamano Sgrunt perché lui risponde "sgrunt" ai "buongiorno"; ma Sgrunt è stato un



pirata. E chi sa che è stato un pirata? Giustino, un bambino timido, amante della matematica, che si chiede dove siano finiti i 13 gatti che non sono più fra i 67 di Monte Quiete e sa che Sgrunt, nonostante adesso sia un nonnetto tranquillo e anche un po' sgradevole, un tempo è stato un grande uomo, un grande pirata. Sgrunt ha un nemico, un cowboy che lo minaccia in continuazione, e anche Giustino ha un problema, ci sono Teschio, Smilzo e Tozzo che lo prendono in giro e che a volte tentano di malmenarlo. Sgrunt darà un nome da pirata a Giustino e poi gli darà una spada, che non esiste, ma con quella spada Giustino si saprà difendere. Ma anche Sgrunt ha una spada che non esiste, con cui si difenderà dal suo cowboy e diventeranno amici.

È una storia semplice eppure, quanti livelli ci sono: la persona anziana che non è più attiva, ma che ha un passato, un bambino isolato... La serie di Monte Quiete è arrivata al terzo volume e nell'ultimo troveremo addirittura Teschio, che era il capo della banda dei bulli, che finalmente troverà il suo nome e finalmente forse scopriremo il mistero dei gatti scomparsi.

Noi abbiamo un 50/50 di libri italiani e libri stranieri, abbiamo rapporti con la Danimarca, in particolare con Rasmus Bregnhøj, che è un bravissimo illustratore, e abbiamo comprato questo libro, "Gli inventatutto", gatto e topo amici che fanno un sacco di invenzioni. Intanto il formato è diverso ed è più piccolo, e mentre nella versione danese immagini e testo sono più ravvicinate in quella italiana le abbiamo divise e rese più visibili, anche qua ci sono delle immagini "respiro", cioè immagini grandi che creano la pausa nella lettura.

Quello che vi volevo dire è che nella seconda edizione l'editore danese ha ripreso il nostro impaginato, e quindi a volte il rapporto con un editore straniero non si limita all'acquisto dei diritti ma avviene uno scambio. E io direi che questa è la bellezza del nostro lavoro anche grazie al fatto che ci siete voi. Grazie mille

Francesca Archinto, Babalibri

Adesso vi parlo invece in veste di una delle editrici e co-fondatrici di Camelo Zampa, una casa editrice che ho creato insieme alla mia socia Sara Saurin, ormai 13 anni fa e quindi stiamo diventando teenager. Io oggi vi parlerò soprattutto della nostra collana 03.

Quello per cui Camelo Zampa è diventata un po' nota è il recupero di grandi classici contemporanei del libro per ragazzi, sia nella narrativa sia soprattutto negli albi illustrati. Abbiamo portato per la prima volta (o riportato in Italia dopo che magari erano fuori catalogo da decenni titoli) titoli come quelli di Quentin Blake, quelli di un altro gigante come Anthony Brown, la serie di Harold e la matita viola di Crockett Johnson, e stiamo portando per la prima volta in Italia la produzione di Sven Nordqvist, che è un gigante della letteratura per bambini, e quella di Eva Lindström, autrice svedese vincitrice dell'Astrid Lindgren Memorial Award.

Ma oggi mi volevo concentrare sulla nostra collana da 0 a 3 anni.

Abbiamo una collana che abbiamo chiamato "A bocca aperta" proprio per trasmettere un'idea di meraviglia, che si avvale della consulenza scientifica di due docenti di Scienze della formazione primaria all'Università di Verona, i professori Luca Ganzerla e Silvia Blezza. È una collana che vuole mettersi al servizio dei bambini e seleziona titoli che non sono necessariamente quelli che piacciono di più agli adulti, e possono essere talvolta meno pirotecnici o meno spettacolari di altri volumi. A nostro avviso, però, e soprattutto



secondo le ricerche sul campo che fanno questi esperti, sono i più vicini alle capacità percettive della primissima infanzia. Abbiamo iniziato questa collana con la pubblicazione di due grandi maestre del libro per la primissima infanzia come Eleno Xembury e Tana Oban.

