

School memories



«I modi dell'insegnare» tra scuola e società

Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari

a cura di
MIRELLA D'ASCENZO
LUCIA BALDUZZI



School memories

itinerari di ricerca nella storia
della scuola e dell'educazione



La storiografia educativa e scolastica nazionale e internazionale ha sviluppato negli ultimi decenni una notevole vivacità e un deciso ampliamento delle piste di ricerca, con la scoperta di nuove fonti e metodi d'indagine. La collana ospita contributi scientifici di respiro locale, nazionale e internazionale, espressione di ricerche su fonti inesplorate o rielaborate in una nuova cornice interpretativa, connesse alla storia e alla memoria critica della scuola, delle istituzioni educative e dell'educazione, intesa anche come patrimonio storico-educativo collettivo.

In *School memories* trovano spazio anche edizioni di fonti inedite relative a luoghi, figure e momenti della storiografia educativa e scolastica, destinate, oltre che agli studiosi universitari, anche alla formazione di insegnanti e educatori.

Tutti i volumi pubblicati in collana sono sottoposti a referaggio "doppio cieco". Il comitato scientifico internazionale esercita le funzioni di comitato dei referee.

School memories è una collana diretta da Mirella D'Ascenzo (Università di Bologna)
Nel comitato scientifico internazionale: Pablo Alvarez Dominguez (Università di Siviglia), Anna Ascenzi (Università di Macerata), Annemarie Augscholl (Università di Bolzano), Alberto Barausse (Università del Molise), Francesca Borruso (Università Roma Tre), Katya Braghini (Università Pontificia di San Paulo), Antonella Cagnolati (Università di Foggia), Lorenzo Cantatore (Università Roma Tre), Dorena Caroli (Università di Bologna), Carmela Covato (Università Roma Tre), Agustín Escolano Benito (CEINCE-Centro Internacional de la Cultura Escolar), Fulvio De Giorgi (Università di Modena e Reggio Emilia), Vera Gaspar (Università di Santa Catarina), Angelo Gaudio (Università di Udine), Carla Ghizzoni (Università Cattolica di Milano), Ian Grosvenor (University of Birmingham), Kira Mahamud Angulo (Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid), Juri Meda (Università di Macerata), Maria Cristina Morandini (Università di Torino), Michel Ostenc (Università di Angers), Joaquim Pintassilgo (Università di Lisbona), Tiziana Pironi (Università di Bologna), Simonetta Polenghi (Università Cattolica di Milano), Fabio Pruneri (Università di Sassari), Teresa Rabazas Romero (Università Complutense di Madrid), Roberto Sani (Università di Macerata), Brunella Serpe (Università della Calabria), Caterina Sindoni (Università di Messina), Geert Thyssen (Liverpool John Moores University), Giuseppe Zago (Università di Padova)

«I modi dell'insegnare» tra scuola e società

Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari

a cura di MIRELLA D'ASCENZO e LUCIA BALDUZZI

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze dell'educazione
"Giovanni Maria Bertin" dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

tab edizioni

© 2025 Gruppo editoriale Tab s.r.l.
viale Manzoni 24/c
00185 Roma
www.tabedizioni.it

Prima edizione settembre 2025
versione digitale open access CC BY-NC-ND 4.0
ISBN 979-12-5669-216-3

Indice

- p. 9 *Introduzione*
di Mirella D'Ascenzo, Lucia Balduzzi

Saluti istituzionali
prima parte

- 17 *Da Mario Lodi a Bruno Ciari*
di Roberto Vecchi

- 19 *Bruno Ciari ancora oggi presente a Bologna*
di Daniele Ara

- 23 *L'“essere maestro” di Bruno Ciari*
di Stefano Versari

- 29 *Bruno Ciari e il Movimento di Cooperazione Educativa ieri e oggi*
di Donatella Merlo

Contributi
seconda parte

- 35 *Gli anni magici. Bruno Ciari a Bologna*
di Mirella D'Ascenzo

- p. 53 *La scuola dell'infanzia di Bruno Ciari*
di Lucia Balduzzi
- 67 *I rapporti di Bruno Ciari con la pedagogia laica del suo tempo*
di Tiziana Pironi
- 81 *Il giornalino scolastico di Bruno Ciari tra passato e presente*
di Elena Pacetti
- 97 *Generazioni a confronto. «La grande disadattata» di Bruno Ciari. Impegno educativo e responsabilità per una scuola fondata su principi democratici e partecipativi*
di Elena Malaguti
- Testimonianze*
terza parte
- 117 *Bruno Ciari e Bologna*
di Francesca Ciampi
- 121 *Un ricordo di ieri per l'oggi*
di Marcella Bufalini Ciari
- 125 *Il video «C'era voglia di fare qualcosa di nuovo...». Memorie di Bruno Ciari a Bologna*
di Mirella D'Ascenzo
- 133 *L'eredità didattica di Bruno Ciari*
a cura del Gruppo territoriale di Bologna del Movimento di Cooperazione Educativa
- 153 Per approfondire
155 Autrici e autori

