



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata
CORSO DI LAUREA IN

CULTURA, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE

*FORMAZIONE, RECLUTAMENTO E NUOVE
PROFESSIONALITÀ PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA NELL'ULTIMO
VENTENNIO*

Relatore: Prof.ssa Merlo Giordana

Laureanda:
Tonin Federica
Numero di matricola:
1220475

Anno Accademico
2022-2023

A mio figlio Niccolò
e a tutti i miei bambini di scuola
questa tesi la dedico a voi
nella speranza che nel vostro cammino scolastico possiate trovare
persone capaci di vedervi, di ascoltarvi e di accendere quella
fiamma che vive dentro ognuno di voi.

INDICE

INTRODUZIONE	3
CAPITOLO PRIMO	
<i>GLI ULTIMI VENT'ANNI DI STORIA DELLA SCUOLA ITALIANA</i>	6
1.1 la conquista dell'autonomia scolastica (1997-2001)	7
1.2 le riforme della scuola contemporanea (2002-2014).....	11
1.2.1 La Riforma Moratti.....	11
1.2.2 La Riforma Fioroni.....	15
1.2.3 La Riforma Gelmini	16
1.3 La "Buona Scuola"	18
1.4 dai primi asili al sistema 0-6.....	21
1.4.1 L'asilo Di Carità, i Giardini d'Infanzia e la Casa dei Bambini ...	23
1.4.2 Dalla scuola materna alla scuola dell'infanzia	25
1.4.3 Il percorso storico degli asili nido	29
1.4.4 L'Opera Nazionale Maternità e Infanzia.....	30
1.4.5 L'asilo nido comunale	32
1.4.6 La nascita del sistema 0-6.....	34
1.5 Conclusioni.....	37
CAPITOLO SECONDO	
MAESTRI E PEDAGOGISTI, DUE STORIE A CONFRONTO	40
2. Verso una professionalità	40
2.1. Come acquisire una professionalità docente	42
2.2 Dalle scuole magistrali all'università, una formazione in continua evoluzione	43
2.2 Dalla figura della maestra-mamma alla comunità educante.....	45
2.4 L'evoluzione della pedagogia dal secondo Novecento ad oggi	50

2.5 Il pedagista nella scuola italiana.....	54
2.5.1 Sfide e prospettive del pedagista scolastico	59
2.6 Conclusioni.....	60
CAPITOLO TERZO	
VISIONI PROSPETTIVE, LIMITI E CONTESTI A CONFRONTO.....	65
3. Sfide e prospettive europee sulla formazione e reclutamento	65
degli insegnanti e i limiti delle politiche scolastiche in Italia.....	65
3.1 I principali modelli di reclutamento degli insegnanti in Europa	67
3.2 L'anzianità docente in Italia	68
3.3 quali prospettive possibili di cambiamento?	70
3.5 L'utopia della scuola educante	81
3.5.1 La scuola e l'educazione non formale due realtà divise	84
3.5.2 Il lungo percorso del riconoscimento delle nuove professioni educative.....	87
3.6 Conclusioni.....	93
RIFLESSIONI CONCLUSIVE.....	95
BIBLIOGRAFIA.....	103
SITOGRAFIA	105

INTRODUZIONE

La società del mercato globale non ha bisogno di memoria storica, anzi non ha bisogno di memoria *tout court*. Per corrispondere alla logica del business deve pensare solo all'immediato e al futuro, in un divenire liquido che deve consentire il canto delle odierne sirene che attraggano sempre gli acquirenti, ignari del reale valore della merce. Di conseguenza, si manifesta una situazione che potrebbe sembrare paradossale. Da un lato vi è la pressione per la riduzione dello spazio dedicato alle discipline storiche, considerate improduttive in un sistema attento al mercato. E ciò avviene proprio perché la conoscenza storica indirizza, mentre il mercato ha regole proprie che prescindono da una effettiva conoscenza, anzi diviene quasi opportuno dimenticare il passato. Dall'altro, proprio questa realtà che diviene sempre meno sopportabile richiede la riappropriazione di una conoscenza corretta del processo storico, degli obiettivi di reale significato, della tradizione dei valori che essa testimonia, valori che non si consumano nel tempo. La conoscenza storica, *iuxta propria principia*, ha questo di particolare: di ricordare, attraverso la ricostruzione del passato, le fondamenta del presente necessarie per poter costruire un futuro non effimero e menzognero¹.

Perciò “fare storia” rappresenta un momento centrale dell'attività culturale, dotato di una funzione specifica ed essenziale: comprendere il presente e, in esso, leggere le possibilità del futuro, anche se di un futuro da costruire, da scegliere, da rendere possibile. È proprio l'attività della memoria, la messa a fuoco del passato che innerva il presente e lo condiziona, come pure il riconoscimento delle sue possibilità soffocate o rimosse o inavase, e quindi delle attese che si proiettano dal passato-presente verso il futuro, che stabilisce l'orizzonte di senso del

¹ H.A.Cavallera, *Introduzione alla storia della pedagogia*, Editrice La Scuola, 2016, pp.8-9.

nostro agire, delle nostre scelte. La memoria può essere considerata, perciò, l'immersione nella fluidità del tempo e del tracciato dei suoi molteplici - e anche, interrotti - itinerari, la ricomposizione di un disegno che, retrospettivamente, agisce sull'oggi proiettandolo verso il futuro, divenendo, così, la categoria portante del fare storia.

Dunque, attraverso il passato criticamente rivisitato, il presente (anch'esso criticamente) si apre sul futuro, che si fa carico delle spinte non realizzate del passato, anche di quello più lontano o di quello più emarginato e soffocato¹.

Questa tesi ha l'ambizione di voler essere, come dice Bruno Munari, un'esplosione lentissima di un seme. Quest'ultimo, di fatto, fonderà le proprie radici sulla storia pedagogica e normativa del sistema scolastico e educativo italiano dell'ultimo vent'ennio. Il sistema poi si proietterà verso una crescita verticale nell'odierno presente caratterizzato da molteplici limiti ed esigenze, professionalità, culture e società che comporteranno, in futuro, nuove prospettive di qualità per la scuola e per i soggetti che la abitano. Dunque, come per Bruno Munari la crescita di un albero procede sempre a due, così le riflessioni di questa tesi riguarderanno da una parte le esigenze e i limiti avvertiti dall'individuo, dalla società e gli standard dell'Europa nei confronti della scuola italiana, dall'altra l'"esercizio della memoria" attuo a descrivere cosa, nel concreto, il sistema d'istruzione in Italia ha fatto e farà per raggiungere quel livello di qualità richiesto.

Come dice un antico proverbio orientale, ovvero, che la perfezione è bella ma è stupida: bisogna conoscerla ma poi romperla². Così è stato per la storia della scuola: negli anni uomini e donne come filosofi, pedagogisti, maestri, maestre e professori l'hanno costruita mirando sempre ad una perfezione del suo sistema e del suo sapere e così fino ad arrivare ad oggi. E dunque la domanda che ci poniamo è: possiamo oggi considerare la scuola italiana una scuola di qualità? Direi che la

¹ Cfr F.Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Editore Laterza, Roma 2003, pp. 14-15.

² Bruno Munari, *Disegnare un albero*, Edizioni Corraini, p. 6 e 88.

risposta è chiaramente negativa ma possiamo azzardare a dire che siamo ancora dentro in quell'infinito desiderio di conoscenza del nuovo e del futuro che ci porta sempre ad un punto di rottura e di ricostruzione.

In questo senso possiamo considerare la storia come un organismo: quello che sta prima condiziona quello che viene dopo; così dal presente, dalla Contemporaneità e dalle sue caratteristiche, dai suoi problemi, *si deve* risalire più indietro, molto più indietro, fino alle soglie della civiltà e ricostruire il complesso, non lineare, articolato cammino, cogliendone, insieme, il processo ed il senso.

In particolare, il processo costruito attraverso i fatti, su cui la tesi andrà a riflettere, riguarderà l'evoluzione normativo-scolastica ed educativa che ha avuto la scuola dell'infanzia e, in generale, il primo ciclo di istruzione, in che modo nel corso della storia si è delineata la professione del maestro e del pedagogo di come, oggi, quest'ultima, abbia perso d'importanza all'interno della scuola e di come in un futuro ormai prossimo il suo inserimento all'interno del sistema scolastico dovrebbe essere necessario.

CAPITOLO PRIMO

GLI ULTIMI VENT'ANNI DI STORIA DELLA SCUOLA ITALIANA

Le società divengono complesse via via che arricchiscono la propria cultura, moltiplicano le occupazioni produttive, e via dicendo, e hanno bisogno di organizzare in modo più stabile ed efficiente le funzioni fondamentali su cui si regge la vita associata: un governo che agisca secondo leggi decise e discusse da assemblee elettive, applicate da funzionari; attività produttive sostenute da un sistema finanziario, servizi organizzati per la tutela della salute e così via.

Nelle società di oggi, è indispensabile, perciò, possedere un gran numero di conoscenze generali e particolari. Nessun bambino riuscirebbe da solo a crescere senza guide capaci di fornirgli le conoscenze necessarie per farsi strada. Le scuole diventano perciò sempre più numerose e differenziate nei loro obiettivi finali e questo comporta la presenza di insegnanti sempre più specializzati¹.

Dunque, il segmento storico-istituzionale che abbraccia i primi dieci anni del terzo millennio, in questo contributo, viene considerato lungo la rilettura di un momento che ha segnato indelebilmente la rotta della scuola, in particolare, e delle università italiane: dal movimento di riforma del ministro Berlinguer, ordinamento dalla legge n. 30 del 10 febbraio 2000, in seguito abrogata dalla legge delega n. 53 del 28 marzo 2003 coi successivi decreti attuativi, meglio nota come riforma Moratti, per giungere fino all'attuale legislazione, che ha modificato i licei, gli istituti professionali e tecnici, promossa dal ministro in carica Gelmini coi D.P.R. n.89, n. 87 e n. 88 del 15 marzo 2010 e così via².

¹ Cfr. S.Santamaita, *Storia della scuola dalla scuola al sistema formativo*, Edizioni Bruno Mondadori, Milano 1999, p. 9-10.

² Anna Erminia Briguglio, *Dal Ministero Berlinguer alla riforma Gelmini: note cursorie per riflettere sugli itinerari della formazione e dell'istruzione in Italia*, Quaderni di Intercultura, Anno III/2011, p. 1.

Perciò, in generale, l'obiettivo è quello di ripercorrere le principali tappe evolutive degli ultimi vent'anni che hanno segnato la storia della scuola italiana intesa come istituzione fatta di leggi, di formazione e reclutamento di insegnanti e di percorsi formativi per i suoi alunni.

La seconda parte si concentrerà, in particolare, sullo sviluppo del sistema 0-6 anni, della filosofia che ad esso appartiene, delle professionalità educative coinvolte e che dovrebbero appartenere anche agli altri cicli di istruzione. Nello specifico, tratterà della storia interna alla scuola che consiste soprattutto nei suoi alunni, per i quali è stata istituita, nei contenuti che vengono loro trasmessi e negli insegnanti che devono mettere gli alunni in grado di impadronirsene¹.

1.1 la conquista dell'autonomia scolastica (1997-2001)

A partire dagli anni Sessanta ebbe inizio quella che venne definita una scolarizzazione di massa. Ciò comportò la crisi della scuola d'élite e la nascita di diverse componenti socialmente composte e culturalmente diversificate quali furono gli insegnanti, gli studenti e le famiglie.

Altri fattori come gli enti locali, i gruppi e le associazioni, le agenzie formative extrascolastiche, gli apparati dell'industria culturale, dell'editoria scolastica e delle comunicazioni di massa nonché, non da ultimo, l'intero sistema produttivo hanno rappresentato e operato, ciascuno nel proprio specifico, nella trasformazione della "scuola" in un più complesso "sistema scolastico". Quest'ultimo, sotto la spinta concentrata di questi elementi appena descritti, e insieme con gli altri di non minore rilievo, determinò una diversa articolazione dei processi di scolarizzazione e una nuova definizione delle finalità della pubblica istruzione².

Ad oggi sono molteplici le novità di assetto della pubblica istruzione sulle quali è tuttora viva l'attenzione delle componenti scolastiche,

¹ Cfr. S.Santamaita *Storia della scuola dalla scuola al sistema formativo*, Edizioni Bruno Mondadori, Milano 1999, p. 13.

² Cfr. *Ivi*, pp. 178-179.

delle forze politiche e sindacali, degli intellettuali, a partire da progetti e proposte di iniziativa governativa e parlamentare¹.

Una delle iniziative più rilevanti riguarda l'articolo 21 della legge n.59 del 15 marzo 1997 che fissa i principi generali per il riconoscimento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. Il significato di una vera autonomia del sistema scolastico e di quello universitario consiste nel definire un quadro certo di finalità di ampio respiro, lasciando agli operatori scolastici ampia discrezionalità quanto all'articolazione locale di quelle finalità e alla scelta dei mezzi, dei metodi e dei percorsi più idonei per conseguirle. L'articolo, dunque, modifica radicalmente l'organizzazione del servizio pubblico dell'istruzione ampliando l'offerta formativa delle scuole e promuovendo la loro integrazione con il territorio. Il tradizionale modello "verticistico" di organizzazione dell'istruzione viene ad essere sostituito da un modello "orizzontale flessibile". Le istituzioni scolastiche, attraverso l'autonomia, diventano protagoniste del processo formativo, dato che le decisioni e le connesse responsabilità sono assunte dagli organi di autogoverno. Nello specifico, rispetto alla riorganizzazione e della distribuzione delle competenze tra Stato regioni ed enti locali, l'articolo 1 prevedeva che nella materia dell'istruzione spettano allo Stato le funzioni e i compiti riconducibili agli ordinamenti scolastici, ai programmi, all'organizzazione generale dell'istruzione scolastica e allo stato giuridico del personale della scuola. Per armonizzare tale determinazione, che di fatto ribadisce la prevalente competenza statale in materia di istruzione, l'articolo 21 della medesima legge ha realizzato un decentramento molto spinto di competenze in favore delle istituzioni scolastiche, attribuendo loro autonomia didattica, organizzativa, di ricerca e di sviluppo e dotandole, a tal fine, di personalità giuridica².

¹ Cfr. S.Santamaita *Storia della scuola dalla scuola al sistema formativo*, Edizioni Bruno Mondadori, Milano 1999p. 184.

² Cfr. F.Dal Passo e A.Laurenti, *La scuola italiana le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Editore Novalogos, Bari 2017, pp. 62-65, con S.Santamaita, *Storia della scuola dalla scuola al sistema formativo*, Edizioni Bruno Mondadori, Milano 1999, p. 185.

L'attuazione di questi principi generali è avvenuta con le seguenti disposizioni regolamentari (si citano le principali):

- 1 *Decreto legislativo n.112/1998 Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali;*
- 2 *Decreto legislativo 30 luglio 1999 n. 300 Riforma dell'organizzazione del Governo, con riferimento agli artt. 49,50,75 e 76 per quanto riguarda la riforma dell'amministrazione centrale e periferica del ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, nonché il decreto del Presidente della Repubblica 5 novembre 2000, n. 300 recante norme di riorganizzazione del ministero della pubblica istruzione;*
- 3 *Decreto del Presidente della Repubblica n. 275/1999 regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, relativo all'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, nonché il decreto ministeriale n. 234/2000 regolamento, recante norme in materia di curricoli nell'autonomia delle istituzioni scolastiche in materia di nuovi curricoli e delle quote orarie dell'autonomia;*
- 4 *Decreto del Presidente della Repubblica n. 233/1998 regolamento recante norme per il dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche e per la determinazione degli organici funzionali dei singoli istituti, riguardante le dimensioni ottimali per il conseguimento della personalità giuridica;*
- 5 *Decreto legislativo n. 233/1999 Riforma degli organi collegiali territoriali della scuola;*
- 6 *Decreto legislativo n. 59/1999 Riforma degli organi collegiali territoriali della scuola;*
- 7 *Decreto interministeriale 1° febbraio 2001, n. 44 regolamento concernente le istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche¹.*

¹ F.Dal Passo e A.Laurenti, *La scuola italiana le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Editore Novalogos, Bari 2017, p. 74.

È il caso di specificare che, gli obiettivi promossi da L. Berlinguer e T. De Mauro nell'intervento riformatore, sono stati individuati attraverso un'analisi dei punti deboli dell'ordinamento e una riflessione sui mutamenti intervenuti nella società nel corso degli ultimi decenni¹.

Si può dunque definire la riforma di Berlinguer uno dei “punti di rottura e ricostruzione” che hanno caratterizzato la storia della scuola italiana. Infatti, la sua azione riformatrice ha cercato di dare concretezza al progetto di ammodernamento dei sistemi di istruzione e di formazione professionale in discontinuità rispetto ai timidi e spezzettati interventi dei precedenti governi, proponendo di superare le istanze gentiliane per incontrare quelle europeiste. La riforma Berlinguer presentava una struttura complessiva, definita, da lui stesso, “a mosaico”. Quest'ultimo prevedeva: un insieme organico di interventi normativi capaci di delineare un nuovo percorso di studi a partire dalla scuola dell'infanzia (dai 3 ai 6 anni) sottoposta ad un monitoraggio di competenze da parte del Servizio Nazionale per la Qualità, con relativa certificazione di crediti di frequenza; scuola elementare (dai 6 ai 13 anni), strettamente collegata alla secondaria di I grado, in quanto era articolata in due bienni ed un anno conclusivo che si sarebbe dovuto raccordare, attraverso la progettazione condivisa dei piani di studio tra il coordinatore della classe V e il consiglio di classe della prima media, allo scopo di costituire un altro biennio di preparazione all'anno conclusivo della scuola dell'obbligo, per arrivare fino alla secondaria di secondo grado, e che includeva anche la fase del post-diploma, dell'educazione degli adulti e dell'università. L'elemento innovativo di tale riforma fu proprio l'inclusione dell'educazione degli adulti, benché rappresentasse l'istanza innovativa e inclusiva di quegli aspetti europeisti.

Uno dei concetti che forse più di tutti riuscì a caratterizzare la riforma innovativa di Berlinguer fu quello di “pluralismo”: un sistema che nasce dalla concertazione di diversi punti di vista a cui era doveroso in-

¹ Cfr. F. Dal Passo e A. Laurenti, *La scuola italiana le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Editore Novalogos, Bari 2017, p. 70.

dirizzare questa veste innovatrice. Da qualunque piano la si voglia analizzare infatti, la 30/2000 “legge quadro in materia di riordino dei cicli scolastici” mostra un comune denominatore che trova nell’assetto pluralista la sua concretezza. Questa direzione fu un esempio evidente dell’allargamento dell’offerta formativa, non più legata al conservatorismo, ma aperta, rispondente alle nuove esigenze che la scuola europea richiedeva in un quadro di riorganizzazione dei sistemi di formazione culturale¹.

1.2 le riforme della scuola contemporanea (2002-2014)

1.2.1 La Riforma Moratti

Nel 2001, a seguito dell’ascesa del nuovo governo di centro destra, Letizia Moratti divenne Ministro dell’Istruzione e le sue azioni comportarono un’inversione di rotta rispetto al governo di centrosinistra.

Le idee di fondo dei progetti iniziati dalla Moratti e completati dalla Gelmini si concretizzarono nella volontà di ridimensionare gli interventi dello Stato rispetto alla libera concorrenza tra scuola pubblica e privata e sulla libertà di scelta delle famiglie in merito alla formazione. Per il centrodestra la scuola ha un costo eccessivo, perciò si iniziò a semplificare e riordinare l’intero sistema dell’istruzione riducendo progressivamente le risorse finanziarie da destinare ai progetti più innovativi, al tempo prolungato e al tempo pieno.

Nacque, così, una riforma che, a pochissimi anni di distanza, passò dal modello “domandista” (basato sulle attese del mondo del lavoro), a quello interattivo (fondato sulla capacità di apprendere), fino al modello “personalista” che pone le istituzioni scolastiche al servizio della persona. Secondo tali direttrici di orientamento la specificità del si-

¹ Cfr. Domenico De Marco, *Le “Buone Scuole”: vent’anni di riforme incomplete. Le riforme Berlinguer*, Pandora rivista.it, 19 gennaio 2016, p. 2-3.

stema scolastico italiano si dovette armonizzare con gli obiettivi comuni dei sistemi di formazione europei¹.

Nello specifico attraverso la modifica del titolo V della Costituzione, a seguito dell'entrata in vigore della legge costituzionale del 18 ottobre 2001, l'esigenza di una riconsiderazione complessiva del sistema educativo fu posta in termini nuovi ridefinendo l'assetto, così, delle competenze dello Stato e delle regioni.

In base a quest'ultima normativa costituzionale, alle regioni venne attribuita potestà legislativa esclusiva nell'ambito dell'istruzione e della formazione professionale, mentre allo Stato fu attribuita potestà legislativa esclusivamente in materia di "norme generali sull'istruzione" e di "determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale".

Da qui nacque il diritto, per tutti i cittadini, all'istruzione e alla formazione e, lo Stato, doveva assicurare un servizio adeguato a rendere effettivo tale diritto. Quindi, allo Stato spettava la potestà legislativa esclusiva per la definizione del contenuto essenziale a cui corrispondeva il corrispettivo dovere da parte di tutto l'assetto istituzionale della Repubblica, ciascuno secondo i propri ambiti di competenza, di predisporre e garantire il servizio.

Ovviamente, le linee essenziali del sistema dovevano essere sviluppate e realizzate nel rispetto del principio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, il quale fu definito dall'art.117 terzo comma della Costituzione e modificato dalla legge costituzionale n. 3 del 2001. Quest'ultimo articolo definiva il sistema di valutazione nazionale, prevedendo parametri validi su tutto il territorio; doveva garantire la libertà di insegnamento e doveva inoltre tutelare le fasce dei soggetti più deboli.

¹ Cfr. Domenico De Marco, *Le "Buone Scuole": vent'anni di riforme incomplete. Le riforme Moratti e Gelmini*, Pandorarivista.it, 19 gennaio 2016, p.1.

L'organizzazione del servizio sul territorio regionale spettava alle regioni in base alla legislazione concorrente in materia di "istruzione" e quella esclusiva in materia di "istruzione e formazione professionale". In sintesi, con il presidio di un principio che doveva riformare tutta la legislazione, l'autonomia delle istituzioni scolastiche fu elevata a principio di norma costituzionale, grazie alla legge n.3 del 2001, assicurando, in questo modo, che le scuole potessero continuare a sviluppare tutte le loro capacità e potenzialità nel progettare e realizzare i piani di studio¹.

Di conseguenza, poiché, come citato in precedenza: *allo stato spetta la potestà legislativa nel disegnare le linee essenziali del sistema*, approda nel panorama dei sistemi riformatori della pubblica istruzione la legge 53/2003, meglio nota come riforma Moratti, che abrogherà la 30/2000.

Nella fattispecie, la riforma avrebbe adattato la sua struttura alle attese del mondo del lavoro, la didattica si sarebbe fondata sulle capacità cognitive per giungere infine al modello personalista riconoscendo alla persona un ruolo centrale, ponendo le istituzioni scolastiche al suo servizio.

La scuola prevista dalla riforma Moratti presentava alcune caratteristiche particolari, con lo scopo di rivedere l'intera struttura del sistema scolastico. Rispetto alla scuola pre-Berlinguer, la struttura fondamentale resta la stessa, ma potremmo asserire che si rilevava nella struttura di riforma del centrodestra un "modello classista", ritornando quindi al modello gentiliano, nel quale le strutture erano rigidamente organizzate tra di loro².

Nello specifico, la struttura organizzativa era la seguente: tre anni di scuola materna il cui accesso era riservato (e lo è ancora oggi) per quei bambini e quelle bambine che compievano tre anni entro il 30 di

¹ Cfr. F.Dal Passo e A.Laurenti, *La scuola italiana le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Editore Novalogos, Bari 2017, pp. 121-122.

² Domenico De Marco, *Le "Buone Scuole": vent'anni di riforme incomplete. Le riforme Moratti e Gelmini*, Pandorarivista.it, 19 gennaio 2016, p. 1-3.

aprile. Successivamente la scuola elementare aveva una durata di cinque anni e l'iscrizione era riservata solo a quei bambini che avevano compiuto sei anni entro il 31 agosto. Dal punto di vista didattico la riforma presentava delle novità come: l'introduzione di una lingua straniera dell'Unione Europea (l'inglese), l'uso del computer e una valutazione biennale, la quale era seguita dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione (INVALSI) ancor oggi in uso. Quest'ultima rappresenta un sistema di valutazione che si colloca all'interno di un quadro di riferimento europeo, che vede la valutazione nelle sue differenti declinazioni (dagli alunni agli insegnanti passando per l'istituzione scolastica) come uno degli strumenti necessari per il miglioramento del sistema scolastico.

La scuola media restava di tre anni e si introduceva la seconda lingua straniera per tutte le classi, le prove INVALSI nel biennio e l'Esame di Stato alla fine del terzo¹.

L'istruzione superiore era divisa in due tipologie: il sistema dei licei e il sistema dell'istruzione professionale. Tra i due sistemi restava sempre possibile un passaggio con il metodo delle "passerelle", cioè un insieme di lezioni aggiuntive a cura delle due scuole, quella di partenza e quella di arrivo, che forniva allo studente la preparazione necessaria al cambio di scuola.

La durata dei licei era di cinque anni: i primi due anni costituivano il primo biennio, il terzo e il quarto anno il secondo biennio. Seguiva un quinto anno al termine del quale era previsto l'Esame di Stato, necessario per accedere all'Università.

Il sistema dell'istruzione professionale prevedeva un percorso diverso in base alle scelte del singolo alunno, e la durata del percorso non era stabilita fin dall'inizio, ma graduata nel corso degli anni. Si stabiliva inoltre un sistema di alternanza scuola-lavoro, con la caratteristica di prevedere, dopo i quindici anni,

¹ Cfr. Domenico De Marco, *Le "Buone Scuole": vent'anni di riforme incomplete. Le riforme Moratti e Gelmini*, Pandoravista.it, 19 gennaio 2016.

delle esperienze per l'alunno da svolgere nel mondo del lavoro, programmati dalla scuola e valutati come un percorso didattico. Al termine dei primi tre anni di istruzione professionale l'alunno avrebbe conseguito un diploma di qualifica. Se l'alunno non avesse avuto intenzione di proseguire gli studi universitari avrebbe potuto frequentare un quarto anno, conseguendo così la relativa qualifica quadriennale. Qualora, invece, volesse accedere all'Università, avrebbe potuto frequentare un quinto anno e sostenere l'Esame di Stato con lo stesso valore di quello del sistema dei licei¹.

