accademia NAVEN

Appunti sull'educazione infantile

Dialoghi condivisi

Voci diverse sull'identità culturale e pedagogica del "Sistema Zerorsei"

Una questione aperta

La discussione che occupa il dibattito di oggi sulla continuità fra nido e scuola dell'infanzia non è una novità. È un tema ricorrente ed è emerso fin dalle origini quando negli anni Settanta in Italia è stata promulgata la legge 1044 (Legge 6 dicembre 1971, n. 1044 "Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido con il concorso dello Stato e sono stati realizzati primi nidi d'infanzia. È poi ricomparso in modo altalenante nel corso degli oltre cinquant'anni di vita del nido e della scuola dell'infanzia statale. Si sono succedute nel tempo molte discussioni, in alcuni momenti anche accorate e accese, ma senza esiti di particolare rilievo.
Fra le discussioni di oggi e quelle del passato c'è tuttavia una differenza importante: ora esiste una legge che ne auspica l'attuazione: si tratta del D. L. n. 65/2017 (Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 "Istituzione del sistema integrato di istruzione dalla nascita a sei anni a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, della legge 13 luglio 2015, n. 107). A seguire, nel novembre del 2021 il Ministero dell'Istruzione ha pubblicato le "Linee pedagogiche per il Sistema Integrato Zerosei": si tratta di una riflessione interessante che tira in ballo le principali questioni. Del resto, l'intendo dichiarato fin dall'inizio è di un documento che "… delinea una cornice culturale, pedagogica e istituzionale in cui si colloca il sistema educativo integrato dalla nascita fino ai sei anni …". Sono poi state pubblicate anche le "Nuove Indicazioni 2025" (Nuove Indicazioni 2025 – Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico" a cura del Ministero dell'Istruzione e del Merito) – Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico" che richiama le "Linee pedagogiche per il sistema integrato Zerosei" sopra citato che -si dichiara – sono "*ritenuti fondamentali per progettare attività didattiche finalizzate a favorire l'espressione personale, la scoperta e*

l'acquisizione di conoscenze, il gioco, la creatività e la curiosità, gli scambi sociali (…) secondo quanto suggerito dalle Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei".
Si è avviato così in varie parti del nostro paese un processo di discussione che ha portato a ipotesi di soluzione che hanno tutte un carattere sperimentale e di cui al momento non è possibile verificarne gli esiti. Siamo solo ai primi passi e la strada da fare è ancora molta. Per oltre cinquant'anni i due servizi hanno proseguito la loro strada in parallelo affermando – salvo forse pochissimi casi - la reciproca indipendenza.
Il lavoro che oggi ci si aspetta alla luce delle direttive del D.L. 65/17 è quello di fare prove di continuità in un contesto nel quale la prassi è sempre stata quella di stare ognuno a casa propria. Se da un lato il Decreto Legislativo traccia una strada che a molti appare un percorso necessario, dall'altra occorre definire le ipotesi a monte e le condizioni necessarie affinché non ci si fermi alle sole intenzioni e si dia gambe a un processo che in realtà è assai complesso e che non può limitarsi a richiede adesione e disponibilità ma necessita di strumenti e di piani di fattibilità concreti ed effettivamente realizzabili.
Al momento la parte politica e legislativa sembra limitarsi più che altro agli auspici, e la cosa è per lo più lasciata alla buona volontà dei territori e delle persone: laddove è possibile e laddove esiste una certa disponibilità è suggerito di provare in via sperimentale dei modelli possibili di continuità educativa.
Va detto che in sé non si tratta di una cattiva idea perché una fase sperimentale è necessaria. Rimane tuttavia il bisogno di definire quali sono i criteri a monte che hanno lo scopo di determinare una linea sufficientemente omogenea a livello nazionale che serva ad offrire un orientamento comune evitando frammentazioni, dispersioni e improvvisazioni più o meno velleitarie.
Quali siano le volontà politiche non è chiaro. Se da un lato i ministri (e rispettivi ministeri) che si sono succeduti in questi ultimi dieci anni non hanno mai espresso un parere contrario, senza dubbio quello del sistema Zerosei non è considerato un problema centrale, né è sembrato meritare un interesse particolare. È inevitabile, perciò, che le cose vadano a rilento e che l'insieme permanga lungamente nell'incertezza. Non appare essere una priorità e la questione sembra più che altro lasciata all'iniziativa di alcuni volonterosi (associazioni, comuni, istituti scolastici singoli o consorziati, ecc.). Non stupisce quindi un certo clima di dispersione di obiettivi e di intenti che porta a imboccare qua e là strade fra loro diverse.
Per comprendere ciò che accade oggi crediamo sia utile dare uno sguardo al passato, non per un richiamo nostalgico ma perché ci permette di leggere meglio la situazione e di trovare tracce utili per il futuro.

