

Agenda per lo zerosei¹

di Giancarlo Cerini

Zerosei, come uno storytelling

“Zerosei” era il titolo di una fortunata rivista sull’educazione dell’infanzia, fondata da Loris Malaguzzi negli anni ’70, quando si trattava di dare una spinta gentile (ma a volte non tanto) alle politiche per l’infanzia. Poi quel titolo è tornato in una più recente vicenda editoriale, con la testata “ZeroseiUp”. Seguendo questa suggestione il progetto “zerosei” assomiglia ad uno storytelling, un titolo evocativo che deve fare immaginare un futuro migliore, un valore aggiunto rispetto all’oggi, perché deve costruire una narrazione positiva per una città più vivibile, qualificata dalla coesione sociale e dalla qualità della vita. La legge, nel nostro caso il D.lgs. 65/2017, svolge una funzione di accompagnamento, di guida competente verso un welfare di comunità, che rende attrattivo il vivere, il crescere, l’aver figli, il rendersi indipendenti. Dunque, lo “zerosei” ha un grande scopo “nobile” (per contrastare la povertà minorile e addirittura invertire l’inevitabile declino del nostro Paese, depresso da un vertiginoso calo delle nascite), sapendo con molto realismo che l’investimento proposto dalla legge è di per sé significativo, oltre 200 milioni annui a favore dei servizi educativi, ma ancora insufficiente. Le stime complessive del settore 0-6 (nidi, scuole dell’infanzia, altri servizi, rette dei genitori, ecc.) ci parlano al lordo di almeno 10 miliardi di “valore” complessivo. La legge, dunque, aggiunge un +2,0%, interessante, ma del tutto ininfluenza rispetto a grandi obiettivi di sistema, se non sotto il profilo simbolico (“...chiudi gli occhi e pensa alla Danimarca e alla sue rete di servizi educativi di qualità...”).

La visione pedagogica

Dietro la proposta dello zerosei c’è un retroterra pedagogico che è maturato prevalentemente nei servizi educativi comunali del Centro-Nord, e che interpreta un modello sistemico, educativo ecologico, olistico. Ogni struttura educativa accompagna lo sviluppo dell’infanzia, non procede a strappi, non ritaglia gli ordinamenti scolastici su un’idea stadiale di sviluppo, dando per scontato che ci siano inevitabili eterocrone. Lo zerosei si incrocia con l’idea di cicli lunghi (0-6, 6-12, 12-18) che hanno funzioni e caratterizzazioni specifiche, ma che consentono percorsi personalizzati. Gli spazi “open” rendono possibili interessanti esperienze sociali, affettive, cognitive, tra bambini di età diverse. D’altra parte, l’elogio dei cicli lunghi è visibile anche nell’epopea degli istituti comprensivi e nel corollario del curriculum verticale. Dunque, è tempo di delineare delle cornici pedagogiche che mettano in evidenza questa visione pedagogica, superando tutti i ritardi e le difficoltà di questi mesi di “trapasso”. Ci sono due gruppi nazionali da far funzionare:

- la commissione scientifica, prevista dal d.lgs. 65/2017, che dovrebbe mettere mano all’impianto pedagogico (Linee guida per il sistema 0-6, orientamenti educativi per i nidi, riferimenti per i poli infanzia e per le sezioni primavera);
- la cabina di regia, prevista dall’Intesa Stato-Regioni del 2-11-2017, con il compito di supervisione, monitoraggio, definizione di indicatori, allocazione delle risorse.

Sono il minimo indispensabile per far crescere compiutamente una cultura dell’infanzia, se non si vuole trasformare il grande “zerosei” in uno “zerotre” piccolo piccolo...

