

**Pubblicato il: luglio 2024**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**The professional profile of the nursery educator and his training: state of the art, scenarios and challenges**

**Il profilo professionale dell'educatore del nido e la sua formazione: stato dell'arte, scenari e sfide**

*di*

Emilio Lastrucci

Università della Basilicata

[emilio.lastrucci@unibas.it](mailto:emilio.lastrucci@unibas.it)

**Abstract:**

First, the Author develops an excursus about the legislative evolution regarding nursery schools and children's services in Italy, particularly the training and skills profile of the professionals who operate there ("Iori law"). Then, he develops a reflection about the scenarios that take shape in the immediate future and the challenges we should face. This reflection, linked to some principles that inspire the Gramscian approach (as well as to Lorenzo Milani's experience and his theoretical development in educational policy, substantially consistent with the first), focuses above all on questions concerning the educational alliance between public educational institutions and families. He remarks that a decisive point is represented by a virtuous relationship between responsible parenting and the social recognition of the professional status and institutional role educators play. Finally, it highlights how this aspect involves the university's decisive role, which carries out the task of training these figures.

**Keywords:** Iori Law, Consulta Rodari, nursery educator, educational alliance, responsible parenting.

**Abstract:**

Dopo un excursus sull'evoluzione legislativa relativa ai servizi per l'infanzia in Italia, e in specie al profilo di competenze e alla formazione di base delle figure professionali che vi operano ("Legge Iori"), l'autore sviluppa una riflessione sugli scenari che si configurano nell'immediata prospettiva e sulle sfide che occorrerà affrontare. Tale riflessione, che si ricollega ad alcuni principi che ispirano l'impostazione gramsciana (oltre a richiamare l'esperienza e l'elaborazione teorica in ambito di politica educativa di Lorenzo Milani, sostanzialmente coerente con la prima), si concentra soprattutto sulle questioni riguardanti l'alleanza educativa fra istituzione educativa pubblica e famiglie, un cui snodo decisivo è rappresentato dal coniugare virtuosamente la genitorialità responsabile con l'accreditamento sociale dello status professionale e del ruolo istituzionale degli educatori. Evidenzia infine come quest'aspetto chiami in causa il ruolo decisivo delle istituzioni universitarie, preposte alla formazione di tali figure.

**Parole chiave:** Legge Iori, Consulta Rodari, educatore del nido, alleanza educativa, genitorialità responsabile

**1. La Legge Iori, i suoi sviluppi e le prospettive aperte**

La vicenda politico-istituzionale che segna la progressiva definizione delle due figure professionali dell'educatore professionale socio-pedagogico (e più in particolare dell'educatore degli asili nido e servizi per l'infanzia) e del pedagogista, se la si fa risalire alle sue più remote origini, attraversa una storia decisamente lunga (circa un ventennio) e particolarmente travagliata. Anche limitandoci a considerare la fase "conclusiva" di tale vicenda, costituisce un dato di per sé significativo (in quanto, segnatamente, indicativo del complesso intreccio di questioni implicate) il fatto che il processo legislativo del provvedimento che ha finalmente condotto a tale risultato (la c.d. "Legge Iori"<sup>1</sup>, approvata in via definitiva a dicembre del 2017, peraltro strettamente collegata ad altre norme precedenti e successive) aveva iniziato il suo faticoso iter nel 2014. Sostanzialmente, sin dall'avvio del confronto sulla materia del provvedimento, l'obiettivo dei promotori della legge, poi tradottosi nella volontà del legislatore, consisteva nel prevedere per la prima delle due figure un percorso formativo triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione (corso di studi classe L-19) e per la seconda, invece, una laurea magistrale (da conseguire tramite un percorso biennale successivo e a completamento del precedente). La legge Iori ha previsto quale titolo di accesso al ruolo professionale di pedagogista la laurea in una delle seguenti classi: Scienze Pedagogiche (classe LM-85); Programmazione e gestione dei servizi educativi (LM-50); Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua (LM-57); Teorie e metodologie dell'*e-learning* e della *media education* (LM-93).

Collegata al riconoscimento ufficiale di queste due figure professionali e all'elaborazione dei relativi e specifici percorsi formativi risultava, poi, la *vexata quaestio* dell'istituzione di albi professionali connessi a ciascuna di esse, in quanto, ai sensi della legge 14 gennaio 2013, n. 4, le due attività professionali risultavano fra quelle non organizzate in ordini o collegi. Né la Legge Iori, né provvedimenti successivi avevano sino ad alcuni mesi orsono modificato questo elemento. Il 5 luglio

---

<sup>1</sup> La legge prende il suo nome dalla pedagogista Vanna Iori, la quale ne è stata il principale ispiratore ed estensore. Docente all'Università Cattolica di Milano la Iori è stata dapprima deputata (2013-2018) e poi senatrice della Repubblica (2018-2022) per il Partito Democratico.

del 2023 la Camera dei Deputati ha approvato con 255 voti favorevoli la legge per l'istituzione dell'Ordine professionale delle professioni pedagogiche ed educative e dei rispettivi albi professionali per il pedagogista e per l'educatore socio-pedagogico. La legge ha successivamente seguito il suo iter attraverso la discussione in Senato ed è stata da questo approvata nell'aprile del 2024. Per quanto riguarda gli educatori, circa 250.000 professionisti dispongono ora, perciò, di un loro ordine professionale<sup>2</sup>.

