

SUPPLEMENTO della RIVISTA

Istituto
degli
Innocenti



RASSEGNA BIBLIOGRAFICA INFANZIA e ADOLESCENZA

PERCORSO TEMATICO I POLI PER L'INFANZIA 0-6

1

2023

CENTRO NAZIONALE
DI DOCUMENTAZIONE
E ANALISI
PER L'INFANZIA
E L'ADOLESCENZA

CENTRO
DI DOCUMENTAZIONE
PER L'INFANZIA
E L'ADOLESCENZA
REGIONE TOSCANA

NUOVA SERIE
n. 1-2023

ISTITUTO
DEGLI INNOCENTI
FIRENZE



Capo del Dipartimento

Gianfranco Costanzo

Ufficio II - Politiche per la famiglia

Dirigente coordinatore

Tiziana Zannini

**Servizio II - Promozione dei servizi per la famiglia,
relazioni internazionali e comunitarie**

Dirigente coordinatore

Alfredo Ferrante

Presidente

Maria Grazia Giuffrida

Direttore generale

Sabrina Breschi

Direttore Area infanzia e adolescenza

Aldo Fortunati

Servizio documentazione, biblioteca e archivio storico

Anna Maria Maccelli

Direttore responsabile

Aldo Fortunati

Comitato di redazione

Anna Maria Maccelli (coordinamento), Alfredo Ferrante, Alessandro Salvi

I POLI PER L'INFANZIA 0-6

Percorso di lettura di Maurizio Parente

Percorso filmografico di Francesco Paletti

Realizzazione editoriale

Paola Senesi (coordinamento), Valentina Rita Testa, Andrea Turchi

Progettazione grafica e impaginazione

Rocco Ricciardi, Ylenia Romoli

Immagine di copertina

Nel paese dove abita mia nonna, Alina Craciunescu, 14 anni

(Pinacoteca internazionale dell'età evolutiva

Aldo Cibaldi del Comune di Rezzato - www.pinac.it)

Periodico trimestrale registrato presso il Tribunale di Firenze con n. 4963 del 15/05/2000

Publicato online nel mese di settembre 2023

Ultimo accesso alle risorse elettroniche 21/08/2023

Istituto degli Innocenti

Piazza SS. Annunziata, 12 - 50122 Firenze

tel. 055 2037363 - fax 055 2037205

email: biblioteca@istitutodegliinnocenti.it

www.minori.gov.it

www.minoritoscana.it

www.istitutodegliinnocenti.it



Assessorato alle politiche sociali

Serena Spinelli

Settore innovazione sociale

Alessandro Salvi

SUPPLEMENTO della RIVISTA

RASSEGNA BIBLIOGRAFICA INFANZIA e ADOLESCENZA

1
2023

PERCORSO TEMATICO I POLI PER L'INFANZIA 0-6

NUOVA SERIE
n. 1-2023

CENTRO NAZIONALE
DI DOCUMENTAZIONE
E ANALISI
PER L'INFANZIA
E L'ADOLESCENZA

CENTRO
DI DOCUMENTAZIONE
PER L'INFANZIA
E L'ADOLESCENZA
REGIONE TOSCANA

PERCORSO DI LETTURA p. 5

I poli per l'infanzia nel contesto italiano

di Maurizio Parente

PERCORSO FILMOGRAFICO p. 21

Nuovi sguardi nella produzione cinematografica per le bambine e i bambini fra i 3 e i 6 anni

di Francesco Paletti

INDICE

PERCORSO TEMATICO

I POLI PER L'INFANZIA 0-6

PER- CORSO DI LET- TURA

PERCORSO TEMATICO

I POLI PER L'INFANZIA 0-6

PERCORSO DI LETTURA

I poli per l'infanzia nel contesto italiano

di Maurizio Parente*

* Ricercatore Istituto degli Innocenti

INTRODUZIONE

I processi di cambiamento del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino ai sei anni, adottati con l'approvazione del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, attuativo della legge 13 luglio 2015, n. 107, articolo 1, comma 181, lettera e), *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* – conosciuta anche come “Buona scuola” – interpretano, inaugurano e declinano una nuova fase dell'evoluzione degli ambienti e dei contesti educativi, anche attraverso la previsione dei caratteri distintivi dei poli per l'infanzia (articolo 3), che diventano spazi di sperimentazione educativa e sociale in quanto luoghi urbani il cui carattere di accoglienza prova ad aprirsi alla comunità che insiste nel contesto urbano. L'apertura al finanziamento e alla realizzazione dei poli per l'infanzia ha avuto l'indubbio merito di aver riaperto:

- un rinnovato interesse verso la revisione degli spazi architettonici, così come tradizionalmente interpretati dal *modus operandi* adottato dall'edilizia scolastica, aprendo alla possibilità di ripensarli in un'ottica di permeabilità, con ambienti accoglienti non solo per i bambini e gli adulti, ma anche per la comunità più allargata, in una logica che ne favorisca un uso flessibile, anche se fortemente

connesso l'uno con l'altro e in grado di valorizzare tutti i linguaggi attraverso cui i bambini accedono all'apprendimento;

- una profonda sensibilità nei confronti del ruolo educativo dello spazio e della centralità del benessere nell'esperienza di apprendimento dei bambini.

In questa prospettiva si coltiva e si rafforza l'idea che questi "spazi educativi" non siano monadi isolate, monolitiche, separate dal contesto in cui sono inseriti. Al contrario devono essere considerati luoghi di apertura e di accoglienza, non solo dal punto di vista fisico, perché architettonicamente progettati per integrarsi alla realtà circostante, per connettersi funzionalmente e fisicamente con il contesto urbano e sociale più allargato, ma anche dal punto di vista educativo, attraverso l'adozione di una pedagogia "implicita" e aperta, piuttosto che prescrittiva; inclusiva e disponibile a favorire lo sviluppo di nuovi modelli di apprendimento, ospitati in luoghi intenzionalmente educativi, inclini a valorizzare la prossimità, la contiguità, la reticolarità, perché capaci di diventare lo sfondo non solo dei protagonisti che lo vivono, ma anche di una comunità più ampia.

LUCI E OMBRE NEL PROCESSO DI SVILUPPO DEI POLI PER L'INFANZIA

Il sistema integrato di educazione e istruzione per i bambini dalla nascita ai sei anni, così come disegnato dalle norme sopra ricordate, comprende diversi servizi educativi (decreto legislativo n. 65 del 2017, articolo 2, comma 3):

- i nidi e micronidi d'infanzia per bambini tra i 3 e i 36 mesi;
- le sezioni primavera per bambini tra i 24 e i 36 mesi (esse sono aggregate, di norma, alle scuole per l'infanzia statali o paritarie o inserite nei poli per l'infanzia);
- i servizi integrativi distinti in:
 - spazi gioco;
 - centri per bambini e famiglie;
 - servizi educativi in contesto domiciliare;
- le scuole per l'infanzia per bambini tra i 3 anni e i 6 anni.

Il decreto legislativo n. 65 del 2017 ha poi introdotto un elemento ulteriore che è quello dei poli per l'infanzia. In particolare all'articolo 3, comma 1 si dice che:

I poli per l'infanzia accolgono, in un unico plesso o in edifici vicini, più strutture di educazione e di istruzione per bambine e bambini fino a sei anni di età, nel quadro di uno stesso percorso educativo, in considerazione dell'età e nel rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento di ciascuno.

Si tratta di una prospettiva interessante che, in alcuni territori regionali, ha trovato spazio già prima dell'emanazione del suddetto decreto legislativo con la costituzione, per esempio, dei poli per l'infanzia in Emilia-Romagna (deliberazione dell'Assemblea legislativa 25 luglio 2012, n. 85)¹, dei centri educativi integrati zerosei in Toscana che, a partire dal 2013, ha dato avvio alla sperimentazione di contesti educativi in grado di realizzare l'integrazione tra nidi d'infanzia e scuole dell'infanzia in un'unica struttura diretta da un unico soggetto gestore².

I centri educativi integrati zerosei si sono configurati e continuano a rappresentare una parte specifica dei poli per l'infanzia che, come abbiamo visto, accolgono, in un unico plesso o in edifici vicini, servizi educativi e scuole dell'infanzia facenti riferimento a enti titolari e/o gestori anche diversi. Riportando l'attenzione sui poli per l'infanzia così come disegnati dall'attuale normativa, proveremo a interpretare il dettato del decreto legislativo n. 65 del 2017 riconducendolo a un piano di realtà e mettendo in evidenza luci e ombre che ancora insistono sulla sperimentazione di questi specifici contesti educativi. Un polo per l'infanzia accoglie, in unico plesso o in edifici vicini, un servizio per bambini in età compresa tra 3 e 36 mesi e una scuola dell'infanzia.

Ciò che, almeno in teoria, dovrebbe caratterizzare un polo per l'infanzia è:

1. la condivisione di servizi generali (ad esempio servizi per il personale, comprendenti i locali spogliatoio e wc, uno spazio destinato alla conservazione dei materiali connessi alle procedure di somministrazione pasti, almeno un terminale di distribuzione o cucinetta, un locale dispensa, uno spazio per la conservazione del materiale didattico, uno spazio per i colloqui e le attività amministrative, ecc.), spazi collettivi (ad esempio area esterna, salone, ecc.), risorse professionali (ad esempio personale amministrativo, personale ausiliario, personale di coordinamento, ecc.). Se la condivisione dei servizi generali e degli spazi collettivi possono essere due obiettivi raggiungibili – qualora il servizio educativo e la scuola dell'infanzia siano inseriti in una medesima struttura e in una progettualità organizzativa ben strutturata – più complessa risulta invece la possibilità di avere risorse professionali intercambiabili e in grado di seguire i bambini dai 3 mesi ai 6 anni. Quest'ultimo aspetto, infatti, evidenzia un primo importante elemento di incompletezza della norma.

