

Le politiche prescolastiche in una prospettiva di *learnfare*. Le nuove competenze di attivazione individuale e sociale

A *learnfare* perspective on pre-primary educational policies: New competences for individual and social activation

Chiara Urbani

Università Ca' Foscari, Venezia

chiara.urban@email.it

ABSTRACT

Today pre-primary education takes on a new centrality in connection to its pedagogical and educational value as well as its political, economic and social implications. Policy-making in this field cannot be delegated to a functionalist mentality but it rather requires the definition of concise pedagogical and educational purposes. The article aims to describe the political variables emerging from discussion on pre-primary education and to outline possible paths of research which highlight new strategies for the development of *learnfare*.

Oggi l'educazione prescolastica assume una nuova centralità in relazione al suo valore pedagogico-educativo e alle implicazioni politiche, economiche e sociali. La formulazione politica non può essere demandata a logiche funzionaliste ma esige la definizione di precise finalità pedagogico-educative. L'articolo mira a descrivere le variabili politiche emergenti dal discorso sull'educazione prescolastica e a tratteggiare le piste di ricerca possibili per evidenziare nuove strategie di sviluppo del *learnfare*.

KEYWORDS

Pre-Primary Education, Policy, *Learnfare*.

Educazione Prescolastica, Policy, *Learnfare*.

Introduzione

Nel panorama delle politiche formative europee l'educazione prescolastica¹ sta acquisendo valore strategico all'interno della prospettiva del *Lifelong learning (LII)*, capace di interpretare in logica inclusiva le opportunità formative lungo tutto l'arco dell'esistenza umana (Frabboni, 2012). In tale prospettiva vanno ridimensio-

1 Nonostante l'inglese *pre-primary education* si utilizza qui "educazione prescolastica" per indicare tutto il complesso di realtà educative formali non obbligatorie che precedono l'inserimento scolastico, in relazione della persistenza, nel contesto italiano, della sovrapposizione semantica tra "scolastico" e "obbligo d'istruzione".

nandosi le logiche meramente custodialistico-assistenzialistiche che hanno caratterizzato l'educazione infantile in passato per ricollocarla a pieno titolo entro il sistema formativo integrato. Emerge così l'esigenza di una politica prescolastica capace di qualificare la relazione educativa all'interno di una rete integrata tra agenzie educative, a partire dalla costruzione di una partecipazione condivisa tra scuola e famiglia.

1. Le politiche educative prescolastiche: quale risposta per quale esigenza?

Il riconoscimento e la valorizzazione dell'educazione prescolastica vengono ribaditi dal programma d'Istruzione e Formazione ET 2020 (COM, 2010), che nell'affermare la sua inclusione entro il sistema formativo integrato ne rileva l'esigenza di qualificazione. Dalle ricerche europee svolte in materia di ECEC² (OCSE-Eurydice, 2009) emerge la preoccupazione del mantenimento di una politica di sussidi/congedi parentali a fronte dei benefici riferiti alla frequenza ad un servizio di educazione prescolastica, esprimendo una volontà di razionalizzazione economica in funzione dell'ottimizzazione dei risultati. L'indagine dell'UNICEF (Report Card, 2008) indaga il posizionamento dei Paesi europei rispetto a standard di qualità dei servizi prescolastici, ribadendo tuttavia l'insostituibilità della relazione materna contro la precocità dell'esternalizzazione della funzione educativa.

Se finora il segmento prescolastico è risultato ad esclusivo appannaggio dell'eterogeneità e frammentarietà di interventi episodici, privi di coerenza rispetto ad un'intenzionalità specifica in senso pedagogico ed epistemologico, oggi esso assume un significato centrale sia nei termini della prevenzione di situazioni di disagio e/o svantaggio socio-culturale che nei termini di predittività rispetto al conseguimento dei risultati scolastici futuri (OCSE-Eurydice, 2009). La nuova prospettiva del *LII* esige il riconoscimento dell'educazione infantile in qualità di introduzione formativa alla maturazione delle competenze e all'acquisizione degli strumenti essenziali allo sviluppo delle potenzialità/ disposizioni personali (MIUR, 2012), secondo una prospettiva di investimento realizzativo a lungo termine.