La figura dell'educatore professionale socio-sanitario, invece, ha continuato sostanzialmente ad essere normata dal D.M. Sanità 8.10.1998 n. 520 (che regola anche i relativi percorsi e requisiti di accesso ed a cui il comma 596 della L. 205/2017 fa diretto riferimento<sup>3</sup>) e quindi inquadrata nell'ambito delle professioni sanitarie della riabilitazione (classe SNT/02) e di conseguenza, peraltro, in virtù dell'applicazione del D.M. Salute 13.3.2018, dispone anche, insieme ad altre sedici figure, di un albo professionale.

La Legge Iori (DLL 2443 20.12.2017; cfr. anche L. di bilancio 2018, 27.12.2017 n. 205, che ha aggiornato alcuni commi<sup>4</sup>) ha rappresentato il punto di arrivo di un vivace dibattito parlamentare, animato, soprattutto, dalle pressioni esercitate dalle associazioni professionali delle figure interessate. Si tratta di una platea numerosissima di operatori, i quali esercitavano la loro attività per lo più in condizioni di estremo precariato e privi di titoli specifici, proprio in virtù del fatto che tali figure non risultavano formalmente riconosciute e pertanto i relativi profili di competenze e percorsi formativi di base non erano mai stati normati. Occorre poi tener conto dell'"esercito" di laureati in scienze dell'educazione e della formazione e/o in Pedagogia attualmente ancora in cerca di occupazione o riqualificazione e di potenziali iscritti ai relativi corsi universitari attratti proprio dall'ampliamento del ventaglio delle opportunità di sbocco professionale prodotto dalla stessa attuazione della legge. Il movimento dei professionisti che ha sostenuto per lunghissimo tempo e incessantemente l'approvazione della legge si è avvalso, peraltro, del supporto di alcune società scientifiche particolarmente attive anche nell'orientare le politiche in campo educativo, a livello di *government* quanto di *governance*. Fra le prime ha assunto un ruolo determinante la APEI (Associazione Pedagogisti ed Educatori Italiani), guidata tenacemente e instancabilmente per molti anni dal pedagogista professionale Alessandro Prisciandaro; fra le seconde il ruolo più determinante lo hanno svolto senza dubbio la SIPED (Società Italiana di Pedagogia), fondata alla fine degli anni Ottanta da Aldo Visalberghi<sup>5</sup> e da allora estremamente attiva nella promozione della ricerca, del dibattito teorico e scientifico e dell'evoluzione legislativa, e dalla As.Pe.I. (Associazione Pedagogica Italiana), fondata nel periodo risorgimentale e, dalle origini sino ai nostri giorni, una delle più prestigiose società scientifico-accademiche e di alta cultura del nostro Paese, presieduta in quegli anni a livello nazionale da chi scrive.

---

<sup>2</sup> Sono attualmente 42 gli Atenei italiani nei quali è attivo un corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione e da questi ogni anno escono 12.000 nuovi laureati.

<sup>3</sup> "596. La qualifica di educatore professionale socio-sanitario è attribuita a seguito del rilascio del diploma di laurea abilitante di un corso di laurea della classe L/SNT2 Professioni sanitarie della riabilitazione, fermo restando quanto previsto dal regolamento di cui al decreto del Ministro della sanità 8 ottobre 1998, n. 520".

<sup>4</sup> G. U. serie Generale n. 302 del 29.12.2017, in vigore dal 01.01.2018.

<sup>5</sup> Negli anni immediatamente precedenti all'approvazione della legge Iori, questa ha svolto un particolare ruolo propositivo sul piano del supporto scientifico all'elaborazione del testo e, soprattutto, della divulgazione tramite i media e della sensibilizzazione dell'opinione pubblica, attraverso vari interventi pubblici.

La legge in esame definisce, innanzi tutto, gli ambiti all'interno dei quali le due figure professionali in questione esercitano la loro attività.

L'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogista operano nell'ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale, secondo le definizioni contenute nell'articolo 2 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, perseguendo gli obiettivi della Strategia europea deliberata dal Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000. Le figure professionali indicate al primo periodo operano nei servizi e nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali, nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti ambiti: educativo e formativo; scolastico; socio-assistenziale, limitatamente agli aspetti socio-educativi, nonché, al fine di conseguire risparmi di spesa, nei servizi e nei presidi socio-sanitari e della salute limitatamente agli aspetti socio-educativi; della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario; ambientale; sportivo e motorio; dell'integrazione e della cooperazione internazionale (...) (L. 205/2017, comma 594).

Definisce, inoltre, il livello di qualificazione delle due figure in relazione al quadro di riferimento europeo.

La formazione universitaria dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogista è funzionale al raggiungimento di idonee conoscenze, abilità e competenze educative rispettivamente del livello 6 e del livello 7 del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, di cui alla raccomandazione 2017/C189/03 del Consiglio, del 22 maggio 2017, ai cui fini il pedagogista è un professionista di livello apicale (*Ibidem*, comma 595).