La scuola dell'infanzia di Bruno Ciari

di Lucia Balduzzi

1. Il contributo pedagogico di Bruno Ciari in un'epoca di profonde trasformazioni educative

Bruno Ciari è un riferimento imprescindibile per comprendere le radici storiche legate alla nascita e allo sviluppo delle istituzioni per la prima infanzia, e in particolar modo della scuola materna, in tutto il territorio italiano e in particolare in Emilia Romagna e a Bologna, territori nei quali l'intervento dell'autore è non solo di matrice pedagogico-didattica ma anche istituzionale e politica. Infatti, l'identità pedagogica dei servizi comunali di Bologna è stata fortemente plasmata dal pensiero pedagogico di Bruno Ciari, che ne ha curato la gestione e lo sviluppo, come già richiamato in altri contributi, dal 1966 al 1970, in qualità di direttore dei servizi educativi comunali.

L'opera innovativa di Ciari è stata così influente perché ha interpretato, e in qualche misura anticipato, i bisogni educativi di una società in profonda trasformazione come era quella a cavallo fra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso. In questo senso, i principi pedagogici che hanno sostenuto le sue iniziative erano al tempo stesso radicati e incrementati dalla consapevolezza politica e dall'impegno che caratterizzavano la società civile di quegli anni¹. Sono questi gli anni in cui le idee innovative che investono gli approcci didattici nella scuola materna ed elementare sono fortemente radicate nell'attivismo pedagogico degli anni Sessanta e in cui la rapida cre-

1. E. Catarsi, *Bruno Ciari e la continuità educativa*, in E. Catarsi (ed.), *Bruno Ciari e la scuola di base degli anni novanta*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

scita economica in Italia, iniziata alla fine degli anni Cinquanta, ha creato una maggiore domanda di istruzione, che ha richiesto la ristrutturazione dell'intero sistema scolastico obbligatorio. In questo periodo, più che in ogni altro, il governo italiano fu chiamato a rispondere alle sfide poste dalla garanzia di un realizzato accesso universale all'istruzione orientato sia alla diffusione di pratiche di democrazia sperimentate già a partire dalle esperienze scolastiche sia alla promozione di strumenti culturali capaci di sostenere lo sviluppo personale e sociale dei bambini e delle bambine. Sfide, queste, affrontate con riforme che hanno aggredito prioritariamente gli aspetti strutturali del sistema di istruzione obbligatoria, a partire da azioni di investimento pubblico nella costruzione di nuovi edifici scolastici e di riforme importanti quali l'introduzione di scuole medie unificate, per i bambini dagli 11 ai 14 anni, e di scuole dell'infanzia statali per i bambini dai 3 ai 6 anni². Sebbene queste misure abbiano aumentato l'accesso dei bambini all'istruzione di base in tutto il Paese, esse si sono rivelate inadeguate a garantire l'uguaglianza delle opportunità educative. Infatti, lasciando relativamente inalterati i metodi di insegnamento trasmissivi e riproduttivi tradizionalmente adottati dalle scuole, nonché la valutazione standardizzata dei risultati degli alunni, il nuovo sistema scolastico obbligatorio ha finito per escludere proprio quei bambini che intendeva includere, come dimostra l'alto tasso di abbandono scolastico tra i bambini appartenenti alle classi sociali più basse. Molte pubblicazioni dell'epoca, dai testi più diffusi come *Lettera ad una Professoressa* della Scuola di Barbiana³ o ancora *Le vestali della classe media* di Barbagli e Dei⁴, evidenziarono come tali metodi promuovessero il rendimento dei bambini della classe media a scapito degli altri che rischiavano di rimanere comunque esclusi dal processo di promozione democratica e sociale desiderato. Ma un sistema scolastico che perpetuava le disuguaglianze non era più accettabile in un contesto in cui l'istruzione obbligatoria era stata introdotta per la promozione sociale di tutti i cittadini. In quel periodo, molti insegnanti, educatori, accademici e membri della società civile iniziarono a contestare le pratiche educative discriminatorie della scuola dell'obbligo.

