

## La prospettiva sistemica nella costruzione di un Polo per l'infanzia. L'esperienza di Ortona

---

The systemic perspective in the construction of an Early Childhood Center. The Experience of Ortona

Claudia Chellini<sup>1</sup>, Indire

Rachele Borgi, Indire

Tito Vezio Viola, bibliotecario, Comune di Ortona

### ABSTRACT

---

In 2015, before Law 107, an early childhood Center was founded in Ortona (CH). Starting from a reflection on the strategic value of reading for personal development, this Center connected various institutional subjects, which played an active role to set up tools and processes to allow the foundation of the Center. In this paper, we will explore the key elements underlying this experience, which is considered as a concrete opportunity to provide at national level the educational continuity plan between early childhood and preschool education.

### SINTESI

---

Nel 2015, prima della legge 107, è nato a Ortona (CH) un Polo per l'infanzia. A partire da una riflessione sul valore strategico della lettura per la formazione della persona, sono stati aggregati i diversi soggetti istituzionali che hanno svolto un ruolo attivo per la messa a punto degli strumenti e dei processi che hanno portato alla costituzione del Polo e alla sua attuazione. Il contributo illustra gli elementi cardine alla base di questa esperienza, che si configura come una vera e propria azione di sistema per la costruzione di un percorso di continuità educativa tra i servizi per l'infanzia e le scuole dell'infanzia.

**KEYWORDS:** ECEC, early childhood Center, continuity in childhood education, governance, reading

**PAROLE CHIAVE:** “zerosei”, Polo per l'infanzia, continuità, *governance*, lettura

---

<sup>1</sup> Il paragrafo 1 è da attribuirsi a Claudia Chellini, il paragrafo 2 a Tito Vezio Viola e il paragrafo 3 a Rachele Borgi.

## 1. La più importante tra le sfide educative, la più importante delle sfide sociali

Nei documenti di definizione delle caratteristiche della nuova programmazione europea 2021-2027, tra gli obiettivi specifici che articolano gli obiettivi di *policy*, troviamo la promozione dell'accesso "all'assistenza all'infanzia" (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2019, p. 8). Prendendo l'avvio da questa indicazione, Indire, in accordo con l'Autorità di Gestione del PON "Per la Scuola" 2014-2020, ha realizzato uno studio sullo stato di attuazione dell'accesso ai servizi per l'infanzia e sui modi con cui si è sviluppato nelle regioni italiane, con l'obiettivo di fornire spunti di riflessione utili a definire future linee d'azione del Programma 2021-2027. Come noto, la legge 107/2015, art. 1, comma 181, e il decreto legislativo 65/2017, istituendo il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni ("zerosei"), non solo innova l'impianto organizzativo del segmento prescolare, con il concetto di percorso educativo che dalla nascita accompagna il bambino fino alla scuola dell'obbligo, ma, ricomprendendo i servizi per l'infanzia nel sistema educativo nazionale, si fa portavoce del «cambiamento di prospettiva politico-socio-culturale» (La Rocca, Smeriglio & Tassone, 2020, p. 148) che considera il bambino un soggetto competente fin dalla nascita, capace di stabilire con gli adulti e i coetanei relazioni significative per il suo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale. Questo implica che il ruolo dell'educatore si arricchisca di una competenza educativa che va oltre il compito di cura e che si collega concettualmente a quello del docente della scuola dell'infanzia. Ma ciò ha un effetto anche su tutti gli elementi che compongono il sistema "zerosei", che si svincola dal legame con i servizi di conciliazione lavoro-famiglia e si costituisce come parte integrante del sistema educativo, accogliendo quanto promosso sia dall'Unione europea (Consiglio dell'Unione europea, 2019) sia dall'OECD. Quest'ultima, in particolare modo, nelle analisi sui dati dei sistemi di educazione e cura della prima infanzia, afferma: «Early childhood education and care (ECEC) can improve children's cognitive abilities and socio-emotional development, help create a foundation for lifelong learning, make children's learning outcomes more equitable, reduce poverty, and improve social mobility from generation to generation» (OECD, 2017, p. 13). Sottolinea inoltre che la lunghezza del periodo che un bambino trascorre nel percorso educativo prescolare è predittivo del suo livello di rendimento, dentro e fuori la scuola, quando sarà grande: va in questa direzione l'inclusione nel segmento prescolare non solo dei tre anni di scuola dell'infanzia, ma anche dei tre anni precedenti. Alla presentazione delle Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei", il ministro dell'istruzione Patrizio Bianchi ha affermato che lo "zerosei" è "la più importante tra le sfide educative che noi oggi abbiamo, ma è anche la più importante delle sfide sociali"<sup>2</sup>, ricordando come la definizione del sistema prescolare sia la misura del tipo di società al quale si tende.