La legge Iori ha previsto poi una sanatoria per gli operatori in attività che avevano maturato esperienze sul campo in forma consolidata e continuativa. In via transitoria, entro tre anni dalla sua entrata in vigore, la qualifica di educatore professionale socio-pedagogico ha potuto infatti essere acquisita tramite un corso intensivo di 60 CFU da chi risultava in possesso di uno tra un ventaglio di determinati requisiti (...). Essa stabiliva inoltre che "acquisiscono la qualifica di educatore professionale socio-pedagogico coloro che, alla data di entrata in vigore della presente legge, sono titolari di contratto di lavoro a tempo indeterminato negli ambiti professionali di cui al comma 594, a condizione che, alla medesima data, abbiano età superiore a cinquanta anni e almeno dieci anni di servizio, ovvero abbiano almeno venti anni di servizio" (*Ibidem*, comma 597).

## **2. Breve storia del modello italiano del nido, dalle esperienze esemplari di Reggio Emilia, alla "Consulta Rodari", al Decreto 65**

Uno degli impatti più significativi e profondi sulla riorganizzazione del sistema educativo ed assistenziale prodotti dalla legge che stiamo analizzando è senza dubbio costituito dalla definizione della figura specifica dell'educatore dei servizi per l'infanzia, innovazione che deve naturalmente essere riguardata in modo intimamente congiunto con quanto disposto dal decreto attuativo n. 65 (del 13.4.2017) della Legge 107/2015 (la c. d. legge della "buona scuola"), il quale definisce le coordinate entro le quali sarà costruita l'organizzazione del sistema integrato di istruzione e educazione dalla nascita a sei anni.

La centralità che assume la finalità di garantire, tramite l'avvio dell'itinerario formativo già nella primissima infanzia, la massima uguaglianza delle opportunità è chiaramente esplicitato nel primo articolo di questa norma.

Alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai sei anni, per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, sono garantite pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali.

Per perseguire tali finalità, il decreto dispone che venga *progressivamente* (c.vo mio) istituito il *Sistema integrato di educazione e di istruzione per le bambine e per i bambini in età compresa fra la nascita ed i sei anni*.

Il sistema integrato si articola in due tronconi, costituiti da

- *i servizi educativi per l'infanzia* : nidi e micronidi, che accolgono bambine e bambini fra tre e trentasei mesi; “sezioni primavera”, destinate a bambine e bambini fra ventiquattro e trentasei mesi al fine di garantire loro una migliore continuità con la scuola dell'infanzia; servizi integrativi, come spazi gioco e centri di accoglienza per bambini e genitori, finalizzati ad assicurare un ottimale coordinamento fra istituzione pubblica e famiglia nella cura e nell'educazione, soprattutto nei primi mesi di vita, nonché, per il medesimo scopo, attività in contesto domiciliare;
- *le scuole dell'infanzia*, statali e paritarie, le quali accolgono bambine e bambini fra i tre ed i sei anni.

Dal punto di vista territoriale il sistema è organizzato in *poli*, ubicati in uno stesso plesso o in edifici contigui, dove più strutture e servizi operano in forma coordinata. “I Poli per l'infanzia si caratterizzano quali laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio, anche al fine di favorire la massima flessibilità e diversificazione per il miglior utilizzo delle risorse, condividendo servizi generali, spazi collettivi e risorse professionali” (art. 3).

Nel decreto 65 convergono e trovano sintesi, in realtà, gli esiti di un lavoro di ricerca e sperimentazione, di elaborazione e confronto di modelli operativi, di messa a punto di metodi, tecniche e strumenti, nonché gli echi di un lungo dibattito di natura tanto pedagogica quanto di politica educativa che ha preso avvio dall'inizio di questo secolo, soprattutto in virtù dell'iniziativa della “Consulta Rodari”, promotrice originaria del “Progetto Zero-Sei”, sostanzialmente riproposto, con alcuni aggiustamenti e integrazioni, nel decreto 65. La Consulta ha preso vita da un gruppo composto da studiosi ed esperti e da alcuni parlamentari e coordinato da Anna Serafini (deputata alla Camera dal 1987 al 2001 e senatrice della Repubblica dal 2006 al 2013), la quale ha elaborato e promosso, fra altre proposte di legge riguardanti l'infanzia e la tutela dei minori, con il supporto scientifico-tecnico della Consulta, la legge di iniziativa popolare “Zero-Sei<sup>6</sup>”.

Il sistema integrato è attualmente in corso di costruzione e gradualmente si va espandendo nei diversi territori a mano a mano che gli enti preposti reperiscono le risorse e attivano le iniziative di coordinamento che permettano la gestione sinergica dei servizi. Sono in corso, in alcune aree, sperimentazioni di modelli e di prassi gestionali<sup>7</sup>, che consentiranno – attraverso l'attuazione di *good*

---

<sup>6</sup> Fra i pedagogisti accademici che hanno offerto la loro consulenza nell'elaborazione normativa in questa fase, insieme a chi scrive vanno senz'altro ricordati Franco Frabboni (1985), Piero Bertolini (1988), Egle Becchi, Anna Bondioli, Susanna Mantovani, Monica Ferrari (Becchi, Bondioli & Ferrari, 2002; Bondioli & Ferrari, 2005; Bondioli & Mantovani, 2011; Bondioli & Savio, 2018).