Le parole chiave del lessico “zerosei”

Ma qual è il perimetro pedagogico della cultura “zerosei”? Con quali parole andrebbe spiegata ai docenti, soprattutto quelli delle scuole dell’infanzia, al momento assai tiepidi nei confronti di questa

¹ Rielaborazione dell’intervento di Giancarlo Cerini al Convegno “Infanzia, fragilità e opportunità educative”, 30 novembre 2018, nell’ambito del Festival dell’Educazione organizzato dal Comune di Torino.

prospettiva. In altre parole, quale dovrebbe essere la piattaforma delle prossime “Linee Guida per lo 0-6”? E quali dovrebbero essere le fonti privilegiate di questa costruzione pedagogica? Ci riferiamo non solo agli accademici, ma ai pedagogisti di strada, alle maestre, alle bambinaie, alle tante esperienze di qualità presenti nel nostro Paese.

Forzando un po’ potremmo individuare due lessici distinti. Alcune parole chiave fanno sicuramente riferimento allo zero-tre: cura, accoglienza, corpo, ascolto, mani, occhi, relazione, emozioni, parole, benessere. Anche il tre-sei esibisce il suo lessico pedagogico “potenziato”: apprendimento, curriculum, linguaggi, campi di esperienza, lingua, alfabeti, ecc.

E’ di immediata evidenza che questa distinzione non regge, perché il repertorio lessicale apparentemente idoneo per spiegare un segmento illumina anche l’altro e viceversa. Questo incrocio di prospettive può alimentare un fecondo confronto di punti di vista. Prendiamo, ad esempio, la parola “cura educativa”: perché regalarla solo al nido? Possiamo certamente riferirci alle cure materiali, al corpo del bambini, al prenderlo in braccio, all’attenzione ai bisogni fisici primari (la sicurezza, la pulizia, l’alimentazione); ma è dal come ci si prende cura che scaturisce un preciso messaggio psicologico, di attenzione, di assicurazione, di stimolo all’autonomia, di riconoscimento di soggettività e identità. Ma nel fare questo emerge anche il risvolto deontologico, etico, del messaggio di cura, come costitutivo della professionalità educativa. Ma cura ed educazione sono anche le chiavi interpretative per costruire un contesto di apprendimento capace di accogliere, includere, favorire la progressiva autonomia. Un atteggiamento di cura è fondamentale in ogni livello scolastico. Dunque siamo in presenza di un dispositivo pedagogico “generativo” in grado di orientare un percorso educativo in continuità.

Allora, in un nido o in una scuola dell’infanzia, chi si prende cura di un bambino? Sarà un insegnante? Un educatore? Una bambinaia? Al di là delle etichette, è un problema di professionalità diverse che si integrano per assicurare il miglior benessere del bambino in un ambiente educativo.

In definitiva è dal benessere del bambino che scaturisce la sua disponibilità ad apprendere, ad esplorare, a curiosare... il curriculum non potrà che essere ecologico, olistico, evolutivo, per significare la connessione delle tante dimensioni di sviluppo chiamate in causa dal progetto della scuola dei piccoli, che è scuola contemporaneamente dell’attenzione e dell’intenzione: che sa cioè osservare, attendere, rispettare, ma anche “rilanciare”, proporre, stimolare (cfr. il documento del MIUR: Nuovi scenari e indicazioni per il curriculum, 2018).

Un arco ardito da zero a sei, col trattino

Non è facile costruire il sistema integrato “zerosei”, perché ci sono delle identità storiche che vengono da molto lontano. La svolta si ebbe agli inizi degli anni ’70 del secolo scorso, con il protagonismo degli enti locali e delle organizzazioni sindacali. La legge istitutiva della scuola materna statale è del 1968 (Legge 18-3-1968, n. 444), quella dei nidi del 1971 (Legge 6-12-1971, n. 1044) e non a caso si collocano in una stagione di forti tensioni riformatrici, in cui videro la luce: lo statuto dei lavoratori (1971), la riforma del Servizio Sanitario Nazionale (1973), la legge sulla invalidità civile (1971), la istituzione degli organi collegiale nella scuola (1973-74), il tempo pieno (1971).