Come nel caso della Scuola di Barbiana, la contestazione del modello scolastico tradizionale portò alla sperimentazione di nuovi approcci peda-

2. G. Genovesi, *Bruno Ciari e la scuola di base degli anni sessanta*, in Catarsi (ed.), *Bruno Ciari e la scuola di base degli anni novanta*, cit.

3. Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1967.

4. M. Barbagli e M. Dei, *Le vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, il Mulino, 1969.

gogici ispirati ai principi di democrazia, partecipazione civica, solidarietà e giustizia sociale. In molti casi queste esperienze fortemente innovative furono portate avanti da educatori pionieri come don Lorenzo, Bruno Ciari e Loris Malaguzzi (1924-1994): le iniziative intraprese da questi insegnanti e pedagogisti, tuttavia, non avvennero in modo isolato. Sia i movimenti progressisti degli insegnanti sia i movimenti civici che rivendicavano la giustizia sociale hanno contribuito a creare una consapevolezza diffusa del rapporto che lega indissolubilmente l'educazione alle questioni sociali e politiche⁵. L'attivismo pedagogico di quegli insegnanti e educatori che hanno iniziato a contestare i metodi di insegnamento tradizionali era, quindi, profondamente radicato nell'impegno civico e, allo stesso tempo, impegnato nel cambiamento sociale e politico, infatti

conoscere i ragazzi dei poveri e amare la politica è tutt'uno. Non si può amare creature segnate da leggi ingiuste e non volere leggi migliori.⁶

Mentre le riforme educative promosse dal governo centrale in quegli anni rimanevano ancorate a posizioni conservatrici e, in pratica, non riuscivano a realizzare pienamente il diritto all'istruzione per tutti i bambini in obbligo scolastico, a livello locale, nelle scuole gestite da enti locali progressisti, venivano avviate pratiche educative innovative grazie all'impegno di educatori, genitori e amministratori comunali. L'esperienza dei servizi comunali per la prima infanzia avviata da Loris Malaguzzi a Reggio Emilia e quella della scuola a tempo pieno promossa da Bruno Ciari a Bologna sono solo due dei tanti esempi che testimoniano come lo sperimentalismo locale abbia dato un contributo significativo al dibattito sulla continuità educativa in Italia.

2. La scuola dell'infanzia come comunità democratica

Alla base dell'idea di "scuola dell'infanzia" elaborata da Ciari c'era il principio che lo scopo della scuola dovesse essere la promozione sociale e culturale dei cittadini. Pertanto, l'intero sistema scolastico, dalla scuola dell'infanzia alle superiori, avrebbe dovuto essere finalizzato alla promozione di una società più democratica e paritaria piuttosto che a per-

5. Genovesi, *Bruno Ciari e la scuola di base degli anni Sessanta*, cit.

6. Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, cit., p. 93.

petrare le disuguaglianze sulla base delle classi sociali esistenti (come facevano i sistemi scolastici tradizionali). Le idee che – negli anni Sessanta – contribuirono a ridefinire il ruolo della scuola in termini sociali e politici maturarono nello stesso periodo in cui si diffusero importanti studi psicologici sulle potenzialità dell'apprendimento dei bambini e sull'incidenza della dimensione affettivo-sociale rispetto ai processi di insegnamento/apprendimento (ad esempio, gli studi di Lev Semënovič Vygotskij e di Jerome Bruner...). È da questa feconda combinazione che il ruolo educativo della scuola dell'infanzia diventa progressivamente più rilevante acquisendo una specifica identità pedagogica: in questo senso l'opera di Ciari, insieme ad altri pedagogisti italiani⁷, ha contribuito a interpretare queste aspirazioni e a realizzarle concretamente. Partendo dalle caratteristiche di tale contesto politico e istituzionale, delineato in modo più articolato nel contributo di Mirella D'Ascenzo⁸ e sintetizzato nelle prime pagine di questo contributo, si possono già individuare i tratti principali della scuola dell'infanzia comunale⁹ in termini di apertura verso la società e di alto profilo culturale definito dal suo ruolo educativo ed emancipatore.

Al centro del progetto di Ciari c'era dunque la realizzazione di istituzioni per l'infanzia intese come comunità democratiche che offrono a ogni bambino e bambina opportunità di apprendimento e di socializzazione in base alla diversità presente nella società. In questa prospettiva, la scuola dell'infanzia rifiuta fortemente la segregazione sociale e promuove invece l'interazione dialogica e l'apprendimento reciproco tra le diverse culture portate dai bambini che appartengono a classi sociali diverse. Le scuole dell'infanzia realizzate da Ciari sono quindi scuole per tutti. Come egli stesso afferma nel corso dell'VIII Febbraio Pedagogico del 1969:

7. A questo proposito, l'iniziativa di *pedagogisti* come Loris Malaguzzi (Reggio Emilia), Sergio Neri (Modena) e Duilio Santarini (Forlì) va sicuramente menzionata per i loro importanti contributi nel delineare i tratti pedagogici delle neonate istituzioni per l'infanzia.