In modo analogo, il mutamento del quadro europeo del *welfare* nell'erogazione dei servizi ha compromesso le tradizionali protezioni a sostegno dell'educazione e della cura della prima infanzia, mettendo in crisi l'istituzione familiare, a sua volta già coinvolta in processi di riconfigurazione strutturale in relazione ai fenomeni di destrutturazione della famiglia nucleare e di precarizzazione del lavoro femminile. Tali mutate condizioni spingono ad un ripensamento delle politiche formative prescolastiche in una prospettiva di *learnfare* (Maggiotta, 2012) capace di rispondere ai nuovi bisogni di cura e investimento educativo rivolti alla prima infanzia.

2. Analisi delle politiche

Il discorso sull'educazione prescolastica ha assunto di recente una nuova centralità e legittimazione politica in relazione all'emergere di una duplice focalizzazione:

- la prima, di natura sociale, è connessa alla necessità di offrire un servizio pub-

2 Early Childhood Education and Care.

blico che offra condizioni ottimali di sviluppo ai bambini nell'età infantile per favorire il re-inserimento lavorativo delle madri in conciliazione con il ruolo materno, e consentendo loro di proseguire la carriera professionale evitando soluzioni di continuità;

- la seconda, di natura pedagogica, considera il perseguimento delle suddette "condizioni ottimali di sviluppo" secondo la prospettiva di "preparare i bambini a diventare allievi", "a andare a scuola", favorendo cioè l'acquisizione dei prerequisiti all'apprendimento scolastico: il saldo possesso di competenze prescolastiche viene interpretato per il suo valore predittivo rispetto al successo scolastico futuro, e quindi esige un investimento in funzione della tempestiva rimozione degli ostacoli posti alla sua realizzazione.

Già dal 1965 con il programma "Head Start"³ (Bottani, 2012), creato in seno al Dipartimento federale USA per la Sanità e i Servizi sociali allo scopo di aiutare le famiglie povere ad educare i bambini piccoli, si è palesata la preoccupazione che la mancata integrazione sociale e la persistenza di situazioni di svantaggio linguistico e socio-culturale potessero compromettere i risultati scolastici futuri, inducendo i *policy makers* a concentrarsi sull'aspetto del recupero sociale piuttosto che sull'educazione infantile.

Di contro, le esperienze più recenti dimostrano la percezione oramai matura dell'importanza educativo-formativa dell'educazione prescolastica: il primo luglio 2011 è entrata in vigore la nuova legge della scuola in Svezia approvata dal Parlamento (Riksdag) il 22 giugno 2010 (*Ministry of Sweden*, 2011), che riconosce l'educazione prescolastica come parte integrante del sistema scolastico, che fino a quel momento risultava ambito di competenza della politica sociale. È dal 1998 che i pedagogisti svedesi combattono per legittimare politicamente la funzione formativa dell'educazione prescolastica, difendendone la specificità pedagogica e curricolare. La definizione di competenze linguistiche, matematiche, della cultura scientifica e tecnologica nell'educazione prescolastica, uniti alla formulazione di percorsi di formazione professionale e alla precisazione delle responsabilità di dirigenti ed educatori testimoniano l'intenzione di sostenere un investimento politico ed economico sui servizi rivolti all'infanzia, contribuendo all'ottimizzazione organizzativa e alla qualificazione pedagogica ed educativa.

In Italia la ricerca sui servizi educativi della prima infanzia svolta dall'IRER (2004) in Lombardia configura l'esistenza di un quadro variegato ed eterogeneo di servizi di tipo innovativo, integrativo e/o alternativo a quelli tradizionali come gli spazi gioco, i nidi famiglia e i nidi aziendali. Queste realtà esprimono una capacità di risposta ai bisogni sociali emergenti che i servizi tradizionali non riescono a soddisfare, in relazione alle crescenti esigenze di flessibilizzazione e personalizzazione dei servizi educativi (ISTAT, 2010). Emerge così la questione dell'elaborazione e formulazione di criteri qualitativi rigorosi e puntuali in base a cui stabilire la validità o meno delle proposte educative.