E volevo in particolare parlarvi soprattutto di questa serie, "Tom e Pippo" della grandissima Helen Oxenbury, una serie che era già arrivata in Italia quando io non ero ancora nata e che, nonostante abbia più di 40 anni, mantiene ancora intatta tutta la sua attualità. I nostri consulenti hanno condotto questo piccolo esperimento in un nido, e hanno dato ai bambini due ceste con da una parte albi illustrati vari e dall'altra solo titoli di Helen Oxenbury. Tutti sono stati lasciati liberi di gattonare, esplorare e scegliere quello che volevano, e si sono assiepati sui libri di Helen Oxenbury, quindi evidentemente c'è qualcosa che funziona in questa serie, che si rivolge ai lettori dai 2 anni. È una fascia per cui non c'è molto perché spesso si passa dai primissimi cartonati direttamente agli albi illustrati che a volte sono magari per lettori un pochino più grandi, 3 e 4 anni. L'esperienza di lettura condivisa è sempre bella e importante per i bambini, però può anche generare un po' di frustrazione quando c'è una trama non lineare, non proprio semplice da seguire.

C'è poi la collana Piccole Storie, che ha come caratteristica le illustrazioni realistiche ma comunque semplici, che permettono di leggere molto chiaramente le emozioni dei protagonisti e cosa stanno pensando e provando. Sono illustrazioni anche su sfondo bianco con figure rappresentate per intero e con una serie di accorgimenti per rendere più facile la lettura delle immagini anche a bambini dai 18 mesi in su.



Francesca Archinto, Babalibri

Babalibri è una casa editrice che va di pari passo con Nati per leggere, l'anno prossimo faremo 25 anni, e siamo una casa editrice specializzata nella pubblicazione di libri per la fascia prescolare, dal primo ciclo di scuola dell'infanzia fino alla scuola primaria.

Io qui voglio trasmettervi la ricchezza che c'è in un albo illustrato. Tutti pensano che siccome l'albo illustrato è un libro per bambini sia facile da fare e da creare, ai bambini in fondo va bene tutto, e invece non è vero. Il bambino ha un occhio critico enorme, è in grado di discernere ciò che gli piace e ciò che non gli piace ma soprattutto di scegliere dei libri che, in qualche modo, rispondono a delle sue esigenze. Il libro è un oggetto che ci può far vivere delle esperienze in totale sicurezza, che è un po' quello che è il gioco simbolico, no? Il bambino gioca, facciamo finta che... e sperimenta in un contesto sicuro. Il libro è la stessa cosa, il lettore si immedesima nel personaggio e vive delle esperienze raccontate nella storia in totale sicurezza e si può confrontare con queste esperienze. Di conseguenza, è necessario che il libro racconti in maniera onesta e non edulcorata, sappiamo che a crescere si fa una grande fatica e se noi gli facciamo vedere solo dei libri che raccontano storie felici con farfalline e fiorellini non va bene, perché il bambino non riesce a ritrovarsi e abbandona presto il libro. Qualche anno fa Babalibri ha voluto lanciarsi in una nuova avventura linguistica, polifonica, cioè abbiamo lanciato una nuova collana che si chiama Babalibri in musica che accompagna i classici del catalogo Babalibri con delle fiabe musicali.

La creazione di questi di questi libri è un lavoro enorme perché si tratta di libri che coinvolgono sia con le immagini sia con le musiche, che non sono musicchette, sono musiche di Schumann, Schubert, Beethoven e Mozart. Queste musiche hanno un linguaggio universale e di conseguenza i bambini hanno la possibilità di cogliere, proprio per questa loro universalità, tutte le sfaccettature che queste musiche possono dare. È un lavoro immenso, che presuppone innanzitutto la scelta del libro, poi la scelta delle musiche più adatte e poi la scelta della voce perché il libro contiene ovviamente anche l'audiolibro.

Vi faccio un esempio, "Pezzettino" non so se conoscete. Come vi siete immaginati la voce di "pezzettino"? Una voce grave? Una voce brillante?

La scelta delle voci per questa collana è un lavoro che richiede molto attenzione, alla fine la voce di Pezzettino è quella di Giuseppe Cederna, un attore che ha una voce un po' squillante, perché Pezzettino va in giro a cercare la propria identità...

"Piccolo blu e piccolo giallo" è stato il libro che ha aperto la casa editrice e di conseguenza l'abbiamo usato anche per aprire la collana, in questo caso sono le Kinderszenen di Schumann, scritte pensando proprio ai bambini, e la voce è stata data da Anna Bonaiuto. Questo tipo di libro non si ferma all'audio cioè ho il libro, ho il testo e ho l'audiolibro, ma quello che abbiamo voluto come caratteristica di questa collana è il fatto che poi il bambino e l'adulto insieme possono ascoltare solo le musiche ricordarsi di quello che hanno ascoltato prima. Noi adulti pensiamo che i bambini non siano in grado di cogliere la forza di queste musiche: in realtà sono musiche universali e in quanto tali possono parlare a tutti. Qualche anno fa l'Uici, l'Unione italiana ciechi e ipovedenti, ci ha chiesto di mettere il QR Code in rilievo in modo tale che anche i non vedenti o gli ipovedenti siano in grado di reperire all'interno della pagina il QR Code e poterlo ascoltare. Sapete perché? Perché si sono accorti che la musica in qualche modo poteva sopperire all'assenza dell'immagine.