8. Si rinvia al contributo di Mirella D'Ascenzo in questo volume.

9. Nel contesto delle scuole materne statali il processo è stato molto più lento a causa degli interessi politici in gioco a livello nazionale. Infatti, gli orientamenti nazionali per la *scuola materna* elaborati nello stesso periodo (*Orientamenti*, 1969) non riconoscevano pienamente il ruolo educativo ed emancipatore della scuola dell'infanzia, ma continuavano a definirlo in termini di custodia e preparazione alle scuole elementari. Ciò era probabilmente dovuto al fatto che la legge istituzionale della *scuola materna* statale era stata ottenuta attraverso un compromesso politico tra partiti progressisti e democristiani, questi ultimi in difficoltà nel legittimare il ruolo emancipatore della *scuola materna*. Negli *Orientamenti* (1969), infatti, la presenza della tradizione educativa cattolica è ancora piuttosto forte ed è rivelata dal ruolo assistenziale della *scuola materna* che fornisce madri sostitutive piuttosto che insegnanti e isola le istituzioni per l'infanzia dalla società più ampia.

una scuola dell'infanzia che riunisca, come avviene a Bologna, bambini di ogni ceto e solleciti un continuo scambio di esperienze e di contributi culturali (che si trasferiscono facilmente e rapidamente da un bambino all'altro) è già un grande fatto politico, un'operazione democratica di vasto rilievo. Ma non basta creare le condizioni della 'integrazione delle culture di provenienza', del 'trasferimento dei valori dati dall'ambiente' non basta rendere più intensa questa circolazione di esperienza diminuendo il numero di alunni per ciascuna sezione e garantendo un'adeguata stimolazione di ciascun bambino da parte degli adulti educatori. Occorre che la scuola dell'infanzia prenda coscienza del suo compito politico fondamentale, ch'è quello di creare per tutti i fanciulli, qualunque sia la loro provenienza, una base culturale comune, che assicuri la vera 'promozione' di ciascuno come personalità completa, attiva e creatrice, e come cittadino criticamente consapevole.¹⁰

Ciari è consapevole che le istituzioni per l'infanzia possono svolgere funzioni così impegnative e importanti solo se vengono garantite determinate condizioni. Per questo motivo, durante la sua attività di amministratore a Bologna, egli insiste nel diminuire il numero di bambini per classe, proprio per mettere gli insegnanti nelle condizioni di adottare metodi democratici – piuttosto che rigidamente autoritari – nel loro lavoro educativo:

condizione indispensabile affinché una istituzione educativa per bambini assuma il carattere di 'scuola' è la necessaria limitazione del numero degli alunni iscritti a ciascuna sezione, che non dovrebbe oltrepassare il numero di venti.¹¹

Tuttavia, l'uso di metodi democratici non può essere relegato al lavoro del singolo insegnante chiuso nella propria classe, ma deve piuttosto diventare espressione di una nuova organizzazione del lavoro educativo all'interno delle scuole. La citazione infatti continua:

altra condizione per la creazione di una efficiente scuola pubblica per l'infanzia è un elevamento della cultura generale di base degli insegnanti, cui deve accompagnarsi un'adeguata preparazione professionale.¹²

10. B. Ciari, *Il seminario didattico delle istituzioni scolastiche comunali*, in *Organizzazione ambientale della scuola dell'infanzia. Struttura e funzione*, Atti del dell'VIII Febbraio Pedagogico bolognese, Bologna, Sezione Arti Grafiche dell'Istituto Aldini-Valeriani, 1969, p. 15.

11. B. Ciari, *La grande disadattata*, Roma, Editori Riuniti, 1973, p. 220.

12. *Ibid.*

In questo contesto, le classi non sono concepite come unità separate, quanto piuttosto come piccole comunità che appartengono – e interagiscono – con la più ampia comunità scolastica. In questo modo, lo scambio tra bambini di diverse fasce d'età viene promosso attraverso un'organizzazione flessibile dello spazio e del tempo per le attività interclasse.