¹ Deliberazione Assemblea legislativa del 25 luglio 2012, n. 85, *Direttiva in materia di requisiti strutturali ed organizzativi dei servizi educativi per la prima infanzia e relative norme procedurali. Disciplina dei servizi ricreativi e delle iniziative di conciliazione*, Allegato A, punto 1.2 polo per l'infanzia «Si definisce polo per l'infanzia un'area all'interno della quale trovano spazio oltre al nido (o alla sezione di nido aggregata a scuola dell'infanzia) una o più tipologie di servizi o scuole per bambini, (spazio bambini, centro per bambini e genitori, scuola per l'infanzia, scuola primaria). In un polo per l'infanzia i servizi generali con le stesse funzioni possono essere condivisi [...]. Gli spazi comuni destinati ad attività educative possono rappresentare un'opportunità per il gioco e l'incontro tra gruppi di bambini di età diversa, all'interno di una progettazione condivisa [...]». In questo caso non si fa riferimento esplicito alle modalità di gestione dei servizi.

² Decreto del Presidente della Giunta regionale 30 luglio 2013, n. 41/R, *Regolamento di attuazione dell'articolo 4 bis della legge regionale 26 luglio 2002, n. 32 "Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro", in materia di servizi educativi per la prima infanzia*, articoli 46-48: «il centro zerosei accoglie bambini da tre mesi a sei anni in un'unica struttura in cui si svolgono, in modo integrato, le attività rivolte ai bambini delle diverse fasce di età. [...] Il progetto pedagogico e il progetto educativo, di cui all'articolo 5, prevedono l'integrazione delle attività rivolte alle diverse fasce di età accolte. Il progetto educativo in particolare sviluppa l'integrazione delle attività rivolte alle diverse età accolte attraverso adeguate modalità di organizzazione degli spazi, dei gruppi dei bambini e dei turni del personale».

Tale possibilità diventa percorribile solo in quelle esperienze in cui alla titolarità/gestione unica, per i due cicli (3-36 mesi e 3-6 anni), si unisce la possibilità di avvalersi di personale in possesso di titolo di studio che lo abilita a operare con le due fasce di età. Volendo ricorrere a un esempio potremmo pensare a un polo per l'infanzia che accoglie un nido e una scuola dell'infanzia comunali (o a titolarità/gestione del privato sociale o privata) al cui interno opera personale in possesso del titolo di studio in Scienze della formazione primaria e dei 60 crediti ottenuti attraverso la frequenza del corso di specializzazione istituito con decreto ministeriale 9 maggio 2018, n. 378, *Titoli di accesso educatore servizi infanzia*, o della laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione (classe L-19) e del titolo di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria conseguito in un momento successivo³. In questo caso, infatti, il personale educativo e insegnante, facendo riferimento a un unico ente titolare e/o gestore ed essendo in possesso di un identico contratto di lavoro oltre che di titolo di studio abilitante sulle due fasce di età, può non solo operare con tutti i bambini, indipendentemente dall'età, ma prevedere scambi con i colleghi. La situazione, invece, diventa decisamente più complessa quando a operare insieme è personale educativo e insegnante appartenente a enti diversi, con contratto di lavoro e titolo di accesso differenti. Da questo punto di vista, uno dei maggiori limiti delle norme che hanno istituito il sistema integrato di educazione e di istruzione per le bambine e per i bambini in età compresa dalla nascita fino ai sei anni è proprio quello di aver individuato requisiti di accesso diversi per le due categorie professionali: il titolo in Scienze dell'educazione nella classe L-19 a indirizzo specifico triennale o della laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria, integrata da un corso di specializzazione per complessivi 60 crediti formativi universitari (decreto ministeriale n. 378 del 2018) per il personale educativo dei nidi e dei servizi integrativi, la laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria per gli insegnanti di scuola dell'infanzia. Prevedere un titolo di laurea per il personale dei servizi educativi ha costituito un chiaro progresso rispetto al passato, sia dal punto di vista professionale che della qualità del servizio offerto; tale aspetto tuttavia non va a chiarire le incongruenze di un sistema che era stato pensato per operare in continuità. Anzi, se analizziamo bene le cose, è possibile notare che oltre a questo aspetto, permane un'ulteriore difficoltà connessa alla formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia: in questo caso, infatti, l'approvazione del decreto 10 settembre 2010, n. 249, *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»* e l'istituzione del ciclo unico di Scienze della formazione, ha determinato la progressiva affermazione di un percorso di laurea centrato sui settori disciplinari, poco utile a quanti siano intenzionati a lavorare con bambini da 3 a 5 anni. Quello che serve è adoperarsi per scongiurare, in qualsiasi modo, derive generaliste, per avere, al contrario, professionisti sempre più competenti sui processi di sviluppo dei bambini che frequentano i servizi da 0 a 6 anni;

³ Il decreto ministeriale 9 maggio 2018, n. 37 chiarisce che: «i laureati nella classe L-19 Scienze dell'educazione e della formazione in possesso dei requisiti minimi di cui al comma I, accertati dall'università in considerazione dei contenuti dei programmi d'esame, previo superamento della prova di ammissione, sono ammessi al terzo anno del corso di laurea magistrale quinquennale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, classe LM- 85 bis».

2. il riferimento a uno stesso percorso educativo unitario e coerente.

Come ben indicato dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"* (approvate con decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334, *Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65*) «il curricolo si propone come una cornice di riferimenti e di traiettorie condivise, che danno coerenza al percorso 0-6, trovando nelle progettualità di ogni nido e scuola dell'infanzia interpretazioni adeguate alla specificità di ogni gruppo».

Anche in questo caso, l'ideale sarebbe avere un gruppo di lavoro in grado di ripensare la progettualità educativa e didattica in termini curricolari, ossia come sintesi funzionale fra i contenuti culturali di ciascun percorso formativo – il programma (o meglio, gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* e le *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia*) – e l'organizzazione educativo-didattica che in questo caso si identifica con la progettazione; una progettualità che trova la sua vera forza nel riconoscimento del contesto educativo quale "spazio" ideale per consentire ai bambini e alle bambine di essere protagonisti e avere i tempi giusti per osservare, esplorare, sperimentare, cambiare – in altre parole – "fare esperienza" senza correre il rischio di inciampare in inutili precocismi.

Così intesa, la progettualità educativo-didattica diventa una sorta di via da percorrere, esprimendo a un tempo la distanza tra le capacità maturate, agite e quelle potenziali, la padronanza di determinate competenze che a loro volta conducono all'acquisizione di abilità nuove, più elevate e raffinate. Si tratta di un processo che muove i suoi passi dalla necessaria consapevolezza delle possibilità evolutive di un soggetto umano e delle strategie più efficaci per la loro realizzazione. Condizioni essenziali per non cadere nella genericità e nell'astrazione e che il personale educativo e insegnante deve necessariamente tenere presente, unitamente all'opportunità di:

- conoscere, rilevare, osservare le capacità individuali di ciascun bambino, da intendere come possibilità di costruirsi delle competenze, in virtù di adeguate sollecitazioni ad apprendere;
- comprendere le possibilità evolutive dei bambini alla luce dei processi interpretativi insiti nella cultura e che orientano la costruzione dei significati: la cultura plasma continuamente la mente umana esercitando un potere tacito che proprio l'educazione deve saper decodificare e sottoporre al vaglio critico (Bruner, 1997). Contestualmente la mente umana, nell'appropriarsi, personalizzare, reinterpretare la cultura secondo le modalità uniche e proprie di ognuno, schiude innanzi a sé e a vantaggio di tutti, spazi di innovazione e trasformazione (Arendt, 1997, p. 127 e seguenti) dell'ambiente di vita, fisico, simbolico e relazionale, che di nuovo l'educazione ha il compito di accogliere e illuminare attraverso sollecitazioni assiologicamente fondate.

È evidente che non è più sufficiente sapere e spiegare cosa hanno fatto i bambini – funzione retrospettiva della progettualità educativo-didattica curricolare – né condurli al conseguimento di obiettivi predefiniti guardando i quali si rischia di perdere il contatto con la loro tensione evolutiva, fatta anche di arretramenti, stasi, sospensioni, chiusure da comprendere e con cui sintonizzarsi.

Nella costruzione del curricolo e della progettazione è importante che educatori/insegnanti abbiano in mente le direzioni di sviluppo da perseguire durante il percorso, nella consapevolezza che gli apprendimenti non si sviluppano in modo frammentario né lineare, ma in un *continuum* in cui ciascuna conquista genera nuove situazioni di apprendimento, in una dinamica evolutiva costruttiva e ricorsiva (*Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, p. 22).

Si tratta di cogliere, momento per momento, cosa pensano di fare – tenendo sullo sfondo gli obiettivi a cui tendere (funzione orientativa, non prescrittiva della progettualità educativo-didattica curricolare) e quali sono le loro ragioni per farlo.

Per progettare/ri-progettare gli spazi, i tempi, l'organizzazione in modo coerente con i valori culturali ed educativi sono necessari il coinvolgimento di tutti i soggetti interessati e una forte e regolare collegialità. L'organizzazione di ogni struttura educativa si definisce attraverso le coordinate del tempo e dello spazio ed è influenzata dalla cultura organizzativa delle persone che vi lavorano, dalla storia e natura dell'unità stessa, dai vissuti degli operatori, dei bambini e delle famiglie che la frequentano (*Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, p. 23)

Se sulla carta tutto ciò risulta comprensibile e condivisibile, nei fatti, l'idealità si scontra con una realtà che non riesce a superare le rigidità e le incongruenze ispirate dalla cornice normativa di riferimento.