<sup>7</sup> Fra queste, va richiamato il Progetto B.I.G.A. (Bambini Insieme Genitori Attivi), finanziato dalla Fondazione “Con i Bambini”, del cui impianto pedagogico è responsabile scientifico chi scrive e che si concluderà nel 2026. Attualmente è in corso la fase propedeutica del progetto, che prevede, in particolare, la formazione degli operatori. Cfr. <https://percorsiconibambini.it/big/a/scheda-progetto/>.

*practices* esportabili e generalizzabili, di assicurare un miglioramento continuo della qualità del servizio.

Nelle Università che, in applicazione della Legge Iori, hanno attivato corsi di laurea della classe L-19 con indirizzo per educatori dei servizi per l'infanzia, sono giunti di recente al conseguimento del titolo gli immatricolati della prima coorte, i quali, prevedibilmente, troveranno nell'immediata prospettiva adeguata collocazione professionale nella rete di poli del sistema via via che questi diverranno attivi. Si tratta sicuramente, pertanto, fra i percorsi di studio triennali, allo stato, di uno di quelli che rilasciano un titolo che assicura un elevatissimo grado di occupabilità. La formazione degli educatori prevede lo sviluppo di un solido repertorio di competenze specifiche, assicurate dalle discipline dell'area psico-pedagogica ed altre scienze come la pediatria e la puericultura, oltre che dagli insegnamenti dell'area umanistica (centrati eminentemente sulla filosofia), atti a favorire il rafforzamento dell'ossatura culturale dei futuri professionisti, nonché da un training professionale intensivo attraverso laboratori e tirocini in sedi convenzionate.

### **3. Radici teoriche fondamentali di natura filosofica ed ideologico-politica dell'istituzione nido, intesa quale segmento di un sistema educativo unitario**

L'istituzione del sistema integrato dei servizi per l'infanzia completa, dunque, attraverso un'estensione "verso il basso", il modello di sistema educativo che, in un futuro abbastanza prossimo, caratterizzerà, prevedibilmente, i Paesi più sviluppati economicamente ed avanzati sul piano della democrazia. Si profila infatti, in tali contesti, la realizzazione di un sistema nel quale l'educazione riveste un carattere permanente ed investe la vita degli individui dalla nascita fino all'età adulta più avanzata, praticamente senza soluzione di continuità, attraverso rientri periodici nel circuito formativo attuati tramite i dispositivi della formazione continua e di perfezionamento/aggiornamento di conoscenze e competenze, (o anche attraverso dispositivi strutturati di auto-apprendimento). Si tratta, sostanzialmente, di un sistema di *welfare* nel quale gran parte del tempo dei membri della società viene trascorso all'interno di istituzioni altamente organizzate e funzionali, nelle quali pressoché l'intera vita dell'individuo risulta pienamente pianificata ed articolata allo scopo di soddisfare interamente i suoi bisogni, di ogni natura, e massimizzare la realizzazione della sua personalità in ogni aspetto e manifestazione.

Uno dei primi pensatori che hanno affermato la necessità e teorizzato in forma sistematica l'architettura di un tale sistema è sicuramente Antonio Gramsci. Secondo questi, infatti, l'unica possibilità di annullare tendenzialmente e progressivamente l'effetto del complesso dei fattori che predeterminano il successo scolastico (Visalberghi, 1964) in ragione delle condizioni socio-culturali e socio-familiari che definiscono il contesto di provenienza di ogni alunno, consiste nel far sì che lo Stato si faccia carico dell'allestimento e del continuo adeguamento di istituzioni che, differenziate secondo scopi precisi legati all'età dei destinatari (dalla prima infanzia all'età adulta) e alle fasi dell'itinerario formativo, permettano questo coinvolgimento globale dell'intero vissuto di ogni individuo, il cui sviluppo e la cui crescita vengono garantiti in forma ottimale attraverso interventi coordinati che raggiungono da tutti i lati e armonicamente le dimensioni del suo essere e ne perseguano lo sviluppo integrale. Il modello immaginato da Gramsci è quello di una scuola a tempo pieno, organizzata secondo principi completamente eterogenei a quelli che informano l'organizzazione della scuola tradizionale, a partire dall'articolazione differenziata e specializzata degli spazi in ragione della loro destinazione funzionale (laboratori specializzati, gabinetti scientifici,

impianti sportivi, biblioteche e sale lettura, spazi ricreativi ecc.) (sul modello educativo di Gramsci cfr. anche Broccoli, 1972; Tisato, 1977; Baldacci, 2017).

Gramsci è consapevole che la realizzazione di tale modello comporta un incremento ingente e non facilmente sostenibile di oneri, che risulta possibile solo attraverso scelte di orientamento politico, e soprattutto di politica economica, che impattano su una revisione profonda del bilancio pubblico.

La scuola unitaria domanda che lo Stato possa assumersi le spese che oggi sono a carico della famiglia per il mantenimento degli scolari, cioè, trasforma il bilancio del dicastero dell'educazione nazionale da cima a fondo, estendendolo in modo inaudito e complicandolo: la intera funzione dell'educazione e formazione delle nuove generazioni diventa, da privata, pubblica, poiché solo così essa può coinvolgere tutte le generazioni senza divisioni di gruppi o caste (Gramsci, 1967, 390).