È certamente da riconoscere che la legge delega Moratti ha il pregio di essersi mantenuta all'interno di una prospettiva che ha come finalità crescita e la valorizzazione della persona umana, "nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno" (art.1, comma 1, legge 53/2003). Di conseguenza, ponendo al centro del sistema la "persona" (non solo lo "studente"), quest'ultima diviene anche il punto di riferimento del processo educativo e l'asse portante di tutto il sistema educativo, di istruzione e di formazione.

Una discrepanza però, che ad oggi rende il nostro sistema di istruzione instabile, la notiamo nella legge n. 53/2003, la quale tratta esplicitamente di integralità riconosciuta solo per la scuola dell'infanzia, che come dice la legge: "concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale delle bambine e dei bambini promuovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e nel rispetto della primaria responsabilità educativa dei genitori, essa contribuisce alla formazione integrale delle bambine e dei bambini". (art.2, comma 1, lettera e)².

1.2.2 La Riforma Fioroni

Nel 2006 torna a capo del MIUR Giuseppe Fioroni. Quest'ultimo non propone una propria riforma, ma presenta una serie di modifiche ne-

¹ Domenico De Marco, *Le "Buone Scuole": vent'anni di riforme incomplete. Le riforme Moratti e Gelmini*, Pandoravista.it, 19 gennaio 2016, p. 1-3.

² Cfr. F.Dal Passo e A.Laurenti, *La scuola italiana le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Editore Novalogos, Bari 2017, pp. 132-133.

cessarie per rendere più efficace il moderno sistema di istruzione. Per questo motivo si parlò di politica del “cacciavite”.

I suoi correttivi, in generale riguardarono: l'alzamento dell'obbligo scolastico fino a sedici anni con la legge 296 del 2006, l'impianto della didattica fu allineato con le direttive dell'Unione Europea, bloccò il decreto legislativo 226/2005, e ripristinò la legge 40/2007, così che allo Stato competeva il rilascio dei diplomi e alle Regioni le qualifiche professionali di formazione triennale. Infine, furono approvate le nuove indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo con l'obiettivo di creare una continuità attraverso i traguardi di competenze¹.

In conclusione, con l'inserimento del Governo Prodi II, dal 17 maggio del 2008, le competenze amministrative del settore educativo vennero di nuovo scisse tra due distinte amministrazioni: il Ministero della pubblica istruzione ed il Ministero dell'università e della ricerca. A capo del dicastero dell'università venne nominato il ministro Fabio Mussi. Nel corso della XV legislatura si è dato seguito alla riforma degli ordinamenti didattici universitari, già avviata nella XIII legislatura ed oggetto di riordino durante la XIV. In particolare, si è proceduto alla ridefinizione della disciplina delle classi delle lauree triennali e magistrali con due decreti “gemelli”, datati 16 marzo 2007, in attuazione del d.m. 22 ottobre 2004, n.270, che da ultimo ha definito l'architettura didattica dei corsi universitari e i limiti dell'autonomia degli atenei. La nuova determinazione delle classi di laurea è stata, dunque, strumentale alla ristrutturazione dei contenuti della formazione universitaria².

1.2.3 La Riforma Gelmini

Con la legge n. 133/2008 e con la legge n. 169/2008, si identificarono tutti i provvedimenti scolastici voluti dal ministro Gelmini, la quale

¹ Cfr. Domenico De Marco, *Le “Buone Scuole”: vent'anni di riforme incomplete. Le riforme Moratti e Gelmini*, Pandorarivista.it, 19 gennaio 2016, p.4.

² Cfr. *Ivi*, p. 2-3.

aveva come scopo principale quello di riformare il sistema scolastico italiano. Di fatto, tale riforma, avviò una vasta operazione di razionalizzazione del sistema istruzione. Nel concreto, si effettuarono dei tagli sul personale scolastico, riducendo il numero delle cattedre e diminuendo il “tempo scuola”, si introdusse nella scuola primaria la valutazione in voti numerici, si ripristinò il maestro unico e si rispolverò la legge Moratti attraverso il D.lgs. n. 226 sui licei¹.

La strategia della riforma che si insediò, portando il sistema di istruzione alla rovina, fu il pensare di ridurre al minimo la sperequazione della formazione, che, secondo il Ministro si sarebbe inevitabilmente ripercossa nel mondo del lavoro, attuando così una personalizzazione del processo di insegnamento-apprendimento. Così, Lungo questa strada si mosse la revisione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione².

Nello specifico ad elenco gli interventi della legge n. 133/2008 volto alla revisione dell’assetto ordinamentale, organizzativo e didattico del sistema scolastico:

- a) Razionalizzazione ed accorpamento delle classi di concorso, per una maggiore flessibilità nell’impiego dei docenti;
- b) Ridefinizione dei curricoli vigenti nei diversi ordini di scuola anche attraverso la razionalizzazione dei piani di studio e dei relativi quadri orari, con particolare riferimento agli istituti tecnici e professionali;
- c) Revisione dei decreti vigenti in materia di formazione delle classi;
- d) Rimodulazione dell’attuale organizzazione didattica della scuola primaria;

¹ Cfr. F.Dal Passo e A.Laurenti, *La scuola italiana le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Editore Novalogos, 2017, p. 3.

² Cfr. *Ivi*, p.160.

- e) Razionalizzazione degli organizzi del personale docente ed ATA;
- f) Ridefinizione dell'assetto organizzativo-didattico dei centri di istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali ¹.

1.3 La "Buona Scuola"

Ad oggi la sfida per la scuola italiana rimane ancora quella di superare la concezione di sistema di istruzione e di formazione classista, diviso tra il nord, il sud e isole, e diventare un fattore capace di unificare culturalmente il nostro paese attorno ai valori di cittadinanza indicati nella Costituzione.

Negli ultimi anni si è molto nel mondo della scuola della Legge 107 o Buona Scuola.

Fin dalla sua entrata in vigore, avviata dall'allora governo Renzi, l'opinione pubblica si è divisa in due generando critiche e linee di pensiero contrastanti che ne hanno descritto o criticato sia i punti negativi che

positivi.

La legge 107, proposta come ddl (disegno di legge) dal governo Renzi, ha lo scopo di operare un cambiamento significativo nel grande universo della scuola, ponendo al centro i due protagonisti principali del processo di insegnamento-apprendimento: gli studenti e i docenti².

In sintesi, le principali linee della riforma delineata dal ministro Giannini riguardarono:

L'introduzione della programmazione triennale dell'offerta formativa in cui le scuole, al fine di espandere l'offerta formativa, indicavano il numero di personale docente e Ata che serviva per l'attuazione dell'offerta, nonché le infrastrutture e i materiali. L'obiettivo dell'offerta formativa, predisposta dal collegio docenti sulla base degli indirizzi e delle scelte di gestione definiti dal dirigente scolastico ed

¹ F.Dal Passo e A.Laurenti, *La scuola italiana le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Editore Novalogos, 2017, p.160.

² Domenico De Marco, *Le "Buone Scuole": vent'anni di riforme incomplete. Le riforme Moratti e Gelmini*, Pandoravista.it, 19 gennaio 2016, p. 4.

approvato dal consiglio d'istituto, era quello di: potenziare alcuni insegnamenti come la lingua italiana (in particolare per gli studenti di cittadinanza non italiana era prevista l'alfabetizzazione e il perfezionamento come L2) e straniera, potenziare alcune competenze come quelle matematiche, logiche e scientifiche, di musica e arte, digitali ed economiche, potenziare lo sviluppo delle discipline motorie, favorire l'apertura pomeridiana della scuola al fine di contrastare la dispersione scolastica e della discriminazione, incrementare l'alternanza scuola-lavoro, diminuire il numero di alunni per classe, prevenire forme di bullismo e del cyberbullismo, educare alla parità di genere

L'istituzione dell'organico docente dell'autonomia, che dall'anno scolastico 2016-2017, ogni tre anni, viene determinato attraverso decreti interministeriali, è composto da posti comuni, posti di sostegno e posti per il potenziamento dell'offerta formativa. Sempre a partire da quest'anno scolastico, l'organico viene ripartito dal direttore di ogni ufficio scolastico regionale fra gli ambiti territoriali presenti nella regione e assegnato alle scuole sulla base del fabbisogno espresso nel piano triennale, in quanto i ruoli del personale docente diventano territoriali. Inoltre, sempre in ambito territoriale, entro il 30 giugno del 2016, dovevano costituirsi reti tra le diverse scuole della zona, al fine di valorizzare le risorse professionali, gestire comunemente funzioni e attività amministrative, realizzare progetti o iniziative didattiche, educative, sportive, culturali o di interesse territoriale.

L'attribuzione al dirigente scolastico del compito di conferire incarichi triennali ai docenti assegnati all'ambito territoriale di riferimento, tenendo in considerazione le candidature presentate dagli stessi, i curriculum, le esperienze e le competenze professionali.

I criteri adottati per il conferimento e i risultati degli incarichi venivano pubblicati nel sito internet delle scuole. In ogni caso, il dirigente scolastico doveva dichiarare, nel conferimento degli incarichi, di non avere rapporti di parentela o affinità, entro il secondo grado con i docenti stessi.

L'avvio per l'anno scolastico 2015/2016, di un piano straordinario di assunzioni di docenti a tempo indeterminato, dedicato a chi era risultato vincitore o idoneo al concorso del 2012 e agli iscritti nelle graduatorie ad esaurimento. Il piano, finalizzato a coprire i posti comuni e di sostegno rimasti vacanti e disponibili all'esito delle precedenti immisioni, prevedeva il suo avvio solo dopo aver proceduto con le ordinarie operazioni di immissione in ruolo effettuare attingendo per il 50% alle graduatorie dei concorsi e per restante 50 % alle graduatorie ad esaurimento

L'indizione di un concorso prevedeva l'assunzione di (ulteriori) docenti, a tempo determinato per un periodo continuativo non inferiore a 180 giorni, con attribuzione di un maggior punteggio al titolo di abilitazione all'insegnamento e al servizio prestato (art.1 comma 114).

La definizione di nuove regole per l'accesso ai ruoli del personale docente. In particolare, le nuove regole affermavano che potevano partecipare solo i candidati in possesso dell'abilitazione attingendo per il 50% fino al totale scorrimento delle graduatorie del personale docente ad esaurimento e per il restante 50% alle graduatorie di merito con validità massima di tre anni, inoltre, avevano diritto di conseguire la nomina solo i candidati che si collocavano in posizione utile in relazione al numero di posti messi a concorso; il numero degli idonei non può superare il 10% dei numeri dei posti.

L'avvio, per l'anno scolastico 2016/2017, di un piano straordinario di mobilità territoriale e professionale era rivolto ai docenti assunti a tempo interminato entro l'anno scolastico 2014/2015, per tutti i posti vacanti e disponibili, in deroga al vincolo triennale di permanenza nella provincia. Successivamente, sempre per l'anno scolastico 2016/2017, i docenti assunti nella seconda e terza fase del piano straordinario possono partecipare alle operazioni di mobilità su tutti gli ambiti territoriali a livello nazionale, ai fini dell'attribuzione dell'incarico triennale¹.

¹ Cfr. F.Dal Passo e A.Laurenti, *La scuola italiana*, Editore Novalogos, 2017, pp.193-196.

Negli anni successivi, senza pianificare un'ennesima riforma complessiva, abbiamo, poi, una serie di interventi volti sistemare la cosiddetta Buona scuola ed i relativi decreti attuativi¹.

1.4 dai primi asili al sistema 0-6

Dopo l'exkursus storico generale delle riforme più importanti che hanno caratterizzato la struttura generale della scuola. Vorrei ora concentrarmi sulla storia riguardante il sistema educativo della fascia 0-6 anni, settore in cui, nel corso del tempo, si sono maturate conoscenze educativo-pedagogiche ancor oggi usate e competenze professionali che, diversamente, faticano, negli altri cicli di istruzione, ad essere riconosciute.

Con il decreto legislativo del 13 aprile 2017, n. 65 a norma dell'art 1, commi 180 e 181, lettera e) della legge del 13 luglio 2015, n. 107 si stabilisce "l'Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni". Un passo importante per i servizi educativi e le scuole dell'infanzia in Italia, che, almeno sul piano formale e normativo, vengono così a collocarsi nella prospettiva unitaria delineata dal documento di indirizzo della Commissione europea *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* del 2014. In questo documento, infatti, sulla base dell'analisi delle politiche dei paesi membri e della letteratura di ricerca, vengono proposte 10 dichiarazioni di qualità in relazione ai servizi educativi 0/6, considerandoli quindi come un sistema unico con orientamenti pedagogici comuni. Nel contesto italiano, tuttavia, la storia delle istituzioni dedicate all'educazione infantile è stata finora caratterizzata da uno *split system* che vede lo 0-3 separato dal 3-6 sia dal punto di vista normativo che di ente gestore, ma anche e conseguentemente sul piano della prospettiva e dell'identità educativa. Il fatto che tanto si sia parlato e lavorato, soprattutto a cavallo degli anni

¹ Cfr. Luisa Treccani, *Riforme scuola che l'hanno cambiata negli ultimi 20 anni*, luisatreccani.it, 27 gennaio 2022.

80, ma ancora attualmente, sulla continuità tra nido e scuola dell'infanzia, definendo buone pratiche per curare e rendere evolutivo il passaggio del bambino, è una conferma della cesura più o meno accentuata tra le due istituzioni¹.

Dalla seconda metà del Novecento, si è assistito, soprattutto in Europa e nell'America settentrionale, a un crescente sviluppo di istituzioni volte alla cura e all'educazione della prima infanzia, fenomeno che in passato era a carico della famiglia o della comunità più prossima alla famiglia.

Tre sono i punti preliminari quando si parla di servizi educativi in Italia. La prima precisazione è che in Italia, prima degli anni Settanta del Novecento, non vi è traccia di alcun intervento "sistematico" rivolto a questa fascia di età. La seconda riguarda la concezione dell'infante, visto un tempo come soggetto da accudire più che da educare. Infine, la terza precisazione riguarda la non continuità educativa che sussisteva tra gli ambienti 0-3 anni e 3-6 anni. Di fatto, per lungo tempo sono state indipendenti tra loro e addirittura non comunicanti l'una con l'altra. Purtroppo, ad oggi, la visione comune, rispetto alle aree decisionali resta diversa: igienico-sanitaria la prima e scolastico- educativa la seconda.

Diversamente dai nidi d'infanzia, con la "Scuola materna" delle sorelle Agazzi e la "Casa del bambino" della Montessori, il percorso storico e culturale, che ha portato le scuole dell'infanzia a essere considerate vere e proprie scuole, può dirsi concluso, sia pedagogicamente che culturalmente, verso i primi anni del Novecento. Invece gli asili nido verranno riconosciuti come strutture educative solo a partire dai primi anni Settanta, grazie alla legislazione innovativa elaborata in quel periodo.

In ultima analisi, a differenza delle scuole materne, la nascita delle prime forme di "asilo nido" non ha motivazioni pedagogiche, ma so-

¹ Anna Bondioli, Donatella Savio, Barbara Gobetto, *TRA 0-6 uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*, Editore Zeroseiup, Bergamo 2017, p. 7.

ciali, in quanto in un certo momento della storia, si avvertì la necessità, da parte di madri lavoratrici o in situazione di disagio sociale, di un luogo di custodia e di assistenza anche per l'infanzia al di sotto dei tre anni¹.

1.4.1 L'asilo Di Carità, i Giardini d'Infanzia e la Casa dei Bambini

Parallelamente alla prima Rivoluzione industriale e del modello politico della Restaurazione, in Europa, all'inizio dell'Ottocento, iniziarono ad essere prese in considerazione la maternità, specialmente quella in difficoltà, e la conseguente situazione infantile di rischio e di degrado. A rendere possibile le prime esperienze di "asili", intesi quasi nel senso etimologico del termine, strutture che, all'insegna della carità "privata", potessero accudire le madri delle famiglie in difficoltà economica, assistendole nella cura e nell'allevamento dei figli piccoli, furono i più sensibili intellettuali italiani di estrazione cattolica.

Per indicare un'istituzione assistenziale e educativa, pensata per la cosiddetta "seconda infanzia" (3-6 anni), in Italia fu utilizzato, intorno agli anni Trenta, il termine "asilo". Di fatto, a Cremona nel 1829 fu aperto, grazie all'opera del sacerdote mantovano Ferrante Aporti, il primo "asilo di carità" i quali poi si diffusero un po' ovunque nella penisola, pur tra mille difficoltà e in modo ondivago all'interno dei diversi Stati che componevano la geografia della penisola italiana.

Quest'ultimi, oltre ad evitare il fenomeno dell'accattonaggio e del vagabondaggio, cercavano di preparare i bambini e le bambine all'istruzione elementare, curandone lo sviluppo fisico intellettuale e morale.

Organizzati come una scuola, con i banchi collocati su gradinate per poterne contenere il più possibile nel poco spazio a disposizione, cercavano di dare valore al gioco infantile e contemporaneamente avviare

¹ Cfr.F. De Giorgi, A.Gaudio, F. Prunieri, *Manuale di Storia della scuola*, Editore Scholé, Brescia 2019, pp. 69-71.

gli alunni a ciò che sarebbe stato del loro destino: attività artigianali per i maschi e l'economia domestica per le femmine.

Il modello del Kindergarten o “giardino d'infanzia” frobeliano iniziò a diffondersi nella prima metà degli anni Settanta, quest'ultimo fu subito oggetto di grande interesse per la neonata Associazione Pedagogica dei Maestri di Milano, che poi divenne Associazione Pedagogica Italiana e infine Associazione Pedagogica Nazionale, al contrario della Chiesa cattolica che lo vedeva in modo differente.

La fine dell'Ottocento e il primo Novecento furono periodi prosperi per l'innovazione pedagogica e didattica nel campo dell'educazione infantile, in quanto nascono due dei più importanti approcci all'educazione della prima infanzia che caratterizzarono, poi, tutto il Novecento. Uno di questi fu quello coniato dalle sorelle Rosa e Carolina Agazzi negli anni Novanta. Quest'ultime, specializzatesi come “maestre giardiniere”, fondarono la “Scuola di Mompiano per la primissima infanzia” che, a partire da una serie di spunti pedagogici di ascendenza apertiana e frobeliana, aveva come obiettivo l'attenzione e lo sviluppo di diverse competenze come quella musicale, igienica, domestica e del mutuo insegnamento. Ma ciò che rese esemplare tale “metodo Agazzi” fu, in primo luogo, l'attenzione alla spontaneità e alla quotidianità, concretizzata attraverso l'uso di “cianfrusaglie” e, in secondo, l'utilizzo di oggetti reperibili nelle tasche dei bambini come supporto¹.

In ultima analisi, Maria Montessori segnò la storia delle scuole dell'infanzia con la fondazione, nel 1907 a Roma, della “Casa dei bambini”, dove iniziò a elaborare il metodo che avrebbe preso il suo nome.

Maria Montessori riteneva che il bambino che giungeva alla scuola dell'infanzia fosse già “deviato” da abitudini familiari e sociale poco funzionali al suo sviluppo educativo, perciò, l'ambiente di apprendi-

¹ Cfr. F. De Giorgi, A.Gaudio, F. Prunieri, *Manuale di Storia della scuola*, Editore Scholé, Brescia 2019 , pp.71-72.

mento che predispose nelle sue scuole era diretto alla “normalizzazione” dell’infanzia.

La “Casa dei Bambini”, pur essendo simile all’ambiente familiare, era a misura di bambino, ma soprattutto era “dei” bambini e “per” i bambini. Tale scuola, grazie alla sua caratteristica di “clinica didattica” era in grado di far emergere il bambino “segreto” e di guidarlo in uno sviluppo naturale e creativo¹.

1.4.2 Dalla scuola materna alla scuola dell’infanzia

Questa attenzione pedagogica al tema dell’educazione dell’infanzia prescolare si riverberò in modo significativo sulla legislazione scolastica. Nel febbraio 1902, il ministro Nunzio Nasi si distinse emanando alcune circolari sui titoli di studio necessari per insegnare nelle scuole della prima infanzia, distinguendo competenze e livelli tra Asilo infantile e Giardino d’infanzia, e avviando una ricerca sullo stato dell’arte in quel campo. Da tempo l’attenzione pubblica si era ormai consolidata nei confronti di questo segmento formativo, come dimostra una circolare del gennaio 1909 emanata dal ministro Luigi Rava sulle norme per la concessione di sussidi agli asili infantili². Con il nuovo governo Sonnino, il ministro Edoardo Daneo nel dicembre 1909 varava una circolare nella quale si normava lo “statuto modello per l’istituzione di nuovi asili infantili”. Proseguiva la sua opera il ministro Luigi Credaro, che da seguace di Herbart attribuiva all’educazione dell’infanzia un’importanza particolare: due circolari del 1912 si occupavano dell’obbligo di vaccinazione, della tutela dell’igiene e delle domande di sussidio per gli asili d’infanzia, mentre IL Regio Decreto 4 gennaio 1914 n.27 fissava istruzioni, programmi e orari per gli Asili infantili e i Giardini d’infanzia, ispirati dalla pedagogia di Fröbel e dall’opera delle sorelle Agazzi. L’idea dominante di questa

¹ Cfr. F. De Giorgi, A.Gaudio, F. Prunieri, *Manuale di Storia della scuola*, Editore Scholé, Brescia 2019, pp. 73-75.

² *Ivi*, p.75.

scuola dell'infanzia era quella di non considerarla una scuola, per non incorrere nell'errore pedagogico del "precocismo scolastico", accentuando l'aspetto del gioco come principale attività dei bambini¹.

Con l'avvento del fascismo furono emanati diversi provvedimenti che videro il riordino delle scuole materne. In particolare, con il primo decreto del 6 maggio 1923 n.1054, si rendevano ufficiali i "Giardini d'Infanzia e le "Case dei Bambini", obbligando ogni istituto a predisporre una formazione e un periodo di tirocinio per ogni futura maestra.

Nella direzione burocratica del legislatore, la scuola materna aveva un carattere eminentemente ricreativo, e non educativo, e si proponeva di "addomesticare" le prime manifestazioni del carattere e dell'intelligenza del bambino.

Nell'ordinanza ministeriale dell'11 novembre 1923 si stabilirono come discipline d'insegnamento il canto, il disegno spontaneo, giochi ginnastici, "facili esercizi di costruzione di plastica e altri lavori manuali", giardinaggio e allevamento di animali domestici, "preghiere e nozioni fondamentali della dottrina cristiana".

Il metodo delle sorelle Agazzi fu voluto, come modello pedagogico della scuola materna, da Gentile e messo in atto da Giuseppe Lombardo Radice, in quanto era meno caratterizzato nella identificazione delle finalità ultime del processo formativo e quindi più malleabile, e inoltre meno strutturato dal punto di vista applicativo².

In pratica la scuola materna, considerata al di fuori del sistema scolastico vero e proprio ma al tempo stesso grado preparatorio al primo vero segmento del sistema, era considerata una forma socialmente utile di assistenza all'infanzia³. Le cose cambiarono, però, nel secondo dopoguerra, in quanto dal punto di vista socioeconomico, un sempre

¹ F. De Giorgi, A.Gaudio, F. Prunieri, *Manuale di Storia della scuola*, Editore Scholé, Brescia 2019, p. 75.

² Cfr. *Ivi*, pp.79-81.

³ Cfr. *Ivi*, p. 87.

maggior numero di donne lavoratrici e “mamme” avevano cercato e trovato uno sbocco nel mondo del lavoro e ciò necessitava adeguate strutture di sostegno a famiglie sempre più “nucleari”, soprattutto quelle di recente urbanizzazione.

Dal punto di vista culturale, la convinzione che la fascia di età della scuola materna costituisse una parte assai importante del processo di crescita fu diffusa dai mezzi di comunicazione che, migliorandone la conoscenza psicopedagogica dell’infanzia, portò ad un suo ripensamento sia nella sua natura formale sia nei suoi contenuti educativi.

Un esempio di apertura e innovazione all’infanzia, che si assistette nell’ immediato dopo guerra, fu quella dell’esperienza della scuola di Villa Cella a Reggio Emilia che vide come protagonista un giovane maestro di scuola elementare, Loris Malaguzzi (1920-1994). Quest’ultimo, dopo essere venuto alla conoscenza di un gruppo di mamme operaie e contadini che stavano costruendo una scuola si unì all’iniziativa. Queste esperienze di autogestione ebbero vita più o meno lunga, molte di esse sopravvissero fino agli anni Settanta e furono statalizzate o incorporate nelle scuole comunali dell’infanzia come quella gestita da Loris Malaguzzi¹.

Si dovette attendere il 18 marzo del 1968 quando fu emanata la legge n.444 che attribuiva l’aggettivo “statale” alla scuola materna. Con questa legge si delineò una scuola che Bruno Ciari definiva come il primo necessario grado di tutto il sistema educativo nazionale, e che, in quanto tale si proponeva di slargare l’orizzonte culturale e sociale dei bambini, di stimolare, di destare le loro capacità e promuoverne lo sviluppo armonico. In quest’ottica l’obbiettivo principale era quello di mettere tutti i bambini nell’effettiva condizione di godere del diritto dell’istruzione².

¹ Cfr. F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Prunieri, *Manuale di Storia della scuola*, Editore Scholé, Brescia 2019 , pp. 87-88.

² Cfr. Paolo Sorzio, *Apprendimento e istituzioni educative storia, contesti, soggetti*, Carrocci editore, Roma 2011, p. 49.