Pur valutando positivamente l'idea di una progettualità educativo-didattica unitaria e coerente, fondata su una "continuità di sguardo", ossia sull'unità di una comunità educante chiamata a condividere riferimenti valoriali ben definiti (condivisione di idea di bambino, idea di adulto, idea di educazione, idea di famiglie, inclusione, ecc.), non possiamo non considerare come tale obiettivo sia spesso condizionato da elementi che ne rendono difficile il conseguimento anche da parte di personale educativo e insegnante abituato ad abitare un medesimo spazio. Il problema, infatti, è riconducibile non solo a differenze identitarie, di approccio teorico e metodologico (non certo sottovalutabili), ma, ancora una volta, ad aspetti riferibili alle differenze contrattuali e alla diversa appartenenza (ad esempio comune e Stato). Nel caso del personale insegnante con contratto statale, per esempio, il fatto di avere una previsione oraria non frontale di 40 + 40 ore⁴ appare limitata, se non addirittura insufficiente, in riferimento a quanto necessario per la costruzione di un curricolo unitario. Il suddetto monte orario, infatti, con le ripartizioni indicate, non consente al personale insegnante margini temporali utili alla costruzione di un documento che, al contrario richiede spazi di incontro e riflessione più distesi. A oggi, le esperienze dimostrano che questo aspetto, oltre a limitare l'operato del personale insegnante, compromette la realizzazione di una progettualità forte in grado di costruire solide basi per una continuità reale.

⁴ Contratto collettivo nazionale di lavoro (Ccnl) del comparto istruzione e ricerca per i dipendenti di scuola, enti di ricerca, università, accademie e conservatori – 2006/2009 di cui si conferma l'articolo 29 anche nei contratti successivi: «1. partecipazione alle riunioni del Collegio dei docenti, ivi compresa l'attività di programmazione e verifica di inizio e fine anno e l'informazione alle famiglie sui risultati degli scrutini trimestrali, quadrimestrali e finali e sull'andamento delle attività educative nelle scuole materne e nelle istituzioni educative; 2. partecipazione alle attività collegiali dei consigli di classe, di interclasse e di intersezione – Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL) relativo al personale del Comparto Scuola, art. 29, c. 3, lett. a, b)».

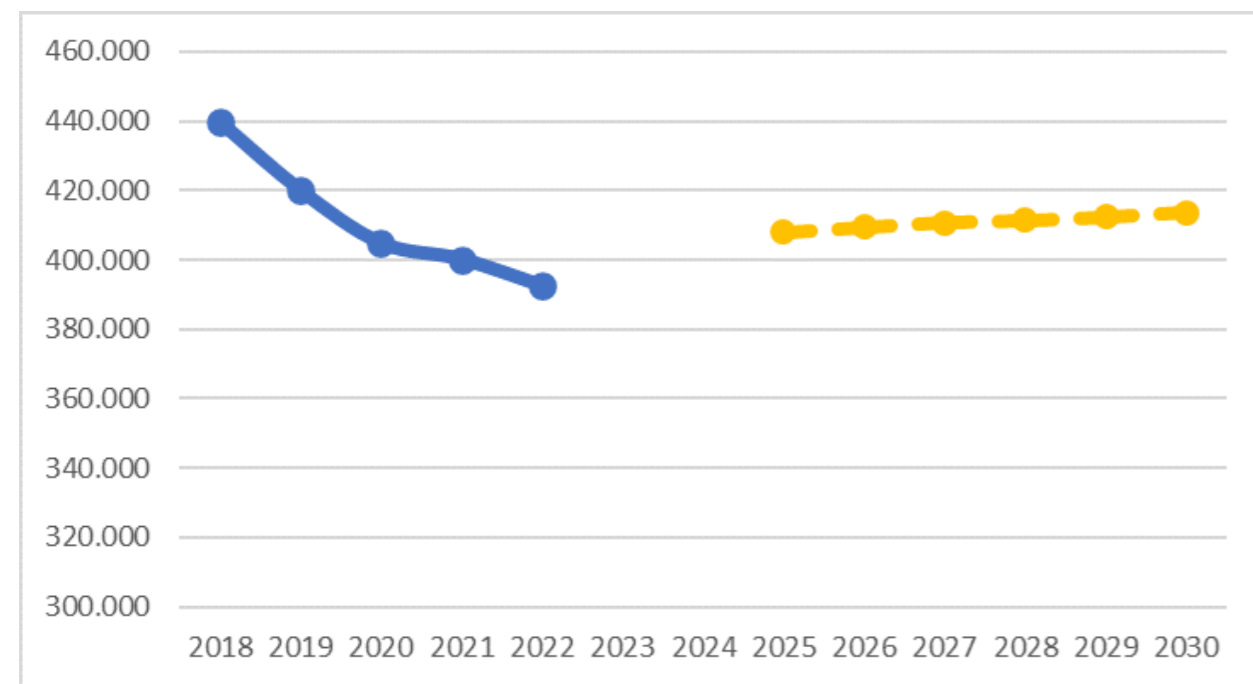
Accanto a questi due aspetti se ne ravvedono altri, non meno importanti che evidenziano ulteriori criticità. Nello specifico permane chiara la:

1. diversa copertura sul territorio nazionale dell'offerta dei servizi educativi per la prima infanzia e delle scuole dell'infanzia. In Italia i servizi educativi sono 13.542 (quasi 300 in meno rispetto all'anno precedente e un calo percentuale del 2,1%), con 350.670 posti autorizzati al funzionamento (di cui il 49% all'interno di strutture pubbliche, con un saldo negativo di circa 10.600 posti, pari a un -2,9%) (Istat, 2020), mentre le scuole dell'infanzia sono 21.713 con un'offerta di posti pari a 1.288.007 (Palmini e Di Ascenzo, 2022). I dati evidenziano lo scarto, piuttosto ampio, tra servizi educativi e scuole dell'infanzia presenti sul territorio, sottolineando l'impossibilità di garantire una presenza diffusa di poli per l'infanzia. All'interno di questa cornice non dobbiamo dimenticare che la legge n. 107 del 2015, pur stanziando fondi per la costruzione di poli per l'infanzia, ne limita il numero a due-tre per ogni regione. Una scelta di qualità, ma assai elitaria. Se non si procederà ad attuare politiche funzionali ad ampliare l'offerta di servizi educativi per la prima infanzia a costi accessibili, i poli non potranno essere una soluzione generalizzabile per l'intera scuola italiana, ma manterranno il loro carattere sperimentale, rappresentando un'esperienza limitata e quindi poco impattante. Di sicuro, un primo passo verso l'ampliamento dell'offerta formativa rivolta ai più piccoli che contempra la possibilità di favorire la costituzione di poli per l'infanzia, potrebbe essere quella di attivare sezioni primavera o micronidi all'interno di tutte quelle scuole dell'infanzia che hanno spazi inutilizzati in conseguenza della diminuzione dei bambini;
2. costante decrescita del tasso di natalità che inizia a far sentire il proprio peso (vedi grafico 1): il calo del tasso di natalità della popolazione italiana ha portato negli anni a una riduzione del numero di studenti nelle scuole e, di conseguenza, alla riduzione del numero di istituti scolastici, mediante soppressioni e accorpamenti tra enti diversi, spesso tra territori e comuni diversi. Negli ultimi anni la denatalità ha assottigliato il bacino di utenza della scuola dell'infanzia di circa 200.000 bambini e altri 120.000 ne mancheranno nei prossimi 5 anni, secondo le previsioni demografiche Istat. Questo – come si diceva – ha condotto a chiudere molte sezioni e anche molte scuole, con la conseguente perdita di strutture e il loro venir meno come importanti punti di riferimento per le comunità locali, soprattutto quelle con meno abitanti, come i piccoli comuni.
3. il persistere di standard strutturali e organizzativi:
 - eterogenei tra le regioni/province autonome, nel caso dei servizi educativi per la prima infanzia;
 - vecchi e spesso in contraddizione all'interno di norme diverse, nel caso della scuola dell'infanzia.

Ciò sembra sufficiente a evidenziare la necessità di accompagnare il processo di sviluppo del sistema integrato 0-6 anni anche attraverso una revisione dei principali criteri standard che fino a questo momento hanno governato i nidi e le scuole dell'infanzia; una necessità che non è sfuggita nemmeno al legislatore che, al comma 181, lettera e), punto 1.3 della legge n. 107 del 2015, fa esplicito riferimento all'esigenza di modificare «gli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi educativi per l'infanzia e della scuola dell'infanzia, diversificati in base alla tipologia, all'età dei bambini e agli orari di servizio, prevedendo

tempi di compresenza del personale dei servizi educativi per l'infanzia e dei docenti di scuola dell'infanzia, nonché il coordinamento pedagogico territoriale e il riferimento alle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, [...]»⁵.

Grafico 1. Proiezione del tasso di natalità



Alla luce di quanto analizzato fino a questo momento risulta evidente la necessità di fare ulteriori passi avanti per dare gambe e sostanza a un contesto che, in altro modo, corre il serio rischio di diventare – metaforicamente parlando – una sorta di “condominio” in cui gli inquilini riescono a vivere sporadicamente alcuni spazi comuni (es. spazi generali, mensa, laboratorio) a partire da una progettualità di “breve respiro” perché finalizzata a creare momenti d’incontro e null’altro. Nei fatti, il rischio più evidente è quello di avere un polo per l’infanzia in grado di offrire grandi opportunità, ma difficilmente realizzabili, perché i processi che poi risulta in grado di porre concretamente in atto non riescono ad andare oltre la semplice continuità educativa realizzata da tutti quei servizi educativi e scuole dell’infanzia che non vivono gli stessi spazi.