Intervenendo in un contesto delineato nel corso degli anni con normative nazionali, regionali e locali, nel disegno del sistema "zerosei" si definiscono più livelli di governo, individuandone compiti e responsabilità. Lo Stato indirizza,

---

<sup>2</sup> La presentazione del 31/03/2021: <https://www.youtube.com/watch?v=-aKWArfydd8>.

programma e coordina complessivamente il sistema, dalla ripartizione delle risorse alla formazione del personale, al monitoraggio e valutazione dell'offerta formativa, all'attivazione del sistema informativo nazionale. Le Regioni hanno compiti di programmazione territoriale, promuovono i coordinamenti pedagogici, definiscono gli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi per l'infanzia. Infine, agli Enti locali è affidata la gestione e il monitoraggio dei servizi per l'infanzia, la definizione delle modalità di coinvolgimento delle famiglie e la promozione delle esperienze di continuità fra il sistema "zerosei" e il primo ciclo di istruzione.

D'altra parte, "zerosei" significa anche mettere in dialogo costante e produttivo due gradi educativi che si sono sviluppati separatamente, che hanno caratteristiche organizzative diverse e spesso anche riferimenti pedagogici e culturali diversi. «Si tratta di lavorare alla costruzione di un linguaggio pedagogico comune fondato sulla condivisione di criteri interpretativi in grado di dialogare tra loro per interrogare criticamente le pratiche educative e le esperienze dei bambini» (Infantino, 2017, p. 171).

Questa compresenza di più livelli, educativi e di governo, che nell'intenzione del legislatore si configura come collaborazione, porta con sé una grande complessità dal punto di vista sia della *governance*, sia educativo e pedagogico. Se infatti è necessario che Stato, Regione ed Enti locali lavorino insieme condividendo non solo le finalità generali per l'attuazione del sistema "zerosei", ma anche i processi e i metodi, è fondamentale che educatori e docenti condividano un comune terreno di riflessione che riguarda l'idea di bambino, le modalità di attuazione della continuità educativa, i metodi e le pratiche da sperimentare (Silva, 2018; Gentile, 2021), superando l'idea «dell'esistenza di due mondi distinti, indubbiamente aperti alla comunicazione e al dialogo, ma pur sempre differenziati e distinti» (Zuccoli & Infantino, 2018, p. 41). La continuità educativa in questo senso impone un ripensamento complessivo di prospettiva: si tratta di immaginare non più due percorsi distinti (0-3 e 3-6) che si collegano, ma un unico percorso che accompagna i piccoli alunni nelle loro scoperte e nei loro apprendimenti, secondo una concezione olistica dello sviluppo del bambino (Rossini, 2018).