Da qui a partire dagli anni Settanta, iniziò a decollare, per una serie di ragioni socioeconomiche e pedagogico-culturali, una nuova immagine di “bambino/a”, fondata su acquisizioni socio-psico-pedagogiche d'avanguardia. In conseguenza a ciò, si manifestarono nella redazione dei *Nuovi programmi per la scuola elementare* del 1985 la necessità di un aggiornamento anche degli orientamenti della scuola materna statale.

A tal riguardo, Galloni del febbraio del 1988 costituì una commissione di esperti che lavorarono per due anni, e fu così che con il D.M del 3 giugno del 1991 gli *Orientamenti per le attività educative nelle scuole materne statali*, conosciuti con la dizione “Nuovi Ordinamenti”, furono varati dal ministro Misasi. E si notò, per prima cosa, che la “scuola materna” rimaneva nel titolo e nel testo, ma nelle relazioni di accompagnamento alle leggi si preferì utilizzare la dizione “scuola dell’infanzia”¹.

In secondo luogo, era preservato un'autonomia educativa e didattica della scuola, senza indulgere a una sua non nuova trasformazione in un “grado preparatorio”, magari anticipando proprio nella fascia 3-5 anni l'obbligo scolastico. In terzo luogo, ispirandosi alle più recenti acquisizioni in materia di studi psicopedagogici, gli *Orientamenti* riaffermavano la centralità del bambino, la non obbligatorietà della scelta scolastica in questa fase, un curriculum propedeutico volto alla “continuità” del processo educativo (connesso alla scuola elementare ma non succube di essa), una “personalizzazione” dei percorsi e infine una grande attenzione ai vari momenti educativi (non solo scolastici) nello sviluppo cognitivo e affettivo dell’infanzia².

Le legislazioni successive continuarono a perfezionare le Indicazioni Nazionali per la scuola dell’infanzia definendo, altresì il percorso formativo degli insegnanti fino.

¹ Cfr. F. De Giorgi, A.Gaudio, F. Prunieri, *Manuale di Storia della scuola*, Editore Scholé, Brescia 2019, pp.98-99.

² *Ivi*, p. 99.

Ad oggi le ultime *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, varate nel dicembre 2012 dal ministro Francesco Profumo, riprendono la struttura di quelle del 2007, ampliandone la parte introduttiva e mantenendo il binomio fondamentale rispetto allo sviluppo delle competenze/obiettivi di apprendimento¹. Mentre la parte relativa al ruolo dei docenti consiste nel puntualizzare la delicatezza del passaggio tra infanzia e primaria. In ultima analisi per quanto riguarda il reclutamento insegnanti, è possibile solo tramite concorso (per le scuole statali) e avente il diploma di laurea in “Scienze della formazione primaria”.

1.4.3 Il percorso storico degli asili nido

A partire dal 1840-1850, in parallelo a tutta la storia sinora narrata, si ebbero le prime vere e proprie iniziative di assistenza per la fascia comunemente indicata dagli 0 ai 3 anni.

Il promotore del primo progetto “Pio ricovero per bambini e lattanti” fu l'educatore milanese Giuseppe Sacchi che nel 1850, diede inizio alle prime istituzioni assistenziali per la prima infanzia in Italia.

Accanto a Sacchi vi era Laura Solera Mantegazza (1813-1873), la quale svolse la funzione di ispettrice nel primo “asilo nido” milanese, oltre ad esserne la vera anima. L'impostazione della cura era centrata su metodiche di accudimento in linea con le conoscenze igieniche e educative del tempo.

Per tutta la seconda metà dell'Ottocento, le istituzioni assistenziali per la prima infanzia si diffusero a macchia d'olio, soprattutto nelle città dell'Italia settentrionale. Subito, però, si incontrarono notevoli difficoltà, legate in parte agli alti costi del servizio e in parte alla altissima discontinuità di presenza dei bambini².

¹ F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Prunieri, *Manuale di Storia della scuola*, Editore Scholé, Brescia 2019, pp 110.

² Cfr. *Ivi*, pp. 76-78.

L'esperienza delle istituzioni fu positiva in quanto contribuì anche a ridurre, anche se di poco, la mortalità infantile e, in generale, quella dei bambini ospitati.

Contemporaneamente ai presepi di Sacchi si diffusero gli “asili aziendali”, i quali avevo il compito di risolvere il problema delle assistenze alle madri lavoratrici per l'allattamento.

Tali strutture erano organizzate all'interno delle fabbriche, al fine di custodire i bambini delle dipendenti e per consentire l'allattamento con il minor dispendio di tempo. L'asilo aziendale nasceva quindi non con finalità pedagogiche, ma nell'interesse economico dell'azienda.

Un'altra istituzione importante per la storia dell'asilo nido fu quella di Mantova nel 1905. L'“Istituto pro lattanti e slattati”, sorto per opera del medico Ernesto Soncini, diede vita a una delle sue opere più famose: il *Memoriale del neonato* (1908), il quale costituì il primo modello di libretto sanitario della storia della pediatria italiana. A partir da tale data, nacque una cultura dell'asilo nido come presidio territoriale di base e luogo ideale per la diffusione di conoscenze igienico-sanitarie aggiornate. Un consolidamento e un'espansione di tali iniziative avverrà tra il 1905 e il 1924, e, di fatto, i nidi sul modello sociniano si diffusero presso molti ospedali, cliniche pediatriche e scuole di puericoltura, con lo scopo principale di superare i problemi legati alle malattie infantili e alla mortalità.

Come si è visto, le istituzioni educative per i bambini al di sotto dei tre anni nacquero per fini assistenziali e legate al problema dell'allattamento, senza alcuna preoccupazione di tipo educativo¹.

1.4.4 L'Opera Nazionale Maternità e Infanzia

Durante il fascismo, per la prima volta in assoluto nella storia italiana, la scuola materna e l'asilo nido si trovano riordinati quasi contemporaneamente, anche se con provvedimenti diversi, emanati da fonti diverse per scopi diversi: con la cosiddetta “riforma Gentile” la prima, nel 1923, e con l'istituzione dell'Opera Nazionale Maternità e Infanzia il secondo, nel 1925.

¹ Cfr. F. De Giorgi, A.Gaudio, F. Prunieri, *Manuale di Storia della scuola*, Editore Scholé, Brescia 2019, pp. 78.79.

Due anni dopo il riordino della scuola materna , sganciata istituzionalmente dal settore della primissima infanzia, la fascia 0-3 anni, gli asili nido ebbero un grosso impulso(certamente quantitativo e, non sempre, qualitativo) con la nascita dell'Opera Nazionale Maternità e Infanzia (ONMI), organizzazione istituita con Regio Decreto del 10 dicembre 1925 n. 2277, subito modificata con Regio Decreto 21 ottobre 1926 n. 1904, e definitivamente normata con Regio Decreto del 24 dicembre 1934 n. 2316, noto come *Testo unico delle leggi sulla protezione ed assistenza della maternità e dell'infanzia*. L'ONMI aveva finalità di sostegno alle madri lavoratrici a tutto tondo. L'ONMI fu infatti il primo grande organismo parastatale con lo scopo di promuovere iniziative assistenziali e dare risposte “politiche” per la protezione e l'assistenza della maternità e dell'infanzia, binomio inscindibile¹.

Nel 1926 furono approvati ben 238 articoli, in particolare gli artt. 4 e 6, sancivano e ufficializzavano la continuità tra compiti della nuova organizzazione e tutto ciò che era stato fatto sino al 1924 per la maternità e l'infanzia, dai presepi ai consultori familiari, dai nidi aziendali ai dispensari. Per quanto riguarda invece L'art 11 e l'Art. 23 il primo sanciva e regolamentava a chi era rivolto il servizio, mentre il secondo ne dettava le norme.

Dunque, parlare di ONMI voleva dire parlare di un complesso sistema di strutture destinate alla prima infanzia: il *consultorio per lattanti e divezzi* o consultorio pediatrico; il *dispensario* per la distribuzione del latte; *l'asilo per lattanti e divezzi* che ospitava i bambini a tempo pieno; *l'asilo nido per lattanti e divezzi sino ai tre anni* che fu istituito in ogni stabilimento dove lavoravano almeno 50 donne di età superiore ai 15 anni; *l'asilo nido o presepe*, la struttura maggiormente corrispondente all'attuale asilo nido.

¹ F. De Giorgi, A.Gaudio, F. Prunieri, *Manuale di Storia della scuola*, Editore Scholé, Brescia 2019, p.82.

L'attenzione degli "educatori" era limitata alle funzioni psicofisiologiche di base, perciò, non era pensata come necessitante di una crescita armonica nella sua globalità, ma come uno stato di minorità da accudire e custodire. Lo scopo finale era quello di una gestione routinizzata e spersonalizzante dei bambini e delle bambine: una gestione diversa, più tollerante e rispettosa delle esigenze individuali, era affidata alla buona volontà e alla sensibilità dei singoli.

In conclusione, l'unione tra le due fasce di età 0-3 e 3-6 che si realizzò durante il periodo fascista fu il risultato di un effetto causale della soluzione data a due problemi più che frutto di una scelta culturalmente e pedagogicamente fondata¹.

1.4.5 L'asilo nido comunale

Caduto il fascismo, non caddero però molte delle istituzioni, soprattutto quelle assistenziali e dei nidi aziendali.

Rispetto all'Ottocento non sembrava essere cambiato quasi niente: gli spazi erano funzionali al soddisfacimento dei minimi bisogni fisiologici, nell'ottica di un risparmio del tempo della lavoratrice madre.

Nel 1960 l'Unione Donne Italiane presentò una proposta di legge che consisteva nel richiedere il passaggio delle competenze dell'ONMI alle amministrazioni locali al fine di superare gli evidenti limiti culturali. Nel 1965 venne addirittura promossa una proposta di legge di iniziativa popolare per l'istituzione di un servizio nazionale di asili nido. Nel 1968, all'interno di un quadro più ampio di riforme sociali, le tre maggiori organizzazioni sindacali (CGIL, CISL, UIL) presentarono una formale richiesta unitaria per l'istituzione di strutture che favorissero la madre lavoratrice.

Emanare una legge nazionale che potesse dare uniformità e qualifica alle iniziative educative era percepito come urgente, da parte delle forze sociali e politiche progressiste.

¹ Cfr. F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Prunieri, *Manuale di Storia della scuola*, Editore Scholé, Brescia 2019, pp. 83-85.

Si riuscì a raggiungere questo scopo con la legge 1044 del 1971 denominata *Piano quinquennale per l'istituzione degli asili nido comunali con il concorso dello Stato*. Questa legge rappresentava un importante e decisivo provvedimento nel campo delle politiche sociali italiane per l'infanzia, in quanto, diventando un servizio pubblico, riconosceva a tutti i bambini e le bambine il diritto di accedere all'asilo nido.

La direzione del nuovo modello di asilo nido era così prefigurata: allo Stato competeva il sussidio; alle Regioni il coordinamento, mediante l'emanazione di un'apposita normativa regionale, e ai Comuni la gestione. Gli articoli 5 e 6 della legge 1044 fissavano esplicitamente il ruolo di programmazione e di *indirizzo generale* delle Regioni e il ruolo di *gestione diretta* dei Comuni. A fronte di ciò, però, mancava del tutto nella legge un riferimento programmatico che specificasse i termini di una qualità educativa. L'unica allusione in proposito, era contenuto nell'art.6, in cui si prevedeva che gli asili nido dovessero “essere dotati di personale qualificato sufficiente ed idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psico-pedagogica del bambino”¹.

In conclusione, la legislazione di fine anni Settanta relativa alla scuola dell'infanzia, seguita a breve dalla legge 1044 fu davvero un punto di svolta: essa stabiliva che l'educazione prescolare, per quanto su base volontaria, diventava parte integrante e a tutti gli effetti del sistema educativo nazionale, sotto la supervisione e la responsabilità dello Stato.

Mentre la scuola materna statale, forte anche della gratuità, decollava in parallelo alle scuole comunali e a quelle private, contribuendo in poco tempo alla copertura delle richieste delle famiglie, così non fu per l'asilo comunale. La legge 1044, pur proponendosi di dare unità e uniformità al servizio, finì per produrre qualche confusione e molte disuguaglianze: la mancanza

¹ Cfr. F. De Giorgi, A.Gaudio, F. Prunieri, *Manuale di Storia della scuola*, Editore Scholé, Brescia 2019, pp. 85-93.

di un preciso contenuto pedagogico, anche solo sotto forma di indicazioni generali, fece sì che alcune Regioni finissero per replicare i modelli ex ONMI, e solo alcune si incamminassero sicure verso qualcosa di nuovo e di maggiormente adatto alle situazioni. Inoltre, uno degli aspetti che comportò maggiori difficoltà per l'attuazione del Piano previsto dalla legge 1044 fu sicuramente l'inadeguatezza del finanziamento e il modo in cui i fondi furono erogati. Dove vi fu una volontà politica più forte, come in Emilia-Romagna e Toscana, per esempio, Regioni e Comuni sostennero un onere finanziario molto rilevante per consentire la realizzazione di almeno una parte dei nidi programmati, e per offrire anche un servizio realmente "educativo". Dove invece questa volontà mancò, non solo non furono implementati i nidi, come nelle Regioni meridionali, ma si verificarono anche problemi per la mala gestione di alcuni finanziamenti ottenuti ¹.

1.4.6 La nascita del sistema 0-6

Per tutti i primi anni del XXI secolo si cercò di adeguare e regolamentare i servizi rivolti alla prima infanzia, in quanto, quest'ultimo, doveva garantire non solo l'offerta alle bambine e ai bambini di una sede di cura, di formazione, di socializzazione, la promozione della loro potenzialità cognitiva e affettiva al fine di favorire il benessere psicofisico, ma anche il sostegno alle famiglie, nella cura dei figli, anche allo scopo di facilitare l'ingresso e il re-ingresso delle donne al lavoro.

Nel biennio 2015-2017, all'interno dell'operazione di riordino chiamata "Buona Scuola", si assistette ad una vera rivoluzione, nel campo delle politiche dell'educazione e dell'istruzione dell'infanzia.

A seguito del decreto legislativo del 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni*, per la prima volta si riconobbe "alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai sei anni", il diritto di "sviluppare potenzialità di

¹ F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Prunieri, *Manuale di Storia della scuola*, Editore Scholé, Brescia 2019, pp. 96-97.

relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, garantendo, inoltre, pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali”.

Per garantire il rispetto allo scopo, “venne progressivamente istituito, in relazione all’effettiva disponibilità di risorse finanziarie, umane e strumentali, il Sistema integrato di educazione e di istruzione per le bambine e per i bambini in età compresa dalla nascita fino ai sei anni”, al fine di promuovere una continuità educativa e scolastica, ridurre gli svantaggi socioculturali, favorire l’inclusione e la conciliazione tra i tempi e le tipologie di lavoro dei genitori. Altresì, la cura delle bambine e dei bambini aveva come scopo la promozione “della qualità dell’offerta educativa avvalendosi di personale educativo e docente con qualificazione universitaria e attraverso la formazione continua in servizio, la dimensione collegiale del lavoro e il coordinamento pedagogico territoriale”¹.

Nella legge fu prevista, per dare continuità al sistema 0-6, la costituzione di appositi “Poli per l’infanzia”, programmati dalle Regioni e di concerto con i comuni attraverso i finanziamenti dello Stato tramite il sistema di investimenti dell’INAIL, che avrebbero dovuto accogliere, in un unico plesso o in edifici vicini, più strutture di educazione e di istruzione per bambini e bambine fino ai sei anni di età.

Gli obiettivi strategici posti per la promozione e la qualificazione dell’offerta dei servizi educativi per l’infanzia e delle scuole dell’infanzia, mediante un Piano di azione nazionale pluriennale, del Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni furono: la graduale diffusione dei servizi educativi per l’infanzia, attraverso il loro consolidamento ed equilibrio territoriale, al fine di raggiungere il 75 per cento di copertura dei Comuni, singoli o in forma associata; l’inclusione di tutte le bambine e bambini, oltre che

¹ Cfr. F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Prunieri, *Manuale di Storia della scuola*, Editore Scholé, Brescia 2019, pp. 110-112.

l'affermazione di un servizio di qualità e l'introduzione di condizioni che agevolino la frequenza dei servizi; la qualificazione universitaria del personale dei servizi educativi e la loro formazione in servizio al fine di promuovere il benessere psico-fisico e il coordinamento pedagogico territoriale.

L'istituzione, presso il Miur, di un fondo nazionale per l'attuazione del Piano di azione pluriennale per la promozione del sistema integrato di educazione prevedeva spese riguardanti: interventi di edilizia, di gestione dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia e la formazione continua in servizio del personale educativo e docente¹.

Attualmente però, la scuola dell'infanzia statale non è ancora in grado di percepire la novità messa in cantiere, visto che rimane legata agli ordini successivi della scolarità obbligatoria, ai quali è saldata anche organizzativamente a livello di plesso. Nel decreto permane però un'inspiegabile dualità a livello formativo del personale, per cui per gli educatori di nido è prevista una laurea di base triennale molto specifica e per il personale della scuola dell'infanzia una laurea magistrale quinquennale a ciclo unico che abilita anche all'insegnamento nella scuola primaria: il che fa sì che gli educatori di nido che lavorano nei Comuni non possono essere utilizzati anche nelle scuole dell'infanzia (se non in risicata percentuale) e che alle insegnanti di scuola dell'infanzia, al termine di un percorso quinquennale, sia richiesto un ulteriore anno di specializzazione per poter operare come educatrici di nido². Dunque, la strada che ha portato dalle prime esperienze ottocentesche di "asilo infantile" e di "presepe" al "Sistema integrato di educazione e di istruzione", come ab-

¹ Cfr. F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Prunieri, *Manuale di Storia della scuola*, Editore Scholé, Brescia 2019, pp. 112-113.

² *Ivi*, pp. 113-114.

biamo visto, non è stato affatto lineare, ma contraddittorio e non privo di rallentamenti e deviazioni¹.

Solamente negli ultimi anni si inizia a percepire un sistema unitario tra 0-6 anni che ancora, però, rimane ancorato nelle radici in una visione duale e distaccata se non quasi priva di continuità e questo lo possiamo vedere ancora oggi sia nella strutturazione e locazione degli edifici, in cui le scuole dell'infanzia sono ancorate a livello di plesso con la scuola primaria, che nella formazione delle professionalità che vi operano.

1.5 Conclusioni

Ponendo l'attenzione ai bisogni, a partire dagli anni Ottanta, abbiamo visto che all'interno del mondo della scuola dell'infanzia e prima infanzia si è discusso e progettato e si sta ancora discutendo in merito alla continuità educativa, quale principio guida e concetto fondamentale del discorso pedagogico. Anche la Comunità Europea si è espressa nei confronti di tale argomento sostenendo come la continuità educativa sia un criterio e indicatore di qualità dei contesti per l'infanzia, indice di benessere e garanzia di apprendimenti infantili².

Nello specifico, le linee guida proposte dal documento europeo in riferimento alle cinque macroaree di implementazione della qualità - accessibilità dei servizi, professionalità degli operatori, curricolo e progetto pedagogico, monitoraggio e valutazione, governance e finanziamento- possono contribuire a declinare, sul piano operativo, le condizioni e gli strumenti che consentiranno di perseguire gli obiettivi dichiarati dal DDL 107/2015:

- La condivisione delle responsabilità di governance e finanziamento dell'offerta da parte di Stato, Regioni e Comuni;

¹ F. De Giorgi, A.Gaudio, F. Prunieri, *Manuale di Storia della scuola*, Editore Scholé, Brescia 2019, p. 114.

² Cfr. Francesca Linda Zaninelli, *Continuità educativa e complessità zero-sei, riflessioni di pedagogia dell'infanzia*, Edizioni Junior, Italia 2018, p. 49.

- La definizione di standard organizzativi, strutturali e qualitativi per tutti i servizi educativi che prevedano modalità per favorire la compresenza degli operatori, la collegialità e l'estensione del coordinamento pedagogico;
- La qualificazione professionale di educatori ed insegnanti, sia sul piano della formazione iniziale obbligatoria a livello universitario, sia sul piano della formazione in servizio;
- La costituzione di poli per l'infanzia 0-6, che potranno fungere da "laboratori" per la sperimentazione e l'innovazione pedagogica in un'ottica di complementarità e continuità degli interventi educativi¹.

Perciò il tema trasversale della continuità ha colorato e attraversato sempre il dibattito pedagogico sui servizi educativi, affrontando temi di natura pedagogica che appartengono ai fondamenti dell'educazione infantile, così come di questioni legate alle organizzazioni dei e tra i servizi e alla formazione di base e in servizio.

Tenendo aperto il confronto sulla continuità educativa, resta aperta anche la riflessione sia rispetto all'idea di bambino e di infanzie, sia rispetto all'idea di una sua integrità quale individuo nella sua vita quotidiana.

Dunque, la continuità e la complessità dell'essere, del fare e del divenire bambina e bambino, sono elementi che vengono considerati centrali nella stesura del progetto educativo o curricolo dei servizi educativi per la prima infanzia. Sono linee e tracce pedagogiche trasversali che sostanziano il tema della continuità nella sua orizzontalità e verticalità e che sono sia educative che organizzative; sono tematiche e questioni che attengono al pensiero e alle pratiche².

Ecco che in questo senso attraverso il fare storia, si è cercato in questo primo capitolo, di sviluppare un movimento di riflessione che ci ha

¹ Arianna Lazzari, *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, Editore Zeroseiup, Bergamo 2016, pp.8-9.

² Cfr. Francesca Linda Zaninelli, *Continuità educativa e complessità zero-sei, riflessioni di pedagogia dell'infanzia*, Edizioni Junior, Italia 2018, pp. 13-15.

portato a capire quale è stato e quale è il nostro punto di arrivo rispetto alla prospettiva di una scuola di qualità.

Il panorama della storia della scuola in Italia offerto, ci permette di capire, inoltre, che, come afferma John Dewey, l'innovazione metodologica e didattica in campo educativo rappresenta in larga parte il prodotto di una situazione sociale cambiata e lo sforzo di andare incontro ai bisogni della nuova società che si sta formando¹. Da una visione generale della scuola italiana degli ultimi vent'anni, in cui abbiamo potuto scorgere i punti di rottura e ricostruzione causati da sempre nuovi bisogni della società; siamo giunti ad una visione più specifica di un settore dell'istruzione, quello del sistema zero-sei e alla sua riflessione pedagogica al fine di comprendere il contesto in cui sono costruite nel tempo le figure professionali del pedagogo e della maestra che andremo poi a trattare nel seguente capitolo oltre che avviare una riflessione in merito all'importanza della continuità quale indicatore di qualità, il quale, ancora nella maggior parte delle Regioni d'Italia, non è ancora stata raggiunto.

¹ Cfr. F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Prunieri, *Manuale di Storia della scuola*, Editore Scholé, Brescia 2019, p. 115.

CAPITOLO SECONDO

MAESTRI E PEDAGOGISTI, DUE STORIE A CONFRONTO

2. Verso una professionalità

Uno dei punti critici per lo sviluppo e la messa in pratica del servizio 0-6 riguarda il personale educativo ed insegnante e, in particolare, la loro formazione.

Durante questo capitolo si vuole avviare una riflessione in merito all'evoluzione che ha avuto la formazione e il reclutamento degli insegnanti rispetto all'ambito 0-6 e quella che ha avuto il pedagogo.

Ma prima di addentrarci nella storia evolutiva delle due professioni è utile sapere cosa si intende per professionalità e come nel tempo si sia avvertita l'esigenza di acquisirla.

Per professionalità si intende quell'insieme di acquisizioni e competenze che permettono di svolgere una determinata professione con efficienza e scrupolosità. Durante il corso del tempo, come abbiamo potuto vedere nel primo capitolo, la scuola italiana è stata caratterizzata da dei "punti di rottura" che ne hanno permesso l'evoluzione. Quest'ultima è avvenuta anche rispetto all'evoluzione che la società stava attraversando, e in risposta a ciò son nate anche nuove correnti di pensiero che hanno portato ad una nuova visione dell'uomo e del fanciullo, oltre che la nascita di nuove metodologie di lavoro. Da qui l'esigenza, per le figure professionali inserite all'interno della scuola, di una formazione sempre più specifica.

All'interno del mondo della scuola il punto di partenza di ogni azione e riflessione evolutiva inizia dal pensiero che si ha rispetto all'*agire educativo*. Quest'ultimo, nei diversi momenti storici, si tradusse in una processualità dinamica definibile come *processo educativo*, il quale è, a sua volta *contestualmente situato*; *socio-culturalmente orientato* (implicando il riferimento a specifici fini e valori); *intenzionalmente direzionato* (riferendosi ad una specifica progettualità); *razionalmente regolato* (sostenuto da una forma di riflessività) e, determinato in di-

versi luoghi e tempi attraverso una varietà di *pratiche* sostenute da diverse forme di razionalità. Per *pratica* intendiamo un “fare” situato all’interno di un *contesto* che non si configura come contenitore dei processi educativi, ma ne è una componente costitutiva ed essenziale configurandosi come un insieme complesso, costituito di elementi materiali e immateriali (artefatti, culture, individui, linguaggi, saperi, strumenti) costantemente impegnati in transazioni che determinano la co-evoluzione dei processi in esso iscritti¹.

Riflessione, azione e contesto sono perciò connessi tra di loro al fine di sviluppare una molteplicità di prospettive e punti di vista che comportano, in chi opera nei contesti educativi, una continua revisione dei propri orientamenti, delle proprie scelte e conoscenze al fine di raggiungere e curare quella *professionalità educante* richiesta e costantemente ricercata all’interno del mondo della scuola.

Curare la professionalizzazione significa, oggi, lavorare su diverse dimensioni: la storia personale e sociale del soggetto, il suo percorso formativo, l’agire professionale in situazione. Tale sviluppo si realizza in una successione di azioni e riflessioni, che riprendono le diversità fra saperi teorici e saperi pratici e si radicano nel processo di maturazione del soggetto *nel e con* l’ambiente².