Lorenza Pozzi, Uovonero

Sono Lorenza Pozzi, insieme a Sante Bandirali e Enza Crivelli sono uno dei tre soci fondatori di uovo nero, una casa editrice nata 15 anni a Crema. Vi ho portato l'ultimo nato della collana "pesci parlanti", una collana che propone le classiche fiabe tradizionali – Cappuccetto Rosso Giacomino, il fagiolo magico e i 3 porcellini – in una versione di facile lettura. Sono libri che sono nati per avvicinare i bambini alla lettura e al libro come oggetto e sono stati studiati da subito per rendere la lettura più semplice e piacevole.

È dal 2010 che pubblichiamo questi libri, non ne facciamo tantissimi perché comunque la loro produzione è abbastanza costosa, sono libri cartonati realizzati con un formato particolare. Devo dirvi la verità che questi libri sono praticamente identici, a parte dei miglioramenti nei materiali e altri piccoli accorgimenti, ai primissimi che abbiamo pubblicato, perché da subito abbiamo fatto un lavoro di ricerca, di studio e di sperimentazione per dare al bambino la migliore offerta possibile di libri che li aiutassero nella lettura.

Adesso non sembrano più così strani ma quando sono stati pubblicati diverse persone erano perplesse. Più i librai che i bibliotecari, che erano in un certo senso più vicini all'esperienza della comunicazione aumentativa alternativa, c'erano già esperienze nelle biblioteche in cui avevano provato a proporre delle simbolizzazioni di libri già esistenti in libreria.

I librai come dicevo erano abbastanza perplessi e un po' in difficoltà a proporre questi libri, perché le fiabe sono semplificate nel testo e poi accompagnate dai simboli della comunicazione aumentativa alternativa che sono nati con lo scopo di facilitare la comunicazione. Grazie all'esperienza di Enza Crivelli, che è pedagogista clinica esperta di autismo e che da anni lavora coi bambini, abbiamo pensato di portare i simboli nei libri perché i simboli sono comunque facilmente riconoscibili da tutti, sono immediati e aiutano i bambini che ancora non sanno leggere o che hanno altro genere di difficoltà o che sono stranieri. Tutti i libri di questa collana hanno queste caratteristiche: testo lineare semplificato, con frasi molto semplici in stampatello accompagnate dai simboli Pcs, con illustrazioni chiare. Noi lavoriamo con illustratori che scegliamo proprio per fare in modo che l'illustrazione diventi uno strumento per capire la storia in maniera immediata. Il formato e il supporto non sono indifferenti perché sono libri cartonati e resistenti, quindi adatti anche a bambini che hanno difficoltà a maneggiare l'oggetto libro; inoltre, il formato sfogliafacile, che abbiamo studiato per aiutarli nell'esperienza di sfogliare da soli le pagine, così da avviarli a una lettura autonoma e condivisa. Questi sono libri che vanno bene per tutti, che permettono ai bambini con problemi, ai bambini che hanno difficoltà a comunicare, di condividere lo stesso libro e le stesse storie. Qui mi aggancio all'esperienza di officina babùk, perché uovo nero in questi anni di confronto anche con le altre case editrici ha accolto delle richieste da parte degli altri editori a cui le biblioteche o i servizi e le associazioni di simbolizzare libri del loro catalogo.

Uovo nero ha avviato un progetto sperimentale, i libri di Camilla, che è nato dalla collaborazione con altri 10 editori di qualità del panorama editoriale italiano, con cui all'interno di uovo nero abbiamo realizzato le versioni in simboli di libri come "Che rabbia", come una "Scatola gialla" e "Lindo porcello". Siccome questi libri hanno avuto molto successo tra i bambini si è parlato con Babalibri di fare un progetto insieme e da questo è nato è nata l'anno scorso officina babùk.



Francesca Archinto, Babalibri

Officina babùk è un'esperienza che unisce due editori che si sono messi insieme e hanno creato questa casa editrice che propone degli albi illustrati con il testo in simboli.

Com'è nata questa collaborazione? Uovo nero, che è un po' l'ideatrice del progetto, aveva una grandissima competenza sul linguaggio in comunicazione alternativa aumentativa, mentre Babalibri ha un grande catalogo di albi illustrati. Abbiamo detto "mettiamoci insieme e cerchiamo di offrire dei libri che sono già sul mercato ma con un testo che può essere trasposto in simboli."