## **2. Il Polo sperimentale per l'infanzia del Comune di Ortona**

Il Polo sperimentale per l'infanzia "zerosei" di Ortona (CH) è istituito nel corso dell'anno educativo 2014/2015. Nel 2014 la città di Ortona ha un totale di 23.601 residenti, con 455 bambini da zero a tre anni e 498 bambini in età compresa dai tre ai sei anni. I servizi educativi per la prima infanzia di competenza del Comune, e accreditati come tali ai sensi della normativa regionale, sono strutturati in due tipologie: il Nido d'infanzia "A. Gramsci", frequentato da 59 bambini e bambine, e il Centro Integrativo Prima Infanzia (CIPi), presso la biblioteca comunale, servizio integrativo con la presenza dei genitori per la tipologia prevista dalla vigente legge regionale (n. 76 del 28.04.2000, art. 4, comma a) e, a oggi, dal decreto legislativo 65/2017, come Centro per bambini e famiglie, con la frequenza all'epoca di 18 bambini e bambine e loro familiari. L'indice di copertura riferito alla

popolazione da zero a tre anni è di circa il 16,9%. Le Scuole dell'Infanzia afferenti agli istituti comprensivi "M. Serao" e "F. P. Tosti" si articolano in 6 plessi, con la frequenza di circa il 95% della popolazione infantile di riferimento.

Il bisogno di un Polo per l'infanzia nasce da alcune valutazioni condivise da parte del personale educante dei servizi, da un gruppo motivato di docenti delle scuole dell'infanzia e dalla responsabilità gestionale del Comune, evidenziando alcuni limiti importanti riscontrati nei tradizionali "progetti di continuità", che dal 2006 venivano praticati nei due ordini di istruzione. Un primo limite viene individuato in merito alla trama pedagogica di tali progetti, riguardante l'*emergent literacy* ispirata dal programma Nati per Leggere (NpL), di cui Ortona è progetto locale dal 2000. Per anni il lavoro di accostamento al libro e alla lettura, scelto come tessitura di continuità, è stato lo strumento permanente di riferimento declinato nel succedersi dei vari temi comuni, la cui funzione d'onda è stata assunta dalla biblioteca comunale e dal servizio CIPÌ. L'analisi dell'esperienza ha generato un certo fattore di crisi, quando ci si è resi conto che sia la pratica educativa annuale sia le domande di ricerca che essa attivava non costituivano eredità completa e utilizzabile sul medio e lungo periodo. Il "progetto di continuità" non generava pienamente contaminazione sul piano delle strategie successive: in particolare sulla riflessione in merito ai contenuti scientifici relativi alla lettura, sull'avanzamento di un sistema di valutazione che permettesse di capire a fondo le competenze costruite nel medio e lungo periodo. In definitiva, accadeva una sorta di decadimento della memoria, prodotto dalla centralità della buona volontà di tutti, soggetti, però, a un turn over annuale, e, insieme, dallo sfilacciarsi della trasmissione delle esperienze. Tra queste si perdevano le riflessioni sui nodi professionali annualmente individuati alla luce di questo nuovo scenario, suscitati dall'assumere la responsabilità educante, non più solo per il proprio ordine educativo e scolastico, ma per l'intero percorso fino ai sei anni. Questa valutazione ha trascinato con sé l'evidenziarsi di un secondo limite: l'assenza di un'ossatura istituzionale e di *governance* che consentisse di superare l'idea della continuità annuale, per dare senso di cittadinanza alla verticalità "zerosei". In sostanza, era necessario sdoganare la continuità 0-3 e 3-6 dall'essere un percorso temporalizzato, costituendola invece come progetto formativo permanente, con un riconoscimento pieno anche dei ruoli e delle funzioni. Un progetto in grado di coinvolgere tutti gli attori titolari di responsabilità nella comunità educante e civica, compreso l'indirizzo programmatico compito della politica locale.