Al momento l’orizzonte non consente di immaginare cambi di rotta imminenti, quindi può valere la pena non perdere di vista la categoria dell’“utopia” – banalmente intesa – quale punto cardinale da seguire per attuare innovazioni che nascono dal basso: in questa ottica, i poli per l’infanzia potrebbero trasformarsi in luoghi di sperimentazione in grado di influenzare il percorso normativo, dare linfa fresca a un contesto che, per quanto giovane, rischia di arenarsi e trasformarsi in un contenitore vuoto.

⁵ Legge n. 107 del 2015, articolo 1, comma 181, lettera e), *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Si veda anche la Banca dati normativa del Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza in cui si analizzano tutte le norme che governano il sistema dei servizi per bambini da 0 a 6 anni: https://www.minori.it/it/ricerca-guidata?f%5B0%5D=taxonomy_vocabulary_20%3A1404&f%5B1%5D=taxonomy_vocabulary_22%3A1403

IL POLO PER L’INFANZIA: UN CONTESTO EDUCATIVO POTENZIALMENTE INNOVATIVO

Alla luce di quanto detto sopra, l’attivazione dei poli per l’infanzia rappresenta certamente un banco di prova per la cultura dello zero-sei, perché diventa un luogo fisicamente connotato in cui i temi pedagogici, organizzativi, didattici, tipici del raccordo servizi educativi-scuole dell’infanzia e della continuità educativa 0-6 anni, possono trovare una realizzazione concreta e operativa.

Nel contesto d’istruzione, l’idea di polo non rappresenta una novità assoluta: l’istituzione degli istituti comprensivi, dei poli degli istituti tecnici e professionali o dei poli sperimentali dei bienni delle scuole superiori, rappresentano esperienze intenzionalmente indirizzate a delineare le strategie più utili per provare a superare le rigide ripartizioni del sistema educativo per età, indirizzo o settore, e privilegiare – al contrario – una dimensione di apertura, continuità, flessibilità delle soluzioni, in cui mettere al centro l’iniziativa del soggetto in formazione, il suo benessere, la sua capacità di trarre profitto dai diversi contesti ipotizzati dagli adulti. In questa cornice il polo potrebbe consentire di dare forma e sostanza all’idea di continuità, offrire soluzioni organizzative che facilitano le aperture, i raccordi, i passaggi e rendere visibile e praticabile l’idea di comunità educante.

Anche per le ragioni evidenziate nei paragrafi precedenti, la realizzazione dei poli non è un qualcosa che può avvenire in modo immediato, necessita di tempo e preparazione, di interazioni tra enti diversi, funzionali alla definizione di cornici istituzionali: un primo livello di intervento è la promozione di azioni di indirizzo nei tavoli paritetici regionali di confronto che prevedono la presenza delle regioni, degli uffici scolastici regionali e dell’Anci regionale. A questo proposito è importante ricordare che il tavolo paritetico di confronto ha compiti consultivi e compiti propositivi proprio per l’attuazione e il monitoraggio del piano pluriennale e per l’analisi dell’offerta educativa per i bambini sotto i 3 anni e dai 3 ai 6 anni.

Un compito particolare del tavolo è anche quello di istituire poli per l’infanzia e di individuare percorsi di continuità organizzativa e formativa tra i servizi educativi e la scuola dell’infanzia. Occorre quindi che questo mandato, emerso dall’Accordo Stato-Regioni, trovi concretezza per fornire linee di indirizzo, funzionali alle caratteristiche dei territori, tali da permettere la realizzazione, oltre che di poli per l’infanzia, di tutti i servizi strategici per l’intera area di interesse locale, provinciale e regionale.

A questi processi, dovrebbero seguire accordi formalizzati tra comuni e istituti comprensivi, da sostenere con un’accurata progettazione organizzativa e pedagogica, con un periodo di sperimentazione per comprendere i diversi assetti, poiché non è sufficiente avere servizi educativi e scuole dell’infanzia collocate nello stesso spazio o contigue, per dire che quello è automaticamente un polo per l’infanzia. Occorre un valore aggiunto, cioè un orizzonte organizzativo e pedagogico che faccia emergere la consapevolezza delle opportunità che si aprono per i bambini, per la continuità e crescita della loro esperienza educativa tra 0 e 6 anni⁶.

⁶ Ricordiamo che tutto questo potrà avere una più facile realizzazione nella misura in cui riusciremo ad avere un apparato normativo ridisegnato in alcune sue parti e, soprattutto, in grado di ridefinire le cornici di riferimento in modo da rendere più agevole ed equilibrato il rapporto tra i professionisti dell’educazione.

Da questo punto di vista, il decreto legislativo n. 65 del 2017 introduce alcuni temi interessanti che riguardano le implicazioni (anche tecniche) riconducibili alla prospettiva di cogliere il senso della progettualità sperimentale sottesa agli spazi e nell'ottica di identificare i caratteri costitutivi che contraddistinguono i poli per l'infanzia.

I poli per l'infanzia si caratterizzano quali laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio, anche al fine di favorire la massima flessibilità e diversificazione per il miglior utilizzo delle risorse, condividendo servizi generali, spazi collettivi e risorse professionali.

La declinazione dei caratteri costitutivi dei suddetti poli, sostenuta da processi di osservazione e sperimentazione finalizzati all'individuazione degli elementi di benessere educativo dei fruitori degli spazi, evidenzia la necessità di ripensare tutti gli ambienti come potenziali laboratori di ricerca per approfondire i processi di crescita esperienziale, per stimolare la curiosità, la comprensione, la trasformazione della realtà; luoghi in cui le relazioni con gli altri innescano processi di sviluppo e consapevolezza tali da promuovere processi di apprendimento adeguati alle esigenze del presente, rispettosi dei tempi e degli stili di ciascuno.

La dimensione di innovazione può essere declinata a partire da una duplice prospettiva: la sua valenza interna ed esterna. Per quanto riguarda l'aspetto interno è importante fare riferimento ai contesti dei poli quali ambiti progettati per favorire le interazioni, le autonomie, le esplorazioni, la curiosità e la comunicazione e si offrono come luoghi di convivenze e ricerche per i bambini e per gli adulti. Il senso da attribuire al concetto di innovazione all'interno del polo per l'infanzia risulta in definitiva quello di pensare i contesti educativi nei termini di una progettualità in grado di consentire a bambini e adulti la possibilità di costruire configurazioni sempre diverse, mediate dalla creatività e dai bisogni contingenti, oltre che orientate a rappresentare nuove e diverse progettualità educative.

All'esterno, invece, è importante che l'innovazione si manifesti sia sotto il profilo dell'auto-rappresentazione dell'edificio o dell'intero plesso per renderlo immediatamente identificabile e riconoscibile nel proprio ruolo di spazio per l'educazione di bambini, luogo dell'apprendimento e della conoscenza, senza con ciò dover far ricorso all'eccentricità della forma architettonica o all'utilizzo di estetiche banali perché riconducibili all'immaginario dei bambini; sia sotto il profilo dell'unificazione della ricerca architettonica in vista di conciliare la forma con l'identità (del progetto educativo, degli utenti, del luogo, della comunità, ecc.); sia, infine, in quanto struttura deputata a essere, in virtù della pluralità delle funzioni che intende assumere, punto di riferimento significativo per la collettività.

Nella progettazione dei poli per l'infanzia i temi della partecipazione e dell'apertura al territorio sono particolarmente rilevanti.

In riferimento al carattere della partecipazione è importante pensarla come opportunità offerta ai genitori di partecipare, in qualità di portatori di saperi e competenze, alla progettualità educativa, ma anche come possibilità per la comunità di prendere parte alla programmazione delle politiche locali per l'infanzia. In tale ipotesi, la partecipazione è resa fisicamente possibile mediante luoghi opportunamente progettati e attrezzati per accogliere le famiglie, ricorrendo all'utilizzo di spazi flessibili multifunzionali, vale

a dire adeguati all'incontro di un target di adulti eventualmente con bambini al seguito, che necessita di uno spazio in grado di conciliare partecipazione e cura.

Il concetto di apertura al territorio diventa decisivo nell'esprimere il carattere di accessibilità estesa del polo per l'infanzia, con riguardo alla comunità presente nel contesto territoriale in cui lo stesso è inserito. Il polo, cioè, potrebbe candidarsi a diventare luogo di costruzione e diffusione di una cultura dell'infanzia sempre più diffusa e indirizzata a sensibilizzare un numero più ampio possibile di persone, nonché a mantenere vivo il rapporto con la città, con l'obiettivo di creare una relazione (ecologica, ambientale, visiva, spaziale, sociale) con il territorio attraverso uno spazio aperto, flessibile e accogliente.