Secondo quanto dice Tony Caronna in un suo articolo pubblicato nel sito *orizzontescuola.it* nell’agosto 2021, in Italia e nell’orizzonte europeo si è passati ad un nuovo modo di interpretare il concetto di educazione che, mentre prima coincideva con l’apprendimento, oggi viene visto come un vero e proprio atto trasformativo, dove i contenuti trasmessi cedono il posto a competenze spendibili in situazioni di vita. Nella scuola di oggi risulta necessario “formare” più che “insegnare”, in modo tale che alcune conoscenze vengano apprese così che risulti-

¹ Cfr. Pier Cesare Rivoltella, Pier Giuseppe Rossi (eds.), *L’Agire didattico manuale per l’insegnante*, Editrice La Scuola, Milano 2012, pp. 350-351.

² *Ivi*, p. 364.

no significative sul piano formativo, in ordine alla maturazione personale: una formazione che trasforma. Perciò quello che viene richiesto al docente oggi è di conoscere l'allievo che gli sta di fronte, valutando non solo ciò che lo studente sa, ma soprattutto ciò che sa fare e come sa essere. Per rendere attuabile tutto ciò è necessario che il docente sappia riconoscere e lavorare su tutte le potenzialità del sapere (cognitiva, pratica, emotiva); le energie naturali dello studente, dell'istituzione scolastica e formativa; tutte le occasioni di apprendimento pertinenti ed accessibili, interne ed esterne, coerenti con il progetto. Passando, perciò dall'apprendimento di saperi già elaborati e codificati (*conoscenze*) all'acquisizione di capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro e di studio (*competenze*)¹.

2.1. Come acquisire una professionalità docente

Sicuramente l'esperienza nel mondo del lavoro promuove la maturazione di quella competenza pratico-riflessiva che permette d'avere un controllo di sé in azione e sull'azione. Di necessaria importanza però è la formazione iniziale che pone le basi e la direzione da seguire.

Un progetto per tale formazione, che voglia porre le basi per un processo di professionalizzazione, richiede la definizione della figura professionale e delle competenze che la costituiscono. A livello internazionale sono stati creati profili professionali, i quali sono fortemente connessi alla cultura, alla visione dell'insegnante nella società, al valore assegnato alla dimensione etica e alla padronanza di tecniche per insegnare².

Idealmente il profilo di competenze dell'insegnante presenta: una professionalità dai contorni espliciti, formula delle competenze comuni, richiede di ripensare il legame che intercorre tra quanto viene prescrit-

¹ Cfr. Tony Caronna, "Conoscenze" e "competenze", cosa si chiede oggi al docente: possibile interpretazione del nuovo paradigma pedagogico? Orizzontescuola.it, agosto 2021.

² Cfr. Pier Cesare Rivoltella, Pier Giuseppe Rossi (eds.), *L'Agire didattico manuale per l'insegnante*, Editrice La Scuola, Milano 2012, p. 365.

to e l'applicazione sul campo, tenendo conto del processo. Importante, perciò, è tener presente che il processo di trasformazione e interpretazione che i soggetti operano quando si trovano di fronte ad una situazione formativa non è uguale per ogni soggetto. Osservare la pratica permette di capire come un insegnante gestisce la regolazione: come riporta l'attenzione sul rapporto tra esperienza, sapere maturato e sviluppo personale per poi proiettarlo verso un risultato di sempre maggiore qualità. Di conseguenza, una via verso la professionalizzazione deve evitare il pericolo di interpretare il profilo di competenze come elenco di *skill*, di buone pratiche da imitare e partire, invece, fin dal percorso universitario a rinforzare quella riflessività necessaria a costruire una consapevolezza sui gesti professionali e sugli elementi soggettivi che entrano in gioco sempre più nei compiti complessi che richiedono analisi e presa di decisioni discrezionali¹.

2.2 Dalle scuole magistrali all'università, una formazione in continua evoluzione

A partire dalla legge n. 341 del 19 novembre 1990, che regolamentava la formazione degli insegnanti, vengono riformati gli ordinamenti universitari. Le facoltà di Magistero, negli stessi anni, vanno perdendo il loro carattere piuttosto appartato, lasciando spazio al mondo universitario, comportando, così, il coinvolgimento di facoltà e dipartimenti diversi².

Tale formazione dettata dalla legge n. 341 prevedeva all'interno del corso di laurea in scienze della formazione primaria due indirizzi della durata di quattro anni ciascuno: uno dedicato alla formazione degli insegnanti della scuola materna e l'altro delle elementari. Tale corso di laurea non era abilitante in quanto l'abilitazione veniva conferita in sede concorsuale. Gli insegnamenti e le attività di tirocinio furono sta-

¹ Cfr. Pier Cesare Rivoltella, Pier Giuseppe Rossi (eds.), *L'Agire didattico manuale per l'insegnante*, Editrice La Scuola, Milano 2012, p. 366.

² Cfr. Vincenzo Schirrippa, *Insegnare ai bambini una storia della formazione di maestre e maestri in Italia*, Carrocci Editore, Roma 2023, p.103.

biliti per decreto su iniziativa del ministero dell'Università di concerto con il ministero della Pubblica Istruzione.

Con il D.M n 153 del 26 maggio del 1998 si completò il percorso istitutivo, il quale prescriveva i criteri per l'attivazione dei corsi in Scienze della formazione primaria e delle SSIS.

Come affermato in precedenza il percorso universitario si divideva, nel suo originario assetto quadriennale, in due opzioni, ma era possibile conseguire entrambi i titoli con un anno in più e, aggiungendo ulteriori insegnamenti ci si poteva specializzare nel sostegno. Era altresì possibile valorizzare le compatibilità con altri corsi di area educativa convalidando i crediti comuni nel passaggio da Scienze dell'educazione.

Per quanto riguarda il problema dell'abilitazione, il ministro Moratti lo risolve con la legge n.53 del 2003 stabilendo che l'esame di laurea, comprensivo della valutazione delle attività di tirocinio previste dal relativo percorso formativo, ha valore di esame di Stato e abilita all'insegnamento"; la stessa legge prevede l'inserimento dei laureati nelle graduatorie permanenti. Il vantaggio che hanno gli abilitati con diploma sui laureati resta però non risolvibile in quanto dipendente dalla legge 341.

È con il D.M 249 del 2010 che avremo un assestamento del corso trasformando il corso di laurea in Scienze della formazione primaria a ciclo unico, quinquennale, abilitante ad entrambi gli ordini di scuola, sia primaria che infanzia¹.

La formazione universitaria di maestre e maestri, vista in prospettiva diacronica, si potrebbe considerare un debito pagato tardi a una categoria che mediamente si è costruita da sé una preparazione professionale superiore a quella che l'istituto magistrale garantiva e a quella che gran parte del mondo esterno alla scuola si aspettava e riteneva necessaria. Gli effetti di cambiamenti del genere sono lenti. A vent'anni dal conseguimento dei primi titoli, maestri e maestre laureate sono ancora solo una

¹ Cfr. Vincenzo Schirrippa, *Insegnare ai bambini una storia della formazione di maestre e maestri in Italia*, Carrocci Editore, Roma 2023, pp. 107-108.

parte dell'organico della primaria, sulla soglia del quale abilitati con il solo diploma continuano ad aspettare il turno. Scienze della formazione primaria è anche una tappa rilevante all'accesso all'istruzione terziaria di nuove componenti della società e di occupazioni i cui saperi erano, e sono ancora, oggetto di scarso riconoscimento¹.

2.2 Dalla figura della maestra-mamma alla comunità educante.

Il passaggio da una dimensione del singolo ad una visione di comunità educante all'interno del sistema 0-6, in cui non è solo la maestra a educare e istruire, è dato dalla storia: di fatto, dalla concezione di maestra-mamma si è passati ad una professionalità docente per poi approdare nell'idea che è necessaria una comunità educante. Questo passaggio viene ben descritto da Diana Penso in un suo articolo per la rivista *zeroseiup*. La pedagoga sostiene, infatti, che esiste una grande distanza tra la concezione di maestra degli anni passati e quella attuale di docente e che tale distacco si possa comprendere meglio se si pensa a come, alcuni decenni fa, veniva definita e concepita la scuola dell'infanzia, ovvero come scuola materna.

L'idea di scuola materna ci è giunta dalla grande educatrice francese Paolina Kergomard che, alla fine dell'Ottocento, aveva mutato la tradizionale denominazione di "sala d'asilo" in quella di "scuola materna", per richiamare l'idea di una grande famiglia. Questa definizione fu fatta propria dalle sorelle Agazzi, le quali ritenevano che la scuola fosse come una piccola casa e una grande famiglia. Infatti, secondo Rosa Agazzi, a scuola, come in famiglia: si lavora, ci si lava di frequente, si mangia, qualche volta si litiga ma allo stesso tempo ci si vuol bene e per questo si aiuta vicendevolmente. E la maestra, paragonata ad una buona massaia, aveva il compito di diffondere il proprio

¹ Vincenzo Schirrippa, *Insegnare ai bambini una storia della formazione di maestre e maestri in Italia*, Carrocci Editore, Roma 2023, p.120.

affetto tra i piccoli, proporre attività stimolanti e rapportate alle possibilità dei bambini e curare l'ordine della scuola.

La maestra era, così, paragonata alla mamma e, tale equazione venne introdotta ufficialmente nel 1914 con i primi Programmi adottati per questo grado scolastico.

Nel R.D. n 27 del 4/1/1914 si legge infatti: “La maestra-mamma le troverà (le occasioni), se starà tra i bimbi e non in cattedra come una professoressa, se giocherà con loro, se li aiuterà e li veglierà, insomma, come la madre. E chi conosce i sentimenti dei fanciulli meglio delle buone madri?”. E ancora, si chiede all'educatrice “un cuore pieno di affetto e di entusiasmo pronto ad ogni cura, ad ogni fatica, ad ogni sacrificio”. In parallelo però a tali affermazioni si introduce per la prima volta l'immagine di una “professionalità”, infatti, in tale Documento, appare anche il concetto di “maestrità”, con l'affermazione «Non è maestra di bimbi chiunque voglia». Introducendo, così, la necessità di un “sapere pedagogico” nella cura e nella crescita dei bambini, si comprende che non è sufficiente “sentirsi portati” verso i bambini o “amarli” per occuparsi d'infanzia, ma vi deve avere una preparazione teorica e pratica, anche se si continua di fatto a richiedere ruoli solo prevalentemente assistenziali e caritatevoli.

La concezione di maestra-mamma la ritroviamo, ancora una volta, nei programmi del 1945 (D.M. 9/2/1945), in quest'ultimi, infatti, si nota la necessità di considerare l'ambiente scolastico alla stregua di quello familiare sottolineando come: “In una scuola, che fa derivare dalla famiglia la semplicità e l'intimità e, dalla madre, la naturale bontà, temperata solo dalla saggezza, non si può parlare di un programma e tanto meno di materia d'insegnamento “. E ancora: “Se vuole educare (il bambino) la maestra cerchi di avvicinarsi alla sua anima con amore e materna comprensione. La fiducia che ella saprà suscitare nel bambino le consentirà di guidarlo con quegli accorgimenti che la mamma usa con i propri figli”.

Va sottolineato, però, che qualche elemento di dubbio rispetto all'equazione maestra-mamma, i programmi lo lasciarono trasparire in un successivo passaggio del testo dove si afferma: "Tutto quanto si è consigliato presupporre che l'insegnante senta amore per i bambini, sia dotata di freschezza spirituale e di ariosa cultura, abbia immaginazione fervida, facoltà di narrare con arte naturale e suggestiva, fermezza e pazienza amorosa, calma e padronanza di sé in ogni istante: tutte attitudini fondamentali che non sempre la madre possiede, ma che invece nella maestra sono indispensabili".

In ogni caso, viene riproposta la metafora della casa e della famiglia per identificare l'essenza della scuola "materna"; oltre che sottolineare il valore dell'amore come principale elemento professionale dell'insegnante per capire e far crescere i bambini.

Dunque, nei programmi del 1945 non si poteva parlare di un programma vero e proprio, né tanto meno di materie di insegnamento, proprio per gli specifici caratteri della scuola; ma si indicarono solo i principi e le linee fondamentali a cui le insegnanti potevano ispirare la loro azione educativa.

Successivamente, negli Orientamenti del 1958 (D.P.R. 11/6/1958 n. 584) si affermava che "la scuola adeguerà i suoi procedimenti allo spirito della educazione materna", chiedendo all'educatrice "di partecipare alla vita dei bambini con amore materno", anche se con "illuminata cultura generale specifica, che consenta una chiara coscienza dei fini e dei mezzi dell'educazione infantile". Perciò, pur tentando di definire una più netta differenza tra scuola e famiglia (la scuola continua ed integra l'opera della famiglia) non si allontanarono dall'impostazione dei precedenti programmi.

Saranno gli Orientamenti del 1969 (D.P.R. 10/9/1969 n. 647) a segnare una netta inversione di tendenza rispetto al passato riguardo all'identità professionale dell'educatrice, abbandonando la figura della maestra vicemadre per dar vita ad un profilo professionale più caratterizzato in senso culturale e pedagogico. Non solo, al posto "dell'amore

materno come amore partecipabile anche dalle non madri e come criterio supremo dell'educazione infantile" il testo lo sostituì con il richiamo all' "attitudine ad aggiornare e migliorare le proprie capacità professionali".

Per quanto riguarda il profilo dell'educatrice, gli Orientamenti del '69 fecero una distinzione fra attitudini fondamentali di personalità e preparazione professionale. La capacità di "instaurare rapporti umani con adulti e bambini" oltre che la "capacità di amare i bambini e coltivare in genere buoni rapporti umani"; furono considerate le prime indispensabili condizioni per una buona salute fisica e mentale. Altre doti considerate importanti per svolgere adeguatamente il compito di educatrice erano: "un costante equilibrio, tendenza all'ottimismo, all'umorismo, allo spirito lieto", evitando ansietà, iper-affettività, malumore, intolleranza, sfiducia".

Mentre per aspetti professionali, si intendeva l'esigenza di "una preparazione di base, costituita da una elevata cultura generale e da una sicura cultura specifica di pedagogia, psicologia e sociologia, tenute costantemente aggiornate".

Come si vede, il testo considerava ugualmente importanti la formazione iniziale e l'esperienza del docente, oltre che le sue competenze didattiche. Come scritto nel testo l'educatrice "dovrà darsi un serio metodo e relative modalità tecniche ed organizzative, e animarlo con prontezza di iniziativa e con spirito creativo".

Da quanto detto sin qui, si può comprendere come gli Orientamenti del '69, introducendo il concetto di "professionalità", segnino definitivamente il tramonto della maestra intesa come mamma e delineino nuove caratteristiche dell'insegnante di scuola materna. Il fatto che non venga più considerato sufficiente il "sentirsi portati" verso i bambini o semplicemente "amarli" per occuparsi di loro, porta una nuova necessità che fu quella di appropriarsi di un "sapere pedagogico" per la cura e la crescita dei bambini.

Dagli anni Ottanta in poi la concezione della figura d'insegnante cambiò, assumendo sempre più un carattere specialistico, caratterizzato da un "sapere prevalentemente pedagogico" dove l'unica forma di conoscenza ritenuta valida, si pensava fosse di carattere disciplinare. Perciò, per essere bravi maestri era fondamentale l'acquisizione di tecniche e metodologie.

Successivamente negli Orientamenti '91, al capitolo 4, denominato Strutture di professionalità, affermava che: "Essere insegnante di scuola materna comporta oggi un profilo di alta complessità e di grande responsabilità e richiede la padronanza di specifiche competenze culturali, pedagogiche, psicologiche, metodologiche e didattiche unite ad una aperta sensibilità e disponibilità alla relazione educativa con i bambini".

Oggi, date le ultime Indicazioni nazionali per il curricolo nel 2012, si pensa che per costruire e descrivere il mestiere di "maestra" non basta il linguaggio della scienza; ma vi è in esso molto di più delle discipline e delle didattiche. Viene richiesto, infatti, un profilo professionale alto, costituito da saperi "professionali", capacità progettuali e saperi "relazionali". Lo stile educativo e la professionalità docente sono in continua evoluzione. Per quanto riguarda la prima ai docenti si chiede di ascoltare, accompagnare, interagire in maniera partecipata, di osservare il bambino e il "mondo" in cui è inserito, di saper leggere le sue scoperte, di sostenerlo e incoraggiarlo nell'evoluzione dei suoi apprendimenti verso forme di conoscenza sempre più autonome e consapevoli. La seconda, invece, si arricchisce attraverso il lavoro collaborativo, la formazione continua in servizio, la riflessione sulla pratica didattica, il rapporto adulto con i saperi e la cultura. Dunque, la costruzione di una comunità professionale ricca di relazioni, orientata all'innovazione e alla condivisione di conoscenze, è stimolata e può

esistere solo grazie alla funzione di leadership educativa della dirigenza e dalla presenza di forme di coordinamento pedagogico¹.

Qualifica, collaborazione, condivisione di conoscenze, riflessione e presenza di forme di coordinamento pedagogico questi sono gli elementi che ad oggi son stati individuati al fine di acquisire una professionalità nell'insegnante e, in generale, che determinano un servizio di qualità nella scuola d'infanzia.

Un antico proverbio africano dice che *per educare un bambino serve un villaggio*, a mio parere non c'è niente di più giusto. Un insegnante da solo non basta per educare un bambino, una classe, è necessario costruire una comunità educante all'interno della scuola e questa comunità deve essere guidata non dalla sola figura dell'insegnante ma dalla collaborazione tra quest'ultima con il pedagogista e l'educatore.

2.4 L'evoluzione della pedagogia dal secondo Novecento ad oggi

C'è un filo invisibile che lega l'insegnante al pedagogista e ha origine nella storia della pedagogia. In particolare, nel secondo Novecento, in conseguenza alla diffusione dell'obbligo scolastico, il discorso pedagogico fu inteso come indicazione per ben insegnare e questo comportò l'istituzionalizzazione della disciplina nelle università.

Naturalmente le vicende legate al processo di costruzione della pedagogia non possono essere senza conseguenze per la storia stessa. Una sua valutazione alta, ad esempio quella attualistica, comporta uno spazio scientifico cospicuo (la pedagogia diventa materia fondamentale nel corso di laurea in filosofia); una espansione dell'universo pedagogico, poi consente una pluralità di discipline non sempre prevedibili (si pensi al corso di laurea in scienze dell'educazione nelle facoltà di scienze della formazione e successivamente, sempre in Italia, ai diversi corsi di laurea dopo la legge Gelmini). È proprio quest'ultimo processo, all'interno di una società totalmente diversa rispetto a quella

¹ Cfr. Diana Penso, *Il mestiere di maestro nella scuola dell'infanzia*, Rivista Zero-seiup marzo 2017.

dell'inizio del Novecento, a spingere a riprendere in esame l'opportunità la formazione pedagogica di tutti coloro che intendono scegliere la professione di insegnante¹.

La pedagogia appare, perciò, sempre più come una disciplina autonoma e scientifica che, attraverso la sua ricostruzione secondo il paradigma delle "scienze dell'educazione", subisce un rilancio dell'ideologia, della sua funzione/connotazione ideologica². L'evento che ha coinvolto la pedagogia contemporanea, mutandone l'identità e la portata e che ne ha caratterizzato la crescita e l'autocomprensione come sapere e come prassi, fu il passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione.

La pedagogia, perciò, si è modificata rispetto al suo modello passato traducendosi come scienza empirica, ovvero come scienza articolata su varie scienze, ponendo al centro il tema della sua unità di sapere come problema, ma soprattutto predisponendo un sapere tecnicamente più efficace, pensato sull'esperienze e per l'esperienza, per guidarla, per modificarla, per pianificarla.

Empirismo e tecnologia, possono essere quindi considerate le due facce della nuova identità della pedagogia, provocando un ampio riassetto di tutto il suo fronte teorico che vive ora attraverso il filtro scientifico-tecnico e in stretto rapporto con la pratica³.

Sempre intorno agli anni Cinquanta del Novecento nasce una nuova disciplina quale la psicologia cognitiva che influenzò notevolmente la pedagogia. Di fatto, quest'ultima fu spinta a fare i conti con il modello attivistico-pragmatistico e ad assumere al centro dei problemi educativi l'apprendimento e lo sviluppo cognitivo, come pure le strutture di un "teoria dell'istruzione"⁴.

¹ Hervé A.Cavallera, *Introduzione alla storia della pedagogia*, Editrice La Scuola, Milano 2016, p. 85.

² Cfr. F.Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Editori Laterza, Roma 2003, p. 343.

³ Cfr. *Ivi*, pp. 342-343.

⁴ Cfr. *Ivi*, p.350.

Prese così corpo una nuova concezione della pedagogia, scarsamente attenta ai problemi sociali dell'educazione e molto a quelli dell'apprendimento e dell'istruzione, soprattutto scientifica. Concezione che si articola in ricerche psicopedagogiche sull'apprendimento e la costruzione del linguaggio e dei concetti; in ricerche di teoria dell'istruzione che si colloca come mediatrice tra apprendimento e insegnamento, indicando a questo le procedure più generali; in ricerche didattiche, generali e speciali, che hanno prodotto teorie del curricolo, tassonomie degli obiettivi scolastici di apprendimento, analisi strutturali delle diverse didattiche disciplinari, dando così vita a un processo assai complesso che ha mutato radicalmente la concezione della pedagogia negli ultimi decenni, specializzandola in senso scientifico e tecnico (scolastico-istruttivo). Se i grandi interpreti di questa svolta psicopedagogica sono stati, soprattutto Piaget, Vygotskij e Bruner, sul terreno della didattica sono stati invece la Conferenza di Woods Hole del 1959 e i "teorici del curricolo", da Schwab a Nicholls, poi l'avvento delle "nuove tecnologie educative" (dalle lavagne luminose al computer) ad attuare un rinnovamento radicale e capillare della pedagogia, riscrivendola in senso scientifico-operativo e sottoponendola a un processo di rielaborazione in chiave tecnica, che è ancora oggi al centro del dibattito pedagogico e della ricerca educativa¹.

Il mosaico compiuto dalla pedagogia cognitivista ha prodotto, perciò, un radicale rinnovamento della pedagogia scolastica rendendola più efficace e aperta ai processi di apprendimento, qualificandola in senso istruttivo e assegnandole un ruolo cruciale nella società industriale².

I movimenti studenteschi, politici e culturali, dieci anni più tardi, hanno portato, poi, ad una rivoluzione della scuola e della pedagogia. Per quanto riguarda la prima fu elaborata una lettura critica della scuola cogliendone il suo ruolo sociale e identificando i suoi ambigui obiet-

¹ F. Cambi, F.Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Editori Laterza, Roma 2003, p. 350.

² Cfr. *Ivi*, p.356.

tivi come quello di formare coscienze più libere, più colte, più capaci di emanciparsi dai condizionamenti sociali, ma allo stesso tempo conformare i soggetti a precise regole sociali, a idee e ideali collettivi. Per quel che concerne la pedagogia, venne a configurarsi come scienza connessa ad un ruolo sociale, smascherata nel suo collocarsi al servizio della società così-come-è. Ad affermarsi, in Italia, in modo esemplare fu la pedagogia di Don Milani e della sua “scuola di Barbiana” che in questo clima di revisione rispetto ai processi educativi e saperi pedagogici offrì una nuova visione di scuola. Il suo modello intendeva rompere con le pratiche scolastico-educative tradizionali, a favore di processi di formazione più aperti e capaci di dar vita a soggetti più creativi, indipendenti¹. Ma ciò che più di tutti incise sul cambio di identità della pedagogia, furono i movimenti studenteschi del '68 che alimentarono un ampio movimento in campo educativo, scolastico e pedagogico, toccando un po' tutte le aree geografiche-culturali².

La scuola italiana, pur cresciuta con interventi politici (la Costituzione, il '62, il '68 con la scuola materna statale, il '74 coi Decreti Delegati che inaugurano la “gestione sociale” della scuola, aperta ad insegnanti genitori e allievi) e con iniziative amministrative, manifesta ancora oggi un volto di modernizzazione *in itinere*. Solo a partire dal 1997 si è avviata una forma organica del sistema scolastico italiano, in cui i principi dell'*autonomia*, della *professionalizzazione* e della *innovazione curricolare* (come dell'*offerta formativa*) vengono a giocare un ruolo di radicale ristrutturazione del sistema educativo nazionale, in ogni ordine e grado di scuola. La scuola italiana si è mossa per *stop and go*, secondo un itinerario a strappi e disorganico che non ne ha favorito l'efficienza, se pure ne ha trasformato in profondità i caratteri: l'identità e il ruolo. Oggi, poi, e finalmen-

¹ Cfr. F. Cambi, F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Editori Laterza, Roma 2003, pp. 359-360.

² Cfr. *Ivi*, p. 362.

te, sembra avviata, ancora però tra *stop and go*, a una più compiuta modernizzazione dei suoi obiettivi e delle sue strutture¹.

Con l'avvento delle nuove tecnologie e *mass media* si è giunti oggi ad una nuova forma di società definita liquida e multiculturale in cui i consumatori sono maggiori dei produttori, dove il *disimpegno* è considerato una strategia di potere e dominio e l'*eccesso* come l'odierna forma di sostituzione della regolamentazione normativa². Perciò è inevitabile che ad oggi la pedagogia si trovi di fronte a delle nuove esigenze educative che la costringono a rivedere l'agire educativo e formativo all'interno della scuola italiana.

In conclusione, con l'avvio del Duemila, l'universo pedagogico è alla ricerca di un nuovo equilibrio, resta, però, salda l'idea che essa sia un sapere che si è fatto (e si fa) sempre più centrale: socialmente, politicamente e culturalmente. Infatti, attraverso la pedagogia passano i diversi problemi della progettazione formativa e politica, di continuità e convivenza con le nuove culture e rinnovo sociale³.

Perciò come l'istituzione scuola è strettamente collegata alla pedagogia nel sapere e nella pratica dell'agire educativo e formativo così dovrebbe esserlo anche il pedagogo con l'insegnante nella costruzione di una comunità educante in grado di rispondere alle nuove esigenze della società e che permetta di offrire un servizio di qualità.

2.5 Il pedagogo nella scuola italiana

La pratica formativa è sempre connessa con una teoria. L'educazione è un'esperienza concreta che fa sempre riferimento a un bagaglio teorico di competenze che possono essere più o meno scientifiche e formalizzate. Uno scopo (anche quando è latente o non pienamente consapevole) e un progetto richiedono

¹ F. Cambi, F.Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Editori Laterza, Roma 2003, p. 367.