Istituzioni formative con la fisionomia immaginata da Gramsci, che sino ad oggi, per lo meno nel contesto italiano, sono state realizzate solo in situazioni altamente circoscritte e privilegiate (fra le quali spiccano i collegi gesuiti, nonché, in un contesto di tutt'altra natura, la particolarissima esperienza realizzata da Lorenzo Milani a Barbiana), presuppongono una ricca e vivace vita comunitaria, che permetta a ciascun membro un insieme di esperienze di vita associata già formative in sé, attraverso lo svilupparsi di dinamiche e quadri relazionali di tipo orizzontale, ampiamente indipendenti e scollegati da quelli, massimamente vincolanti, di tipo verticale, che assorbono molto più massicciamente la vita scolastica nel sistema tradizionale e comunque per taluni aspetti necessari a garantire l'efficacia degli interventi più strettamente e direttamente finalizzati all'apprendimento strutturato e all'acquisizione di competenze.

Secondo Gramsci, in sostanza, tanto minore è il tempo in cui il fanciullo attua il processo del suo sviluppo evolutivo e di formazione della personalità nell'ambito della famiglia, e, di conseguenza, maggiore è quello in cui questo processo si svolge nel contesto della comunità interna alle istituzioni educative pubbliche, quanto inferiore risulterà l'azione esercitata dalle variabili socio-familiari responsabili delle sperequazioni che si evidenzieranno, generalmente via via aggravandosi (Lastrucci, 2016), negli esiti formativi attraverso le varie tappe dell'itinerario formativo. Per tale motivo la scuola unitaria, in tutti i suoi segmenti e articolazioni

dovrebbe essere una scuola-collegio, con dormitori, refettori, biblioteche specializzate, sale adatte per il lavoro di seminario ecc. È da supporre che parallelamente alla scuola unitaria si sviluppi una rete di asili d'infanzia e altre istituzioni in cui, prima dell'età scolastica, i bambini siano abituati a una certa disciplina collettiva ed acquistino nozioni e attitudini (...). Infatti, la scuola unitaria dovrebbe essere organizzata ... con vita collettiva diurna e notturna, liberata dalle attuali forme di disciplina ipocrita. (Gramsci, 1967, 391).

Coerentemente con tale impostazione, l'inserimento quanto mai precoce, fin dai primi mesi di vita, in questo itinerario viene a configurarsi come il passaggio determinante e definitivo verso l'annullamento totale degli effetti delle variabili indipendenti legate al contesto socio-familiare. Gramsci, infatti, come appena visto, evidenzia la necessità di prevedere l'inserimento precoce dei fanciulli in "asili" pubblici, vale a dire istituzioni di carattere prescolare (di cui pure dovrebbe farsi carico lo Stato) anch'esse puntualmente organizzate e strutturate a misura dei piccoli, quantunque

non tematizzi in modo sistematico come dovrebbe articolarsi la loro organizzazione specifica. Ciononostante, le finalità e l'organizzazione funzionale dei nidi previsti dal decreto 65, se si prescinde dal fondamentale elemento dell'obbligatorietà, che appare ancora, allo stato presente, sostanzialmente estraneo alla coscienza comune e distante dalle intenzioni del legislatore, si inquadrano perfettamente nella teoria gramsciana della scuola unitaria.

Il modello della scuola unitaria elaborato da Gramsci ha iniziato a costituire oggetto di riflessione e di progettualità legislativa nel nostro Paese a partire dal periodo della cosiddetta contestazione giovanile, soprattutto da parte delle correnti più avanzate della pedagogia italiana e dei movimenti e orientamenti di politica educativa più riformisti e progressisti. Già negli anni '70, Renato Tisato, pedagogista che ha tratto profonda ispirazione dalla teoria gramsciana della scuola unitaria, delineava il quadro e le prospettive sintetizzate nei passi che seguono.

Riteniamo ormai acquisita la consapevolezza del fatto che l'azione educativa, per risultare efficace [...] deve investire per un congruo periodo di tempo la persona dell'educando da tutti i lati, in modo globale. Quanto, poi, alla possibilità e all'opportunità che tale azione si svolga tutta, esclusivamente o prevalentemente nella scuola oppure risulti dall'azione convergente e sinergica di tutte le componenti della società, lasciando alla scuola il compito di trasmettere alcuni contenuti essenzialmente tecnici, sappiamo come la seconda soluzione abbia prevalso - e prevalga - nelle società totalitarie, caratterizzate da omogeneità ideologica e strutturate in modo abbastanza semplice da concedere la possibilità di effettuare vaste e significative esperienze dirette sul campo, nel settore del lavoro e della vita comunitaria. Viceversa, in società pluralistiche, le quali espongono l'individuo a violente trazioni in direzioni diverse e dinamiche, minacciandone l'integrità, sottoposte a un continuo processo di revisione critica, nonché caratterizzate da uno sviluppo tecnologico e da una divisione del lavoro molto spinti, il duplice compito di costituire un ambiente nel quale la personalità possa strutturarsi unitariamente e di formare un tipo di uomo il quale non tanto si adegui passivamente al fluire delle cose, quanto, muovendo dalla coscienza critica del passato e del presente, sappia padroneggiare e ricostruire intelligentemente la realtà naturale e sociale è necessariamente affidato in misura eminente alla scuola, ovviamente strutturata come istituzione sociale. L'istruzione a tempo pieno acquista un significato più ricco allorché, con l'avvento della scuola di massa, unica almeno nei primi gradi, appare chiaro il rapporto di dipendenza fra rendimento scolastico e ambiente socio-culturale. La condizione di uguaglianza formale in cui sono posti gli alunni, la selezione effettuata in base alla sola considerazione del merito, rivelano il loro carattere astratto e sostanzialmente classista. L'ambiente socio-economico è implicito nel grado di rendimento che il ragazzo raggiunge a scuola e pertanto la selezione avviene in funzione di esso (Tisato, 1977, 890-1).