Da questo punto di vista i poli possono diventare spazi in cui la promozione di percorsi di continuità verticale e orizzontale, oltre che favorire lo sviluppo del sistema integrato di educazione/istruzione, può valorizzare la pluralità dei linguaggi quali valori condivisi di una comunità educante allargata che amplia il suo orizzonte comprendendo le famiglie e il territorio. La finalità è quella di costruire alleanze accessibili e aperte, finalizzate a trasformare questi contesti educativi in vere e proprie comunità educanti attraverso il coinvolgimento e la partecipazione non solo delle famiglie, ma di tutti quei soggetti territoriali del pubblico e del privato, che possono concorrere alla realizzazione degli obiettivi educativi. In questo senso la costruzione di una "comunità educante" richiede capacità di lavorare insieme, di attivare pratiche costanti e riconosciute di lavoro condiviso, professionalità elevate e competenze importanti che devono però saper parlare un linguaggio comune e intessere una rete di relazioni e collaborazioni sinergiche. Da quanto fin qui argomentato, i poli per l'infanzia potrebbero svolgere una reale funzione innovativa se progettati alla luce di una prospettiva nuova, indirizzata a ripensare, oltre quelle già trattate, alcune delle dimensioni fondamentali che li contraddistinguono, tra cui quella:

- architettonica: il polo gode di un indubbio vantaggio dato dalla possibilità di poter vivere un collegamento diretto tra un servizio educativo 0-3 anni e una scuola dell'infanzia. Può essere lo stesso edificio a offrire questa opportunità, oppure strutture separate, ma funzionalmente collegate da spazi comuni, zone di raccordo, aree verdi o servizi comuni (mensa, piccola palestra, *atelier*). Indipendentemente dalle diverse modalità in cui tale servizio educativo è realizzato, appare necessario che i suoi ambienti siano ripensati secondo un nuovo modello spaziale basato, da un lato, sull'integrazione, connessione, dialogo tra gli spazi funzionali e, dall'altro, sulla stretta correlazione fra il polo e il contesto urbano. Esclusa la possibilità di reiterare schemi spaziali basati sulla ripetizione e sulla serialità – già criticato più di un secolo prima da Ellen Key (2019) nel celebre libro *Il secolo dei fanciulli* – si affermano nuove idee capaci di immaginare il polo per l'infanzia come spazio in grado di ampliare i propri orizzonti funzionali contemplando un collegamento diretto con il contesto urbano più ampio e i servizi che questo può offrire. La centralità della persona, una sorta di nuovo umanesimo, e la ricerca di una operante apertura al territorio trovano nell'ambiente di apprendimento il contesto idoneo per organizzare i saperi, per costruirli con efficacia, ma soprattutto per stare bene: benessere e accoglienza, flessibilità, ma anche socialità sono alcune parole chiave che emergono con forza dalle nuove Linee pedagogiche. Queste parole-chiave possono certamente diventare realtà per mezzo di una progettazione architettonica sviluppata con sensibilità, consapevolezza e capacità di sintesi;

- **organizzativa:** come già anticipato nei paragrafi precedenti, riflettere sull'organizzazione di un polo per l'infanzia non è per niente semplice, soprattutto quando i titolari/gestori dei due servizi (un nido e una scuola dell'infanzia) che si alleano sono diversi, ad esempio un comune, un privato, lo stesso Stato. Il polo incoraggia soluzioni sostenibili, economie di scala, forme di gestione integrata. Questo livello di *governance* riguarda le scelte degli amministratori, ma ha una ricaduta sulla concreta organizzazione del polo stesso: spazi articolati e polifunzionali, piazze e spazi comuni, laboratori variamente attrezzati, luoghi appartati, "tane", spazi esterni, ecc. Il piano organizzativo del polo incide profondamente sulle pratiche educative: si può andare da una vera integrazione di spazi, personale, attività (ove il nido quasi si fonde con la scuola dell'infanzia), a più limitate presenze incrociate di bambini e adulti. Ma qui si ripresentano alcuni elementi problematici già evidenziati: i temi delle iscrizioni dei bambini (nel polo si devono rinnovare nel momento del passaggio?), dei titoli di studio (chi ha titolo a insegnare nello zerosei?), della gestione del personale (con quale trattamento contrattuale?). Questi aspetti non facilitano un'organizzazione coerente del polo che, pur provando a condividere una comune piattaforma pedagogica, trova grosse difficoltà riconducibili a un impianto normativo condizionato – *ab origine* – da scelte non pensate per dare concretezza a un'esperienza realmente comune e condivisa. Sul momento possiamo solo sperare che le sperimentazioni iniziate in questi nuovi contesti educativi favoriscano futuri slanci in avanti in grado di prospettare un ripensamento di tutto l'impianto normativo che attualmente governa il sistema integrato dei servizi educativi per l'infanzia da 0 a 6 anni;
- **pedagogica:** il polo dovrebbe essere uno spazio progettuale intenzionalmente pensato per sostenere e sviluppare quel lessico comune, certamente non nuovo, ma parte essenziale del Dna della pedagogia dell'infanzia, che punta tutto il successo della sua azione sulla centralità dei bambini, sull'intersezione tra educazione e cura, tra relazione e apprendimento (inteso quest'ultimo come elaborazione di significati), sull'importanza del gioco, nonché sulla valorizzazione della diversità come paradigma centrale all'attuazione dei processi inclusivi. Termini quali corpo, cura, routine, benessere, relazione, comunicazione, esplorazione, sembrano tipici del nido, ma sono leggibili anche nel progetto della scuola dell'infanzia. Viceversa, termini quali curriculum, linguaggi, apprendimenti, competenze, che sono la parte "nobile" del curriculum della scuola dell'infanzia, sono in grado di orientare la progettualità dei nidi. Si parla di concetti che ritroviamo fin dagli Orientamenti del 1991, ove si parla di ambiente di apprendimento, di vita e di relazione, poi nelle Indicazioni nazionali del 2012, ove sono evidenziati termini come contesto educativo, autonomia, competenza, sviluppo emotivo e affettivo, diversità. Perché tali principi trovino cittadinanza all'interno di progettualità condivise, è necessario offrire al personale educativo e insegnante uno spazio fisico e mentale in cui incontrarsi per riflettere, discutere, confrontarsi per rafforzare il proprio impianto teorico e la loro pratica quotidiana, nella prospettiva di dare vita a esperienze sperimentali in grado di innovare e rispondere ai bisogni sempre nuovi di una educazione che acquisisce senso solo se in grado di promuovere cambiamento;
- **didattica:** in questo caso il termine didattico deve trovare un nuovo significato, identificandosi con l'idea di ricerca, per qualificare le possibili esperienze dei bambini, attraverso una serie stabile di momenti (e con il ruolo strutturante delle routine) che fanno evolvere l'apprendimento dei bambini. Il concetto stesso di "campo di esperienza" rappresenta la forma didattica più coerente con il contesto educativo dello zerosei, perché vi ritroviamo – come sottolinea Giancarlo Cerini – il corpo del bambino, le sue

mani, i suoi occhi, ma anche l'affiorare della dimensione evocativa della conoscenza. Non è un caso che già Dewey avesse sottolineato l'intrinseco legame tra esperienza e apprendimento evidenziando come quest'ultimo sia un processo nel quale si integrano l'esperienza e la teoria, l'osservazione e l'azione: operando con le azioni e i sensi sugli oggetti della realtà, i bambini rintracciano i significati, strutturandoli in schemi e infine in concetti. Vivere questi contesti educativi "mediante l'utilizzo di tutti i sensi" significa pensarli come luoghi di relazioni dinamiche e affettive, con una didattica capace di dare corpo al sapere, di incontrare la disponibilità naturale ad apprendere dei bambini a livello della loro sensibilità più autentica. Pensiero e azione diventano due paradigmi che dovrebbero dominare le pratiche educative e didattiche portate avanti nei contesti 0-6, perché la coscienza nasce dall'azione sulla realtà e la padronanza del gesto dalla padronanza degli oggetti. Dobbiamo, anche in questo caso, recuperare il concetto di flessibilità perché molte delle difficoltà che incontrano i bambini nel costruire le proprie conoscenze sono in parte riconducibili alla presenza di ambienti rigidi, poco sensibili alla complessità degli individui. Un ambiente che non si modifica è un ambiente che non "risponde", ma costringe. Quando invece si adatta in maniera flessibile alle esigenze espressive del bambino e ne regola gli atti senza colpevolizzarne il desiderio, ecco che in lui si dispiegano tutte le potenzialità legate alla presenza di tanti linguaggi;

- **professionale:** anche in questo caso il tema ha trovato un primo cenno nei paragrafi precedenti. Il polo per l'infanzia, infatti, può diventare il luogo della collaborazione e della condivisione tra operatori di diversa provenienza, del crescere professionalmente attraverso forme di interazione, scambio e osservazione in sezione, supervisione e aiuto reciproco. È possibile immaginare che questi contesti educativi possano contribuire alla costruzione di una piccola comunità professionale che, per crescere, ha bisogno di una regia. Ed è proprio da questa riflessione che nasce l'idea e il bisogno di estendere il coordinamento pedagogico, oggi diffuso soprattutto nei servizi educativi per l'infanzia, anche alle scuole dell'infanzia. Nel caso dei poli si pensa non a una singola persona, ma almeno a una diade rappresentativa dei due contesti (nido e scuole dell'infanzia) in grado di gestire in modo integrato le funzioni connesse a tale ruolo. In questo settore anche lo Stato dovrà fare la sua parte (le legge dice di valorizzare le risorse presenti nell'intero sistema integrato), cercando di promuovere a coordinatori i migliori docenti della scuola dell'infanzia statale. Muovendo da questi presupposti, diventa importante sostenere momenti di formazione congiunta in cui i coordinatori dei nidi e quelli della scuola dell'infanzia si incontrano per rafforzare la propria professionalità in un'ottica di continuità 0-6. Soprattutto in questa prima fase è necessario che, all'interno dei poli, i coordinatori abbiano momenti di confronto e riflessione frequenti per consolidare il proprio operato;
- **sociale:** il polo per l'infanzia richiama l'attenzione e la presenza dei genitori e della comunità attorno alla cultura dell'infanzia e dell'educazione. Generazioni di genitori, di educatori e insegnanti si ritrovano attorno al nuovo servizio educativo, per collaudare forme di collaborazione e di partecipazione da ripensare. Nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia i bambini escono dal loro ambiente familiare per incontrare un nuovo lessico, più ampio e aperto di quello privato di casa, per osservare e praticare diversi modelli educativi, per vivere le prime esperienze di cittadinanza attiva. È attorno a questo tipo di servizi educativi che la comunità cresce e con essa la coesione sociale. Il polo apre le porte istituzionali delle proprie strutture per accogliere, ma anche per

dialogare con l'esterno, per conoscere e farsi conoscere, per diventare parte integrante di un contesto più ampio che, per il fatto stesso di partecipare, impara a conoscere e a condividere una cultura spesso sconosciuta: quella dell'infanzia.