² Cfr. Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Editori Laterza, Roma 2003, p.121.

³ Cfr. F.Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Editori Laterza, Roma 2003, pp. 376-377.

la messa in opera di valutazioni, aggiustamenti di rotta, progettazione di nuove strategie. Anche quando appare privo di riferimenti scientifici, l'educare fa sempre riferimento a un patrimonio di valori e obiettivi, di modelli e riferimenti ideali che appartengono al contesto culturale di riferimento (sia per perpetrarne il consolidamento, sia per contrastarlo o superarlo). Fini e obiettivi possono essere raggiunti con modalità diverse. L'educazione si basa quindi sempre su dei modelli: *modelli educativi e modelli pedagogici*¹.

In questo orizzonte di senso, l'educazione è un evento complesso e mutevole che può essere identificato innanzitutto come *rapporto interpersonale* in cui i soggetti coinvolti (educando, educatore) entrano in una *relazione sistematica*, ma il rapporto educativo può essere, anche, intenzionale cioè può avvenire in maniera inconsapevole.

In entrambi i casi l'educazione si sviluppa sempre tra teoria e prassi, oltre che essere *un'esperienza concreta* che fa sempre riferimento a competenze *teoriche*.

Di conseguenza la pedagogia, in quanto disciplina avente per oggetto specifico l'educazione, è una riflessione teorica “sulla” o “per la” pratica educativa, volta a renderla meno incerta, casuale, a *modificare* la situazione data.

In questo orizzonte di senso, il pedagogo nella scuola ha il compito di arricchirla e trasformarla aggiungendo il termine *educazione* a quella rete di sinonimi che ruotano intorno allo scolaro quali sono *l'istruzione, formazione e apprendimento*². Per questo, nessuna delle altre scienze può essere ritenuta *sostitutiva* della pedagogia, poiché, essendo una scienza autonoma, si presenta come *l'area privilegiata del sapere educativo-formativo*, oltre che essere *sintesi critica* dei risultati delle diverse ricerche settoriali. Tale sintesi, perciò, permette di avere uno sguardo privilegiato sull'educazione, dotato di un suo rigore con-

¹ Vanna Iori, *Educatori e pedagogisti il senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erikson edizioni, Trento 2018, p.23.

² Cfr. E.Miatto, *Il pedagogo nella scuola sfide e prospettive*, Edizioni studium, Roma 2023, pp.17-21.

cettuale ed ermeneutico, che non si confonde con le altre scienze per la specificità del suo oggetto, ma *interagisce* continuamente con esse e si arricchisce dei loro apporti, in quanto “prende e dà” nel suo rapporto con tutte le altre scienze ed è “terreno di incontro” tra le scienze dell’educazione. Una volta chiarita la sua posizione tra le scienze, è risulta necessario chiarire anche il suo aspetto teorico-pratico.

Come sappiamo, l’esperienza formativa, per arricchirsi di competenza e consapevolezza deve far sempre riferimento a una riflessione che rielabori l’esperienza concreta e consenta un’ulteriore progettazione. A tal riguardo il sapere pedagogico, nelle sue varie articolazioni interne e collaborazioni con le altre scienze, permette di avviare una *riflessione teorica* “sulla” e “per la” pratica formativa volta a renderla meno incerta, provvisoria, estemporanea e quindi a *modificare* la situazione data, presente, verso una crescita esistenziale e umana. Ecco che la pratica e la teoria, all’interno della pedagogia, creano un legame di dipendenza l’una dall’altra in quanto: la teoria, senza una verifica nella pratica, sarebbe vuota di senso, e viceversa la pratica, senza la teoria, risulterebbe cieca, priva di fondamento, incapace di progettazione. In questa accezione la pedagogia è una teoria *dell’educazione*, una teorizzazione “su” o “per” l’agire formativo. Il gesto e il pensiero, alimentandosi reciprocamente, accrescono e nutrono il procedere della storia dei processi formativi¹.

Tenendo conto della riflessione sulla pedagogia come scienza educativo-formativa e, a seguito delle esperienze trasformative degli ultimi anni, che hanno caratterizzato il mondo della scuola ma anche della società, cultura e relazione, comportando la nascita di nuovi bisogni ed emergenze educative che necessitano di adeguate risposte, si può comprendere che la sola figura professionale del docente non è in grado di offrire le adeguate risoluzioni. Tuttavia, l’attuale organizzazione scolastica non prevede le figure professionali dell’educatore o del pe-

¹ Cfr. Vanna Iori, *Educatori e pedagogisti il senso dell’agire educativo e riconoscimento professionale*, Erikson edizioni, Trento 2018, pp. 25-26.

dagogista con funzione di coordinamento e supervisione dei processi educativi¹.

Un esempio di tale discrepanza la ritroviamo nelle indicazioni ministeriali che promuovono servizi 0-6, in quanto nella pratica, a livello concorsuale, non vengono promosse delle assunzioni per la figura dell'educatore e pedagogista, impossibilitando, così, chi ha il titolo di educatore e pedagogista di esercitare la propria professione nell'ambito 3-6. Così facendo, non offrendo il dovuto riconoscimento a tale professione si delega il compito di tutto ciò che riguarda l'educazione non formale, di progettazione, di una continuità educativa e comunità educante all'insegnante. Infatti, a quest'ultimi è spesso richiesto di gestire relazioni articolate che esigono competenze che non sempre fanno parte del loro bagaglio professionale, di fatto, tali competenze e ruoli, che riguardano la sfera dell'educazione non formale, dovrebbero essere affidati a figure professionali con competenze specifiche. Rimane, quindi, poco praticabile la prospettiva di un insegnante, che nel tentativo di dare risposte alla pluralità delle domande della comunità scolastica e di coloro che la compongono, rischia di decentrarsi dalla sua principale funzione docente che riguarda, per la maggior parte la trasmissione dei diversi saperi².

Le figure professionali di educatori e pedagogisti sono inquadrate negli ambiti territoriali definiti dalla legge 13 luglio 2015, n. 107, recante riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. I commi 594 a 601 della legge di bilancio 27 dicembre 2017, n.205, riconoscono uno specifico percorso accademico per queste figure indicandone gli ambiti di intervento, tra cui la scuola. Essa è il luogo di incontro delle diverse storie, delle

¹ Cfr. E.Miatto, *Il pedagogista nella scuola sfide e prospettive*, Edizioni studium, Roma 2023, pp.17-21.

² E.Miatto *Quando il maestro è girato il pedagogista: avvio dei lavori*, Convegno *Il pedagogista nella comunità scolastica*, Istituto Universitario Salesiano di Venezia, Mestre 5 maggio 2023.

provenienze sociali e familiari, delle diverse modalità relazionali di cui ogni persona è portatrice, è un luogo dove è possibile promuovere forme di contrasto al disagio e di promozione al benessere. L'ambiente scolastico deve perciò garantire strategie pedagogiche finalizzate alla crescita personale e sociale, al progetto di sé, al futuro, all'educazione del singolo alunno e di tutta la comunità educante in cui è inserita la scuola. Lo scopo del pedagogo nella scuola è quello di consentire alle persone di raggiungere le loro naturali potenzialità in rapporto all'ambiente in cui vivono, mediando i conflitti e favorendo lo sviluppo dell'unicità della persona. In ambito scolastico è quindi importante creare, per gli alunni e per il personale, le condizioni idonee a costruire un ambiente di vita che faciliti il lavoro educativo, con l'aiuto di figure professionali di supporto nella continua interazione educativa tra alunni-docenti-famiglia-contesto comunitario territoriale. L'inserimento strutturale di specifiche figure consente di accompagnare gli alunni, supportare le famiglie e favorire le buone prassi educative principalmente nelle età evolutive. Il pedagogo è un professionista, con obiettivi educativi che convergono ma che non sono sovrapponibili con quelli dei docenti. L'insegnante è titolare del processo formativo nell'apprendimento dei ragazzi e delle ragazze, si muove all'interno di una organizzazione strutturata e normata da leggi, ha le sue competenze disciplinari e un programma ministeriale da attuare, nel rispetto delle libertà costituzionali. Il pedagogo accompagna e sostiene l'opera della scuola affinché le relazioni educative siano al centro della comunità nei vari contesti territoriali. Un intervento sistematico, che lavora sui perché, sulle motivazioni, sul senso della condivisione dei percorsi educativi, problematizzando e restituendo domande in una continua ricerca di senso, mantenendo alto lo sguardo pedagogico e la missione educativa della scuola¹.

¹ E.Miatto, *Il pedagogo nella scuola sfide e prospettive*, Edizioni studium, Roma 2023, p. 22-23.

2.5.1 Sfide e prospettive del pedagogo scolastico

Oggi, il dibattito sulla scuola italiana sottolinea l'importanza di garantire lo sviluppo del potenziale e la partecipazione di ciascun studente alla vita della classe in un'ottica di inclusione al fine di affrontare la crescente complessità delle relazioni educative. Prendendo in esame il termine *inclusione* si può definirlo, come afferma nelle sue lezioni di didattica generale e dell'inclusione la professoressa Diletta Chiusaroli, il tentativo di rispettare le necessità o esigenze di tutti, progettando ed organizzando gli ambienti di apprendimento e le attività, in modo da permettere a ciascuno di partecipare alla vita di classe ed all'apprendimento, nella maniera più attiva, autonoma ed utile possibile¹. Ma cosa significa progettare l'inclusione? Ogni individuo si può definire attraverso tre componenti: *patrimonio biologico*, corrispondente alla struttura corporea, *psiche*, in riferimento alle sue capacità personali o performance e *sociale*, in merito alla relazione che instaura e vive con le altre persone. Considerando il contesto scuola il risultato di questi tre fattori può portare alla creazione, all'interno del nostro ambiente educativo, ma anche istruttivo, di *barriere* e *facilitatori*. Dunque la figura del pedagogo all'interno della scuola si inserisce proprio qui: nel guidare l'insegnante a progettare dei contesti che siano facilitatori, cioè garantire che il pensiero e l'azione si muovano verso una strutturazione di ambienti e progetti di apprendimento che rispondono ai bisogni di tutti, in quanto l'inclusione non deve essere un qualcosa che si realizza solo nel momento in cui l'insegnante si ritrova in classe un bambino con determinata disabilità, ma dovrebbe iniziare con il riconoscere i bisogni di tutti favorendo così un buon contesto educativo che è base sicura su cui poter dar vita allo sviluppo di una comunità educante.

Per questo, la sfida pedagogica decisiva, che dovrebbe essere oggetto dei prossimi provvedimenti legislativi, è quella di raf-

¹ Diletta Chiusaroli, *Didattica generale e dell'inclusione anno 2019-2020 lezione n. 14-15*, http://elearning-let.unicas.it/did/LEZIONE_14_15.pdf, p. 2.

forzare e ricostruire alleanze educative, allargare le reti di collaborazione tra le istituzioni scolastiche, enti locali e terzo settore, con tutte le associazioni che operano sul territorio, centri sportivi, oratori, ludoteche, famiglie, e ricucire il tessuto sociale, rimettendo al centro la persona, promuovendo benessere, inclusione, crescita. L'incrocio di tutti questi mondi dovrebbe gravitare intorno alla scuola, costituendo quella *comunità educante*, basata su due elementi indissolubili: la co-progettazione e la corresponsabilità dell'azione educativa. Il pedagogista scolastico è, in questa prospettiva, la figura che pone la scuola al centro, facendone il luogo dove le diverse realtà territoriali lavorano per il bene comune, per lo sviluppo della persona umana e per il futuro della società¹.

A conclusione come afferma Emanuele Balduzzi: “la disponibilità ad inserire organicamente nella scuola la figura del pedagogista potrebbe davvero costituire una svolta educativa di grande respiro”. Nello specifico egli ritiene che l'inserimento di tale professione possa identificare una preziosa occasione per rilanciare lo spessore educativo di un'istruzione che, fra mille problematiche che deve affrontare e trapassi d'epoca che la stanno investendo, accoglie e accompagna sempre ogni anno la crescita delle giovani generazioni. Con impegno, serietà, passione e professionalità”².

2.6 Conclusioni

Tendendo in considerazione le norme che disegnano la professionalità docente (il CCNL, il D.M 249/2010) o le Indicazioni Nazionali vigenti per il primo e il secondo ciclo, finanche le Linee Guida sull'orientamento, nella cassetta dell'insegnante ci deve essere un numero di attrezzi veramente considerevole che disegnano un profilo docente che deve essere in grado di assumere diversi ruoli come quel-

¹ Enrico Miatto, *il pedagogista nella scuola sfide e prospettive*, Studium edizioni, Roma 2023, p. 26.

² Cfr. *Ivi*, p. 40.

lo di: maestro, burocrate, progettista, formatore, documentatore, organizzatore, esperto, tecnologo, facilitatore, valutatore, pedagogo, psicologo (e si potrebbe continuare...)¹. Di fatto ogni insegnante, nel suo agire quotidiano, si ritrova in difficoltà a gestire da solo le diverse missioni del sistema scolastico, che hanno a che vedere con una pluralità di aspetti che riguardano l'educazione non formale, da una parte, e l'istruzione dall'altra, tra i bisogni e i doveri risaltano, infatti, vi sono: la trasmissione di conoscenza e lo sviluppo delle competenze, l'educazione alla vita sociale in contesti democratici, la condivisione di valori comuni, l'adeguata socializzazione in vista dello sviluppo di percorsi di carriera futura, l'educazione e la promozione di saperi contestuali rilevanti nella società contemporanea, il supporto all'auto scoperta dei propri interessi per gli studenti, l'attenzione al benessere e alla dimensione emotiva che implica il fare scuola nella sua ampia portata.

A fronte di tutto ciò, risulta oggi antiquato pensare che tali missioni della scuola debbano essere lasciate al mero lavoro dell'insegnante, anche alla luce della pluralità dei bisogni educativi emergenti che connotano la realtà della scuola².

Purtroppo, però, la scuola è un luogo in cui si agisce ancora in modo individuale, dove si è lontani dal far squadra, dal sentirsi parte di una sfida collettiva, e questo lo si può dedurre dalla mole di lavoro a cui un insegnante è chiamato a rispondere in mancanza di altre figure professionali all'interno della scuola in primis quella del pedagogo. Infatti, a conferma di quanto fin qui argomentato e a muovere da quanto previsto dalla Legge n. 250/2017, la figura che è chiamata a collaborare e a dare supporto all'insegnante nella gestione della scuola e delle sue finalità, è individuata nel pedagogo, nel suo svolgere funzioni

¹ Cfr. Riccardo Scaglioni, Cristina Richieri, *Professione docente oggi fra motivazione e valorizzazione*, Aracne editori, Roma 2018, pp. 89-90.

² Cfr. Enrico Miatto, *il pedagogo nella scuola sfide e prospettive*, Studium edizioni, Roma 2023, p. 30.

fondamentali per il supporto alla realizzazione delle attività scolastiche¹.

Dunque, il miglioramento della qualità e della professionalità docente deve essere perseguito fin dall'inizio. Per apportare un miglioramento è necessario, perciò, riuscire a cambiare il clima all'interno della scuola, cambiare la qualità delle relazioni per sviluppare le competenze professionali. Si può imparare da altri colleghi se c'è disponibilità, fiducia, reciproco riconoscimento tra pari, un traguardo comune. Qualità e clima di scuola, differenziazione e riconoscimento dei ruoli, nella forma e nella sostanza.

Prendendo in considerazione il primo ciclo di istruzione, come abbiamo visto nel primo capitolo con l'approvazione del D.lgs. 65/2017 si è verificato, però, un nuovo "punto di rottura" per la scuola e le nuove professionalità che hanno portato ad una evoluzione qualitativa che ancora oggi è in via di definizione. Tale legge promuove un sistema integrato di educazione e di istruzione in un'ottica di "continuità del percorso educativo e scolastico, con particolare riferimento al primo ciclo di istruzione, sostenendo lo sviluppo delle bambine e dei bambini in un processo unitario, in cui le diverse articolazioni del Sistema integrato di educazione e di istruzione collaborano attraverso attività di progettazione, di coordinamento e di formazione comuni"².

Attraverso quest'ultima si passa, perciò, da una visione distinta del bambino e della sua scuola, nelle fasi evolutive 0-3 anni e 3-6 anni, ad una visione unitaria in cui vi deve essere collaborazione tra le varie professionalità emergenti, tra cui quella dell'educatore e del pedagogo, a cui è riservato un percorso formativo differente³. Infatti, come riporta nel Decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017, l'Art.1 para-

¹ Cfr. Enrico Miatto, *il pedagogo nella scuola sfide e prospettive*, Studium edizioni, Roma 2023, p. 34.

² Gazzetta Ufficiale, *Decreto legislativo 13 aprile 2017, n.65*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>.

³ Come riportato da Vincenzo Schirippa, nel suo testo *Insegnare ai bambini una storia della formazione di maestri e maestre in Italia*, il D.M 16 marzo 2007 definisce le classi di laurea di carattere pedagogico che sono Scienze dell'educazione e formazione (L-19), e le magistrali (LM -50, LM -85, LM-57, LM-93).

grafo 3 punto “g” il sistema integrato: “promuove la qualità dell’offerta educativa avvalendosi di personale educativo e docente con qualificazione universitaria e attraverso la formazione continua in servizio, la dimensione collegiale del lavoro e il coordinamento pedagogico territoriale”.

Su questo fronte, perciò, si pongono le basi per la strutturazione di nuovi interrogativi rispetto alla scuola, alla formazione degli insegnanti e al reclutamento delle nuove professionalità all’interno del primo ciclo di istruzione : Perché ad oggi se è stata regolamentata a livello ministeriale una dimensione di scuola 0-6 si vede ancora l’infanzia agganciata alla dimensione della scuola primaria?, perché a fronte di una nuova visione di sistema integrato 0-6, considerato nel primo ciclo di istruzione, la formazione degli insegnanti attuale non ritorna come era un tempo, ovvero divisa tra infanzia e primaria?, perché se nella fascia 3-6 è prevista la collaborazione degli insegnanti con figure come quella del pedagogo e dell’educatore, all’interno delle équipe di lavoro al fine di promuovere una continuità educativa e comunità educante, nelle scuole dell’infanzia paritarie e statali non è possibile il reclutamento di tali professionalità? Le risposte a questi interrogativi penso si avranno nel corso del tempo, attualmente, sono molte le difficoltà che la scuola sta attraversando e che affronteremo nel capitolo successivo.

In particolare, una prima discrepanza la riscontriamo nelle università, in quanto la struttura rigida di Scienze della formazione primaria oppone resistenza all’esigenza di adottare interventi attui a ristrutturare i piani di studio in base alle esigenze del mondo del lavoro.

Da fine Novecento, mentre gli altri corsi di discipline educative hanno avuto uno sviluppo più coerente e flessibile rispetto agli scenari di progettualità decentrata con cui le università hanno potuto affrontare una nuova domanda di istruzione terziaria, il corso per maestre e maestri ha vissuto una storia più complessa negli atenei, che, se non fosse per i numeri, non sarebbe difficile da immaginare organizzato in una

qualche forma convittuale. Come se nelle facoltà e nei dipartimenti pedagogici fosse sorto un magistero a sé: di dimensioni ingombranti, affamato di attenzioni e necessariamente chiuso a progettualità ulteriori rispetto al suo mandato. Progettualità che invece hanno bisogno del loro spazio di condivisione, come dimostrano le riflessioni della comunità scientifica nei momenti in cui si riapre il cantiere della formazione degli insegnanti ed emergono più chiaramente le tensioni fra le prospettive di sviluppo e riconoscimento delle diverse professionalità educative e le necessità di occuparsi del fabbisogno formativo di chi lavora a scuola. Altresì, il duplice ordinamento del corso che permette esercitare la propria professione sia alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, può essere un fattore virtuoso di contaminazione reciproca fra i caratteri specifici dell'una o dell'altra ma anche tradursi in rapporti di forze che penalizzano il segmento 3-6¹.

Ci troviamo, perciò, di fronte a uno dei tanti dissensi che si sono generati nel corso della storia della scuola e che ad oggi contribuisce a fortificare quel vortice di sfiducia nel sistema, oltre che a generare una insicurezza lavorativa.

¹ Cfr. Vincenzo Schirripa, *Insegnare ai bambini una storia della formazione di maestre e maestri in Italia*, Carrocci editore, Roma 2023, pp. 113-114.

CAPITOLO TERZO

VISIONI PROSPETTIVE, LIMITI E CONTESTI A CONFRONTO

3. Sfide e prospettive europee sulla formazione e reclutamento degli insegnanti e i limiti delle politiche scolastiche in Italia.

L'evoluzione delle politiche dell'Unione Europea nell'ambito dell'istruzione ha seguito un percorso lento e spesso non troppo lineare, ci sono voluti, infatti, 30 anni (1976-2006) per disegnare un coerente quadro di cooperazione per il campo dell'istruzione e della formazione. Di fatto, il processo di integrazione europea incide sempre più in profondità nella vita quotidiana dei cittadini dell'Unione, coinvolgendo settori delle politiche pubbliche sempre di più ampi¹.

Per quanto riguarda le politiche sul personale docente, occorre fin da subito ricordare che molti Paesi europei stanno affrontando diverse e impegnative sfide: dalla mancanza di insegnanti qualificati, al basso prestigio sociale di cui gode la professione docente, fino alla crescente richiesta di migliori condizioni di lavoro. Questi fattori rendono sempre più difficile attrarre e mantenere nell'insegnamento i migliori neolaureati. (...) Per questi motivi, ora sommariamente richiamati, le politiche riguardanti gli insegnamenti sono diventate un'assoluta priorità in Europa: questo non deve stupire poiché, com'è stato osservato, «l'istruzione è tra la più pubblica tra le politiche pubbliche»².

Allo stesso tempo, l'influenza delle istituzioni europee sulle politiche dell'istruzione dei singoli Stati si sta allargando sempre di più, infatti, nei documenti conclusivi delle riunioni del Consiglio Europeo degli ultimi anni, la voce relativa all'ambito della formazione e del reclutamento insegnante risulta essere sempre più marcata³:

¹ Cfr. Francesco Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia percorso storico e prospettive pedagogiche*, Studium edizioni, Roma 2019, pp. 129,134.

² *Ivi*, p. 134.

³ Cfr. *Ivi*, pp.135 e136.

Nelle conclusioni del Consiglio di Lisbona (23-24 marzo 2000), è stata sottolineata al punto 26 l'importanza di attrarre verso la professione docente insegnanti altamente qualificati. Similmente, due anni più tardi, negli obiettivi stabiliti dal programma di lavoro “*Education & Training 2010*” si sottolineava come vi fosse una impossibilità di attrarre e mantenere un corpo insegnante qualificato e motivato, la quale era causata da una divergenza in merito al loro reclutamento dovuta all'invecchiamento del corpo insegnante, e ciò rappresentò una questione prioritaria nella maggior parte dei paesi europei. Di fatto, rispetto alla tematica della formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti, tra il 2007 e il 2014 il Consiglio Europeo produsse diversi documenti. Uno dei più importanti rispetto alla tematica del reclutamento fu quello redatto il 20 maggio 2014 in cui il Consiglio Europeo riafferma la necessità, per i docenti, di adottare politiche di selezione, assunzione e mantenimento¹. Invece, per quel che concerne la formazione iniziale, la comunicazione del 2012 intitolata *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* rappresentava sicuramente uno dei maggiori interventi sul tema. Altresì, in questo documento, la Commissione ha continuato a reclamare l'importanza di reclutare, mantenere e far crescere professionalmente insegnanti di qualità. E, a fronte di ciò, per raggiungere questi obiettivi, gli Stati membri avrebbero dovuto elaborare, un quadro di riferimento rispetto alle competenze o un profilo professionale degli insegnanti.

Dunque, la Commissione Europea, nella raccomandazione al nostro Paese del 29 maggio 2013 al punto n.4, aveva già sottolineato l'importanza, di riformare lo sviluppo professionale e la carriera degli insegnanti, al fine di ridurre la dispersione scolastica e migliorare i livelli di apprendimento degli studenti. Tanto che, un anno dopo, la stessa Commissione, con un documento ufficiale di analoga natura, al

¹ Cfr. Francesco Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia percorso storico e prospettive pedagogiche*, Studium edizioni, Roma 2019, pp. 136-137.

punto n. 14 riconosceva che ad oggi in Italia la professione di insegnante, il quale è caratterizzato da un unico percorso professionale, offre limitate prospettive di sviluppo professionale. Perciò, si è ritenuto che diversificare le carriere degli insegnanti, collegandole maggiormente con criteri di merito e di risultati, insieme ad una diffusione della valutazione delle scuole, potrebbe tradursi in miglior risultati scolastici»¹

3.1 I principali modelli di reclutamento degli insegnanti in Europa

Essendo l'istruzione una materia di competenza e responsabilità dei singoli Stati membri, ne consegue che, tra i membri dell'Unione, ci siano sistemi di formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti profondamente diversi tra loro anche se permangono comuni le sfide da affrontare. Tra le priorità vi è la necessità di reclutare i migliori insegnanti in tutti i livelli di istruzione oltre che rendere la professione soddisfacente². A tal proposito la più recente strategia europea *Rethinking Education* identifica tre principali modelli di reclutamento degli insegnanti in Europa³:

-Reclutamento “*aperto*”: ci si riferisce a quei sistemi dove il reclutamento è decentrato a livello di singola scuola o degli enti locali. Questo sistema è utilizzato in ampia maggioranza di stati europei. Nella maggior parte dei casi gli insegnanti sono assunti direttamente dalle scuole ed hanno un inquadramento contrattuale secondo la normativa generale sul lavoro vigente in quello Stato membro.

-Reclutamento basato su *procedure concorsuali*: un numero minore di Paesi utilizzano il sistema di concorsi pubblici (Francia, Spagna, Italia, Lussemburgo, Malta, Grecia). In molti di questi casi il personale docente è assunto dalle autorità centrali

¹ Cfr. Francesco Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia percorso storico e prospettive pedagogiche*, Studium edizioni, Roma 2019, pp.137,138.