Nel corso del quarto Febbraio Pedagogico del 1967 egli afferma:

nella scuola (che idealmente dovrebbe constare di tre sezioni) siano previsti non casuali, ma preordinati e organici momenti di più ampia socialità, cioè di rapporti, incontri, attività comuni tra bambini delle diverse classi di età. La comunità-classe dovrebbe quindi non considerarsi una unità a sé stante, ma pienamente integrata nella comunità-scuola, che può realizzarsi soltanto attraverso un profondo affiatamento e una costante attività collaboratrice tra gl'insegnanti della scuola stessa.¹³

Pertanto, la condizione necessaria per la creazione di istituzioni pienamente democratiche si incarna in strutture altrettanto democratiche rispetto ai processi decisionali realizzati all'interno del gruppo di adulti, strutture che dovrebbero coinvolgere tutti i membri della comunità scolastica, compreso il personale ausiliario. La partecipazione del personale ausiliario alla vita educativa delle scuole dell'infanzia è, infatti, dettato dalla consapevolezza politica della necessità di un riconoscimento pieno della compartecipazione di ogni adulto coinvolto nei processi educativi sia nelle fasi progettuali sia in quelle attuative, per rendere l'istituzione scuola una reale palestra di confronto e di democrazia. D'altro canto, sul piano pedagogico, con questa scelta si evidenzia il riconoscimento della valenza educativa non solo delle attività didattiche proposte dal docente ma anche dei momenti routinari legati al pasto, al sonno e all'igiene dei bambini e delle bambine accolti nelle scuole.

Considerando che in molti casi (ad esempio a Bologna) le scuole di tre sezioni sono gestite da una comunità di sei insegnanti e tre assistenti, la questione della costruzione di una comunità scolastica risulta fondamentale. Innanzitutto, è necessario eliminare qualsiasi elemento che contribuisca a rendere un adulto inferiore all'altro sul piano del "potere", a prescindere dalla differenziazione dei ruoli e delle funzioni. A volte, infatti, quando due insegnanti lavorano con lo stesso gruppo di bambini, l'insegnante che svolge il turno mattutino si sente "superiore" rispetto a quello che svol-

13. *Ibid.*, p. 221.

ge il turno pomeridiano, come se quest'ultimo si occupasse solo del "doposcuola". A questo proposito, è necessario stabilire un'assoluta parità in termini di responsabilità educativa e di status tra tutti gli educatori. Ciari ancora afferma che nelle scuole moderne i turni non dovrebbero essere rigidamente definiti ed entrambi gli insegnanti dovrebbero svolgere sia il turno pomeridiano che quello mattutino. Egli, inoltre, sostiene che anche il personale ausiliario dovrebbe far parte del collettivo pedagogico. Infatti, molti aspetti del lavoro che svolgono quotidianamente questi professionisti – come l'assistenza ai bambini durante il momento del bagno e del pranzo – sono psicologicamente molto rilevanti. La vita comunitaria degli educatori non è importante solo per gli aspetti di programmazione educativa e di scambio di esperienze didattiche, ma anche per gli aspetti relativi al modello di relazioni umane presentato ai bambini. Nell'idea di Ciari, ogni scuola deve affrontare quotidianamente situazioni problematiche: pianificare le risorse in base alle esigenze dei servizi, raccogliere fondi e reperire materiali per le attività didattiche. Questi problemi non dovrebbero essere una responsabilità demandata ai soli insegnanti, ma coinvolgere l'intera comunità, partendo dai rappresentanti dei genitori fino agli amministratori delle rappresentanze politiche e civili. Tutti questi attori, infatti, trovano la loro rappresentanza nel comitato di gestione, che rappresenta il nucleo progettuale e politico della nuova scuola dell'infanzia.

3. Il ruolo del personale educativo e il tema della formazione degli insegnanti

Uno dei principi più importanti alla base dell'organizzazione delle istituzioni comunali per l'infanzia a Bologna è stato dunque il pieno riconoscimento del ruolo educativo di tutto il personale coinvolto, delle assistenti e degli ausiliari. Questo passaggio implicava un secondo livello di riconcettualizzazione dell'intento educativo della scuola dell'infanzia: il significato di educazione doveva essere ridefinito secondo un paradigma diverso da quello in cui operava il sistema scolastico dell'epoca.

In questo senso, l'apprendimento dei bambini, nelle nuove istituzioni che si occupano della prima infanzia, non deve ridursi alla scolarizzazione delle attività (*scolasticismo*) e all'applicazione di rigidi metodi didattici (*didatticismo*). Occorre piuttosto elaborare una nuova pedagogia per ridefinire il ruolo educativo delle istituzioni alla luce delle moderne teorie dell'apprendimento e dei bisogni sociali emergenti: il lavoro di Ciari si ispira agli

studi di John Dewey, Jerome Bruner, Lev Semënovič Vygotskij, la cui riflessione era molto influente nel dibattito accademico dell'epoca così come, sul piano didattico, alle opere di Célestin Freinet e di altri esponenti del Movimento di Cooperazione Educativa.