Le dimensioni ricordate possono essere sufficienti a identificare i poli per l'infanzia quali promettenti dispositivi pedagogici, meritevoli di essere sperimentati, se non altro – come diceva Giancarlo Cerini – per “stressare” positivamente (nel senso di mettere alla prova la tenuta del modello) il nuovo sistema 0-6.

CONCLUSIONI

In questi ultimi anni l'attenzione verso la progettazione degli spazi educativi e scolastici in un'ottica di continuità è cresciuta notevolmente e la progettazione dei poli per l'infanzia ha offerto nuove opportunità di riflessione. L'idea che il benessere, condizionato dagli ambienti di vita, possa incidere non solo sulla qualità della vita del cittadino, ma anche sui bambini, ha sollecitato le ricerche a compiere un notevole sforzo interdisciplinare consentendo alla pedagogia di dialogare costruttivamente con molte altre discipline. I passi avanti compiuti in questa direzione sono stati indubbiamente molti ma, come evidenziato nei paragrafi precedenti, la progettualità degli spazi non è il solo aspetto che condiziona la vita del polo. Per quanto questo nuovo contesto educativo rappresenti una sfida certamente interessante per il futuro, l'apparato normativo non ha creato le condizioni adeguate alla realizzazione di una continuità organizzativa e progettuale concreta e facilmente realizzabile. Mancano – a nostro avviso – alcuni presupposti fondamentali (medesimo titolo di studio per il personale che opera nei contesti 0-6, stessa forma contrattuale, ecc.) che, a oggi, complicano la realizzazione di una progettualità coerente e in continuità.

Lo sviluppo di questi servizi sembra essere messo in crisi anche da altre variabili: un grado di diffusione territoriale dei servizi educativi per la prima infanzia non ancora soddisfacente, il continuo calo delle nascite, la chiusura di molte sezioni della scuola dell'infanzia e, in alcuni casi, delle scuole stesse, l'aumento del tasso di povertà educativa, rappresentano tutti aspetti che dovrebbero smuovere le coscienze non solo della politica, ma della comunità intera per i rischi che questi processi sembrano prospettare.

Le politiche di educazione e cura nei primi anni di vita dei bambini sono inseparabili, un passo avanti è stato compiuto nel riconoscere a livello nazionale la piena funzione educativa dei servizi per la prima infanzia. Gli interventi educativi precoci valorizzano le prestazioni degli studenti e le pongono in relazione positiva con lo sviluppo economico del Paese. Ma la costruzione del nostro sistema rimane alquanto incerta. La stessa prospettiva legata alla diffusione dei poli per l'infanzia, per quanto auspicabile, appare, per le ragioni considerate, un percorso ancora tutto in salita.

Ciò che continua a stupire è la cautela con cui si continua a procedere nell'attuazione del decreto legislativo n. 65 del 2017: un approccio incrementale caratterizzato da una forte gradualità e progressività, per non parlare di inspiegabile timidezza. Penso sia legittimo chiedersi se questa strategia, forse obbligata, sia la più efficace per la costruzione del sistema 0-6. Il rischio infatti è che, per eccesso di prudenza, le innovazioni finiscano per essere troppo lente e alla fine soltanto residuali.

BIBLIOGRAFIA

Altamura, A. (2023). *Servizi per l'infanzia 0-6. Principi pedagogici e prospettive educative di un sistema in divenire*. Pisa, ETS.

Arendt, H. (1997). *Vita attiva. La condizione umana*. Milano, Bompiani.

Balduzzi, L. (2021). *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. Milano, FrancoAngeli.

Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano, Feltrinelli.

Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Italia, Dipartimento per le politiche della famiglia, e Istituto degli Innocenti. (2023). *Manuale dei servizi educativi per l'infanzia. Programmare, progettare e gestire per la qualità del sistema integrato e dello 0-6*, (sesta edizione). Firenze, Istituto degli Innocenti.

https://www.minori.gov.it/sites/default/files/idi_manuale_230529-3.pdf.

Cerini, G. Spinosi, M. (a cura di) (2021). *Le Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6. Documenti, commenti, normativa*. Napoli, Tecnodid.

Fortunati, A. (a cura di) (2021). *Educazione zero-sei. Diritti, qualità e accessibilità nel sistema integrato*. Firenze, Istituto degli Innocenti.

Key, E. (2019). *Il secolo del bambino*. Bergamo, Edizioni Junior.

Infantino, A. (2019). *I bambini imparano. Il ruolo educativo degli adulti nei servizi per l'infanzia 0-6*. Bologna, Guerini.

Istat (2020). *Offerta di nidi e servizi integrativi per la prima infanzia - anno educativo 2020-2021*.

<https://www.istat.it/it/archivio/276361>.

Palmi, F. Di Ascenzo, D. (2022). *Focus Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2022/2023*, MI - Direzione Generale per i sistemi informativi e la statistica – Ufficio di Statistica.

https://www.miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/focus-principali-dati-della-scuola-avvio-anno-scolastico-2022-2023.

Raspa, V. Falcinelli, F. Sannipoli, M. (a cura di) (2022). *Il sistema integrato 0-6. Riflessioni e buone pratiche*. Roma, Carocci.

Rossetti, F.M. Lombardozzi, S. Ferroni, M. (a cura di) (2008). *Gli spazi per l'infanzia 0-6 anni*. Roma, Gangemi.

Sannipoli, M. (2022). *I poli per l'infanzia. La sfida dello 0-6*. Bergamo, ZeroseiUp.

Zaninelli, F.L. (2018). *Continuità educativa e complessità zero-sei*. Bergamo, Edizioni Junior.

Zaninelli, F.L. (2021). *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*. Roma, Carocci.

Weyland, B. Galletti, A. (2018). *Lo spazio che educa. Generare identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia*. Bergamo, Edizioni Junior.

PER- CORSO FILMO- GRAFI- CO

PERCORSO TEMATICO

I POLI PER L'INFANZIA 0-6

PERCORSO FILMOGRAFICO

Nuovi sguardi nella produzione cinematografica per le bambine e i bambini fra i 3 e i 6 anni

di Francesco Paletti

* Giornalista culturale

Sono trascorsi ormai 102 anni da quando, nel 1921, usciva nelle sale *The Kid* (distribuito in Italia con il titolo *Il Monello*), il primo lungometraggio scritto, diretto, prodotto e interpretato da Charlie Chaplin, considerato da molti critici il "primo bambino della storia del cinema".

È un rapporto lungo più di un secolo, quello fra il grande schermo e il mondo dell'infanzia, costituito da una produzione sterminata e punteggiata di capolavori, a cui la cinematografia italiana ha offerto un contributo fondamentale: basti pensare al secondo dopoguerra, alla lunga stagione del neorealismo e ai bambini di Vittorio De Sica – *I bambini ci guardano* (1944), *Sciuscià* (1946) e *Ladri di biciclette* (1948) – a quelli di Luchino Visconti, su tutti *Bellissima*, ma anche il cortometraggio *Appunti per un fatto di cronaca* (entrambi del 1951), senza dimenticare Luigi Comencini che, a partire da *Bambini in città* (1946), ha trovato proprio nella descrizione del mondo infantile una delle sue chiavi narrative, per arrivare a *Padre padrone* (1977) dei fratelli Taviani, solo per citare alcune delle opere principali. Il periodo che va dalla fine della Seconda guerra mondiale alla metà degli anni '70 è quello sì del boom economico e della ripresa postbellica, ma anche della nascita delle periferie urbane, dello sviluppo della grande industria e della

crescita delle disuguaglianze: l'infanzia, dunque, per molti autori diventa quasi un luogo e uno spazio di osservazione sociologica, la prospettiva privilegiata da cui guardare gli effetti e le conseguenze del cambiamento sociale in corso. È proprio in quel periodo, d'altronde, che il tema della tutela e della promozione dei diritti dell'infanzia assume una nuova rilevanza nel dibattito pubblico internazionale con l'approvazione, nel 1959, da parte dell'Assemblea generale dell'ONU, della *Dichiarazione universale dei diritti del fanciullo*, l'antenata della vigente *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (1989).

Tuttavia questa vastissima produzione cinematografica e documentaristica sconta almeno in parte il rischio di una sorta di "narrazione per procura" in quanto, anche quando denuncia e mette a nudo le disuguaglianze e le ingiustizie degli ambienti di vita delle bambine e dei bambini, lo fa quasi sempre a partire dallo sguardo adulto rivolto verso il mondo dei più piccoli. In altri termini il cinema si è cimentato sì per lungo tempo con la narrazione dell'infanzia; un po' meno con lo sguardo di chi vive quella fase della vita, ossia con la prospettiva delle bambine e dei bambini. È solo in tempi relativamente recenti che questa prospettiva ha assunto una rilevanza crescente anche nella produzione cinematografica, verosimilmente accompagnata e in qualche modo anche orientata dalla riflessione pedagogica che ha messo le bambine e i bambini al centro dell'azione educativa, protagonisti del loro percorso di sviluppo.