Ma la storia della scuola dell’infanzia era ancora precedente, in quanto risalente alla seconda metà dell’ottocento, e spiega l’Italia di oggi, con una scuola diffusa a macchie di leopardo, dove in alcune regioni prevale la presenza del privato sociale cattolico, in altri operano comuni con solide tradizioni interventiste, mentre in molte regioni del Sud e nelle neo-periferie urbane è presente soprattutto lo Stato. Ancora più complessa è la situazione dei nidi (0-3) perché direttamente connessa alle condizioni sociali dei territori e al know-how democratico-riformatore-solidaristico.

Sta di fatto che il segmento 0-3 anni vede una copertura del servizio del 23%, (con punte molto differenziate tra le varie regioni), mentre il settore 3-6 anni raggiunge il 96% degli utenti potenziali. Le due torte rivelano la presenza del 50% di pubblico e del 50% di privato (fifty-fifty) per il nido,

mentre nella scuola dell'infanzia il rapporto è di 70 a 30, a vantaggio del pubblico (con il 60% di presenza della scuola statale).

In questo contesto lo zero sei è una possibile confederazione (leggera) di strutture educative che devono saper rispettare le diverse identità anche nei possibili punti di frizione della governance, tra pubblico-privato e stato-comune. Mai il termine governance fu più adatto.

Una governance innovativa

Diversi soggetti (privati, comuni, stato, ora anche cooperative) si sono affacciati sullo scenario dell'educazione per l'infanzia caratterizzato da un disegno non semplice da decifrare, fatto molto di gestione e poco di pilotaggio/regolazione. Anche sotto il profilo costituzionale il profilo è incerto, perché molte sentenze della Corte Costituzionale ribadiscono il carattere pienamente educativo anche dei servizi 0-3, ma poi rimandano ad una governance tipicamente regionale (quella propria del welfare) la definizione di standard di funzionamento. In poche parole lasciano "carta bianca" alle decisioni delle singole Regioni in materia di standard di funzionamento dei servizi educativi fino a tre anni, mettendo a repentaglio il costituendo sistema integrato (perché la definizione delle norme generali per le scuole dell'infanzia e dei livelli essenziali delle prestazioni è di sicura pertinenza dello Stato), riconducendo ancora una volta un diritto universale all'educazione e all'istruzione a variabili di tipo territoriale.

Quindi, un diritto (quello all'educazione...) proclamato a gran voce fin dagli anni settanta del secolo scorso rischierebbe di essere subordinato alle diverse possibilità di accesso ai servizi, diverse, appunto, da regione a regione. Questi rischi si notano in maniera appariscente anche nelle decisioni assunte di recente dalla Conferenza Unificata Stato Regioni (Intesa del 18 ottobre 2018 e DM 687 del 26-10-2018), ove appaiono forti disparità nell'assegnazione dei fondi alle regioni (nonostante un qualche riequilibrio in favore del Sud, rispetto al 2017), ma soprattutto per l'assenza di qualsiasi criterio nazionale impegnativo per tutte le regioni circa la utilizzazione dei fondi.

Che dire allora di questa governance, così ariosa eppure così sovrabbondante (Stato, Regioni, Comuni: ognuno di questi enti ha "cose" precise da fare). Lo Stato dovrebbe delineare indirizzi generali per dare impulso all'intero sistema; le Regioni garantiscono il pilotaggio qualitativo dei sistemi regionali; i Comuni sono i destinatari dei flussi finanziari. Ma ricordiamo che i comuni italiani sono 8.000, di cui 6.000 sono di piccole dimensioni, quindi in difficoltà a programmare lo sviluppo di servizi di qualità con economie di scala, come si richiede per sviluppare i poli-infanzia e i coordinamenti pedagogici.

Il polo infanzia come laboratorio sperimentale

Non basta l'attuazione di un provvedimento legislativo, se non si costruisce una cultura dell'educazione dell'infanzia, che rispetti le identità, le storie, gli insediamenti, ma che sappia costruire una prospettiva pedagogica unitaria. Prenderemo come oggetto analizzatore il polo infanzia.