Identità differenti

La situazione attuale è che, anche se in passato i tentativi e gli sforzi non sono mancati, i due servizi sono partiti da ipotesi diverse, hanno perseguito obiettivi diversi e hanno proceduto per strade diverse. La maggior parte delle ragioni è nota e ci limitiamo qui a proporre un elenco che evidenzia alcuni aspetti più significativi e che non ha la pretesa di essere esaustivo.
La scuola dell'infanzia, limitandoci al nostro paese, affonda le proprie radici nel Risorgimento e trova la propria archeologia nelle sperimentazioni caritative e filantropiche del primo Ottocento. Il nome più famoso è quello dell'abate, mantovano di origine e prima cremonese e poi piemontese di adozione, Ferrante Aporti. I primi asili nascono per sensibilità della chiesa e per la disponibilità di benefattori. Non è perciò un affare pubblico: lo stato vede di buon occhio la crescita e lo sviluppo di queste esperienze ma non se ne occuperà per oltre un secolo e mezzo. L'obiettivo è la tutela dei bambini piccoli di estrazione povera. Quelle prime esperienze caritative interesseranno però qua e là alcuni comuni che finiranno per farle proprie facendosene direttamente carico. L'esempio più noto, ma non unico, è quello del comune di Brescia che, anche tramite la lungimiranza del direttore Pietro Pasquali, vedrà uno sviluppo particolare per mano di Rosa e Carolina Agazzi.
Il nido d'infanzia, salvo alcune sperimentazioni anticipatrici locali, nasce centocinquant'anni dopo in funzione del necessario superamento di una legge ormai obsoleta e non più rispondente ai nuovi bisogni rappresentata dall'Onmi (Opera Nazionale Maternità e Infanzia) nata cinquant'anni prima in pieno periodo fascista allo scopo principale di sconfiggere l'alto tasso di mortalità infantile. L'obiettivo è quello di superare una concezione sanitaria (la salute della madre e del bambino) per imboccare una strada nuova incentrata sul benessere del bambino e della sua famiglia.
Da questa disparità dei tempi che hanno dato origine ai due servizi avvertiamo una differenza sostanziale. La scuola dell'infanzia nasce, come abbiamo detto, dal basso, dalla società civile e per volontà lodevole dei privati, senza cioè l'intervento dello stato, anche se non è mancato un certo interessamento. Si è trattato di una sorta di terzo settore ante litteram che avrà conseguenze dall'onda lunga e che possiamo vedere ancora oggi.
Il nido d'infanzia nasce invece da una legge, la 1044/71, che deriva a sua volta da un'altra legge (n. 2277 del 1925) che per altro trae spunto e rappresenta un'imitazione di altre leggi simili europee che l'hanno preveduta, ed ha un'origine, anche nei fatti, di un intervento interamente ad opera dello stato. Non è un caso che la spesa prevista per tutto il tempo in cui la legge è in vigore (secondo l'intenzione del legislatore doveva avere la durata di cinque anni) l'intera spesa è a carico dello stato che darà a sua volta mandati specifici alle regioni, alle provincie e ai comuni.
Assistiamo perciò un cammino opposto che però è destinato a incontrarsi su un punto. Dopo un secolo e mezzo dalle origini con la legge n. 444 del 1969 la scuola dell'infanzia diventa (anche) statale, mentre a sua volta il nido d'infanzia verrà ufficialmente istituito due anni dopo. L'inizio