La pedagogia delle nuove istituzioni – che Ciari stesso definisce *di nuovo indirizzo* – deve quindi essere centrata sulla motivazione e sulla partecipazione dei bambini all'apprendimento e l'apprendimento deve essere il risultato dell'interazione dei bambini con l'ambiente naturale e sociale. In questa prospettiva i bambini possono apprendere secondo le modalità tipiche della loro età, consentendo uno sviluppo equilibrato delle loro potenzialità cognitive, emotive e fisiche:

l'esperienza dimostra che tutta una serie di contenuti culturali, tipici dello scienziato autentico, possono essere immessi nella scuola dell'infanzia. È chiaro che questi contenuti debbono essere controllati 'politicalmente', cioè debbono situarsi in un contesto di fini e di atteggiamenti 'socializzanti', democratizzanti, in un clima dominato dalla motivazione e dalla partecipazione di ciascun fanciullo.¹⁴

L'enfasi posta da questa nuova pedagogia sulla socializzazione come dimensione essenziale dell'apprendimento ha indotto molti pedagogisti a riflettere sull'importante ruolo svolto dalle relazioni all'interno delle istituzioni educative per l'infanzia. In questo contesto, un'attenzione particolare è stata dedicata alla riflessione sulla prima transizione del bambino dall'ambiente familiare a quello scolastico, ovvero al tema della continuità educativa, oggi ritornato di grande attualità alla luce dell'istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione da zero a 6 anni¹⁵.

Ciari, riconoscendo l'importanza di questa fase, ha aperto una prospettiva innovativa per il tempo, che consiste nel consentire un tempo condiviso tra genitore e bambino all'interno delle istituzioni, in modo che il bambino possa gradualmente familiarizzare con il nuovo ambiente (ci riferiamo ovviamente all'*inserimento*). L'attualità della sua intuizione è oggi confermata

14. Ciari, *Il seminario didattico delle istituzioni scolastiche comunali*, cit., p. 16. Questa citazione è particolarmente interessante perché segna il passaggio concettuale alla base del passaggio dalla *scuola materna* alla *scuola dell'infanzia*. Questo passaggio, che connota l'origine delle scuole dell'infanzia comunali alla fine degli anni Sessanta, nelle scuole dell'infanzia statali avverrà all'interno degli *Orientamenti (1991)* e riconosciuto per legge solo dalla l. 53/2003 "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale".

15. Il sistema integrato di educazione e istruzione è stato istituito con la legge 13 luglio n. 107 e reso attuativo dal decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017.

da molti studi pedagogici che indagano i tempi di transizione come *inserimento/ambientamento* (tempo di transizione tra famiglia e ambiente scolastico all'inizio dell'anno scolastico) o *accoglienza* (tempo che avviene nella quotidianità)¹⁶.

Un'altra importante implicazione di questa nuova pedagogia è stata la ridefinizione del metodo didattico. La rigida concettualizzazione del metodo inteso come mezzo tecnico da applicare a-criticamente deve essere rifiutata, così come deve essere abbandonato qualsiasi atteggiamento dogmatico nei confronti di tradizioni educative consolidate che isolano la scuola dalla società. Secondo Ciari, i metodi adottati per raggiungere obiettivi educativi condivisi dovrebbero essere costantemente ridefiniti nell'ambito del lavoro collegiale degli insegnanti e alla luce dei contesti in evoluzione. Particolarmente rilevante in questa prospettiva è il tempo dedicato alla programmazione collettiva, in cui gli insegnanti discutono su come implementare le opportunità di apprendimento in base ai bisogni dei bambini (*apprestare situazioni educative*).

L'attività di Ciari come responsabile del Dipartimento Educazione del Comune di Bologna fu anche caratterizzata da un forte impegno per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Particolare attenzione fu dedicata allo sviluppo professionale continuo degli insegnanti¹⁷ attraverso l'organizzazione di iniziative diffuse (*seminari didattici*) che miravano a trasformare le istituzioni scolastiche sia a livello culturale sia pedagogico. Poiché la formazione iniziale "obsoleta" fornita dalle istituzioni formative dell'epoca si rivelava inadeguata a rispondere alle esigenze delle nuove istituzioni (*scuola dell'infanzia* e *scuola a tempo pieno*), era necessario intervenire politicamente per rinnovare la professionalità degli insegnanti, a partire da una nuova concettualizzazione della didattica:

una cosa deve essere certa fin da ora, però: che il concetto di 'metodo', inteso come formulario compiuto che la maestra è chiamata ad applicare, è da superare, così come sono da abbandonarsi gli atteggiamenti di 'piccola chiesa', di fedeltà assoluta ad una tradizione che se rimane rigida rischia di scadere irrimediabilmente e di essere tagliata fuori dalla realtà. La educatrice che