² *Ivi*, pp.139-140.

³ Cfr.*Ivi*, p.140.

o regionali e diventano dipendenti pubblici di ruolo, con uno *status* lavorativo a tempo indeterminato.

-Reclutamento basato su *liste di candidati* all'insegnamento: in altri paesi, infine, si utilizzano liste di candidati per reclutare gli insegnanti. Per iscriversi a questi elenchi occorre inviare nome e qualifiche alle autorità educative a cui è demandata la selezione¹.

Ad oggi la sfida dell'Unione Europea dei prossimi anni sarà quella di coprire tutte le posizioni vacanti oltre che assicurarsi il reclutamento dei migliori insegnanti². Ciò che sappiamo è che già alcuni Paesi europei hanno iniziato ad affrontare la carenza di insegnanti rispetto ad alcuni sistemi d'istruzione, discipline o rispetto a determinate aree geografiche disagiate. Purtroppo, tra le principali ragioni di questa mancanza, vi è la perdita di "attrattività" legata da una parte al declino del prestigio sociale della professione, e dall'altra al deterioramento delle condizioni di lavoro e salari relativamente bassi, oltre che l'avanzamento dell'età media del corpo docente piuttosto alta (in particolare in Germania, Italia e Svezia).

In altri paesi europei, però, come l'Irlanda, Finlandia e Scozia, nonostante questa tendenza abbastanza generalizzata, la professione dell'insegnante è ancora una scelta molto ricercata e apprezzata da parte dei migliori studenti³.

3.2 *L'anzianità docente in Italia*

Come evidenziato da un dossier dell'OCSE *How old are the teachers?* relativo alla distribuzione degli insegnanti in base all'età, l'Italia spicca come il paese con i docenti più anziani d'Europa. Il nostro Paese raggiunge la cifra record del 59%, con quasi nessun insegnante al di

¹ Francesco Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia percorso storico e prospettive pedagogiche*, Studium edizioni, Roma 2019, pp. 139-140

² Cfr. *Ivi*, p 141.

³ Cfr. *Ivi*, pp. 141-142.

sotto dei 30 anni (contro una media OCSE del 10%). I docenti italiani detengono, dunque, il poco invidiabile primato di più vecchi d'Europa¹.

D'altronde la situazione in generale del Paese è sconcertante a livello demografico. Come sostiene Stefano Allievi nel suo testo *La spirale del sottosviluppo*, “siamo un paese che muore, ma lentamente, invecchiando, assopendosi, spegnendosi, consumandosi goccia a goccia come una candela”. Se infatti facciamo riferimento al rapporto annuale ISTAT del 2019 non possiamo che evidenziare il progressivo calo della popolazione italiana: se fino al 2030 il calo sarà modesto arrivando a circa 60,3 milioni di italiani, al 2050 sarà di 58,2 milioni, dunque 2,2 milioni di abitanti in meno².

I *baby boomers* degli anni Sessanta sono infatti ormai usciti dall'età riproduttiva (convenzionalmente fissata per le donne dai 15 ai 49 anni) e stanno entrando nella terza età. Nel 2017 le donne in questa età sono calate di 900 mila unità rispetto a un decennio prima, nel 2008: un dato che, da solo, spiega i tre quarti del calo delle nascite del decennio, e avrà effetti a cascata; il quarto restante è dovuto al calo di fecondità, sceso a 1,32 figli per donna, mentre era di 1,45 figli nel 2008. (...) Giusto per aggiungere qualche informazione: ci si sposa sempre meno e sempre più tardi, si alza l'età alla nascita del primo figlio (l'età media del parto sfiora i 32 anni) e diminuisce quindi il numero dei figli. Anzi quasi il 50% dei nati sono primi (e resteranno unici figli): il che significa, a voler ragionare in prospettiva, che per la metà dei nati italiani la parola fratellanza, o fraternità (e sorellanza), e il concetto che essa rappresenta saranno semplicemente incomprensibili, un'esperienza mai fatta.

¹ Cfr. Francesco Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia percorso storico e prospettive pedagogiche*, Studium edizioni, Roma 2019, p. 147-148.

² Cfr. Stefano Allievi, *La spirale del sottosviluppo perché (così) L'Italia non ha futuro*, Editori Laterza, Roma 2020, pp. 3-4.

(...) L'inverno demografico, come ci si sta abituando a chiamarlo, potrebbe avere un impatto devastante: anzitutto sul costo delle pensioni e sulla spesa sanitaria, come si nota concentrata negli ultimi anni di vita delle persone, e più alta per le persone anziane. (...) L'invecchiamento della popolazione è tale, è così rapido, che geriatri ultimamente hanno inventato una nuova categoria, i "tardo adulti", che comprende la fascia di popolazione tra i 65 e i 74 anni. Peggio di noi, a livello mondiale, sta solo il Giappone: In Italia al 1° gennaio 2017, c'erano 165 persone over 65 ogni 100 giovani con meno di 15 anni, mentre in Giappone sono addirittura 210. Siamo ufficialmente, da anni ormai, in recessione demografica; anche calcolando gli stranieri!¹

Sulla base di questo scenario appena descritto è inevitabile il fatto che i docenti italiani detengono il poco invidiabile primato di più vecchi d'Europa. Ciò nonostante, il dato che più di tutti peggiora la situazione è quello relativo al calo demografico importante che ha già iniziato a subire l'Italia, di conseguenza, ci ritroveremo in una situazione in cui ci saranno, paradossalmente, più insegnanti che bambini.

Tutto ciò ha comportato, nelle nuove generazioni, una scarsa attrattività per tale professione, la quale è caratterizzata da basse prospettive di carriera oltre che essere mal retribuita. Inoltre, a non facilitare la situazione è il complicato groviglio normativo-aleatorio ed incerto nei tempi e modalità di attuazione che ne tracciano il percorso e il lungo percorso formativo previsto per l'ingresso².

3.3 quali prospettive possibili di cambiamento?

Lungo il percorso storico che ha caratterizzato le politiche per il personale scolastico si possono notare alcuni gravi "errori" in primis la scelta del reclutamento tramite un sistema di concorso centralizzato.

¹ Stefano Allevi, *La spirale del sottosviluppo perché (così) L'Italia non ha futuro*, Editori Laterza, Roma 2020, pp. 3-5 e 10.

² Cfr. Francesco Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia percorso storico e prospettive pedagogiche*, Studium edizioni, Roma 2019, p. 157.

Un sistema *rigido* nella *forma* che diventa però molto *flessibile* nella *sostanza*, in particolare di fronte alle esigenze politico-sindacali. Accanto a questo si aggiunge la logica del “diritto acquisito”, per cui lo Stato avrebbe l’obbligo di assumere a tempo indeterminato ogni persona ritenuta “idonea” e “abilitata” alla professione docente. Tutto ciò ha portato ad una serie di rivendicazioni e dibattiti, soprattutto nei casi in cui lo Stato alla promessa fatta si è dimostrato inadempiente, se non in tempi biblici¹.

È fondamentale, quindi, superare la logica per cui gli interventi legislativi rivolti alla scuola pongano al centro il corpo docente e il personale scolastico anziché i suoi studenti. Come afferma Dewey il singolo studente dovrebbe essere “il sole intorno al quale girano gli strumenti dell’educazione” e il “centro intorno al quale sono organizzati”, occorre, perciò superare tale concezione burocratica- sindacale, rimettendo al centro la persona e non la professione docente e gli altri corpi sindacali coinvolti².

A fronte di ciò, secondo Magni, si possono identificare tre condizioni necessarie per impostare correttamente un processo riformatore efficace: per prima cosa bisognerebbe effettuare un ripensamento del ruolo giocato all'interno del sistema da parte dello Stato, poi delle singole autonomie scolastiche e infine dello status professionale segnato ai singoli docenti.

Per quanto riguarda la prima condizione una gestione esclusivamente centralizzata da parte dello Stato genera inevitabili effetti collaterali, tra i quali spiccano *rigidità* e *uniformità*: a questi si aggiungono, nel caso italiano, quelli dell'*inefficienza* di relativi *costi* per il bilancio pubblico³.

¹ Cfr. Francesco Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia percorso storico e prospettive pedagogiche*, Studium edizioni, Roma 2019, p. 153.

² Cfr. *Ivi*, p. 153.

³ Cfr. *Ivi*, pp.154-155.

Come rivelava già nel 1985 lo storico Pietro Scoppola lo Stato gestendo in condizioni di monopolio le risorse pubbliche per l'istruzione, è condannato fatalmente ad offrire un cattivo servizio, sottratto alla fine ad ogni criterio di efficienza e di funzionalità e dominato invece dalle logiche sindacali e cooperative di coloro che operano nella scuola. Una scuola per gli insegnanti invece che per le giovani generazioni e per la società è, alla fine, il fatale punto di arrivo della rivendicazione del monopolio statale nell'utilizzazione delle risorse pubbliche per l'istruzione, che sono ormai tanta parte del denaro pubblico¹.

Nel confronto internazionale rispetto all'autonomia delle scuole, il sistema italiano si caratterizza per la ridotta autonomia decisionale e operativa delle singole scuole, in particolar modo per il reclutamento degli insegnanti, la loro principale risorsa². Di fatto, è da ricordare, che l'unica componente in grado di mettere in gioco e valorizzare ogni singolo attore nel sistema scolastico è l'autonomia, quest'ultima intesa non come sinonimo di anarchia ma secondo una visione di scuola libera e responsabile³.

Infine, la terza condizione è rappresentata da un nuovo status professionale docente. Per quest'ultimo si prevede una prospettiva più rischiosa che comporta meno tutele sul piano contrattuale, ma in grado di fornire prospettive volte a valorizzare la professione, passando così da un vortice che porta tutto e tutti verso il basso (basso stipendio, nulla e possibilità di carriera, bassa considerazione sociale...), ad un circolo virtuoso che, con qualche rischio in più ma alla pari delle altre professioni, porti il sistema ad una crescita qualitativa⁴.

Queste condizioni una volta conseguite permetterebbero una “*rivoluzione geocentrica*” della politica scolastica il cui centro è lo studente, la sua formazione e l'esigenza di costruire una scuola di qualità in una

¹ Francesco Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia percorso storico e prospettive pedagogiche*, Studium edizioni, Roma 2019, p. 156.

² Cfr. *Ivi*, p. 157.

³ Cfr. *Ivi*, p. 158.

⁴ Cfr. *Ivi*, p. 163.

logica di continuità educativa, e non lo Stato *gestore* e i suoi insegnanti. Dunque, una proposta di riforma, per rimediare a uno dei tanti limiti della scuola italiana di oggi, riguarderebbe il sistema di formazione e reclutamento degli insegnanti.

Il concorso dovrebbe tutelare garantire entrambe le parti, sia quella del datore di lavoro (in questo caso il ministero) sia quella del lavoratore (in questo caso il singolo aspirante insegnante), secondo un'ottica di «convergenza degli interessi delle parti»: «funzione del concorso sembra essere principalmente quella di garantire, da un lato, al datore di lavoro che le posizioni stesse saranno attribuite ai più meritevoli, dall'altro ai concorrenti che le possibilità di successo di ognuno trovino nel meccanismo selettivo adeguata valutazione e tutela»¹. Il sistema concorsuale dovrebbe essere quindi un “meccanismo strumentale” (*mezzo*) per il raggiungimento, in primo luogo, dell’“efficienza dell'amministrazione” (*fine*). È vero, nella maggioranza dei casi le politiche di gestione del personale scolastico devono fronteggiare una situazione opposta a quella del nostro Paese: non code di precari “storici” da smaltire, ma una sempre più urgente necessità di attrarre giovani aspiranti all'insegnamento, per fronteggiare una prevista carenza del numero di docenti. Anche per questo, forse, negli altri paesi il dibattito politico educativo appare focalizzarsi su cosa e come fare per migliorare la qualità dell'insegnamento (e quindi del corpo docente), avendo come “stella polare” l'esclusivo interesse degli studenti a ricevere la migliore istruzione possibile. I destinatari delle riforme sono gli studenti e la qualità dell'istruzione (*fine*), Non innanzitutto gli insegnanti e la quantità del numero di assunzioni (*mezzo*). Confondere il mezzo per il fine appare uno dei grandi errori che le politiche scolastiche italiane hanno sovente commesso. È proprio da questa considerazione che si vuole muovere per una

¹ Bellocchi P., *Concorso (dir. lav)*, in «Enciclopedia Giuridica Treccani», vol. VIII, Roma, 1997.

“messa in discussione” del sistema concorsuale centralizzato quale *unica* procedura per la selezione del personale docente¹.

Una volta compreso il fatto che i destinatari delle riforme sono gli studenti e la qualità dell’istruzioni, lo step successivo da attuare sarebbe quello di interrogarsi, in riferimento alla formazione degli insegnanti, sulla seguente questione: “si insegna ad insegnare o si impara a insegnare? per poi riflettere, in ultima analisi, sull’importanza della presenza di altre figure professionali quali: il pedagogista, lo psicologo scolastico e l’educatore, necessarie al fine di creare una scuola che sia di qualità, oltre che favorire la realizzazione di un comunità educante. Ma tutte queste riflessioni sono possibili solamente se verrà cambiata la visione sociale e le politiche in merito alla famiglia e l’istruzione.

3.4 La continuità educativa nel panorama europeo e i limiti della scuola italiana

Come abbiamo visto nel secondo capitolo, nel panorama della scuola italiana iniziò a diffondersi, sia nel pensiero pedagogico che a livello legislativo, il concetto di *comunità educante*, quale azione congiunta di più professionalità nell’educazione e formazione dell’individuo al fine di favorire una continuità educativa.

Nello specifico, il tema della continuità educativa fu una questione ampiamente dibattuta e ripetutamente trattata a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, entrando così nella riflessione pedagogica sui servizi. È con gli Orientamenti dell’attività educativa nelle scuole materne statali emanati nel 1991 che fa il suo ingresso nel repertorio e nel linguaggio educativo l’idea di una prospettiva ecologica di sviluppo, entrando così nel merito e nella sostanza del discorso educativo sulla continuità².

¹ Francesco Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia percorso storico e prospettive pedagogiche*, Studium edizioni, Roma 2019, pp. 165-166.

² Cfr. Francesca Linda Zaninelli, *Pedagogia e infanzia questioni educative nei servizi*, Editore Franco Angeli, Milano 2010, pp. 49-50.

La continuità educativa è considerata un concetto fondamentale che caratterizza la riflessione pedagogica del sistema 0-6 ma che può anche essere estesa, metaforicamente parlando, come chiave di lettura di quel processo formativo e educativo che accompagna l'individuo dalla nascita lungo tutto l'arco della vita.

Alla scuola è richiesta la capacità di porsi in continuità e in complementarità con le esperienze che il bambino compie e ha compiuto nei suoi diversi ambiti di vita, mediandole culturalmente e collocandole in una prospettiva di sviluppo educativo. Si profila e si riconosce così l'opportunità di un sistema di rapporti e raccordi tra la scuola dell'infanzia e le altre istituzioni educative ad essa contigue; si configura la scuola dell'infanzia come contesto educativo di apprendimento raccordato con tutte le esperienze e conoscenze precedenti – l'asilo nido – collaterali - la famiglia - e successive del bambino - gli altri ordini e gradi scolastici¹.

Tuttavia, la continuità viene considerata solo a livello marginale: nei fatti si verifica una sottovalutazione di quelle occasioni di incontro e confronto tra educatori ed insegnanti che hanno come unico fine quello di ricercare comuni modalità di osservazione del comportamento infantile².

Il termine “opportunità”, infatti, comporta il delegare alla singola educatrice o struttura di scegliere se dare attuazione o meno a queste modalità, se rendere i momenti di incontro proficui per il bambino e non semplicemente per gli adulti stessi; significa impegnarsi a riconoscere istituzionalmente tale percorso, e non lasciare questa parte importante del progetto pedagogico in balia dei singoli, rischiando, così di marginalizzare il ruolo del servizio nido nel panorama educativo nazionale. Ad oggi, tali momenti di interazione sono visti come qualcosa che può succedere episodicamente senza una reale continuità, lasciando così

¹ Francesca Linda Zaninelli, *Pedagogia e infanzia questioni educative nei servizi*, Editore Franco Angeli, Milano 2010, p.50.

² Cfr. *Ibidem*.

aperta una crepa profonda nella relazione tra i due sistemi, tra l'educatore e l'insegnante.

Di conseguenza, ciò ha comportato un perdurare di un clima generale di diffidenza, scarsa competenza reciproca che ha portato ad una non immediatezza nei rapporti che, troppo spesso, ha caratterizzato e ancora velatamente caratterizza le comunicazioni e i contatti tra i due servizi¹.

Parlare di continuità educativa significa quindi tracciare una via contrassegnata da orientamenti e significati psico-pedagogici, sociali e culturali che guidi la crescita dell'individuo in maniera armoniosa, considerandolo, così, inserito all'interno di un progetto educativo che riguardi tutto l'arco della sua esistenza².

La prospettiva della continuità educativa per l'infanzia, quale indicatore e garanzia di benessere e qualità, la ritroviamo anche nei documenti, nelle raccomandazioni e nelle comunicazioni pubblicate dalla Comunità Europea e da altri organismi internazionali.

A seconda dei vari Paesi e della storia, tale principio lo incontriamo come guida e criterio tradotto in prassi educative, formule, modalità, così come in obiettivi e posture pedagogiche differenti³.

La continuità educativa nei diversi Paesi europei è interpretata, tradotta ed agita in maniera differente. In particolare, in Finlandia, Islanda, Norvegia e Slovenia l'educazione all'infanzia si svolge all'interno di strutture uniche con curricoli o programmi nazionali da zero fino all'età dell'obbligo. Inoltre, il livello d'integrazione non è solo relativo alla struttura unica, ma anche a livello di formazione e reclutamento del personale qualificato che, in quasi tutti i casi, presenta titoli di

¹ Cfr. Francesca Linda Zaninelli, *Pedagogia e infanzia questioni educative nei servizi*, Editore Franco Angeli, Milano 2010, pp. 58-59.

² Cfr. *Ivi*, p. 59.

³ Cfr. Francesca Linda Zaninelli, *Continuità educativa e complessità 0-6 riflessioni di pedagogia dell'infanzia*, Edizioni Junior, Parma 2018, p. 49.

formazione unici e ha le stesse qualifiche e retribuzioni, senza specifiche distinzioni rispetto alle età dei bambini di cui si occupa¹.

Questo modello si contrappone a quello che ha caratterizzato e sta ancora caratterizzando l'Italia, ovvero del cosiddetto *split system* per cui i servizi educativi per l'infanzia dei bambini dalla nascita ai sei anni d'età sono organizzati in strutture educative diverse, con nomi, storie e organizzazioni differenziate. Le strutture educative sono organizzate in funzione dell'età dei bambini, non sempre dipendono dagli stessi Ministeri o Enti e vedono in contesto operatori con qualifiche e formazioni di base differenziate e non equiparate proprio a seconda dell'età a cui si rivolgono. Come nel caso dell'Italia, abbiamo gli educatori dei servizi per l'infanzia o nidi o servizi integrativi zero-sei tre anni, per i quali sono previsti percorsi di formazione di base differenti rispetto alla formazione universitaria degli insegnanti di scuola dell'infanzia, che è uguale a quella della scuola primaria. Con un'espressione molto efficace Susanna Mantovani ha definito la situazione italiana «un puzzle/un incastro da completare» e con il decreto attuativo n. 65/17 la strada per l'integrazione del sistema educativo si è aperta, anche se con gradualità e progressivamente².

Dunque, un sistema come quello descritto in precedenza dei Paesi nordici che nei fatti attua una continuità educativa permette quel superamento di passaggi burocratici tra i vari segmenti o gruppi educativi, gruppi di età e l'attuazione di un approccio educativo olistico con garanzia di accessibilità a servizi di qualità³.

¹ Cfr. Francesca Linda Zaninelli, *Continuità educativa e complessità 0-6 riflessioni di pedagogia dell'infanzia*, Edizioni Junior, Parma 2018, p.73.

² *Ivi*, p. 73.

³ Nei documenti della Rete Eurydice è chiaramente espressa e più volte richiamata l'opportunità di procedere verso un'organizzazione integrata e unitaria del sistema educativo prescolare. È scritto nella conclusione che i Paesi che hanno adottato il modello integrato riconoscono, in modo o in un altro, a tutti i bambini il diritto all'accoglienza in un centro educativo. È il caso di Finlandia, Svezia, Slovenia e Norvegia. In Finlandia, questo diritto inizia alla fine del periodo di congedo di maternità o del congedo parentale. In Svezia, le municipalità devono prevedere un posto in un istituto a ogni bambino fin dal suo primo compleanno. Dal 2009, il governo norvegese garantisce un posto in un giardino d'infanzia a

Una reale opportunità di un'educazione di qualità fin dalla nascita garantita per tutti i bambini e tutte le bambine, dovrebbe essere rappresentata dal reale accesso e la garanzia in posti nei servizi educativi.

L'inclusività rappresenta, perciò, il denominatore comune del sistema integrato e della continuità educativa, in quanto, in esse, avviene un riconoscimento delle differenze in un'ottica di maggiore articolazione interna.

Il valore alla diversità e alla pluralità emerge anche dai documenti curriculari che, essendo costruiti su una più evidente eterogeneità d'età, di fasi di sviluppo e di caratteristiche infantili, vanno a rappresentare un unico quadro dipinto da una pluralità di approcci inclusivi per tutte le storie, le infanzie, condizioni socioculturali e linguistiche.

Nella realtà del sistema italiano, caratterizzato da una separazione tra i sistemi zero-tre anni e tre-sei anni, risalta una maggiore fragilità dal punto di vista dell'inclusione, dell'accesso e della differenziazione.

Il dato significativo, che genera situazioni non equilibrate e di disparità d'offerta sia qualitativa che quantitativa, riguarda l'esistenza o meno di indicazioni o curricula nazionali per la fascia zero-tre anni che, di fatto, per quest'ultima, solo a livello locale e regionale sono previsti nei documenti.

Ad oggi, a titolo esemplificativo, se prendiamo il nostro sistema educativo, riveliamo un dissenso e una non integrazione a livello di calendario e di orari di apertura e chiusura tra i servizi di asilo nido e scuole dell'infanzia.

tutti i bambini a partire da un anno. Appare quindi che il modello integrato prevede una garanzia d'accesso ai servizi e di accoglienza. Notiamo che nella maggior parte dei Paesi che hanno adottato la struttura unica, le ore d'accoglienza generalmente si adeguano alla flessibilità degli orari di lavoro dei genitori. L'approccio integrato dell'educazione dei bambini si estende, in questi Paesi, al curriculum. I Paesi nordici concepiscono la loro politica in materia di programmi, contenuti e metodi per tutti i bambini di tutte le età dell'ECEC. Ciò significa che questi Paesi riconoscono all'educazione, alla socializzazione e all'accoglienza la stessa importanza durante tutta la struttura unica (Rapporto della Rete Eurydice del 2009, pp.136-137). Francesca Linda Zaninelli, *Continuità educativa e complessità 0-6 riflessioni di pedagogia dell'infanzia*, Edizioni Junior, Parma 2018, pp.74-77.

Per quanto riguarda il servizio di asilo nido, il calendario delle aperture e chiusure, come anche gli orari, sono organizzati sulla base delle esigenze lavorative dei genitori. Al contrario, le scuole dell'infanzia fanno riferimento al calendario ministeriale, il quale si sviluppa su dieci-undici mesi l'anno. Ulteriori differenze vengono rivelate tra scuole dell'infanzia statali e paritarie, in quanto quest'ultime, a loro volta, hanno la possibilità di differenziare ulteriormente il calendario educativo.

Una calendarizzazione e un orario, dunque, che si allontanano dall'idea di inclusione, di un tempo educativo non concentrato e dall'idea di una scuola e un'educazione di tutti e per tutti.

Quest'ultime sono solo alcune delle questioni che sono state affrontate dall'Europa attraverso le commissioni di studio e l'elaborazione di documenti rivolti ai singoli Paesi o a tutta la comunità, le quali hanno come fine ultimo quello di ricercare delle vicinanze d'intenti e di attenzioni al fine di garantire maggiore equità. Tematiche, dunque, che l'Europa ha iniziato a trattare grazie al lavoro della Rete per l'infanzia negli ultimi decenni del secolo scorso¹.

Continuità, comunità educante, condivisione di un'etica della cura e degli apprendimenti sono solo alcuni degli obiettivi che ad oggi, in Italia, nella nostra visione sociale di scuola, faticano ad essere messi in atto e perciò nella pratica lasciati lì, in sospeso, come pezzi di un puzzle a cui non riusciamo dare ancora una collocazione precisa nel quadro dell'innovazione scolastica e sociale².

¹ Cfr. Francesca Linda Zaninelli, *Continuità educativa e complessità 0-6 riflessioni di pedagogia dell'infanzia*, Edizioni Junior, Parma 2018, pp. 74-75.

² "Il sistema integrato e in continuità si costruisce attraverso una visione condivisa e progressiva del ruolo dei servizi educativi per l'infanzia, sviluppando all'interno e su tutto il percorso unitario un'idea e un'etica della cura, degli apprendimenti, dei rapporti sociali, dell'educazione democratica e alla cittadinanza, della partecipazione allargata che comprenda tutti gli attori coinvolti, educatori, bambini, genitori e comunità in un progetto coerente e comune. Il sistema integrato si costruisce inevitabilmente su un approccio continuato e coerente, su una condivisione nelle scelte e nelle condizioni, nella formazione degli operatori e nell'inquadramento del loro profilo per garantire una mobilità nello zero-sei. L'approccio integrato consente, infatti, nell'ottica della qualità, di sviluppare curricoli formativi innovativi ed inediti, di esplorare nuove e potenzialmente ricche strade di crescita e di apprendimenti, di contenuti ed esperienze, oltre che metodologie efficaci, mettendo fine alla spartizio-

Parlare di continuità implica promuovere la ricerca di un atteggiamento che consenta al bambino (al docente, al contesto socioculturale) di provare a costruire elementi di raccordo tra la conservazione degli equilibri e il cambiamento; a legare l'ordinario e lo straordinario; a valorizzare la quotidianità, quale substrato necessario per affrontare ciò che ci è sconosciuto. La continuità educativa è da considerarsi la scelta di un atteggiamento pedagogico teso a costruire eventi educativi attenti ai diversi bisogni di tutti i suoi fruitori, attraverso l'organizzazione di un contesto che orienti e sostenga lo sviluppo della personalità mediante regole negoziate e comuni: orientarsi verso la reciprocità educativa, la comune ricerca-azione, in cui ciascun sistema-persona assume valore se parte integrante di una situazione dinamica di condivisione delle esperienze, di vissuti di gruppo. In questo modo, si può pensare di superare anche la parcellizzazione eccessiva di proposte e attività che spesso non fanno cogliere al bambino il significato complessivo e l'unitarietà della sua esperienza educativa. Costruire uno sfondo con l'obiettivo di favorire una sinergia, sia sul piano organizzativo che educativo, tra le componenti dell'evento educativo, ove il cambiamento è da considerarsi una risorsa necessaria piuttosto che una problematica da risolvere, significa riconoscere a pieno il valore della persona e abbandonare modelli lineari di riflessione¹.