Possiamo esaminare il problema sotto un profilo architettonico, ma del tutto marginale. La legge prevede la costruzione di 2-3 poli in ogni regione (e fanno giusto 60 strutture, in un panorama che ne comprende all'incirca 40.000 tra nidi e scuole dell'infanzia). E' vero, sono piccole strutture, scuole di prossimità, ma rappresentano la nervatura educativa nel nostro paese.

Possiamo rigenerare, ristrutturare, ammodernare una parte dell'attuale patrimonio edilizio, in una ottica di connessione di strutture e servizi. Beati i costruttori di scuole! Ma i mattoni non bastano, perché ci vogliono idee, motivazioni, un curriculum per sperimentare modelli pedagogici innovativi.

Il polo infanzia può essere visto come un laboratorio che usufruisce di una ambientazione coordinata di spazi comuni, di occasioni di scambi, di diverse sfumature nella relazione educativa tra i bambini. Ma non possiamo pensare che sia una prospettiva generalizzabile, sia per la diversa presenza di strutture, sia per il dislivello nella frequenza dei due tipi di servizi educativi. Il divario

tra l'accoglienza a 2 anni (nei nidi) e quella a 3 anni (nelle scuole dell'infanzia) è troppo evidente, dunque conviene considerare i poli dell'infanzia come punti di attrazione di una nuova consapevolezza pedagogica.

La sezione primavera non è un nido low cost

La cultura dello zero-sei va costruita nei fatti, con la formazione degli operatori, i progetti di territorio, il rapporto con i genitori, anche attraverso soluzioni organizzative flessibili, ma in grado di ampliare la disponibilità dei servizi. Prendiamo le sezioni primavera per i bambini da 24 a 36 mesi. Se vengono aggregate (ovviamente con spazi ad hoc, personale ad hoc) ad una scuola dell'infanzia già emerge un polo infanzia 2-6 anni, una soluzione molto pratica in Emilia-Romagna dalle scuole FISM, con un prestigioso antecedente nel Comune di Roma, ove erano state sperimentate le sezioni-ponte (che usufruivano di un quadruplice organico di educatori).

La sezione primavera (che in genere accoglie 20 bambini) non può essere un nido low cost, perché richiede parametri di qualità elevati (ad esempio un rapporto adulti-bambino di 1 a 7), che la fanno assomigliare alla sezione grandi di un nido. Qual è allora la convenienza? Le sezioni primavera possono, a differenza di nuovi nidi, usufruire di una rete di strutture già esistenti (quelle delle scuole dell'infanzia) che possono essere riadattate; possono fidelizzare l'utenza offrendo non un monoennio isolato, ma una prospettiva di continuità educativa in un percorso coerente e protetto tra prima e seconda infanzia (secondo un scansione 1+3); possono avvicinare le diverse professionalità educative offrendo un ambiente che invoglia a mettersi in gioco, a tirar fuori le migliori virtù di personale insegnante, educatori, assistenti.

In questo quadro di potenziamento delle sezioni primavera anche lo Stato, che è l'azionista di maggioranza delle scuole dell'infanzia, può fare la sua parte e incentivare questa soluzione, almeno nelle aree sprovviste di altre possibilità, consolidando e stabilizzando situazioni oggi altamente precarie. Serve una maggiore flessibilità di soluzioni organizzative, contrattuali, operative, salvaguardando la qualità dei servizi educativi.

Il coordinamento pedagogico: far crescere la comunità professionale

Ma chi è in grado di far crescere questa cultura dell'infanzia, dentro e fuori la scuola? Quando parliamo di qualità dei servizi, non parliamo di un nido o di una scuola. A tal fine è necessaria una supervisione professionale ravvicinata, che consiste in una capacità di affiancamento, di orientamento dei colleghi. Semmai si dovrebbe discutere di quale sia il distanziamento migliore rispetto al lavoro d'aula (cioè se posizionare le funzioni di coordinamento nel territorio, fuori della scuola, per interventi di secondo livello, oppure se affidarli a colleghi sul campo, a figure docenti intermedie che operano a stretto contatto di gomito con i colleghi).