16. Uno degli studi più importanti pubblicati di recente a questo proposito è la ricerca condotta dall'Università di Milano Bicocca nell'ambito dei *nidi*: S. Mantovani, L. Restuccia Saitta, C. Bove, *Attaccamento e inserimento: stili e storie delle relazioni al nido*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

17. Le iniziative di sviluppo professionale organizzate da Ciari hanno puntato a coinvolgere gli insegnanti che operano in diversi gradi del sistema scolastico, dalla scuola dell'infanzia alle scuole medie inferiori.

vorremmo promuovere tramite i seminari e le altre iniziative culturali è soprattutto un'insegnante di profonda e vasta cultura pedagogica e generale, che si dà un indirizzo metodologico abbastanza definito, alla invenzione, al rinnovamento. L'educatrice che vogliamo promuovere è quella che riesce a immaginare e costruire nuovi sussidi, a modificare quelli che già possiede, ed elaborare originali proposte didattiche. Per fare questo e per non scadere nell'empirismo banale occorrono saldi presupposti teorici, chiari concetti centrali attorno a cui organizzano tutti i particolari della tecnica didattica. Ecco perché si è ricorsi all'Università, non per ricevere passivamente degli insegnamenti ma per utilizzare contributi specialistici da sottoporre sempre a un controllo politico cooperativo. Il metodo di lavoro del seminario dovrebbe essere quello delle scuole a indirizzo nuovo: nessuno chiuso nel proprio guscio individualistico, nella classe-scatoletta, ma apertura, elasticità nelle sezioni, possibilità di articolare momenti di attività momenti di attività in cui i bambini si distribuiscono in gruppi inter-classe.¹⁸

La professionalità degli insegnanti è quindi organizzata intorno alla conoscenza dei fondamenti teorici pedagogici che consentono l'elaborazione di metodi didattici innovativi. Per questo motivo, i seminari prevedono il contributo dell'università. Nell'ambito dei seminari, tuttavia, le conoscenze specialistiche fornite dall'università non vengono recepite passivamente dagli insegnanti, ma vengono discusse criticamente e costantemente riviste attraverso il lavoro cooperativo degli insegnanti. Qui emerge un'altra importante dimensione che delinea la metodologia di formazione degli insegnanti all'interno dei seminari, ovvero il lavoro collettivo.

4. L'eredità di Ciari nelle istituzioni educative moderne

Gli effetti dell'attività pedagogica svolta da Bruno Ciari vanno ben oltre il suo mandato politico nel Comune di Bologna (1966-1970)¹⁹. Il suo lavoro, infatti, ha radicato l'identità educativa dei servizi per l'infanzia comunali in una nuova pedagogia le cui potenzialità sono state ulteriormente sviluppate da educatori, insegnanti e pedagogisti nel corso degli anni fino ai giorni nostri. In un certo senso, l'eredità che ci ha lasciato e che, per ragioni di sintesi, enucleerò solo per grandi linee:

18. Ciari, *Il seminario didattico delle istituzioni scolastiche comunali*, cit., p. 17.

19. Ciari morì nel 1970 all'età di 47 anni.

Un approccio all'educazione della prima infanzia basato sul diritto

I principi di pari opportunità educative e di giustizia sociale alla base della creazione delle prime scuole dell'infanzia comunali come istituzioni di promozione sociale, culturale e politica sono ancora oggi presenti nei documenti che definiscono le finalità della scuola dell'infanzia. Nel corso degli anni questi principi sono stati formalizzati nel quadro della Costituzione italiana (art. 3) e della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia (1989): il diritto dei bambini all'istruzione è concepito all'interno di un principio di cittadinanza democratica che non implica solo la partecipazione dei bambini alla vita della comunità locale, ma va oltre, nella prospettiva di una cittadinanza globale²⁰ (Morin, 2001). In questa prospettiva la scuola dell'infanzia valorizza le differenze individuali e culturali che caratterizzano la società multiculturale contemporanea.

Una pedagogia incentrata sul bambino

La scuola dell'infanzia si basa su una concettualizzazione dei bambini e delle bambine come agenti attivi che apprendono in interazione con i coetanei, gli adulti, l'ambiente naturale e culturale. In questa prospettiva i bambini sono visti come protagonisti del proprio apprendimento e l'apprendimento dei bambini è concettualizzato come situato e co-costruito nell'interazione sociale.