Il Polo sperimentale per l'infanzia viene istituito con delibera del Consiglio comunale di Ortona nel marzo 2015, a seguito di un percorso di condivisione con i docenti e le istituzioni scolastiche territoriali, con le quali viene attivata una convenzione specifica, con il personale educante, con le strutture dirigenti e di responsabilità comunali, con i genitori. Concorrono all'elaborazione e all'arricchimento dei contenuti entità professionali e universitarie, con le quali sono già attive collaborazioni, tra cui il gruppo nazionale Nidi e Infanzia, l'Università "G. d'Annunzio", con il Dipartimento di Scienze Filosofiche, Pedagogiche ed Economico-Quantitative, e il coordinamento Abruzzo di NpL. Fanno parte degli orizzonti di riferimento, tra gli altri, il *Quality Framework for ECEC* (Commissione

Europea, 2014), insieme al disegno di legge n. 1260 del 27/01/2014, “Disposizioni in materia di sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni e del diritto delle bambine e dei bambini alle pari opportunità di apprendimento”, che nel successivo mese di luglio verrà composto all’interno della legge n. 107.

L’esperienza del Polo si sviluppa negli anni su quattro direttrici che ne costituiscono caratteri identitari e territori di ricerca.

La prima direttrice riguarda la *governance*, assetto di significativa delicatezza in quanto produce e tesse l’insieme dei processi, ne articola gli input e le funzioni tra i differenti piani coinvolti: da quello educativo a quello amministrativo-gestionale, fino a quello politico. Il cuore del sistema è il Coordinamento pedagogico, organo di condivisione delle scelte strategiche, che poi vengono assunte ed esercitate dai vari livelli di responsabilità. È composto dai dirigenti scolastici, dai riferimenti politici (sindaco o assessore), dai responsabili amministrativi comunali, dai rappresentanti dei docenti e delle educatrici, da quelli dei genitori, da un docente dell’università e da un rappresentante del GNNI e di NpL. Oltre a occuparsi di costruire e condividere fin dall’inizio i processi necessari, il Coordinamento è sede di composizione di interessi legittimi, a volte anche differenti, ha una funzione di sedimentazione di memoria e imposta e discute le altre direttrici del Polo, oltre a valutare gli andamenti.

La seconda direttrice riguarda la formazione e l’aggiornamento delle figure professionali, anche in questo ambito orientate a programmazioni che compongano certo intelligente strabismo tra bisogni formativi specifici e obiettivi di competenze, su quei nodi comuni per le nuove responsabilità educanti dello “zerosei”. Il percorso formativo del Polo si avvia a maggio 2015 con un seminario rivolto alle educatrici della prima infanzia e alle docenti della scuola dell’infanzia sulle competenze di lettura (Viola, 2015). Prosegue negli anni successivi fino all’inizio del 2020 con tre cicli di corsi più strutturati, denominati “Nati per crescere”, della durata media di 50 ore, gli ultimi due accessibili anche dalla piattaforma S.O.F.I.A. Ogni corso utilizza modalità formative che vanno dalle lezioni interattive ai focus group, a momenti laboratoriali.

La terza direttrice è relativa alla costante pedagogica del Polo, l’*emergent literacy*, ossia «il complesso di conoscenze, attitudini e abilità necessarie per sviluppare abilità di lettura» che «si sviluppa progressivamente nei primi anni di vita, su basi geneticamente determinate e in relazione con quanto offre l’ambiente, in particolare dal punto di vista della stimolazione verbale» (Tamburlini, 2015, p. 3). L’accostamento alla lettura e ai libri è determinato come strategia per le competenze di cittadinanza dell’intero percorso ed è dunque trasversale ai campi di apprendimento e alle programmazioni educative verticali annuali. Tra i vari terreni, il coinvolgimento motivato delle famiglie nell’acquisire abitudini di lettura a casa si accompagna alla pratica di modalità di lettura (condivisa, dialogica, di gruppo) e alla scelta e all’uso di editoria di qualità supportata dalla biblioteca comunale, nella gestione di prestiti di classe e costituzione di biblioteche di nido e scolastiche.