degli anni Settanta del secolo scorso rappresentano perciò un momento cruciale per la scuola italiana. È il momento storico (in seguito non sarà mai più così) in cui lo stato si interessa della scuola e della formazione delle nuove generazioni. Meno di dieci anni prima aveva istituito la nuova scola media, poco dopo procederà alla riforma dei programmi della nuova scuola elementare (che solamente in tempi più recenti prenderà il nome di scuola Primaria), riforma che ha visto la nascita della scuola a tempo pieno e l'inclusione nella scuola di tutti dei bambini e dei ragazzi che presentano difficoltà. Di lì a seguire inizierà anche il lungo percorso della Scuola secondaria Superiore. Si è trattato di un momento storico nel quale, pur con interventi segmentari, si è cercata una visione globale nella prospettiva di una visione unitaria e continua. Si è trattato di una stagione che, pur con i suoi limiti possiamo considerare fortunata e che non si ripeterà mai più.

Per quanto riguarda nello specifico il nido e la scuola dell'infanzia dagli anni Settanta in poi assistiamo a una sorta di progressivo cammino inverso. Nel momento nel quale in Italia nasce il nido d'infanzia pubblico la scuola dell'infanzia è totale appannaggio della gestione privata. La stessa scuola magistrale per il conseguimento del diploma di accesso all'insegnamento nella scuola dell'infanzia è interamente gestita da enti religiosi. Lo stato inizia solamente in questo momento (siamo nei primi anni Settanta) ad aprire scuole dell'infanzia statali in parte attraverso nuove istituzioni e in parte assorbendo scuole che precedentemente erano gestite da enti privati. Si avvia così il lungo processo plurigestionale che perdura tutt'ora regolamentato dalla forma dell'accreditamento. Nel complesso si assiste alla compresenza e alla comprimarietà di tre gestori: lo stato, il comune e il privato sociale.

Qualcosa di analogo avviene anche per il nido d'infanzia ma con un procedimento inverso. La legge istitutiva del nido prevede la realizzazione del nuovo servizio a carico della pubblica amministrazione e gestito dalla pubblica amministrazione. Nei primi trent'anni di applicazione della legge saranno i comuni a gestire i nidi d'infanzia avvalendosi di proprio personale e attraverso la direzione pedagogica diretta e il numero di nidi gestiti da privati è in proporzione residuale. Poi nel venticinquennio successivo si assisterà ad un'inversione di tendenza: ormai la stragrande maggioranza dei nidi comunali è affidata in gestione al privato sociale (in genere cooperative di servizi).

Un ulteriore aspetto riguarda il tipo di gestione. La scuola dell'infanzia conosce almeno quattro tipologie differenti: esistono quelle gestite dallo stato, quelle gestite da enti del privato sociale tradizionalmente riconosciuti (facciamo qui riferimento all'associazione Fism presente a livello nazionale in ogni regione), quelle gestite dagli enti locali (anche se a livello nazionale il suo numero è relativamente esiguo ed in fase di ulteriore riduzione) ed infine le scuole dell'infanzia private e non accreditate (si tratta per lo più di scuola dell'infanzia sostenute e gestite da grandi aziende private o pubbliche che promuovono il servizio per i figli dei dipendenti).