Questo modello si è di fatto affermato attraverso una sequenza di provvedimenti legislativi attuati fra gli anni '60 e '70, in particolare l'istituzione della scuola media unica del 1962 e la liberalizzazione degli accessi ai corsi di laurea universitari del 1969 (la c.d. "legge Codignola"), quantunque tali radicali innovazioni non abbiano sino ad oggi ancora eliminato del tutto la divaricazione nella capacità dei due tronconi in cui si canalizzano i percorsi di studio (liceale e tecnico-professionale) di restringere la forbice tanto sul piano dell'effettivo sviluppo di una solida ossatura formativa, quanto su quello del prestigio socialmente riconosciuto ai titoli conseguiti attraverso i due percorsi.

Sul piano dell'organizzazione degli spazi e dell'articolazione delle attività didattico-educative il sistema scolastico francese, già a livello delle *crèches collectives*, destinate ai bambini fino a tre anni, attraverso un'evoluzione segnata a larghi passi negli ultimi decenni, è quello che nel contesto europeo



sicuramente più si avvicina al modello di scuola immaginato da Gramsci. Sul piano dell'effettiva uguaglianza delle opportunità, nondimeno, questo sistema, rimane ancorato a principi meritocratici (soggetti all'inganno richiamato da Tisato) che irrigidiscono i percorsi curricolari dei singoli discenti, restringendo ad ogni snodo il ventaglio delle opportunità (attraverso l'altamente efficiente quanto "spietato" dispositivo dell'orientamento scolastico-universitario-professionale) e perciò condizionando pesantemente gli sbocchi professionali possibili ed il loro più comprensivo progetto esistenziale. Il sistema francese dei nidi, inoltre, è di tipo prevalentemente assistenzialistico e la competenza è affidata ai comuni, per cui risulta molto frammentato ed eterogeneo.

Per gettare uno sguardo sugli altri principali sistemi di servizi per l'infanzia nell'ambito europeo comunitario, è utile segnalare nel contesto tedesco la frammentazione e la scarsa capacità di raggiungere in forma equa l'utenza potenziale dei *Kindergrippe*, destinati a bambini da uno a tre anni e gestiti per lo più da istituzioni religiose o laiche locali; in Spagna il *primer ciclo* dell'educazione prescolare (da pochi mesi a tre anni) è affidato al sistema misto delle *guarderías*, istituzioni fruibili esclusivamente in forma retribuita; anche nel Regno Unito il sistema dei servizi per l'infanzia si articola fra pubblico e privato, ma regola e controlla anche le attività gestite nella seconda forma in modo estremamente rigido, garantendo comunque servizi, sebbene a pagamento, di elevato livello qualitativo<sup>8</sup>.

#### 4. Conclusioni

L'entrata in vigore della Legge Iori costituisce senza dubbio un traguardo particolarmente significativo nell'evoluzione del sistema educativo e socio-assistenziale del nostro Paese e si configura quindi come una conquista nel processo di sviluppo della democrazia molto più rilevante di quanto sia sino ad ora divenuto patrimonio della coscienza comune. Tale salto evolutivo si configura soprattutto sotto due profili, vale dire sul piano della *qualità* e su quello dell'*equità*.

In termini di *qualità*, in quanto il dispositivo normativo si fonda sul presupposto che gli operatori del sistema socio-educativo-assistenziale debbano risultare dotati di profili professionali "di livello apicale" e tale grado di qualificazione viene garantito da percorsi di formazione di base e continua di livello universitario, attraverso l'istituzione di corsi di laurea triennali e magistrali disegnati specificamente allo scopo di formare figure con fisionomie professionali specifiche e chiaramente definite (e non già generiche e polivalenti, adattabili ad un ventaglio indefinito di contesti operativi, come risultava segnatamente quella dell'educatore di comunità), da inserire nei diversi comparti e settori del sistema pubblico e privato. Il caso in cui tale necessità veniva riconosciuta con maggiore forza ed evidenza era quello degli educatori dei nidi e servizi per l'infanzia: in quello che appariva il settore più "deregolato" dell'intero sistema, infatti, l'esigenza di ridefinire radicalmente la fisionomia professionale degli operatori era particolarmente avvertita come urgente ed oramai improcrastinabile (Iori, 2018; Calaprice, 2020).