Quarto e ultimo aspetto dell'esperienza è la costruzione di un approccio valutativo del percorso "zerosei", composto da indicatori condivisi per descrivere le competenze acquisite che accompagnano i bambini e le bambine dai servizi educativi per la prima infanzia (0-3 anni) alla scuola dell'infanzia. È stato elaborato, con tutta la valenza sperimentale e problematica connessa, un portfolio di indicatori di competenza curato da un gruppo di lavoro misto, composto da educatrici e docenti che, nello scambio e riflessione comune, hanno avuto un'ulteriore e importante occasione di reciproco riconoscimento professionale. Nel portfolio sono individuati quattro campi descrittivi, con alcuni indicatori al loro interno, e sono riportate anche la sintesi del progetto educativo annuale, insieme alle note individuali a cura delle educatrici di riferimento. I campi riguardano: l'area individuale (interazioni, autonomia, attenzione, interessi), l'area del linguaggio (comprensione, produzione), l'area espressiva (corporeità, espressività), l'area scientifica (curiosità, riconoscimento, quantità e numerazione).

### **3. Le direttrici del Polo di Ortona nella normativa nazionale: l'importanza della lettura**

Nel documento "Indicazioni nazionali e Nuovi Scenari" (MIUR, 2018), approfondimento delle "Indicazioni nazionali" del 2012, secondo la prospettiva delle competenze di cittadinanza, si afferma l'importanza dell'identità pedagogica della scuola dell'infanzia, la quale deve essere rinnovata dal confronto con la prospettiva "zerosei", al fine di diventare un efficace sostegno per la scuola di base (dai 3 ai 14 anni), nel rispondere ai «compiti formativi a cui è chiamata dalle nuove condizioni sociali e culturali» (MIUR, 2018, p. 9). Questa identità viene rafforzata dal decreto legislativo 65/2017, che istituisce i Poli per l'infanzia, definiti dalle Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei" (2021) come uno degli interventi strategici per la realizzazione del sistema. I Poli sono concepiti come un'opportunità per la continuità che si esprime, non solo e non necessariamente nella condivisione di spazi comuni tra i due segmenti 0-3 e 3-6 anni, ma anche nella relazione che si instaura tra strutture educative differenti.

La costituzione di un Polo per l'infanzia rappresenta una risposta efficace per promuovere e rafforzare l'educazione e la cura della prima infanzia. Infatti i Poli diventano dei centri di aggregazione per tutti gli attori e i servizi che a più livelli intervengono nello sviluppo del bambino, favorendo, in particolare, le competenze sociali e civiche in materia di cittadinanza, una delle finalità dichiarate nelle Indicazioni nazionali 2012 della scuola dell'infanzia: «vivere le prime esperienze di cittadinanza significa scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise; implica il primo esercizio del dialogo che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro [...]. Tali finalità sono perseguite attraverso l'organizzazione di un ambiente di vita, di relazioni e di apprendimento di qualità, garantito dalla professionalità degli operatori e dal dialogo sociale ed educativo con le famiglie e con la comunità» (MIUR, 2012, p. 21).



In questo contesto, il Polo di Ortona rappresenta un esempio virtuoso (antecedente alla normativa “zerosei”) e un’esperienza concreta e innovativa articolata in quattro capisaldi, coerenti con le Indicazioni nazionali e le Linee “zerosei”, di seguito esplorati.

### **3.1. Governance**

Nodo cruciale per la riuscita dell’integrazione tra i segmenti 0-3 e 3-6 anni è la *governance*. Essa deve essere curata a tutti i livelli di governo, dallo Stato alla Regione all’Ente locale, come sancito nel decreto legislativo 65/2017: «il potenziamento delle politiche educative per l’infanzia deve essere sostenuto da una solida *governance*, dove la responsabilità e la regia delle istituzioni pubbliche garantiscono le migliori condizioni e determinano la tenuta del sistema, attraverso i diversi livelli di coordinamento che integrano aspetti normativi, educativi, organizzativi, gestionali e di monitoraggio costante» (Linee “zerosei”, p. 9).

La costituzione del Polo di Ortona è dunque il frutto di un lavoro importante di *governance* a livello di Ente locale.