A sua volta il nido può vedere tre tipologie di gestione: la maggioranza dei nidi è promossa dai

comuni (su finanziamento delle regioni) che a loro volta si avvalgono di personale proprio (ma si tratta di una minoranza che si sta facendo via via sempre più esigua) oppure affidando tramite bando di gara ad enti gestori esterni (con conseguente turn over frequente in seguito alla scadenza degli appalti); non mancano tuttavia anche in questo caso nidi totalmente privati, come accade nel caso dei servizi aziendali. Anche in questo caso si tratta di un sistema complesso che vede differenze gestionali che non sempre sono pienamente compatibili.
Non va dimenticato un ultimo aspetto non meno importante. La riforma di inizio secolo ha previsto la formazione universitaria (la laurea in Scienze della Formazione Primaria di durata quinquennale) per il personale insegnante delle scuole dell'infanzia ha predisposto che il segmento tre-sei fosse strettamente legato alla primaria, prevedendo che la parte iniziale del curricolo fosse uguale per tutti, mentre la seconda parte vede percorsi distinti fra l'infanzia e la primaria. In seguito – dopo una decina d'anni – una riforma differente ha stabilito la necessità la formazione universitaria (in Scienze dell'Educazione) anche per il personale educativo del nido: si tratta di un triennio a parte anche se alcune discipline sono simili.
Il risultato è che, almeno a rigore di legge, le educatrici del nido d'infanzia, non hanno la possibilità di accedere al successivo grado della scuola dell'infanzia se non laureandosi in Scienze della Formazione primaria.

Pratiche diffuse

Per definire il progetto che in prospettiva veda l'unitarietà fra i due servizi in un unico processo si utilizza la parola "sistema". Il termine fa riferimento alla *finalità comune* (in cui ognuna delle sue diverse componenti concorre al suo conseguimento), ad un'*unitarietà funzionale* (di cui i due servizi dovrebbero essere intesi come sottosistemi), alla reciproca e costante *interazione sinergica* fra i suoi componenti, a un linguaggio comune, a un processo formativo unitario e continuo. Un processo diventa sistema quando, dopo una certa evoluzione, arriva a conseguire una certa stabilità e diffusione.
In questo senso possiamo senz'altro affermare che al momento la continuità fra i due servizi ancora non esiste (e la stessa legge si limita ora come ora ad auspicarla).
Un sistema unitario e continuo fra il nido e la scuola dell'infanzia non può sussistere se non se ne definiscono i termini. Il fatto è che parlare di continuità è impossibile se non si precisa "in che cosa" si debba prevedere un processo di continuità il rischio è di parlare a vuoto.
Facciamo un esempio per analogia e prendiamo in considerazione il concetto di uguaglianza: Amartya Sen ce lo spiega molto bene: in sé stessa l'uguaglianza non può esistere (Amartya Sen (1992), *La disuguaglianza, un riesame critico*. Bologna: Il Mulino. Si veda anche: (2010) *L'idea di giustizia*, Milano: Mondadori). Non è possibile parlare dell'uguaglianza in generale e tanto meno avere la pretesa di raggiungerla senza stabilire a monte il punto di vista del quale si

sta parlando e dal quale prendere le mosse. Occorre stabilire a monte uguaglianza in che cosa: ad esempio nel senso che tutti debbano avere lo stesso diritto di accesso ai servizi? Che tutti debbano avere lo stesso stipendio? Oppure ancora che ognuno debba avere accesso ai servizi secondo il proprio bisogno? Secondo le proprie preferenze? È evidente che un criterio esclude l'altro: se si decidesse di dare a tutti lo stesso stipendio non ci sarebbe giustizia perché i bisogni di una famiglia – in rapporto alle singole situazioni - possono essere molto differenti. Vediamo anche semplicemente da questo esempio come sia difficile liquidare la questione dell'uguaglianza e come gestire le differenze.
Abbiamo introdotto questo esempio per evidenziare che è necessario definire criteri sufficientemente generali e nello stesso tempo sufficientemente realizzabili che siano adeguati ad individuare il percorso giusto al fine di regolare un processo di continuità soddisfacente. Continuità in che cosa? Qual è l'elemento (o quali) "collante" del sistema? Evidentemente dipende molto dal criterio o dai criteri adottati per decidere che cosa si deve fare e come devono andare le cose. Non solo: occorre anche prevedere quali sono le condizioni a monte che rendano possibile il funzionamento del sistema. Senza la pretesa di essere esaustivi, facciamo qualche esempio.