Un lavoro di formazione comune, che veda insieme operatori provenienti da diverse esperienze, apre la strada ad una integrazione di competenze, ad una visione comune della crescita dei bambini, alla professionalizzazione. Una cura particolare va messa nella costruzione di una specifica realtà di coordinamento all'interno della scuola dell'infanzia statale, sia per la diversità di status giuridico, sia per la connessione con il ruolo dei dirigenti scolastici, sia per le più incerte prospettive di realizzazione. Anche la legge suggerisce di valorizzare, per avviare forme di coordinamento, le risorse dei diversi soggetti che operano nel sistema integrato. Per la scuola statale sono possibili molte "sfumature" di coordinamento, attraverso forme di esternalizzazione di compiti (attraverso incarichi a pedagogisti), ma anche con la utilizzazione di docenti statali ad hoc (attraverso le possibilità offerte dall'organico di potenziamento), lo sviluppo delle attuali figure e funzioni intermedie (come le funzioni strumentali).

Un buon coordinamento pedagogico, che rispetta e valorizza le diverse realtà, è un ottimo banco di prova per il sistema integrato.

Una buona formazione per tutti

L'attitudine permanente al confronto, alla rielaborazione delle pratiche, alla documentazione delle esperienze configurano una permanente postura "riflessiva" da parte degli adulti educatori, che è la chiave di volta di ogni professionalità. Questo sapere non si costruisce spontaneamente e individualmente. Richiede il consolidarsi di una comunità professionale, con senso di appartenenza, responsabilità, capacità di comunicare, di condividere conoscenze e situazioni. Richiede figure anche tendenzialmente "esterne" capaci di favorire questo rispecchiamento, con funzioni di feedback continuo e di tutoraggio. Percorsi di autovalutazione e di autoformazione (ove auto... sta per partecipazione consapevole e attiva a momenti di confronto) possono contribuire allo sviluppo professionale, che richiede di sentirsi ben accolti nella propria organizzazione professionale, di sentirsi ascoltati ed aiutati, di usufruire di opportunità di crescita e valorizzazione.

Intese provinciali e locali (di ambito e di distretto) tra le diverse figure pedagogiche sono la migliore garanzia per la promozione, progettazione e gestione di attività formative per gli educatori/insegnanti, tali da superare la logica del semplice corso di aggiornamento e trasformarla in una forma di accompagnamento permanente, di supporto all'azione di educazione e cura, di affinamento delle capacità organizzative e didattiche.

Sarebbe un segnale incoraggiante se gli accordi nazionali sull'utilizzo delle risorse prevedessero che non meno del 5% delle risorse disponibili fosse destinato alla formazione in servizio del personale.

Autovalutazione e riflessività: un approccio mite

L'avvio della sperimentazione di INVALSI sul RAV – Rapporto di Autovalutazione - rivolta alla scuola dell'infanzia (nelle sue diverse tipologie gestionali: statali, comunali, paritarie e private) rappresenta un'occasione di incontro e confronto all'interno del sistema integrato, per condividere una visione comune di educazione, a partire dalla costruzione di indicatori e di rubriche, dalla comparazione, dalla riflessione e stimolo al miglioramento, dalla rendicontazione sociale. Una vera ricerca, tuttavia, non può limitarsi alla messa in prova "esecutiva" di indicatori decisi altrove, ma deve comportare una partecipazione dal basso nella condivisione del senso e delle misure della qualità.

La scuola dell'infanzia (e il nido) possono portare un tocco di qualità alla cultura della valutazione nel sistema educativo italiano, in una ottica formativa, di descrizione, di analisi dei contesti educativi e di lettura non classificatoria dello sviluppo dei bambini.

Una valutazione rigorosa, ma mite, che implica anche forme di valutazione esterna, può rappresentare la migliore alternativa all'installazione delle telecamere nei servizi educativi, come si sta invece prospettando in alcune proposte di legge.