### **3.2. Formazione**

Uno degli elementi strategici per la realizzazione del sistema integrato “zerosei” è la formazione in servizio continua per tutto il personale definita dalla legge 107/2015 come «obbligatoria, permanente e strutturale».

La costituzione del Polo “zerosei” di Ortona ha richiesto una formazione rivolta al personale educativo dei servizi e agli insegnanti dell’infanzia orientata alla definizione di un linguaggio comune e a una visione condivisa del bambino. L’attività collegiale tra servizi educativi e scuole dell’infanzia è necessaria per dare coerenza alle proposte educative ed è il fondamento di una continuità tra i due segmenti. Le Linee “zerosei” riconoscono, infatti, che «progettare in continuità significa costruire e pensare pratiche che siano innovative e congruenti con l’idea di una traiettoria coerente, progressiva e graduale di socialità e di apprendimenti» (Linee “zerosei”, p. 27). Per intraprendere questa strada, è necessario che docenti ed educatori, provenienti da esperienze diverse, abbiano una formazione comune che li aiuti a condividere lo stesso linguaggio e ad avere una visione comune «sui bambini, i contesti, gli apprendimenti» (Linee “zerosei”, p. 27).

### **3.3. Lettura**

Le Indicazioni nazionali 2012 individuano ne “I discorsi e le parole” il campo di esperienza privilegiato per l’attività di lettura: «l’incontro e la lettura di libri illustrati, l’analisi dei messaggi presenti nell’ambiente incoraggiano il progressivo avvicinarsi dei bambini alla lingua scritta, e motivano un rapporto positivo con la lettura e la scrittura» (p. 28). La lettura ad alta voce ha la funzione di sviluppare nei bambini in età prescolare quella che viene definita *emergent literacy*, gettando così le basi per l’avvio alla lettura e alla scrittura (Batini, 2018; Merletti & Paladin, 2012).

La lettura, in realtà, tocca tutti i campi di esperienza per uno sviluppo globale del bambino, affettivo, cognitivo e relazionale.

Nel campo di esperienza “Il sé e l’altro” si fa riferimento alla capacità del bambino di comprendere i propri sentimenti e quelli degli altri. Il libro ha il potere di stimolare la narrazione del proprio vissuto, il riconoscimento delle emozioni e di sviluppare la competenza emotiva; aiuta anche a introiettare le regole del reciproco ascolto proprio per la «promozione di una cittadinanza attiva e responsabile» (MIUR, 2018).

La sequenzialità degli avvenimenti ascoltati nelle storie consente al bambino di orientarsi nelle prime generalizzazioni di passato, presente, futuro, come indicato dai traguardi per lo sviluppo della competenza.

“Immagini, suoni e colori” è il campo di esperienza che ha l’obiettivo di educare al bello e al piacere estetico, dunque perché non utilizzare i libri di qualità per aiutare i bambini a sviluppare queste competenze? La letteratura per l’infanzia sempre di più utilizza illustrazioni ricercate, lo stile grafico è studiato, l’uso dei colori e le tecniche scelte sono pensate e calibrate per le fasce d’età del bambino, in base al suo sviluppo cognitivo. A partire dai 9 mesi circa, il bambino sperimenta le prime letture iconiche (Merletti & Paladin, 2012), studia le immagini fatte di linee rette e di curve, osserva i colori e, man mano che cresce, sviluppa l’attenzione al bello e la capacità di espressione del sé con immaginazione e creatività. A tal proposito, si pensi agli albi illustrati, libri in cui le immagini hanno un ruolo importante nella narrazione: sposandosi perfettamente con il testo, infatti, esse restituiscono insieme la complessità della storia. Vi sono inoltre i *silent book*, in cui sono presenti solo immagini, generalmente a tutta pagina, e tutta la narrazione è lasciata esclusivamente al linguaggio iconico (Merletti & Paladin, 2012).