In termini di *equità* poiché, in un sistema misto gestito in larghissima parte, fra estremi squilibri, in forma privata, soprattutto per iniziativa di soggetti di natura cooperativa o di piccola impresa sociale, l'elevata deregolamentazione, lo scarso controllo dell'effettivo esaudimento dei bisogni e del rigoroso funzionamento dei soggetti operanti (persino i tentativi di censimento e mappatura delle realtà presenti in diverse aree territoriali erano risultati notevolmente difficoltosi e spesso privi di esiti

---

<sup>8</sup> Per un panorama storico-critico nel quadro comparativo europeo fra XIX e XX secolo cfr. Pironi (2014).

significativi o addirittura attendibili) e l'estrema eterogeneità delle situazioni e dei contesti, (in un sistema di servizi gestiti solo in minima quota da istituzioni pubbliche), avevano nel tempo aggravato le disparità nella fruizione e nella stessa fruibilità dei servizi, favorito piuttosto che attenuato le sperequazioni nella distribuzione delle risorse e allargato la forbice sul piano dell'efficienza/efficacia dell'offerta in rapporto alle condizioni socio-economiche delle famiglie fruitrici del servizio.

Anche su questo piano la situazione più vistosamente problematica era quella dei nidi ed è proprio su questo terreno che la sfida dell'innovazione affrontata dalla legge Iori ha giocato la sua partita più importante. In tale più specifico ambito l'entrata in vigore del provvedimento normativo in esame ha creato le premesse per un totale rivolgimento nell'organizzazione del sistema e di una vera e propria rivoluzione copernicana sotto il profilo pedagogico. La formazione di educatori di massimo livello di qualificazione, infatti, costituisce, in sintesi, la *condicio sine qua non* per l'affermazione di un ridisegno complessivo dell'itinerario formativo, che viene ad estendersi, in una prospettiva di *lifelong learning*, oltre che verso l'alto, con l'incrementarsi ed espandersi della formazione terziaria e dell'educazione permanente, anche verso il basso, prevedendo l'inserimento precocissimo nel circuito formativo pubblico, in una nuova istituzione educativa che viene ad anteporsi, quale segmento iniziale dell'itinerario complessivo, alla scuola dell'infanzia e dovrà trovare in quest'ultima congrua continuità, in piena coerenza con lo snodarsi degli stadi dello sviluppo evolutivo ed il progressivo raggiungimento delle sue tappe salienti.

In tal modo viene scardinata, innanzi tutto, la stessa concezione tradizionale dell'infanzia, suddivisa in due epoche nettamente distinte, secondo la visione delineata, in una delle versioni moderne di carattere più sistematico, da Émile Durkheim (1922). La prima epoca, nella concezione di questo Autore, è rappresentata dalla prima infanzia, durante la quale il fanciullo e la sua educazione, in virtù di un principio ritenuto fondato su leggi naturali, sono completamente affidati alla famiglia di origine; la seconda epoca è costituita dalla seconda infanzia, nel corso della quale quest'ultima delega lo stato ad occuparsi dell'istruzione e, almeno sotto alcuni rispetti, anche dell'educazione (che perciò secondo Durkheim deve connotarsi da questo momento in poi come pubblica e laica) della propria prole e questi assume quindi, per conto della collettività, nell'interesse di quest'ultima e ad un tempo dell'istituzione naturale che lo delega, il compito e l'onere di provvedere alla formazione delle nuove generazioni, garantendo appieno l'attuazione del processo di socializzazione e per tal via la massima coesione sociale.

L'inserimento sin dai primi mesi di vita in una istituzione educativa pubblica (quantunque, come anche quello nella scuola dell'infanzia, non ancora obbligatorio, ma in prospettiva, pressoché certamente, gradualmente in rapido incremento) stravolge questa inveterata concezione ed afferma, anche se non in forma del tutto esplicita, un principio coerente con l'ideale gramsciano secondo cui la piena uguaglianza delle opportunità è possibile solo allorché lo stato prenda in capo l'educazione delle nuove generazioni più precocemente possibile e attraverso il coinvolgimento dei discenti a tempo pieno, nella misura in cui il valore dell'educazione che il bambino/preadolescente/adolescente riceve dalla famiglia è funzione del livello socio-culturale di quest'ultima. Tale impostazione sarà più tardi riproposta, tanto attraverso un'approfondita riflessione di natura socio-pedagogica quanto mediante l'esperienza esemplare della scuola di Barbiana – scuola a tempo pieno, appunto - da Lorenzo Milani, tenendo conto che tale esperienza, pur se essenzialmente coerente con il modello teorizzato da Gramsci, si disancora inevitabilmente da qualunque presupposto rigidamente statalista allorché prende vita dall'iniziativa di matrice sussidiaria che trova spazio nei vuoti generati dalle

contraddizioni del sistema scolastico-educativo pubblico, il quale tradiva nei fatti i principi sanciti a chiare lettere dalla Costituzione che avrebbero dovuto, invece, ispirarne il funzionamento.

In tale cornice valoriale generale, il nido viene completamente a perdere la sua originaria connotazione “custodialistica”, di spazio in cui il bambino veniva preso in cura nelle fasi della giornata durante le quali nessun membro della famiglia era in grado di occuparsene, senza alcuna formale investitura di un qualche compito di natura pedagogica e si riconfigura invece proprio quale istituzione precipuamente ed a pieno titolo educativa, dotata di spazi specificamente progettati e allestiti, nei quali vengono programmate e realizzate attività mirate all'apprendimento e a promuovere in misura e con modalità ottimali il conseguimento graduale dei traguardi che contrassegnano il processo dello sviluppo evolutivo dalla nascita al compimento del terzo anno di età.