Il passaggio delle consegne
Il procedimento forse più diffuso e più noto è quello dello scambio di informazioni, scelta che prende spesso il nome di "continuità educativa". Si tratta nella sostanza di uno scambio di informazioni che le educatrici del nido trasmettono alle insegnanti di scuola dell'infanzia: informazioni sui bambini, sulla loro famiglia, sulla loro provenienza, su alcune loro caratteristiche. L'attenzione si focalizza spesso su eventuali problemi o difficoltà che si possono presentare nel grado formativo successivo. Si tratta di un contatto fra nido e scuola dell'infanzia che si esaurisce rapidamente e si chiude una volta trasmesse le informazioni e il canale comunicativo si riaprirà l'anno successivo allo stesso modo e alle stesse condizioni.

Prove di accoglienza
Si tratta delle visite dei bambini del nido alla scuola dell'infanzia che coinvolgono i bambini più grandi e che vengono organizzati intorno alla fine dell'anno educativo. I bambini hanno modo di vedere la nuova struttura, i bambini più grandi, altre figure di riferimento e così via. È un segnale preventivo rivolto al bambino per fargli presente che di lì a non molto qualcosa cambierà, che incontrerà nuovi bambini (ma ne perderà di vista altri con cui ha convissuto fino a quel momento), che incontrerà nuove figure di adulti (ma perderà totalmente quelle precedenti), che andrà in un altro luogo caratterizzato da regole differenti e in cui si faranno cose diverse. Anche questi scambi hanno il sapore dell'effimero per l'episodicità degli incontri (che spesso, quando avvengono, si riducono a uno solo).

Sotto lo stesso tetto

Quando è stato possibile, non sono mancati comuni che hanno previsto la realizzazione di nuovi asili nido in aree (o poli) scolastiche attigue alla scuola dell'infanzia. A volte nido e scuola dell'infanzia condividono (o si dividono!) lo stesso cortile, qualche volta hanno addirittura la porta d'entrata in comune. Trovarsi sotto lo stesso tetto non significa però per forza collaborare: è evidente che se esistono le condizioni logistiche e fisiche possono rappresentare un indubbio prezioso vantaggio.

Se il collante è il territorio

Non mancano casi di buon vicinato e di reciproca collaborazione fra le due istituzioni. Si tratta di sovente di un rapporto di buon vicinato (soprattutto nelle realtà relativamente piccole) che rende il terreno fecondo per progetti condivisi. Condividere uno stesso territorio può infatti aiutare, quando ad esempio viene utilizzata la stessa biblioteca o altri servizi territoriali (istituzionali e informali) comuni.

Sotto una gestione organizzativa e/o istituzionale comune

Non mancano situazioni che rappresentano un buon terreno di partenza per un buon progetto, quando ad esempio i servizi sono logisticamente vicini (come nel caso sopra citato) e dipendono da un unico gestore, come avviene nel caso sia di pubbliche amministrazioni che di privati. In entrambe le situazioni non mancano circostanze in cui dipendano da uno stesso ufficio amministrativo e sia seguiti da un'unica figura pedagogica per entrambi i servizi e in entrambi i casi si tratta di una condizione particolarmente favorevole per la realizzazione di progetti comuni e per la costruzione di progetti condivisi di continuità educativa.

È evidente che le sue esposte evenienze non costituiscono che una possibile condizione di partenza, una sorta di premessa, una porta aperta a possibili progetti di continuità educativa e di realizzazione di un sistema Zerosei, ma rimangono comunque al di là della soglia di un progetto che possa autenticamente definirsi tale. Ben vengano gli scambi informativi, le visite, la dipendenza da un unico ente gestore (pubblico o privato) o la insistenza su un territorio comune.