Un approccio che si è concretizzato anche nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"* elaborate dalla Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e d'istruzione dalla nascita fino ai sei anni e che prosegue tuttora con riferimento ai metodi e gli strumenti per dare concreta attuazione all'articolo 12 della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza che sancisce il principio di partecipazione e rispetto per l'opinione del minore¹ e nei percorsi di educazione alla comunicazione visuale e multimediale in modo da formare spettatori e fruitori sempre più consapevoli e partecipi in un mondo in cui il linguaggio visivo ha acquisito una sempre maggiore complessità e diffusione.

Una rinnovata sensibilità che si è riverberata anche nella cinematografia con una produzione crescente di film, d'animazione e non, che si sono proposti non tanto di raccontare l'infanzia, quanto di parlare a chi vive quella prima stagione della vita per accompagnarlo nella lettura e nell'interpretazione del proprio contesto di vita con proposte che tengano conto dello sviluppo cognitivo, relazionale e affettivo delle bambine e dei bambini.

I FESTIVAL E LE RASSEGNE

Pur riconoscenti e debitori della lunga tradizione cinematografica dedicata all'infanzia dunque, è soprattutto questo segmento della produzione filmica che si approfondirà in questa sede, con riferimento alle opere rivolte alla fascia d'età più piccola, quella compresa fra i 3 e i 6 anni, l'ultimo segmento del sistema integrato 0-6.

¹ «I bambini e gli adolescenti hanno il diritto di esprimere liberamente la propria opinione su tutte le questioni che li riguardano e devono essere ascoltati dagli adulti quando questi prendono decisioni su di loro. Gli adulti, tenendo conto dell'età e del grado di maturità dei bambini e degli adolescenti, devono tenere nella dovuta considerazione le loro osservazioni» (articolo 12 della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza).

Per produzioni che rimangono di nicchia o settoriali, un ruolo fondamentale è giocato dalle rassegne e dai festival, luoghi e momenti in cui le opere sono presentate pubblicamente alle bambine e ai bambini ma anche agli addetti ai lavori (insegnanti ed educatori ma anche altri registi o professionisti del cinema per l'infanzia) ma pure spazi di riflessione, dibattito e confronto sull'educazione e la didattica dell'immagine. L'esempio più conosciuto e longevo, in tal senso, è senz'altro il *Giffoni Experience*, nato nel 1971 da un'idea dell'allora diciottenne Claudio Gubitosi con l'obiettivo di sottrarre i bambini e le bambine alla condizione di fruitori passivi per renderli protagonisti consapevoli.

Due le scelte che hanno fatto di questo festival, nato e cresciuto in un piccolo comune (circa 11.500 residenti) della provincia di Salerno (Giffoni Valle Piana), uno dei punti di riferimento internazionali per il cinema dei ragazzi con giurie composte soltanto da bambini e ragazzi e la divisione dei programmi e delle giurie stesse, per fasce d'età (+3; +6; +10 e +13 anni). Altro festival interamente rivolto al cinema che guarda ai più piccoli è il giovanissimo *Catch on the moon – International children and youth animated film festival di Napoli*, quest'anno alla seconda edizione e interamente dedicato ai film di animazione per bambini e ragazzi.

Altre rassegne cinematografiche, invece, hanno sviluppato sezioni dedicate all'infanzia: è il caso, ad esempio, del *Trieste Film Festival dei Piccoli*, la sezione per le bambine e i bambini dell'ormai storica rassegna triestina dedicata al cinema dell'Europa centro-orientale organizzata dall'associazione Alpe Adria Cinema, giunta alla 34esima edizione; o del *Far East Film Festival Kids* di Udine, la sezione per l'infanzia del festival organizzato dal Centro espressioni cinematografiche di Udine, una delle principali rassegne europee sul cinema dell'Estremo Oriente; o ancora il *Cinema Ritrovato Kids&Young* di Bologna, pure in questo caso la sezione dedicata ai più piccoli del festival del cinema d'epoca del capoluogo emiliano, altra rassegna storica, giunta alla 37esima edizione, organizzato dalla Fondazione Cineteca di Bologna.

CORTOMETRAGGI (E NON SOLO) PER LE BAMBINE E I BAMBINI FRA I 3 E I 6 ANNI

Lo studio e la visione delle produzioni proiettate nelle ultime edizioni delle principali rassegne rivolte all'infanzia offre anche uno spaccato significativo della filmografia rivolta alle bambine e ai bambini. È da qui, dunque, che prenderemo le mosse per una panoramica delle pellicole rivolte ai più piccoli con una particolare attenzione a quelle che si connotano per una maggiore capacità d'integrazione con il progetto e l'intenzionalità pedagogica dei poli 0-6. Per questo, dunque, si farà riferimento essenzialmente a film per la fascia d'età fra i 3 e i 6 anni, la prima presa in considerazione come categoria a sé stante dalle principali rassegne.

In questa panoramica, che non ha alcuna pretesa di esaustività, è inevitabile partire da *The Merry Go Round* (2023), il racconto commovente sui giostrai argentini che hanno dedicato la loro vita ad offrire divertimento e felicità ai bambini e ai loro quartieri, diretto da Augusto Schillaci, che si è aggiudicato il Gryphon Award come miglior cortometraggio per la sezione *Elements +3* al Giffoni 2023 che si è chiuso il 29 luglio scorso. Una storia che diviene anche occasione di confronto con la diversità e l'alterità, una tematica che è una delle strade più battute nella produzione cinematografica più

recente rivolta all'infanzia. È questa, infatti, anche una delle principali chiavi di lettura di *Pirate and Cello* (2023) firmato dal russo Andrei Sokolov la storia dell'insolito duetto composto da un violoncellista e dal suo cane che suonano e intrattengono il pubblico nelle piazze della città come occasione, anche alla portata dei più piccoli, per riflettere sui musicisti di strada e più in generale sulla grave marginalità. Fra migrazioni e cambiamento climatico si colloca pure *Pebble Hill* (2023), quasi un mediometraggio (29 minuti di durata) diretto dalla svizzera Marjolaine Perreten che racconta l'esodo di una famiglia di toporagni che a causa di un violento acquazzone che distrugge la loro tana sono costretti a mettersi in moto alla ricerca di una nuova casa prima che arrivi l'inverno.

Un invito alla riflessione sugli stessi temi, peraltro, arriva anche dai due lungometraggi presentati fuori concorso al Giffoni Film Festival, una scelta che testimonia pure come quella del film breve non sia più considerata come l'unica via percorribile per la cinematografia per l'infanzia: *The Muckles – The Quest For a New Home* (2022), prodotto in Germania e firmato dal tedesco iraniano Ali Samadi Ahadi, infatti, è la storia di un popolo di folletti (I Muckles appunto) costretti ad abbandonare il negozio di alimentari in cui erano sempre vissuti per ricercare una nuova terra promessa dopo la morte del caotico e confusionario Hansson, storico proprietario del negozio, cui succede il ben più metodico Karl, intenzionato a trasformare il loro paradiso in un incubo piastrellato e sterile. Il rapporto con la diversità, però, riemerge anche in *The Webster Movies* (2022), l'altro lungometraggio proiettato fuori concorso a Giffoni diretto dalla slovacca Katarina Kerekesova, la storia di un incontro con il completamente altro che si trasforma in una grande amicizia, quello fra Lili Webster, la figlia di una famiglia di ragni, con una grande ragazza umana. La tematica ambientale, ma pure in questo caso anche quella del rapporto con l'alterità, ricorre pure in *The turnip* (2022), cortometraggio d'animazione estone (la regia è di Piret Sigus e Silja Saarepuu), basato su un racconto popolare slavo, narrato per secoli dalla prospettiva dei contadini, impegnati nella coltivazione degli ortaggi. Qui, però, il punto di vista si ribalta: che cosa accade alla talpa o al lombrico, che vivono nel sottosuolo, mentre sopra i contadini stanno zappando il terreno o seminando insalata e pomodori?

Il rapporto con le nuove tecnologie e i social media, invece, è al centro di *Dinosauvrovo* (2023), produzione russa diretta da Masha Vselenskaya che racconta la vacanza alla casa dei nonni di una ragazzina di città, partita con tanto di tablet nello zaino, la quale, una volta arrivata, scopre che lì non c'è connessione a internet. Benché più datato, sullo stesso tema vale la pena citare *Snapshot* (2012) dell'olandese Arthur Van Mewijk (autore anche di *My Magic Pet Morphle*) dedicato alle disavventure di una coppia partita per fotografare gli animali della foresta e che non riesce a vederne neanche uno perché li cerca seguendo le indicazioni della cartina invece che ammirando la natura. Ambizioso l'obiettivo del giovane statunitense Maddy Benson che con *The Little Rat* (2023), la storia di una topolina insicura e presa in giro da alcuni ratti adolescenti del quartiere, realizza un super corto (2' e 31") che tocca con delicatezza il tema del bullismo.