Il configurarsi di questo nuovo scenario implicherà certamente, a partire dall'immediata prospettiva, prima di tradursi effettivamente in un avanzamento in termini di progresso civile e benessere sociale equamente condiviso, in una faticosa e prevedibilmente lunga opera di sensibilizzazione delle famiglie (Ongari, B., Tomasi, F. & Zoccatelli, 2009) e delle più o meno ampie comunità legate ai caratteri e alle tradizioni propri dei contesti locali e regionali, ossia un processo di penetrazione graduale di una nuova cultura della famiglia e dell'educazione nel tessuto sociale (Lastrucci & Lastrucci, 2024)). Difficile risulterà, segnatamente, lo sviluppo concreto e fattivo dell'*alleanza educativa* fra istituzione educativa pubblica e famiglie, un cui snodo decisivo è al momento presente rappresentato dal coniugare virtuosamente la genitorialità responsabile con l'accreditamento sociale dello status professionale e del ruolo istituzionale degli educatori. Questi ultimi, infatti, non hanno ancora avuto il tempo (si tratta di un processo lungo, che involge dinamiche psico-sociali complesse) di affermare pienamente, nella coscienza comune, l'adeguato riconoscimento sociale quali “figure professionali apicali”, esercitando con opportuna autorevolezza competenze elevate, fondate su una approfondita preparazione culturale e la solida padronanza di saperi radicati nelle scienze della psiche, sociali e dell'educazione.

Sul piano legislativo occorrerà normare alcuni aspetti cruciali di una nuova organizzazione del complesso sistema dei servizi per la prima infanzia, con il supporto di sperimentazioni sul campo che assicurino evidenza scientifica alle pratiche via via introdotte, inclusi l'adeguamento, ampliamento e riorganizzazione più funzionale degli ambienti e delle attività (Restiglian, 2012; Zonca & Colombini) valorizzando e diffondendo le prassi virtuose. Su questo terreno le istituzioni universitarie dovranno esercitare, per loro vocazione connaturale, la funzione guida e propulsiva della ricerca, armonicamente con quella della formazione iniziale e continua dei professionisti che operano nel sistema e a quella di terza missione, orientata al supporto scientifico e di alta qualificazione delle realtà operanti sui rispettivi territori o, soprattutto in forma coordinata e consorziata, in progetti di respiro interregionale o nazionale.

### **Riferimenti bibliografici:**

- Baldacci, M. (2017). *Oltre la subalternità; Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Becchi, E., Bondioli, A., Ferrari, M. (2002). *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*. Bergamo: Ed. Junior.
- Bertolini P. et al. (1988). *Le ragioni del nido: uno studio interdisciplinare*, Firenze: La Nuova Italia.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.

- Bondioli, A., & Mantovani S. (Ed.) (2011). *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: F. Angeli. 1a ed. 1987.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (Ed.) (2005). *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*. Bergamo: Ed. Junior.
- Broccoli, A. (1972). *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Calaprice, S., (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione*. Milano: F. Angeli.
- Caroli, D. (2014). *Per una storia dell'asilo nido in Europa*. Milano: F. Angeli.
- Colombo, R., A. & Nardellotto, D. (2019). *Bambini e genitori al nido*. Roma: Carocci.
- Durkheim, È (1922). *Éducation et sociologie*. Paris: Les Presses universitaires de France.
- Frabboni, F. (1985). *Il pianeta nido*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gramsci A., (1967). *Scuola unitaria ed organizzazione della cultura*, in Gramsci, A., *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*, a cura di G. Urbani, Roma: Editori Riuniti, 1967.
- Gramsci, A. (2012). *L'alternativa pedagogica*. Antologia a cura di Mario Alighiero Manacorda. Roma: Editori Riuniti.
- Iori, V. (Ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti*, Trento: Erikson.
- Lastrucci, E. (2016). *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Roma: Anicia, 3a ediz.
- Lastrucci, E. & Lastrucci, G. (2024). *Crescere insieme. Sviluppo e educazione del bambino dalla nascita a tre anni*. Roma: Anicia.
- Milani, L. (Scuola di Barbiana). (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Ongari, B., Tomasi, F. & Zoccatelli B. (2009). I genitori al nido: il progetto di costruzione dell'esperienza educativa in corso all'università di Trento. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 21 (1), 371-378.
- Pironi T. & Zucchi, (2018). *L. Maria Montessori al nido tra storia e attualità*. Parma: Junior/Spaggiani.
- Restiglian, E. (2012). *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci.
- Tisato, R. (1977). *L'importanza del problema educativo nel mondo contemporaneo*, in Geymonat, L. *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, vol. VIII, p. 883 sgg.
- Visalberghi, A. (1964). *Educazione e condizionamento sociale*, Bari: Laterza.
- Zonca, P. & Colombini, S. (2019). *Come progettare al nido. Percorsi per bambini 0-3*. Milano: Mondadori.