“La conoscenza del mondo”, un altro campo di esperienza, è fondata sulla curiosità e sulle domande legate ai fenomeni naturali o alla percezione di se stessi: le storie e le fiabe sono un’occasione per trovare le risposte, imparando a osservare il mondo che ci circonda e a conoscere noi stessi.

### 3.4. Valutazione

Fin dalle Indicazioni nazionali del 2012 è presente il riferimento alla verticalità del curricolo orientata ad abbracciare non solo il primo ciclo, ma anche la scuola dell’infanzia. Nel segmento 0-3 anni non si parla propriamente di curricolo, ma più frequentemente di “progetto pedagogico”; nelle Linee “zero-sei” si prefigura la costruzione di un continuum, «inteso come condivisione di riferimenti teorici, coerenza del progetto educativo e scolastico, intenzionalità di scelte condivise» (Linee “zero-sei”, p. 14).

A Ortona è stata realizzata la continuità curricolare tra il segmento 0-3 e il 3-6, non solamente mediante la formazione congiunta di educatori e insegnanti, ma anche con la costruzione di un “portfolio di continuità” che espliciti le tappe dello sviluppo del bambino in tutte le sue dimensioni, accompagnandolo nel passaggio da un segmento all’altro. Si tratta di un documento che risulta una sintesi delle



attività auspicate dalle Linee “zerosei”, quali l’osservazione, la documentazione e la valutazione, da intendersi come processi che rendono visibili i percorsi di apprendimento dei bambini in un’ottica formativa. In particolare, la valutazione ha lo scopo di «rendere evidenti agli occhi dei singoli bambini, del gruppo, dei genitori il percorso compiuto fino a quel momento e le tappe raggiunte, nella consapevolezza che i ritmi di crescita sono individuali e non procedono in modo lineare, ma a spirale, e sono caratterizzati da slanci in avanti e momenti di pausa» (Linee “zerosei”, p. 28).

Interessante è evidenziare come il Polo di Ortona abbia realizzato una continuità non solo verticale ma anche orizzontale, come auspicato dalle Indicazioni nazionali del 2012 e dalle Linee “zerosei”, mettendo in sinergia differenti realtà sul territorio quali, in particolare, la biblioteca comunale e i pediatri. Il Polo per l’infanzia di Ortona si pone così al centro di una rete che getta le basi per la costruzione di una comunità educante che accompagni le bambine e i bambini nella loro crescita.

### **3.5. La lettura a scuola per l’uguaglianza**

L’attività della lettura ad alta voce, attuata dagli educatori e insegnanti del Polo per l’infanzia di Ortona, risponde ai principi e alle finalità del sistema integrato “zerosei” e rappresenta un’opportunità di mettere al centro dell’apprendimento il bambino. Oggi, alla luce dell’emergenza educativa, il servizio di educazione e cura della prima infanzia è diventato una priorità. Recentemente l’OECD (2021) ha evidenziato come la pandemia abbia condizionato in maniera rilevante l’utilizzo di questo servizio, soprattutto per bambini che provengono da ambienti caratterizzati da uno svantaggio socioeconomico, aumentando la disuguaglianza e il rischio di esclusione sociale. In questo contesto, le politiche nazionali e comunitarie hanno pertanto avviato iniziative e azioni per sostenere, oltre che l’occupazione dei genitori, lo sviluppo, l’apprendimento e il benessere dei bambini nella fascia da zero a sei anni.

Leggere ai bambini a scuola diventa uno strumento per contrastare la disuguaglianza sociale (Batini, 2018). Le Linee “zerosei” richiamano alcuni studi che evidenziano come partecipare a programmi prescolastici aiuti i bambini che provengono da famiglie svantaggiate a raggiungere le competenze cognitive necessarie per la società della conoscenza: «the first years of life lay the foundations for future skills development, well-being and learning» (OECD, 2017, p. 11). Inoltre, i benefici dell’investimento in questi programmi «sono assai più efficaci e meno costosi degli interventi successivi mirati al contrasto dell’abbandono scolastico. Disporre di un insieme qualificato di servizi educativi e scolastici è una risposta al diritto a una buona vita individuale e di comunità» (Linee “zerosei”, p. 11).