A livello teorico è condivisa l'idea della costruzione di uno sfondo che permetta all'individuo di pensarsi come unità all'interno della sua esperienza educativa, però, al contrario, a livello operativo tale convinzione non viene realizzata².

ne tra obiettivi e competenze evolutive dei singoli contesti e alla separatezza del binomio inscindibili educazione e cura, in cui la cura è riservata allo zero tre e gli apprendimenti e l'educazione al tre-sei." Francesca Linda Zaninelli, *Continuità educativa e complessità 0-6 riflessioni di pedagogia dell'infanzia*, Edizioni Junior, Parma 2018, p. 78.

¹ Enzo Catarsi, *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*, Edizioni Junior, Parma 2010, p.95.

² *Ibidem*.

Il problema emerge soprattutto quando si affronta la tematica della continuità-cambiamento in relazione al raccordo e alla costruzione di una sinergia tra diversi contesti educativi, forse a causa dei diversi asserti istituzionali e organizzativi, delle diverse matrici formative e professionali, nonché del livello di motivazione del corpo docente. Le esperienze diffuse sembrano puntare a un raccordo istituzionale che focalizza l'attenzione sul passaggio tra situazioni educative diverse, più che alla costruzione di un progetto curricolare comune¹.

A fronte di quest'ultima riflessione, ritengo fortemente che l'attuazione di una continuità educativa, di un contesto organizzato e pensato come azione educante, nonché collante, che con professionalità e competenza riuscirebbe a creare una sinergia tra i differenti ambienti educativi connettendo i diversi componenti in gioco, è, e dovrebbe essere, la figura del pedagogo. Professione educativa che ad oggi in Italia fatica ad essere riconosciuta.

3.5 L'utopia della scuola educante

Continuando la riflessione iniziata nel paragrafo precedente rispetto agli obiettivi non ancora raggiunti dall'Italia in merito al raggiungimento di una scuola di qualità. Risulta evidente, rispetto a questa prima analisi, che la chiave per risolvere questo puzzle sia il riconoscimento dell'educazione non formale e del lavoro delle "nuove professioni educative".

In un articolo pubblicato sul sito Larena.it del 28 aprile 2022, si evidenzia come siano aumentati, nei giovani, casi di autolesionismo e ansia. Gli accessi al pronto soccorso sono quattro volte superiori a prima della pandemia. A Verona scatta l'emergenza per bambini e adolescenti con dati allarmanti per le richieste d'aiuto, i numeri sono talmente alti che il servizio pubblico, nonostante il loro impegno, non riesce più a fronteggiare. Se prima del coronavirus i casi di autolesio-

¹Enzo Catarsi, *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*, Edizioni Junior, Parma 2010, p.95.

nismo e suicidio erano del 20 per cento del totale, ora il dato arriva quasi al 50 per cento, si aggiungano poi altri disturbi come l'ansia, la depressione, l'anoressia che si son anch'essi aggravati nel numero e nella sintomatologia¹.

Insomma, ad oggi, quest'ultimo caso rappresenta uno dei tanti che caratterizza l'Italia. Infatti, tra i giovani, si sta assistendo ad una grave e diffusa presenza di fenomeni di disagio individuale, anomia sociale, estraneità culturale, abbandono scolastico, disorientamento lavorativo che necessita di un intervento immediato sia a livello di investimenti verso quei servizi di cura e assistenza psicologica, quali possono essere i reparti di neuropsichiatria infantile o altri servizi privati, ma anche si dovrebbe pensare ad un intervento a monte introducendo nelle scuole professionisti in grado di gestire, accogliere ed ascoltare le diverse fragilità dei bambini, dei ragazzi e delle loro famiglie.

Così facendo, l'Italia avrebbe l'occasione di recuperare i ritardi che ha, rispetto alla media dell'Unione Europea, negli accessi della popolazione alle occasioni formative non formali, oltre che formali e, di conseguenza, eviterebbe ripercussioni negative sulla realizzazione e la salute psicologica delle persone, sulla coesione sociale, sull'occupazione, sull'ingresso nel mondo del lavoro e sullo stesso sviluppo economico del Paese.

Da qui, il lavoro che si sta facendo rispetto al mutamento e l'allargamento del modo di studiare l'educazione e i vari elementi che la costituiscono, ha generato da una parte una frantumazione del problema dell'educazione e con essa una esclusione della pedagogia come disciplina a più livelli di studio ed intervento; dall'altra, al contrario, ha permesso il nascere e il costituirsi di una scienza di sintesi, che viene chiamata scienza dell'educazione o pedagogia scientifica, la quale, adottando l'approccio complesso dei saperi scientifici contem-

¹ Luca Mazzara, *Autolesionismo e ansia, in continuo aumento i ragazzi al pronto soccorso*, <https://www.larena.it/territorio-veronese/citta/autolesionismo-e-ansia-in-continuo-aumento-i-ragazzi-al-pronto-soccorso-1.9378095>, 28 aprile 2022.

poranei rimette in relazione le diverse sfaccettature dell'educazione attorno all'unità del soggetto che si educa.

Dunque, la nuova filosofia della scienza pedagogica consente di essere costitutiva del lavoro professionale aperto alla formazione dell'essere umano in tutte le sue espressioni, contesti, stagioni dell'esistenza, non più rilegato all'orizzonte educativo del bambino e del giovane nella scuola e nell'extra scuola¹.

Perciò, come riportato da Enrico Miatto durante la conferenza *il pedagogista nella comunità scolastica* del 5 maggio 2023, il pedagogista mosso da una competenza pedagogica acquisita nel continuo processo di professionalizzazione, facendosi trasversale ai diversi contesti di intervento, aiuta, sul piano della riflessione educativa, a interpretare i nessi e a individuare le direttrici per l'azione pratica. In questo modo, la competenza pedagogica consente l'osservazione e lo studio di situazioni educative definite, interpretandole e interrogandole al fine di riconoscere e comprendere ciò che caratterizza il meccanismo educativo che in esse agisce, evidenziandone criticità e oltremodo, possibilità di sviluppo e cambiamento per la persona e il contesto in cui è inserita².

Proseguendo la riflessione in merito all'importanza dell'educazione, mi risuonano nella mente le parole di Mario Lodi, il quale afferma che: "La scuola non deve soltanto istruire, ma anche e soprattutto educare". In questo primo quarto di secolo, ed ancora nei successivi, l'educazione dei cittadini è chiamata ad essere pietra miliare nella costruzione delle civiltà. In questo orizzonte di senso l'educazione formale dell'istruzione si completa e si integra con l'educazione non formale alla soluzione dei problemi che, ad oggi, nella società

¹ Cfr. Paolo Orefice, Enricomaria Corbi, *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa sistema della filiera dell'educazione non formale*, Edizioni ETS, Pisa 2017, pp. 9-10.

² Enrico Miatto, *Quando il maestro è girato il pedagogista: avvio dei lavori*, Convegno *Il pedagogista nella comunità scolastica*, Istituto Universitario Salesiano di Venezia, Mestre 5 maggio 2023.

dell'interconnessione globale, riguardano la realizzazione umana del cittadino¹.

Per l'educazione di ogni cittadino in tutte le stagioni ed esperienze della sua esistenza sono indispensabili educatori, in continuità con il lavoro degli insegnanti, che siano all'altezza delle nuove sfide della civiltà planetaria: non basta più che siano volontari del buon senso per quanto motivati o siano laureati di qualunque altra disciplina, ma occorrono professionisti partecpativi, innovativi e di qualità, che siano specificatamente preparati, pienamente riconosciuti in quanto tali nel mondo del lavoro e apprezzati per le competenze loro proprie nei servizi educativi delle organizzazioni pubbliche e private².

3.5.1 La scuola e l'educazione non formale due realtà divise

In Italia, a differenza dei paesi più avanzati, il modello educativo di riferimento rimane quello generato dalle società industriali degli ultimi secoli che segue una logica sequenziale; per cui dalla prima ne consegue la seconda e infine la terza, e prevede: la scuola per i giovani, il lavoro per gli adulti e l'inattività per i vecchi. Di fatto tale modello, anche se risente per il suo radicamento storico, risulta essere inadeguato di fronte all'affermazione della società planetaria in cui la vita degli esseri umani in qualunque età e condizione, non è più ripartibile in più stagioni, ma si svolge lungo tutto l'arco della vita in un flusso continuo di cambiamenti epocali che richiedono capacità adattive e innovative in continuazione³.

Così, l'educazione informale, che è quella spontanea e quotidiana assorbita nei luoghi e nei tempi dell'esistenza umana, subentra come modello educativo complesso, non lineare, né rigido, che incide sempre di più nell'antropizzazione umana. Siamo, dunque, di fronte ad

¹ Cfr. Paolo Orefice, Enricomaria Corbi, *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa sistema della filiera dell'educazione non formale*, Edizioni ETS, Pisa 2017, p. 13.

² *Ibidem*

³ Cfr. *Ivi*, p. 53.

un'epoca definita Antropocene, ovvero, l'era geologica dell'uomo sulla Terra, in cui per la prima volta dall'apparizione della specie, il destino della vita e del pianeta si gioca tutto su come sviluppiamo il nostro potenziale umano e l'educazione della nostra esistenza.

Da qui la necessità che l'educazione non deve essere lasciata sola, nello specifico, l'educazione formale e non formale devono accompagnare l'individuo non solo per una stagione della sua vita, ma lungo tutto l'arco della sua esistenza: dall'educazione infantile, scolastica e universitaria a quella degli adulti nella vita privata e pubblica in tutti i loro tempi¹.

Questo modello inedito supera i precedenti vincoli ideologici e discriminanti e si avvicina alla domanda educativa presente in ogni essere umano in quanto tale: la sua natura incompiuta postula un impegno personale di ciascun uomo e donna, sostenuto e facilitato da adeguate risposte strutturali in termini di strategie e politiche, norme e sistemi, professionisti e servizi di educazione, tanto in quella formale dell'istruzione e formazione professionale che in quella non formale per valorizzare e arricchire i processi educativi informali, ma anche per sbloccarne i potenziali formativi inibiti e deviati².

Di conseguenza se il modello scuola centrico puntava sull'insegnante come unica figura responsabile dell'educazione formale e non, il modello educativo del tempo che viene, esige, al contrario, che l'insegnante non venga lasciato da solo ma che collabori con specialisti qualificati nel campo dell'educazione al fine di rispondere, in maniera adeguata, alle richieste di aiuto dei soggetti, ai continui cambiamenti che le società hanno e continuano a realizzare modificando, trasformando e alternando i bisogni umani. In sintesi, un professionista com'è il pedagogo nel lavoro condiviso con l'insegnante, si assume

¹ Cfr. Paolo Orefice, Enricomaria Corbi, *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa sistema della filiera dell'educazione non formale*, Edizioni ETS, Pisa 2017, p.53.

² *Ivi*, pp. 53-54.

quella responsabilità di rispondere ai bisogni espressi e inespressi degli individui, all'attenzione che quest'ultimi necessitano e al processo di valorizzazione della consapevolezza de sé di ogni soggetto¹.

Alla base delle strategie europee e internazionali sulle nuove professionalità in ambito educativo, vi è questo nuovo modello storico appena descritto, il quale apre alla riflessione che, nonostante l'istruzione scolastica continui a mantenere il suo valore fondamentale, la scuola da sola non basta. In breve, le strategie europee e internazionali dell'apprendimento *lifelong learning* riconoscono, a fianco dell'educazione formale, il valore dell'educazione informale e ne sollecitano il contributo fondamentale, per la cui realizzazione sono indispensabili tutte le professionalità educative.

Ovviamente l'Italia è ancora lontana da tale modello educativo pur essendo portatrice di una domanda educativa diffusa e pressante, come evidenziano i Rapporti e le ricerche nazionali e internazionali sullo Stato del nostro Paese². Di fatto, a seguito dell'emergenza covid, uno dei primi settori che vacillò fu quello dell'istruzione. Fin dal primo momento nella scuola fu riscontrata l'esigenza di lanciare un allarme rispetto alla mancanza del ruolo educativo nell'istituzione.

Ritengo, perciò, che il lavoro che dovremmo riuscire a fare sia quello di sganciarci dall'idea che l'*istruttivo* sia il fulcro della scuola, e abbracciare, al contrario, un'idea di scuola in cui l'*educativo* e il *formativo* lavorino in sinergia e siano considerati alla pari.

¹ Cfr. Paolo Orefice ed Enricomaria Corbi, *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa sistema della filiera dell'educazione non formale*, Edizioni ETS, Pisa 2017, p.54 e Silvana Calaprice, *il pedagogista: una postura in ascolto*, Convegno *Il pedagogista nella comunità scolastica*, Istituto Universitario Salesiano di Venezia, Mestre 5 maggio 2023.

² Cfr. Paolo Orefice ed Enricomaria Corbi, *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa sistema della filiera dell'educazione non formale*, Edizioni ETS, Pisa 2017, pp. 54-55.

3.5.2 *Il lungo percorso del riconoscimento delle nuove professioni educative*

Ne consegue che l'educazione non è più un lemma dal significato debole e soggettivo, buono per qualunque interpretazione e, dunque, utilizzabile da chiunque, esperto in una qualunque disciplina, o individuo che si basa sul buon senso e sull'opinione prevalente nel gruppo sociale di appartenenza: chi fa attività educativa e pedagogica ha bisogno di una formazione universitaria specifica che prepari i professionisti, educatori e pedagogisti(ma anche insegnanti e formatori) alimentati dalle scienze dell'educazione e dalla pedagogia scientifica complessa, sia come disciplina di base, generale e sociale, sia come disciplina articolata nelle sue ramificazioni: dalla bio-psico-socio-pedagogia alla pedagogia culturale e filosofica, passando per le pedagogie delle diverse stagioni della vita - come le pedagogie dell'infanzia, dell'adolescenza, dell' adultità- o le pedagogie degli ambiti di intervento - come le pedagogie dell'ambiente, della cultura, della scuola, del benessere¹.

A partire da tale prospettiva è sorta l'esigenza di un riconoscimento normativo della professione e la SIPED (Società Italiana di Pedagogia) attraverso uno specifico gruppo di lavoro sulle "Professioni educative", ha lavorato a lungo per coinvolgere le associazioni professionali di educatori e pedagogisti e per promuovere con loro una soluzione al problema della legittimazione di tali figure educative. Nello specifico si è costituito un *Tavolo Nazionale delle Professioni dell'educazione e della formazione*, poi trasformatosi in "Comitato nazionale per il riconoscimento delle professioni di educatore e pedagogista", che negli ultimi anni, si è fatto parte attiva, anche presso i parlamentari più attenti, di una ricerca volta alla risoluzione della disorganicità e incoerenza dei corsi di formazione professionale e dei

¹ Paolo Orefice, Enricomaria Corbi, *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa sistema della filiera dell'educazione non formale*, Edizioni ETS, Pisa 2017, pp. 69-70.

corsi dei cicli universitari nel campo dell'educazione e della pedagogia, al fine di contrastare il disordinato e carente accesso al lavoro e all'esercizio delle professioni di educatore e pedagogo.¹

Si può registrare una data come punto di maggiore condivisione del Tavolo Nazionale, della rappresentanza pedagogica parlamentare e degli educatori pedagogisti di varie associazioni educative e pedagogiche in relazione alla necessità di una regolamentazione parlamentare delle professioni di educatore e pedagogo: è stato il 2 dicembre 2013 in occasione del Seminario di studio presso la Camera dei deputati nella sala del Refettorio sul *La Legge 4/2013 e le professioni di educatore pedagogo nel quadro delle normative europee, nazionale e regionali appunto proposta per un'azione parlamentare*. La normazione nazionale è stata riconosciuta la via obbligata per offrire un accesso al lavoro dignitoso e professionale alle centinaia di migliaia di laureati e studenti negli ultimi vent'anni e oltre delle facoltà/dipartimenti Di Scienze della formazione/educazione e dei corsi di laurea di pedagogia e scienze dell'educazione, che risultano disoccupati per mancanza o perdita di lavoro, oppure male occupati rispetto alla loro formazione universitaria e professionale, con grave danno anche per i cittadini che non trovano la risposta adeguata e pertinente al loro diritto all'educazione lungo il corso della vita².

Scavando più in profondità potremmo osservare, però, come le radici storiche del processo di riconoscimento degli educatori e pedagogo abbiamo inizio dalla XI legislatura (1992/94). Durante quest'ultima sono stati presentati numerosi disegni di legge per l'attivazione dell'Ordine Professionale dei Pedagogo, ma nessuna di queste proposte superò le fasi preliminari.

¹ Cfr. Paolo Orefice, Enricomaria Corbi, *Le professioni di Educatore, Pedagogo e Pedagogo ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa sistema della filiera dell'educazione non formale*, Edizioni ETS, Pisa 2017, p. 9 e 72.

² *Ivi*, pp. 72-73.

Successivamente a partire dalla XIII legislatura si sono registrati diversi decreti che miravano alla certificazione per le professioni non ordinate: legge delega Mirone (1998), D.d.l del Ministro Flick n. 5902/98 e il D.d.l “Delega per la riforma delle professioni intellettuali” del Consiglio dei ministri (10/11/2000)¹.

Una linea politica questa che tende a deregolare le professioni e viene sviluppata all'interno del COLAP (Coordinamento Libere Associazioni Professionali). Una strategia di riconoscimento della professione che prevede albi professionali nazionali espressi dalle associazioni censite e riconosciute dal CNEL (Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro). L'associazionismo ha un forte impulso e una importante caratterizzazione: nasce dal tessuto interno della società e diventa testimone di spinte culturali endogene che si traducono in movimenti associativi e si coagulano intorno a problemi, *leaders*, programmi di azione sociale e culturale. Le associazioni presentano una configurazione istituzionale diversa: sono organismi privati, non a scopo di lucro, il cui fine è rappresentato dalla realizzazione di forme collegiali e partecipative di gestione delle attività. Nella *mission* di ogni associazione rintracciamo un forte senso di individuazione, riconoscimento e promozione delle figure professionali di educatore e pedagogo. Sottolineiamo come le associazioni, in Italia, siano stati i primi organismi ad occuparsi di questo fenomeno².

Infine, all'indomani dell'entrata in vigore della *Legge n.4/2013* le nuove professioni educative versano ancora in uno stato di confusione. Franco Blezza in un suo saggio del 2004 prospettava una doppia via per il riconoscimento professionale del pedagogo: da un lato la via degli ordini e dall'altro quella della certificazione societaria. Per quanto riguarda la prima egli prevede un iter standardizzato mediante il

¹ Cfr. Paolo Orefice, Enricomaria Corbi, *Le professioni di Educatore, Pedagogo e Pedagogo ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*, Edizioni ETS, Pisa 2017, p.291.

² Ivi, pp.291-292.

quale si arriva all'ordinamento di una professione tramite delega al Governo, articolazione regionale di ordini e albi, precisazione dei titoli di accesso, requisiti per lo svolgimento di tirocinio professionalizzante, Esame di Stato e norme transitorie che regolarizzino il preesistente. Nella seconda via, invece, Blezza propone l'alternativa della certificazione societaria secondo direttive europee¹.

La legge n. 4/2013 costituisce un buon, ma non definitivo, approdo verso quel lungo processo di studi, e risposte politiche volto a mettere a sistema il fragile e sempre più urgente tema del riconoscimento di quelle professioni non organizzate in ordini e collegi. Tale legge, inoltre rappresenta, per l'Italia, un primo atto ufficiale di attuazione della Direttiva di Lisbona dell'Unione Europea, la quale prevedeva la nascita di associazioni professionali non regolamentate per legge tramite albi, e dunque senza iscrizione obbligatoria, in merito alla legittimità dell'esercizio di quelle professioni.

Dagli anni Novanta ad oggi, Paolo Orefice avvia, coordina e anima questo percorso in ambito pedagogico caratterizzato da un lavoro di rete Nazionale sulle professioni educative e formative².

Oggi, come è noto, la questione è ulteriormente affrontata con la proposta di legge n. 2656/2014, *Disciplina delle professioni di educatore e di pedagista*, di cui si auspica l'immediata entrata in vigore (cfr. Iori, 2015) e di cui si sostiene anche scientificamente l'iter (cfr. Corbi, Perillo, Ehi 2015). Chi scrive è infatti firmatario, con Enricomaria Corbi, di un contributo (*la formazione e il riconoscimento professionale di educatori e pedagogisti. Una sfida aperta*) contenuto nella memoria presentata alla VII Commissione Cultura della Camera dei deputati nell'Audizione informale dell'8/10/2015, curata da Paolo Orefice, Enricomaria Corbi e dal gruppo di ricerca sulle professioni

¹ Cfr. Paolo Orefice, Enricomaria Corbi, *Le professioni di Educatore, Pedagista e Pedagista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*, Edizioni ETS, Pisa 2017, pp. 330-332.

² Cfr. *Ivi*, p. 332.

educative presso l'università di Firenze e l'Università di Suor Orsola Benincasa di Napoli¹.

Il ruolo delle associazioni, dunque, è fondamentale per avviare un dialogo. La legge n. 4/2013 conferisce ad associazioni a carattere professionale di natura privatistica, fondate su base volontaria, senza alcun vincolo di rappresentanza esclusiva, il compito di valorizzare le competenze degli associati e garantire rispetto delle regole deontologiche, agevolando la scelta e la tutela degli utenti nel rispetto delle regole sulla concorrenza².

Demandare il problema del riconoscimento di una professione all'associazionismo di categoria da un lato significa incrementare i meccanismi di controllo e verifica che possono scongiurare scenari di gestione ambigua della materia ma dall'altro lato consente di riconoscere un pluralismo che appartiene in termini statutari alle professioni educative formative. È evidente che, da questo punto di vista, diventa quanto mai necessario, all'indomani dell'entrata in vigore della legge, non abbandonare la presa sull'intero sistema della regolamentazione professionale, riconoscendo un ruolo centrale alle università. È evidente, però, che per mettere a sistema la regolamentazione professionale degli educatori e dei pedagogisti è mai necessario un dialogo costruttivo fra il mondo accademico e quello professionale³.

In sintesi, partendo dal presupposto che gli educatori e pedagogisti sono dei professionisti intellettuali che si distinguono per una certa competenza e responsabilità che passa attraverso codici deontologici non iscritti ne definibili *a priori*, vi sono alcuni aspetti che risultano particolarmente evidenti come: il ruolo giocato dalle università sul piano della formazione dei professionisti, la valorizzazione del riconosci-

¹ Paolo Orefice, Enricomaria Corbi, *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa sistema della filiera dell'educazione non formale*, Edizioni ETS, Pisa 2017, pp 332-333.

² Cfr. *Ivi*, p.333.

³ *Ivi* p. 333-334.

mento da parte delle associazioni professionali, il rapporto fra università, associazioni e mondo del lavoro¹.

Una speranza, però, che il riconoscimento di tali professionalità è realizzabile nel concreto ce la dà la Regione della Puglia. Infatti, grazie all'approvazione unanime da parte del Consiglio della regione della proposta di legge del M5S a prima firma del consigliere regionale Gianluca Bozzetti “*Modifica del Titolo III ‘Unità regionale di Pedagogia e Formazione del Personale della scuola’ della legge regionale 2009, n.31*”, si rende effettiva l'unità di pedagogia regionale scolastica e la sua implementazione attraverso la futura emanazione da parte della Giunta del relativo regolamento attuativo². Di fatto, come si legge nell'articolo di Barbara Bianchessi:

“In una società in continuo movimento, in una scuola a cui si chiede di formare i “futuri cittadini del mondo” la figura del pedagogo, vista come lo specialista dei processi educativi, formativi e di apprendimento risulta oggi più che mai necessaria. La scuola oltre a docenti cultori delle singole discipline di insegnamento, hanno bisogno di figure professionali in grado di sviluppare il potenziale umano e di apprendimento di ogni bambino, attraverso l'osservazione, l'analisi dei bisogni educativi della persona e la strutturazione di interventi di natura pedagogica. Per queste ragioni “Il Pedagogo è fortemente atteso da insegnanti, alunni e famiglie e rappresenta la figura “chiave”, di raccordo tra la scuola, le famiglie e il territorio”, dichiara *Stefania Coti, presidente della regione Puglia APEI*. “Una figura attenta alle biografie umane che accompagna gli alunni senza classificarli, capace di mediare quella complessità che a volte appare disorientante. Figura indispensabile per la prevenzione primaria dell'insuccesso

¹ Cfr. Paolo Orefice, Enricomaria Corbi, *Le professioni di Educatore, Pedagogo e Pedagogo ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa sistema della filiera dell'educazione non formale*, Edizioni ETS, Pisa 2017, p. 335.

² Cfr. Barbara Bianchessi, *Pedagogo a Scuola: approvata la legge in Puglia. Innovazione, sarà recepita da tutte le regioni italiane?*, professionistiascuola.it, 6 febbraio 2020.

scolastico, prima causa di dispersione che grava sul bilancio economico delle istituzioni scolastiche e sulla spesa pubblica del Welfare”¹.