I libri di officina Babùk sono identici agli originali, stessa fogliatura, stessa carta, stesso formato e stesso prezzo, e questa è una cosa fondamentale perché in libreria e in biblioteca saranno il bambino o l'adulto a scegliere quale delle due edizioni preferiscono. L'unica cosa che li distingue è il testo in simboli che danno la possibilità di sostenere i primi passi verso una lettura autonoma: il testo sopra il simbolo è in stampatello maiuscolo e, con il supporto del simbolo, anche il bambino che è alle prime armi nell'apprendimento della lettura può trovare una facilitazione. Questo può aiutare i bambini di lingua straniera che non sanno leggere in italiano perché l'utilizzo dei simboli può sicuramente accompagnare questa esperienza.

Patrizia Zerbi, Carthusia

Carthusia è una casa editrice per ragazzi che ormai è arrivata a quasi 40 anni, siamo nati nel 1987 e siamo una casa editrice assolutamente progettuale.

Tutti i 400 titoli ancora vivi nel catalogo sono stati "cucinati" in casa editrice, noi non compriamo diritti esteri ma li vendiamo in altri paesi quindi capite che la parte che ci appassiona è il progetto editoriale.

Ci sono tre cose che caratterizzano Carthusia. Crediamo molto nella comunicazione visiva, ci abbiamo creduto fin da quando siamo nati, l'immagine per noi è fondamentale. Curiamo tantissimo i libri perché pensiamo che debbano durare e non avere data di scadenza, perché devono essere presi, utilizzati e riutilizzati più volte, sappiamo che è antistorico però ci crediamo al fatto che più il libro è curato e più dura, noi stampiamo solo in Italia per scelta etica. Poi dobbiamo comunque vendere e promuovere i nostri libri perché se non siamo sostenibili, e questo è un altro aspetto, però siamo convinti che se li segui e li curi fino all'ultimo è un elemento fondamentale.

Molti di voi sicuramente conoscono Le storie sconfinite, una collana bilingue che abbiamo ideato e brevettato e in cui continuiamo a pubblicare titoli che raccolgono le storie della tradizione orale del mondo. Abbiamo inventato un format a tutta pagina, fatto solo di immagini, diciamo che è l'antesignano di tutto quello che noi poi abbiamo fatto sul silent book. Calcolate che la collana dei Silent book è una collana ormai di 32 titoli, e che il concorso sui libri senza parole è nato 11 anni fa su proposta di Gianni De Conno, che mi ha detto voi dovete essere l'editore non solo del vincitore ma dovete garantire un'intera collana e noi, dato che siamo un po' matta, gli abbiamo detto certo e in 11 anni siamo arrivati a 32 titoli perché pubblichiamo non solo i vincitori ma anche i finalisti.

Il concorso è stato importante perché in realtà è davvero un concorso che non c'era e ha coinvolto tantissimi illustratori da tantissimi paesi del mondo che sono diventati autori. Abbiamo costruito una giuria internazionale, ed essendo un po' un gruppo di

smandrappati non siamo partiti con i soldi e ci siamo dovuti inventare il modo di promuoverlo. Credo che poco alla volta abbiamo costruito una nuova cultura dei libri senza parole, non siamo gli unici perché c'erano prima e continuano a esserci adesso, però per noi è diventato proprio un modo di raccontare il mondo.

5 anni fa abbiamo deciso che non potevamo non avere una giuria di bambini ed è uscita una cosa bellissima, perché la giuria degli adulti decide i finalisti, di solito sono 15 o 16 titoli, che poi vengono dati a una giuria di bambini. Sono silent e parlano tutte le lingue del mondo, sono trasversali alle generazioni e se un po' spaventano gli adulti ai bambini piacciono da morire, perché ogni volta possono ricostruire storie diverse e soprattutto parlano tutte le lingue del mondo, e quindi è un modo di comunicare tematiche anche difficilissime.



Patrizia Nappi, LIM-Librerie Indipendenti di Milano

Sono Patrizia Nappi, sono qui in rappresentanza dell'associazione delle librerie indipendenti di Milano, che racchiude una quarantina di librerie di cui circa una dozzina sono specializzate per l'infanzia, ce n'è almeno una per Municipio.

La mia libreria è "In cerca di guai", si trova vicino Gambara, quindi in zona 7, e in cerca di guai non è un nome scelto a caso perché il concetto di andare in cerca di guai è quello della letteratura per l'infanzia, perché tutti i protagonisti della letteratura vanno in cerca di guai.