Un sistema integrato di istituzioni educative

Particolare attenzione è dedicata dall'amministrazione comunale alla collaborazione interistituzionale tra le scuole dell'infanzia comunali, statali e paritarie nell'ambito del sistema integrato delle istituzioni scolastiche. Questa collaborazione viene sostenuta attraverso le iniziative realizzate nell'ambito dei *progetti di continuità* educativa che coinvolgono nidi, scuole dell'infanzia e scuole primarie. Tali attività sono solitamente organizzate da una commissione interistituzionale (composta da educatori del nido, insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria) che pianifica e realizza attività comuni per facilitare la transizione dei bambini. A livello amministrativo, invece, l'integrazione tra le istituzioni scolastiche si realizza attraverso una pianificazione e un'organizzazione comune delle risorse che mira a garantire l'accessibilità all'offerta pubblica.

20. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.

Una struttura flessibile per l'organizzazione delle attività didattiche

I principi organizzativi di *apertura e flessibilità* che, secondo Ciari, caratterizzavano la struttura delle istituzioni democratiche, sono diventati oggi tratti qualificanti della scuola dell'infanzia. Tali principi si traducono nell'organizzazione collegiale delle istituzioni che dovrebbero prevedere tempi di compresenza degli insegnanti: durante la compresenza vengono organizzate attività di interclasse e di piccolo gruppo. Un altro aspetto importante a questo proposito è il sostegno fornito dalle istituzioni alla sperimentazione e all'innovazione didattica attraverso la presenza di coordinatori pedagogici²¹.

Strutture di partecipazione

La peculiarità delle scuole dell'infanzia comunali è la presenza di una struttura complessa che garantisce la partecipazione e il processo decisionale collettivo all'interno delle istituzioni. Una delle caratteristiche principali di tali strutture è l'approccio inclusivo al processo decisionale: ogni due mesi vengono organizzate delle assemblee di scuola a cui partecipano tutti gli insegnanti, il personale ausiliario e i genitori. Questi incontri non hanno solo un carattere informativo (fornendo ai genitori informazioni sulle attività educative svolte a scuola), ma mirano piuttosto a discutere i contenuti del lavoro educativo, al fine di promuovere il dialogo sui diversi "stili educativi" messi in atto nei vari contesti (famiglia/ambiente scolastico).

Professionalità nell'educazione della prima infanzia

La professionalità degli insegnanti e del personale ausiliario è sostenuta dal lavoro collegiale che si svolge all'interno del *gruppo di lavoro educativo* (composto da insegnanti e personale ausiliario). Il ruolo del gruppo di lavoro educativo dei servizi è quello di pianificare, implementare, monitorare e valutare in modo collaborativo le attività educative. Per questo motivo, sono previste riunioni periodiche a cui solitamente partecipano i coordinatori pedagogici: durante le riunioni vengono concordate anche le modalità di partecipazione del personale ausiliario alle attività educative.

21. Cfr. art. 7 "Le sperimentazioni" in Comune di Bologna, *Regolamento della scuola pubblica comunale dell'infanzia*, 1994, al link http://informa.comune.bologna.it/iperbole/media/files/regolamento_della_scuola_pubblica_comunale_dellinfanzia.pdf (ultimo accesso: 30/01/2025).

Questi elementi io credo rimangano importanti direttrici, da rileggere e ri-declinare nel contesto politico-istituzionale odierno, per affrontare le sfide che il sistema integrato proprio soprattutto alla scuola dell'infanzia che dovrebbe ridefinire la propria identità in quanto istituzione fondamentale per la costruzione non tanto e non solo di un percorso di continuità 0-6, come richiesto dalle normative più recenti, quanto piuttosto in una prospettiva più ampia 0-10. In questo senso, la nuova scuola dell'infanzia dovrebbe da un lato guardare ai nidi d'infanzia per ri-concettualizzare le proprie dimensioni più legate alla cura e all'accoglienza di bambini e famiglie e allo stesso tempo "tirare verso di sé" sul piano metodologico e didattico la scuola primaria, valorizzando le dimensioni ludiche, ludiformi e sociali dell'apprendimento a partire dalla co-progettazione di percorsi curricolari ampi da realizzarsi in tempi dilatati che radicano al nido e fioriscono alla scuola primaria.

Un lavoro ancora tanto da costruire, ma che potrebbe recuperare dal passato importanti intuizioni e ancora attuali soluzioni.