La metafora della crescita, invece, è al centro di *Cycle* (2018), corto olandese firmato da Sophie Olga De Jong e di *Das Kleine Rote Papierschiffchen* (2013), pellicola tedesca diretta da Alexandra Zareba: il primo racconta la vicenda di una bambina che, dopo aver imparato ad andare in bicicletta con l'aiuto del nonno, scopre che l'avventura inizia

proprio nel punto in cui la strada finisce; la seconda, presentata all'ultima edizione del *Cinema Ritrovato*, la storia di una barchetta di carta rossa che impara ad affrontare il mare aperto, burrasche incluse. Su un filone simile si collocano anche i più recenti cortometraggi *Buon Ferragosto* (2022) dell'italo-canadese Claudia Miatello, l'avventura di un bambino e di un gatto alla scoperta di Firenze mentre il padre costretto a lavorare a cavallo di Ferragosto, e *The Goose* (2022) del ceco Jan Milka, le peripezie di un bambino che sogna di diventare un grande calciatore ma che intanto deve fare i conti con un'oca che ha scambiato il suo pallone per un uovo da covare.

Un capitolo a parte, infine, riguarda la trasposizione cinematografica delle fiabe che, da sempre risorsa educativa sotto molteplici aspetti: dalla gestione delle emozioni allo sviluppo delle funzioni cognitive e normative fino al rafforzamento delle relazioni. Il tema è stato al centro di una sezione specifica dell'ultima edizione del *Cinema Ritrovato Kids&Young* di Bologna che si è svolta dal 24 giugno al 2 luglio scorso. L'occasione è stata offerta dal centenario della nascita di Italo Calvino, che ha dedicato molte riflessioni alle fiabe, raccogliendo e trascrivendo centinaia di storie della tradizione orale nel suo *Fiabe Italiane*. Gli organizzatori hanno scelto di celebrarlo con una piccola rassegna di riletture per il grande schermo di fiabe e racconti popolari provenienti da varie parti del mondo. Fra questi anche un'autentica rarità come *Erase una vez*, lungometraggio del 1950 di Josè Escobar e Alexandre Cirici i Pellicer, recentemente restaurato dalla Filmoteca de Catalunya, adattamento della *Cenerentola* di Charles Perrault con vari elementi e richiami prettamente catalani. E soprattutto, quanto meno con riferimento ai temi affrontati in questo contributo, i due corti della regista e animatrice Beatrice Pucci, realizzati con la tecnica artigianale della *puppet animation* e ispirati ad altrettanti racconti delle *Fiabe italiane* di Calvino: si tratta di *Le Nozze di Pollicino* (2018), una riscrittura per immagini e suoni della novella marchigiana *Gallo Cristallo*, e di *Dove il Sasso Cadrà* (2021), ispirata a *Il principe che sposò una rana*, fiaba che ha molte varianti nella tradizione italiana ed europea, ma che Calvino ha tratto dalle Novelline popolari del Monferrato di Domenico Comparetti.

DOCUMENTARE I SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA

La documentazione dell'operatività educativa quotidiana, del faccia a faccia con le fatiche e la complessità dei territori e del segno lasciato da servizi, progetti e percorsi impegnati a dare un'anima educativa alle città, non è assolutamente burocrazia. Significa, invece, fare "memoria", ma anche condivisione di saperi (conoscenze ed esperienze) per monitorare i processi, valutare i percorsi e progettare gli interventi. La documentazione come strumento a sostegno della progettualità e della riflessività dei servizi educativi su sé stessi e sul proprio agire, insomma, è ormai consapevolezza diffusa fra insegnanti, educatori e assistenti sociali impegnati nella promozione dei diritti dell'infanzia. Per questo assumono rilevanza alcuni documentari, di recentissima produzione, che mettono proprio al centro l'impatto delle progettualità educative nei contesti italiani in cui bambine e bambini vivono una condizione di maggiore fragilità e vulnerabilità. In tal senso, negli ultimi anni, ha giocato un ruolo crescente l'impresa sociale Con i Bambini, in qualità di soggetto attuatore del Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile, che fra il 2021 e 2023 ha finanziato e prodotto tre documentari dedicati che hanno scelto proprio questo approccio.

L'impegno più rilevante, è stato, senza dubbio, quello che ha riguardato *Stati d'infanzia – viaggio nel Paese che cresce* (2022) diretto da Arianna Massimi e vincitore, nel luglio scorso al *Lamezia International Film Festival*, del premio "Antonio Saffioti per il sociale". La pellicola è un vero e proprio viaggio lungo lo Stivale nelle decine di cantieri educativi realizzati grazie alle risorse del Fondo, dalle valli Imagna e Brembana (Bergamo) fino a Favara (Agrigento) e Ragusa passando per le periferie delle grandi città. Una *full immersion* che racconta le difficoltà e la complessità dei problemi vissuti da bambine e bambini, ragazze e ragazzi: dall'aumento dei fenomeni legati ai disordini alimentari, alla xenofobia, passando per la tossicodipendenza, l'isolamento sociale (vedi la crescita di fenomeni quali *hikikomori* e *Neet*), il degrado delle periferie e la violenza domestica. *Stati d'infanzia*, però, dà anche conto delle possibilità di rinnovamento e cambio di rotta, necessario e possibile attraverso sperimentazioni e nuove "alleanze educative" tra scuola, istituzioni, famiglie e terzo settore. Lo fa raccontando le esperienze e le impressioni dei protagonisti e dando la parola ai giovani coinvolti nelle attività dei progetti sostenuti da Con i Bambini. Il documentario, peraltro, è parte di un progetto multimediale più ampio ed è accompagnato anche da una mostra fotografica, 80 scatti per documentare le esperienze in corso di Riccardo Venturi, fotografo due volte vincitore del World Press Photo con una lunga esperienza sul tema dell'infanzia.

Gli altri due docufilm, invece, raccontano l'impatto del sisma che ha colpito il Centro Italia nel 2016 e 2017 dalla prospettiva dell'infanzia e dell'adolescenza che ancora vive in quei luoghi. Come Angelo, Daniele e Cecilia, i tre undicenni che vivono in alcuni borghi del teramano protagonisti di *Kintsugi* (2022), il documentario di Lorenzo Scaraggi: nel corso degli anni hanno dovuto dire addio a molti dei loro compagni di giochi, trasferiti altrove, hanno visto sparire le attività ludiche e ricreative, sfaldarsi le proprie comunità, scemare il senso di appartenenza alla terra che li accoglie. I tre undicenni sono tra le centinaia di bambini che hanno partecipato al cantiere educativo promosso da *RA di CI* nelle aree terremotate della provincia teramana e selezionato da Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Un cantiere che li ha portati a guardare e raccontare la realtà attraverso i loro occhi, a elaborare le proprie emozioni mediante i linguaggi della musica, del cinema, dell'arte, ricostruendo così, pezzo dopo pezzo, le proprie vite proprio come nel *Kintsugi*, l'arte giapponese di riparare i vasi rotti decorando le crepe con pittura di oro. *Terre Mutate* (2022) di Alessandro Marinelli, invece, racconta gli stessi territori scegliendo la prospettiva delle famiglie che coraggiosamente hanno deciso di restare impegnandosi in prima persona a ricostituire il tessuto sociale e a realizzare nuovi progetti per i bambini.

Come Annamaria Di Placido, giovane mamma ed educatrice, che si divide tra lavoro e famiglia riuscendo a realizzare un centro equestre educativo per soddisfare i bisogni dei ragazzi della sua comunità. Oppure Sara Santarelli che insieme a suo zio Davide Carosi gestisce un b&b composto da alcune casette sistemate nel luogo dove sorgeva la loro casa, ma porta anche in giro per l'Appennino centrale il *Ludobus*, un furgone colorato e carico di giochi, e organizza corsi di arrampicata sportiva per i bambini. O ancora Ermanno Cellini che, invece, fa il maestro nella scuola primaria e secondaria di Arquata del Tronto che pone al centro della sua attività didattica le tradizioni e la storia di quei luoghi per alimentare il senso di appartenenza degli alunni e comunicargli l'importanza di crescere con delle radici ben piantate in terra.

FILMOGRAFIA

(3-6 anni)

Cortometraggi

Erase una vez, Jose Escobar e Alexandre Cirici i Pellicer, Spagna, 1950, 75'.

Snapshot, Arthur Van Merwijk, Paesi Bassi, 2012, 2' 30".

Das Kleine Rote Papierschiffchen (The Little Red Paper Ship), Alexandra Zareba, Germania, 2013, 13'.

Cycle, Sophie Olga De Jong, Paesi Bassi, 2018, 2'.

Le nozze di Pollicino, Beatrice Pucci, Italia, 2018, 7'.

Dove il sasso cadrà, Beatrice Pucci, Italia, 2021, 5'.

Buon Ferragosto, Claudia Miatello, Italia, 2022, 7'.

The Goose, Jan Mika, Repubblica Ceca, 2022, 12' 30".

The turnip, Piret Sigus e Silja Saarepuu, Estonia, 2022, 6'.

The Merry Go Around, Augusto Schillaci, Argentina, 2022, 10'.

The Webster Movie, Katarina Kerekesova, Repubblica Ceca/Slovacchia, 2022, 65'.

The Muckles: the Quest for a New Home, Ali Samadi Ahadi, Germania/Lussemburgo, 2022, 81'.

Pirate and Cello, Andrei Sokolov, Federazione Russa, 2023, 14'.

Dinosaurvovo, Masha Vselenskaya, Federazione Russa, 2023, 4'.

The Little Rat, Maddy Benson, Stati Uniti, 2023, 2' 30".

Pebble Hill, Marjolaine Perreten, Svizzera, 2023, 29'.



Istituto degli Innocenti

Piazza SS. Annunziata, 12 - 50122 Firenze

tel. 055 2037363 - fax 055 2037205

email: biblioteca@istitutodeglinnocenti.it

www.minori.gov.it

www.minoritoscana.it

www.istitutodeglinnocenti.it