3.6 Conclusioni

Questo capitolo aveva l’obiettivo di evidenziare e riflettere sui limiti e le difficoltà del sistema scolastico italiano che investe, di conseguenza, sia il sistema 0-6 che anche gli altri cicli di istruzione.

Continuità, comunità educante e condivisione sono obiettivi che nel nostro sistema di istruzione dovrebbero essere raggiunti per garantire ai nostri figli una scuola che pensi all’individuo non come essere diviso per fasi di sviluppo e competenze, ma come individuo che, come sostiene Bronfenbrenner è posto al centro di un macrosistema che racchiude a sua volta un ecosistema, un mesosistema e, infine, un microsistema di cui fanno parte la famiglia e la scuola. Quest’ultima, di fatto, dovrebbe, così, pensare ad un progetto unico che guidi l’individuo e il suo sviluppo nei diversi sistemi. Da ciò, deriva l’importanza di riconoscere l’educazione non formale come processo da curare e progettare per assicurare una istruzione completa ma soprattutto di qualità. Ovviamente, tale educazione non può essere affidata a chiunque, ma vi deve essere un riconoscimento e un reclutamento all’interno del sistema di nuove professionalità quali quella dell’educatore e pedagogo. A tal riguardo, un passo importante è stato fatto con la proposta di legge sulla Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale sociosanitario e pedagogo (testo originale a prima firma Iori), la quale è stata approvata alla Camera nel giugno del 2016 e poi approdata al Senato nella XVII Legislatura con il disegno di legge n. 2443.

¹ Barbara Bianchessi, *Pedagogista a Scuola: approvata la legge in Puglia. Innovazione, sarà recepita da tutte le regioni italiane?*, professionistascuola.it, 6 febbraio 2020.

Il testo - chi si è arricchito del contributo di associazioni di educatori e pedagogisti, ma anche di molti altri soggetti (pubblici e privati dei vari settori in cui operano educatori e pedagogisti) - offre un quadro di ordine e equità nel riconoscimento delle figure professionali che operano negli ambiti dell'infanzia ma anche di tutto l'arco della vita in una prospettiva di *Lifelong Learning* e nei settori dell'educazione formale ma anche informale e non formale, nei luoghi molteplici della famiglia, del carcere della disabilità, della immigrazione delle comunità territoriali. Esso rappresenta uno strumento per mettere fine alla profonda incertezza identitaria delle figure professionali degli educatori di pedagogisti, un'incertezza le cui ragioni vengono da lontano e trovano origine nel fatto che l'attività educativa è multiforme e complessa così come i suoi ambiti di applicazione che si estendono a più livelli, intersecandosi con lo sviluppo del pensiero pedagogico. (...) In sintesi, si può affermare che l'approvazione definitiva della proposta di legge *Disciplina delle professioni di educatore professionale socio pedagogico, educatore professionale sociosanitario e pedagogo*, rappresenterebbe un passo importante per valorizzare il lavoro educativo che è un indispensabile veicolo di civiltà per lo sviluppo del nostro Paese. Inoltre, costruirebbe un'opportunità di offrire a coloro che svolgono le professioni educative una dignità scientifica e professionale e, al contempo, una possibilità di creazione delle condizioni per produrre un decisivo miglioramento della qualità dei servizi. Non in ultimo, attraverso l'approvazione della legge si contribuirà al potenziamento dell'affermazione dei diritti dell'infanzia e alla diffusione della qualità della cura educativa per le persone in situazioni di fragilità e per coloro che sono in cammino nei sentieri educativi¹.

¹ Paolo Orefice, Enricomaria Corbi, *Le professioni di Educatore, Pedagogo e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*, Edizioni ETS, Pisa 2017, pp. 435-436 e 440.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Alla fine di questo percorso storico è inevitabile la riflessione su che tipo di scuola abbiamo lasciato, e, di conseguenza, cosa possiamo fare oggi per lasciare, in un futuro, una scuola migliore ai nostri figli.

Partiamo da una evidenza pressoché indiscutibile, ovvero che la società di oggi sta attraversando una profonda crisi su più fronti.

L'uomo e tutto ciò che ruota attorno ad esso; ossia l'educazione, l'economia, la società, l'ambiente stanno vivendo un momento difficile e se vogliamo far sì che le cose migliorino dobbiamo operare una profonda trasformazione. Eppure, raramente cerchiamo di rintracciare le origini del male per andare oltre, infatti, spesso ci è più facile parlare di quanto il mondo sia malato piuttosto che trovare una soluzione.

Se pensiamo ai nostri sistemi educativi, essi risultano essere antiquati e non funzionali, in quanto sono pensati per crescere e formare individui che riflettono la società malata in cui viviamo. Nello specifico, si tratta di un'educazione parziale che non incoraggia la scoperta e la valorizzazione delle differenze, in quanto considera solo alcuni aspetti del bambino e ne trascurava altri, che non cerca di rendere un uomo libero e che non ha tra i suoi obiettivi la felicità ed il benessere¹.

Come riporta Pietro Passariello nel suo testo *Cattedre e Gessetti* l'ultima riforma della scuola voluta dal governo Renzi detta anche *La buona scuola* fu un esempio di come si riuscì a rovinare idee interessanti, mettendole in pratica malamente. Nel concreto con questa riforma andò ad ignorare una parte importante del corpo docente che è la collegialità, oltre che la prospettiva di una scuola come comunità educante. L'indirizzo politico della riforma sembrò volto a radicalizzare l'idea di una aziendalizzazione della scuola, orientandola alla concorrenza sul mercato e allontanandola, così, dal "principio di uni-

¹ Cfr. Lorenzo Lucatelli, Sabino Pavone, Gaia Camilla Belvedere, Gino Aldi, *Un'altra scuola è possibile le grandi pedagogie olistiche di Rosseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Steiner, SSai Baba, Malaguzzi, Milani, Lodi, Krishnamurti, Gardner, Aldi*, Edizioni Enea, Milano 2013, p.11.

tarietà del sistema scolastico”. A questa finalità sono diretti tutti gli elementi principali della riforma che si concentrarono più sulle assunzioni che sul benessere e la qualità di un sistema che favorisca la crescita di bambini e ragazzi. Per quanto riguarda l’organizzazione dell’aggiornamento e la formazione docente le scuole furono lasciate sole e non sono certo una ventina di ore, spalmate su un anno scolastico, a permettere ai docenti di acquisire nuove professionalità.

Ciò che accadde a seguito della pandemia del 2020 risultò catastrofico per il mondo della scuola: molti insegnanti si ritrovarono impreparati sia nell’utilizzo di piattaforme digitali, sia nella gestione di una “vicinanza educativa”. Nel post-Covid, poi, emersero numerose situazioni di fragilità di alunni e famiglie che ad oggi gli insegnanti da soli faticano a gestire¹.

Di conseguenza, ritrovo d’accordo con l’intervento di Daniele Novara nel testo *Fiaccole, Non vasi* curato da Alessandro Vinci, nel quale evidenzia come, rispetto ad altri Paesi Europei la scuola italiana arranchi sempre più, in quanto scollegata dal suo sfondo pedagogico.

I nostri metodi vincolati alla frontalità, alla trasmissione dei contenuti, a voti e giudizi in base alla misurazione degli errori determinano un tramonto dell’educativo che, rispetto ad altre realtà dove invece è avvenuto quel rinnovamento, ci spingono dentro un vortice di azioni sbagliate da cui facciamo fatica a sfuggire.

Nelle altre nazioni la scienza pedagogica è considerata un punto di riferimento e proprio per questo motivo una presenza con tale profilo al suo interno viene considerata indispensabile, al contrario, noi siamo l’unico Paese europeo a non avere una figura pedagogica riconosciuta in ambito scolastico².

Oggi più di ieri, il dibattito sulla scuola italiana pone l’accento sullo sviluppo del potenziale e la partecipazione di ciascun studente alla vita

¹ Cfr. Pietro Passariello, *Cattedre e gessetti, storia (semi) seria di mezzo secolo di scuola italiana ovvero la scuola spiegata da chi non è insegnante*, Editore Bookabook, Milano 2022, 139-141.

² Cfr. Alessandro Vinci, *Fiaccole, non vasi confronto critico sulla scuola di oggi e, soprattutto, su quella di domani*, Edizioni Rubinetto, Catanzaro 2023, p. 97.

della classe, invitandone ad allargare le maglie della partecipazione in un'ottica di comunità educante. La riflessione sull'agire scolastico e le figure che lo caratterizzano non solo indicatore di qualità e attenzione all'educazione e allo sviluppo dei più piccoli, ma è, più di tutto, ragione di confronto sulle competenze necessarie per lo sviluppo esistenziale di ogni bambino/a, ragazzo/a che anima il luogo della scuola.

Quest'ultimi sono chiamati ad essere guidati nel cogliere la propria sfida personale che è diventare grandi, sviluppando e potenziando progressivamente le componenti identitarie che concorrono ad affrontare le difficoltà del mondo in termini di consapevolezza del sé, capacità di sviluppare empatia e competenze comunicative efficaci, capacità di gestione delle emozioni così da prendere buone decisioni nella propria esistenza, capacità di abitare le relazioni sane e affrontare le situazioni problematiche e stressanti.

Dunque, è alla base di questi obiettivi che è importante, per il mondo della scuola, aprire le porte alla figura professionale del pedagogo, in quanto professionista chiamato ad essere collante tra le varie professionalità che abitano la scuola al fine di promuovere una cultura educativa e pedagogica che possa supportare la dimensione di servizio allo sviluppo umano¹.

Vorrei perciò collegarmi a ciò che dice il filosofo Umberto Galimberti, ovvero che si dovrebbe passare dal sistema istruzione che abbiamo ereditato dalla nostra storia recente a un sistema di educazione vero e proprio che guardi al futuro degli studenti e del Paese:

L'istruzione è una trasmissione di contenuti culturali e scientifici da chi li possiede (gli insegnanti) a chi non li possiede (gli studenti), mentre l'educazione prevede che si individui la specificità dell'intelligenza dei singoli ragazzi e ci si prenda cura della loro condizione emotiva. Infatti, tutti sanno che non si dà apprendimento senza gratificazione emotiva, e l'incuria dell'emo-

¹ Cfr. E.Miatto, *Il pedagogo nella scuola sfide e prospettive*, Edizioni Studium, Roma 2023, pp. 28-29.

tività, o la sua cura a livelli così sbrigativi da essere controproducenti, è il massimo rischio che oggi un alunno può correre.

E non è un rischio da poco, perché se è vero che la scuola è l'esperienza più alta in cui si offrono i modelli di secoli di cultura, se tali modelli restano contenuti della mente senza diventare spunti formativi del cuore, questo comincerà a vagare senza orizzonti in quel nulla inquieto e depresso che neppure il baccano della musica giovanile riesce a mascherare. Quando parlo di “cuore” mi riferisco a ciò che nell'età evolutiva apre alla vita, con quella forza disorientata e propulsiva senza la quale difficilmente gli adolescenti troverebbero il coraggio di proseguire l'impresa. Il sapere trasmesso a scuola non deve comprimere questa forza, ma porsi al servizio per consentirle un'espressione più articolata in termini di scenari, progetti, investimenti, interessi. Alla fine, resta la vita, il sapere lo strumento per meglio esprimerla. Là invece dove il sapere diventa lo scopo e il profitto il metro per misurarlo, qualunque siano le condizioni di esistenza in cui una vita è riuscita ad esprimersi, la scuola fallisce perché libella, quando non mortifica, soggettività nascenti in nome di un presunto sapere oggettivo che serve a dare identità più agli insegnanti che agli studenti in affannosa ricerca¹.

Di fatto, Lorenzo Locatelli nel suo testo “Un'altra scuola è possibile” afferma: “L'educazione è la causa e l'educazione sarà la soluzione”. Per giungere all'idea di scuola descritta da Galimberti, un approccio olistico, globale, all'educazione potrebbe essere una soluzione, o almeno una tra le tante possibili².

In linea con tale approccio olistico è la filosofia del sistema integrato zero-sei, ovvero, quella che privilegia l'educativo promuovendo una continuità educativa, nonché una comunità educante, che se adottata

¹ Alessandro Vinci, *Fiaccole, non vasi confronto critico sulla scuola di oggi e, soprattutto, su quella di domani*, Edizioni Rubinetto, Catanzaro 2023, pp.51-52.

² Cfr. Lorenzo Locatelli, Sabino Pavone, Gaia Camilla Belvedere, Gino Aldi, *Un'altra scuola è possibile le grandi pedagogie olistiche di Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Steiner, SSai Baba, Malaguzzi, Milani, Lodi, Krishnamurti, Gardner, Aldi*, Edizioni Enea, Milano 2013, p.11.

anche negli altri cicli di istruzione favorirebbe quella “apertura alla vita”. Questo perché l’educazione non riguarda solo una fascia d’età, ma tutto l’arco dell’esistenza, tenendo in considerazione i vari ambienti sociali e culturali in cui l’individuo è inserito. Ovviamente, per esercitare l’educativo, però, è fondamentale la presenza di nuove professioni che lo possono attuare ovvero l’educatore ed il pedagogo. Ma come abbiamo visto il passaggio dalla teoria alla pratica è ancora lungo, anche se piccoli passi son stati fatti come l’introduzione del sistema 0-6 anni e con la legge 4/2013 che *Disciplina le professioni di educatore e di pedagogo*.

Parlare di “educazione olistica” in un paese come il nostro in cui non ci si riesce nemmeno a far funzionare l’educazione tradizionale, potrebbe sembrare utopistico, ma forse un po’ di olistico è proprio quello che ci vorrebbe per vivificare famiglia e scuola, i due cuori della comunità educante. (...) Un approccio globale a tutte le componenti del bambino nelle sue diverse fasi di sviluppo può essere una strada da percorrere per il benessere dei bambini, delle famiglie e, di rimando, della società intera. Letta in questa chiave l’educazione non può che essere intesa in un modo nuovo: slegata da metodi, da modelli e istruzioni per l’uso, ma piuttosto animata dalla riflessione, dallo spirito ed è l’amore per il mondo che ci circonda¹.

Riprendendo la citazione di Danilo Dolci: “Ciascuno cresce solo se sognato”, quest’ultima racchiude il motto di cui il sistema d’istruzione dovrebbe far proprio al fine di pensare e costruire una scuola di qualità, così che, nella mente di chi vi opera, l’obbiettivo non sia quello di

¹ Lorenzo Lucatelli, Sabino Pavone, Gaia Camilla Belvedere, Gino Aldi, *Un'altra scuola è possibile le grandi pedagogie olistiche di Rosseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Steiner, SSai Baba, Malaguzzi, Milani, Lodi, Krishnamurti, Gardner, Aldi*, Edizioni Enea, Milano 2013, pp, 11-14.

“riempire vasi” di saperi e conoscenze ma, bensì, di “accendere fiaccole”. Di conseguenza,

lo scopo dell'educazione deve essere quello di nutrire la crescita naturale e salutare attraverso l'esperienza, e non presentare un limitato e frammentario format predigerito come sentiero della conoscenza e della saggezza.

(...) Educare in modo olistico equivale a dire educare alla partecipazione alla vita della comunità e del pianeta. Costruire società realmente democratiche significa molto di più che permettere alle persone di votare il loro leader; significa formare individui forti che prendono parte attiva nella realtà della loro comunità. Una società realmente democratica è molto più che “la legge della maggioranza”, è una comunità nella quale voci disperate sono ascoltate e nella quale si prendono in considerazione tematiche umane. È una società aperta alla sfida costruttiva quando sono richiesti i cambiamenti sociali. Cittadinanza e democrazia, nelle loro parole, non hanno più il sapore patriottico e nazionale che li ha a lungo accompagnati; ci ricordano piuttosto la connessione e l'interdipendenza della vita e della cultura della natura umana. I nostri educatori olistici promuovono la consapevolezza di un ruolo individuale nell'ecologia globale, che comprende la famiglia umana e tutti gli altri sistemi della terra e dell'universo. Una consapevolezza che apre elementi. (...) E allora, educare diventa educare interamente il bambino, dunque in tutte le sue parti - fisica, psicologica, razionale, emotiva, fantastica e spirituale - ma anche educarlo come un intero e non come una somma di parti - un individuo che si nutre di valori più che di libri; e ancora educarlo come parte di un tutto - la famiglia, la società, l'ambiente, la nazione, il mondo e l'universo, ed educarlo infine nel suo divenire - nel suo meraviglioso viaggio verso l'età adulta, consapevoli dell'origine e della meta di questo viaggio¹.

¹ Lorenzo Lucatelli, Sabino Pavone, Gaia Camilla Belvedere, Gino Aldi, *Un'altra scuola è possibile le grandi pedagogie olistiche di Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Steiner, SSai Baba, Malaguzzi, Milani, Lodi, Krishnamurti, Gardner, Aldi*, Edizioni Enea, Milano 2013, pp. 15-17.

Come ha affermato Moira Sannipoli nel suo intervento al convegno tenuto presso l'università IUSVE di Venezia Mestre sulla tematica del *Pedagogista scolastico*, “l'educazione si ammala se lasciata sola”¹ e, aggiungerei che la Pandemia ce ne ha dato la prova.

La scuola non può e non deve essere considerata un servizio ma un'esperienza e la pedagogia è quel sapere che ne offre la narrazione, in quanto capace di accogliere ed ascoltare.

Il sistema integrato 0-6 in qualche modo ha aperto uno sguardo verso questa modalità di ascolto che dovrebbe essere applicata a tutti gli ordini di scuola. In quest'ottica, è importante che il bambino e il futuro ragazzo crescendo si sentano immaginati, accolti come parti di un sistema in grado di ascoltarli e di capire le sue potenzialità ma anche le sue fragilità senza ridurre la sua essenza ad un numero.

Ecco che quando avremmo accettato che “per educare un bambino ci vuole un intero villaggio” e non un singolo insegnante, quando ci renderemo consapevoli che la scuola in generale e i suoi vari cicli di istruzione non possono essere e non deve essere “isole” ma “ponti” fra i vari cicli di vita, forse riusciremo ad acquisire quella visione d'insieme che ad oggi manca.

In ogni caso ritengo che la consapevolezza di porre al centro l'individuo potrà essere meno utopica se un giorno riuscissimo ad uscire dagli schemi del passato, iniziando col modificare la parola “lavoro” posta nell'Art 1 della nostra Costituzione con quella di “persona”.

Ecco che se l'Italia è una Repubblica Democratica fondata sulla persona molti scenari cambierebbero. Se il fine è la vita, l'essere in quanto tale, e non il lavoro che lo definisce e la ricchezza che porta, molto probabilmente si darebbero più importanza alle politiche sociali e per la famiglia, a quelle ambientali, sanitarie e scolastiche. Ecco che allora

¹ Moira Sannipoli, *Il pedagogista nel segmento 0-6: uno nessuno o centomila?*, Convegno *Il pedagogista nella comunità scolastica*, Istituto Universitario Salesiano di Venezia, Mestre 5 maggio 2023.

forse si approderebbe in una scuola, in una società dove la competizione viene sostituita dalla cooperazione, dove il “sogno” di due neogenitori è condiviso, accolto e guidato dalla società tutta.

BIBLIOGRAFIA

ALLEVI S., *La spirale del sottosviluppo perché (così) L'Italia non ha futuro*, Editori Laterza, Roma 2020, pp. 3,4, 5, 10.

BAUMAN Z., *Voglia di comunità*, Editori Laterza, Roma 2003, p.121.

BONDIOLI. A, SAVIO. D, GOBBETTO. B, *TRA 0-6 uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*, Editore Zeroseiup, Bergamo 2017, p. 7.

BRIGUGLIO. A, *Dal Ministero Berlinguer alla riforma Gelmini: note cursorie per riflettere sugli itinerari della formazione e dell'istruzione in Italia*, Quaderni di Intercultura, Anno III/2011, p. 1.

CALAPRICE S., *il pedagogo: una postura in ascolto*, Convegno *Il pedagogo nella comunità scolastica*, Istituto Universitario Salesiano di Venezia, Mestre 5 maggio 2023.

CAMBI. F, *Manuale di storia della pedagogia*, Editore Laterza, Roma 2003, pp. 14, 15, 342, 343, 350, 356, 359, 360, 367, 376, 377

CATARSI. E, *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*, Edizioni Junior, Parma 2010, p. 95

CAVALLERA H.A., *Introduzione alla storia della pedagogia*, Editrice La Scuola, 2016, pp. 8, 9, 85.

DAL PASSO. F E LAURENTI. A, *La scuola italiana le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Editore Novalogos, Bari 2017, pp. 62, 63, 64,65, 70, 74, 121, 122, 132, 133, 160, 185, 193, 194, 195, 196.

DE GIORGI. F, GAUDIO. A, PRUNIERI. F, *Manuale di Storia della scuola*, Editore Scholé, Brescia 2019, pp. 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91,92,93, 96, 97, 98, 99, 110, 111, 112, 113, 114, 115

IORI V., *Educatori e pedagogisti il senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erikson edizioni, Trento 2018, p. 23, 25, 26.

LAZZARI. A, *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, Editore Zeroseiup, Bergamo 2016, pp.8-9.

LUCATELLI L., PAVONE S., BELVEDERE G.C, ALDI G., *Un'altra scuola è possibile le grandi pedagogie olistiche di Rosseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Steiner, SSai Baba, Malaguzzi, Milani, Lodi, Krishnamurti, Gardner, Aldi*, Edizioni Enea, Milano 2013, p.11, 12, 13, 14, 15, 16, 17.

MAGNI F., *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia percorso storico e prospettive pedagogiche*, Studium edizioni, Roma 2019, pp. 129,134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 147, 148, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 163, 165, 166.

- MIATTO. E, *Il pedagista nella scuola sfide e prospettive*, Edizioni studium, Roma 2023, pp.17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 28, 29, 30, 34, 40,
- MIATTO. E, *Quando il maestro è girato il pedagista: avvio dei lavori*, Convegno *Il pedagista nella comunità scolastica*, Istituto Universitario Salesiano di Venezia, Mestre 5 maggio 2023.
- MUNARI. B, *Disegnare un albero*, Edizioni Corraini, p. 6 e 88.
- OREFICE P., CORBI E., *Le professioni di Educatore, Pedagista e Pedagista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa sistema della filiera dell'educazione non formale*, Edizioni ETS, Pisa 2017, pp. 9,10, 13, 53, 54, 55, 69, 70, 72, 73, 97, 291, 292, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 435, 436, 440.
- PASSARIELLO P., *Cattedre e gessetti, storia (semi) seria di mezzo secolo di scuola italiana ovvero la scuola spiegata da chi non è insegnante*, Editore Bookabook, Milano 2022, 139, 140, 141.
- RIVOLTELLA P.C, ROSSI P.G (eds.), *L'Agire didattico manuale per l'insegnante*, Editrice La Scuola, Milano 2012, pp. 350, 351, 364, 365, 366
- SANNIPOLI M., *Il pedagista nel segmento 0-6: uno nessuno o centomila?*, Convegno *Il pedagista nella comunità scolastica*, Istituto Universitario Salesiano di Venezia, Mestre 5 maggio 2023.
- SANTAMAITA S., *Storia della scuola dalla scuola al sistema formativo*, Edizioni Bruno Mondadori, Milano 1999, p. 9,10, 13, 178,179,184, 185
- SCAGLIONI R., RICHIERI C., *Professione docente oggi fra motivazione e valorizzazione*, Aracne editori, Roma 2018, pp. 89, 90.
- SCHIRRIPPA V., *Insegnare ai bambini una storia della formazione di maestre e maestri in Italia*, Carrocci Editore, Roma 2023, p.103, 107, 108,113, 114, 120.
- SORZIO P., *Apprendimento e istituzioni educative storia, contesti, soggetti*, Carrocci editore, Roma 2011, p. 49.
- VINCI. A, *Fiaccole, non vasi confronto critico sulla scuola di oggi e, soprattutto, su quella di domani*, Edizioni Rubinetto, Catanzaro 2023, pp. 51, 52, 97.
- ZANINELLI F.L, *Continuità educativa e complessità zero-sei, riflessioni di pedagogia dell'infanzia*, Edizioni Junior, Italia 2018, p. 13, 14, 15, 49, 73, 74, 75, 76, 77, 78.
- ZANINELLI F.L, *Pedagogia e infanzia questioni educative nei servizi*, Editore Franco Angeli, Milano 2010, pp. 49,50, 58, 59.

SITOGRAFIA

BELLOCCHI P., *Concorso (dir. lav)*, in «Enciclopedia Giuridica Treccani», vol. VIII, Roma, 1997

BIANCHESSI B., *Pedagogista a Scuola: approvata la legge in Puglia. Innovazione, sarà recepita da tutte le regioni italiane?*, professionistascuola.it, 6 febbraio 2020.

CARONNA T., “*Conoscenze*” e “*competenze*”, *cosa si chiede oggi al docente: possibile interpretazione del nuovo paradigma pedagogico?* Orizzontescuola.it, agosto 2021.

CHIUSAROLI D., *Didattica generale e dell'inclusione anno 2019-2020 lezione n. 14-15*, http://elearning-let.unicas.it/did/LEZIONE_14_15.pdf, p. 2.

DE MARCO D., *Le “Buone Scuole”: vent’anni di riforme incomplete. Le riforme Berlinguer*, Pandorarivista.it, 19 gennaio 2016, p. 2,3.

DE MARCO D., *Le “Buone Scuole”: vent’anni di riforme incomplete. Le riforme Moratti e Gelmini*, Pandorarivista.it, 19 gennaio 2016, p.1, 2, 3, 4.

GAZZETTA UFFICIALE, *Decreto legislativo 13 aprile 2017, n.65*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>.

MAZZARA L., *Autolesionismo e ansia, in continuo aumento i ragazzi al pronto soccorso*, <https://www.larena.it/territorio-veronese/citta/autolesionismo-e-ansia-in-continuo-aumento-i-ragazzi-al-pronto-soccorso-1.9378095>, 28 aprile 2022.

PENSO D., *Il mestiere di maestro nella scuola dell’infanzia*, Rivista Zeroseiup marzo 2017.

TRECCANI L., *Riforme scuola che l’hanno cambiata negli ultimi 20 anni*, luisatreccani.it, 27 gennaio 2022.