### **Bibliografia**

BATINI, F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*, Giunti Scuola.

COMMISSIONE NAZIONALE PER IL SISTEMA INTEGRATO DI EDUCAZIONE E DI ISTRUZIONE. (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”*. Documento base.

CONSIGLIO DELL’UNIONE EUROPEA. (2019). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia* (2019/C 189/02).

EUROPEAN COMMISSION. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care*.

[https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf)

FILOGRASSO, I., & VIOLA, T. V. (2012). *Oltre i confini del libro. La lettura promossa per educare al futuro*. Armando.

GENTILE, M. (2021). Pratiche di superamento del modello duale nei servizi zerosei: i risultati di uno studio esplorativo. *Nuova secondaria*, 9, 297–327.

INFANTINO, A. (2017). Quale educazione da zero a sei anni? Prospettive legislative e nuove sfide culturali per i servizi educativi italiani. *Zero-a-seis*, 19(36), 166–176.

LA ROCCA, C., SMERIGLIO, M., & TASSONE, M. (2020). Il Nido nel sistema integrato “zerosei”: le caratteristiche professionali emergenti. *Ricerche pedagogiche*, 214, 145–170.

MERLETTI, R.V., & PALADIN, L. (2012). *Libro fammi grande. Leggere nell’infanzia*. Idest.

MINISTERO DELL’ISTRUZIONE, DELL’UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA. (2012). *Annali della Pubblica Istruzione 2012. Indicazioni nazionali per la Scuola dell’Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione*. Le Monnier.

MINISTERO DELL’ISTRUZIONE, DELL’UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA. (2018). *Indicazioni nazionali e Nuovi Scenari*.

OECD. (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.

OECD. (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.

PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, DIPARTIMENTO PER LE POLITICHE DI COESIONE. (2019). *La programmazione della politica di coesione 2021-2027. Documento preparatorio per il confronto partenariale*.

[https://opencoesione.gov.it/media/uploads/temiunificanti\\_2021\\_2027.pdf](https://opencoesione.gov.it/media/uploads/temiunificanti_2021_2027.pdf)

ROSSINI, V. (2018). Sul sentiero dei nidi di ragno. La progettazione educativa in prospettiva 0-6. *Pedagogia Oggi*, 16(2), 187–203.

SILVA, C. (2018). Il sistema di educazione dell'infanzia zero-sei: percorso normativo e riflessioni pedagogiche. *Form@re Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 182–192.

TAMBURLINI, G. (2015). Lettura condivisa in famiglia e sviluppo del cervello nel bambino. *Medico e Bambino*, 8, 2–7.

VALTIN, R., BIRD, V., BROOKS, G., BROZO, B., CLEMENT, C., EHMIG, S., & TAMBURLINI, G. (2016). European declaration on the right to literacy. *European Literacy Policy Network*.

[https://drive.google.com/file/d/1XkH6O19GV5jf8iY7P5hCzA\\_nB6BdQTad/view](https://drive.google.com/file/d/1XkH6O19GV5jf8iY7P5hCzA_nB6BdQTad/view)

VIOLA, T. V. (ED.). (2015). *Cittadini di grandi letture*. Comune di Ortona.

[http://www.grupponidiinfanzia.it/wp-content/uploads/2015/10/cittadini-grandi-letture.Atte\\_.pdf](http://www.grupponidiinfanzia.it/wp-content/uploads/2015/10/cittadini-grandi-letture.Atte_.pdf)

ZUCCOLI, F. G., & INFANTINO, A. (2018). Curricolo zero-sei: conoscenze fatte di scoperte e riflessioni. *Revista Linhas. Florianópolis*, 19(40), 38–53.