Per salvarsi devono attraversare il bosco, devono incontrare il lupo, e quindi sbagliano, falliscono, sperimentano una serie di disastri e di tragedie che possono capitare nella vita di chiunque noi, poi girano senza una meta, non hanno un obiettivo preciso e si perdono.

Andare in cerca di guai per noi significa che i bambini non saranno mai come noi li vogliamo, i bambini sono qualcosa di altro, non serve che vi spieghi quanto i bambini non sono mai integrabili del tutto nei nostri progetti e saranno sicuramente qualcosa di



diverso da quello che abbiamo sognato e immaginato per loro, ed è giustissimo che sia così.

Dobbiamo educare al piacere della lettura, ma come possiamo farlo? Non c'è una ricetta fissa, educare alla lettura per noi significa uscire dal seminato, fuori da ciò che ci conforta, che ci rassicura, vuol dire sperimentare delle cose perturbanti e quindi l'invito che vi faccio è di andare in una libreria indipendente molto perturbante, una qualunque, e fidatevi, fidatevi del libraio, della libraia, della libreria.

In libreria si fa di tutto, si mangia, si dorme, non sappiamo più cosa inventarci per portare le persone in libreria, siamo degli spazi sempre più ibridi e ce ne inventiamo una più del diavolo per stare sul mercato, condividiamo le stesse difficoltà economiche delle case editrici e quindi facciamo veramente di tutto.

Per esempio, con l'iniziativa Hai visto un re ci siamo rivolti ai bambini un po' più grandi, siamo andati al parco dei Giardini di Villa Reale con la collaborazione di Iperborea, una casa editrice indipendente di Milano, e di notte abbiamo ricreato tutta la storia di questo libro di Iperborea, "Tutte le cose perdute". Abbiamo ricreato gli scenari e il concerto finale, in un mondo fatto di troll, di elfi, i bambini al buio solo con le torce perché in quel parco non c'è illuminazione: i sassi, le radici, i piccoli burroni, i laghetti, tutto quanto e siamo andati un po' in cerca di guai. Per fortuna è andato tutto bene, non si è fatto male nessuno, quindi possiamo dire che lo rifaremo anche l'anno prossimo.

Noi ce la mettiamo tutta per collaborare, è difficile ma ci si prova, ci si incontra e si vede quel che si riesce a fare. Per esempio, nella nostra libreria abbiamo fondato un'associazione di volontariato che si chiama In cerca di guai e collaboriamo con i nonni, con i genitori e con le insegnanti del quartiere che nel loro tempo libero vanno in piazza Selinunte a leggere le storie dei bambini col kamishibai e, cosa che speriamo di riuscire a fare un giorno, per portare i bambini in libreria. Perché finché si resta in questa piazza è difficile acquisire l'abitudine a venire con le famiglie in libreria o in biblioteca. Ci deve essere un'osmosi, uno scambio continuo tra tutti perché si creino una rete e dei posti ibridi, dove si vendono dei libri, si vende della cultura ma si fa anche tanto altro si fa anche tanta comunità.

L'ultimissima cosa che volevo dire è che stiamo lavorando col Comune per il riconoscimento dell'albo delle librerie di qualità, ne abbiamo bisogno perché noi attualmente non abbiamo gli strumenti per andare a vendere i libri nelle scuole, abbiamo una serie di limitazioni ma dobbiamo vivere del nostro lavoro, e ci serve che quando facciamo un'iniziativa nelle biblioteche o nelle scuole ci siano le basi normative e non per poterlo fare. Molto spesso le norme devono raccogliere le istanze che vengono dai cittadini dal basso, e noi abbiamo bisogno che le istituzioni raccolgano queste istanze, cioè il fatto che noi se andiamo nelle scuole a fare delle attività possiamo anche fare il nostro lavoro che è quello di vendere i libri.

Anna Scavuzzo, Vicesindaco del comune di Milano e l'assessore all'istruzione

Solo due spunti. Il primo è che sono d'accordo sul puntare non all'episodico ma allo strutturale, sono innamorata delle politiche pubbliche proprio per questo motivo, e credo che già avere qui il sistema dell'educazione, la formazione, la cultura, il commercio e le biblioteche racconti di questa propensione a trovare delle forme che non siano semplicemente una doccia calda in un mare di freddo.



D'altra parte, ci sono delle questioni più strutturali, perché il fatto di far entrare nella scuola chi vende è una responsabilità non così banale: io che sono una fautrice della collaborazione pubblico-privato devo stare attenta a che non sia un cavallo di Troia perché poi a scuola entrano tutti.