In conclusione, senza dubbio le esperienze di buone pratiche in relazione alla continuità non mancano. In assenza di un modello diffuso, la continuità si trova nei fatti ad essere in mano alla disponibilità ed alla buona volontà delle persone che localmente si impegnano a dare risposte educative ai loro rispettivi servizi. Il ventaglio delle azioni possibili è ampio. La principale è quella della raccolta di informazioni avvalendosi di strumenti vari e diversi sui singoli bambini e sui gruppi: lo scopo è quello di effettuare il passaggio da un servizio all'altro riducendo al minimo le difficoltà emotive che possono essere causate dalla nuova situazione. Un'altra azione è quella di preparare i bambini alla nuova situazione attraverso le visite: si fanno conoscere gli

spazi, si permette loro di osservare attività svolte, si offrono momenti di scambio fra i bambini: queste attività hanno lo scopo di fare vedere in anticipo al bambino dove egli sarà inserito in un tempo futuro. Esperienze di questo tipo hanno lo scopo di contribuire a preparare un successivo passaggio tranquillo e, nello stesso tempo, a tranquillizzare eventualmente i genitori. Non mancano altre iniziative come le feste comuni, gli incontri fra bambini e genitori, le attività di *open day* in giorni prestabiliti che hanno lo scopo di orientare le famiglie sulla scelta.

Con l'attesa e la speranza

Anche se in sé il progetto di un Sistema Zerosei unitario e continuo è da considerarsi positivo, occorre tuttavia tenere presente alcune cautele. Se non si sciolgono a monte alcuni nodi cruciali, le sperimentazioni a valle, per quanta capacità inventiva e creativa possano avere le singole realtà locali che ci si assoggettano, non possono che muoversi in modo precario.
Un bambino, quando a tre anni termina il nido, è considerato grande. Quando entrerà nella scuola dell'infanzia sarà considerato invece un piccolo. Questo problema richiede ad ogni bambino che effettua il passaggio la capacità di destrutturarsi e di ristrutturarsi. Il cambiamento richiesto richiede un'elaborazione interiore relativamente complessa. Ben venga dunque un progetto che favorisca la gradualità nel cambiamento. È necessario però sgomberare il campo da quello che è un falso problema: molti progetti di continuità, e le varie iniziative ad essi correlate, hanno nella sostanza lo scopo di alleviare per quanto possibile le difficoltà in cui i bambini possono venire a trovarsi a causa del passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia. Si riduce allo scambio di informazioni sul bambino in vista del futuro passaggio. Lo scambio di informazioni, per quanto utile e importante, non dovrebbe essere inteso come un processo (sperimentale o meno) di continuità: dovrebbe essere normale che in qualsiasi passaggio da un grado scolastico e l'altro venga trasmessa ogni informazione utile che vada a vantaggio di ogni bambino.
Dobbiamo interrogarci perciò su che cosa intendere per sperimentazione. Nel suo significato più comune e diretto fa riferimento ad effettuare una prova per vedere se funziona. E questo significa che siamo in una fase iniziale e di rodaggio. E, in effetti, a quanto sembra le sperimentazioni in via di attuazione nel nostro paese paiono essere molteplici e sorte in qua e in là in ordine sparso: sono assai diverse le condizioni di partenza, sono diversi gli intenti che le hanno originate, gli obiettivi prefissati, gli strumenti introdotti.
Siamo però – lo abbiamo detto – appena agli inizi. Bisogna lasciare il tempo. Le persone e le istituzioni che si muovono in questa direzione con partecipato interesse e con motivazione profonda sono molte.
Siamo in una fase in cui i tentativi sono molti, tutti generosi e tutti interessati a un futuro migliore per l'infanzia. Sperimentare significa anche ripensare per migliorare.

Qualcosa si sta muovendo, nonostante i problemi, le difficoltà e le difficoltà e le incertezze. C’è voglia di capire e di andare avanti.
Occorre dare il tempo.

Battista Quinto Borghi
ultimo aggiornamento: marzo 2026