Dalla molteplicità ed eterogeneità delle esperienze educative e politiche internazionali, risulta necessario circoscrivere nell'ambito delle *policies* europee alcune variabili di indirizzo:

- 3 L'Head Start Program (HSP) nasce nell'ambito del dibattito pedagogico che attribuisce all'ambiente sociale la responsabilità dell'insuccesso scolastico dei bambini; esso si fonda su un intervento compensativo rivolto ai soggetti più svantaggiati (emarginati, minoranze linguistiche).

- liberazione dell'occupazione femminile (in relazione a istanze sociali di garanzia dell'uguaglianza di genere, di conciliazione lavoro/famiglia, e di sostegno alla crescita economica e riduzione della spesa pubblica in materia di congedi e sussidi parentali/familiari)
- creazione di nuovi settori di investimento economico-produttivo per stimolare l'imprenditorialità e sostenere occupabilità nell'ambito dell'erogazione dei servizi alla persona
- sostegno alla natalità per contrastare il decremento demografico
- investimento sullo sviluppo infantile (sia seguendo obiettivi dichiarati di prevenzione/rimozione dello svantaggio socio-culturale ed educativo che in funzione del miglioramento generalizzato dei risultati scolastici futuri).

In tal senso, si pone alla ricerca la sfida di trovare risposte alle esigenze di conciliazione tra due tensioni differenti: da un lato la liberazione da una sfera del bisogno di matrice custodialistico/assistenzialistica e protezionistica, che interpreta l'individuo beneficiario del servizio nella sua funzione di fruitore passivo di prestazioni; dall'altro, la qualificazione dell'educazione prescolastica in funzione dello sviluppo personale in senso onnilaterale, sottraendolo a logiche razionalistico-efficientistiche a favore della valorizzazione della dimensione umanistica dell'esperienza educativa.

3. Una nuova prescolastica per un nuovo *learnfare*

La ricerca educativa è chiamata in questo contesto a definire le linee d'indirizzo rispetto alla qualificazione dei servizi educativi declinati in senso inclusivo e partecipativo, finalizzata alla costruzione di un sistema formativo integrato. Ciò permette di ripensare l'identità stessa del servizio educativo prescolastico come strumento di dotazione e potenziamento individuale, responsabilizzando la scelta parentale in merito al rifiuto delle logiche assistenziali e protezionistiche di matrice *welfarista* tradizionale, e favorendo una condizione abilitante di progettualità e attivazione personale rispetto al percorso di vita individuale e familiare. Secondo una prospettiva di cambiamento di paradigma come transizione verso un *active welfare/learnfare* (Costa, 2012), è possibile identificare quattro ambiti di indagine rivolti alla riqualificazione delle politiche educative prescolastiche. Queste vanno indirizzate a promuovere la soddisfazione autonoma e consapevole di quei bisogni individuali che spesso non risultano intercettati dai servizi tradizionali, valorizzando l'integrazione dei sistemi scolastici e formativi, al fine di generare un sistema allargato di apprendimento capace di assicurare maggiore inclusività e agentività personale (Sen, 2000):

Valutazione delle competenze prescolastiche: le politiche educative miranti ad anticipare l'obbligo scolastico lasciano intravedere il rischio di un'estensione impropria delle logiche scolastiche al segmento prescolastico, inteso come sistema che premia le prestazioni individuali secondo il criterio della conformità ad

- 4 Il programma canadese "Early Years Evaluation (EYE)" fu il primo a voler valutare le competenze dei bambini piccoli dai tre ai sei anni che frequentano le strutture di educazione prescolastica, attraverso test (EYE-DA) somministrati individualmente, rivolti alla misurazione del livello dello sviluppo fisico, mentale, sociale e emotivo.

un risultato, snaturando la specificità pedagogica ed epistemologica del servizio e la professionalità educativa specifica (SIRD, 2012)⁴. Le indagini sull'educazione prescolastica realizzate a partire dagli anni Ottanta in Canada e Stati Uniti (UNICEF Report card, 2008) si rivolgono all'identificazione del livello di maturazione ritenuto idoneo ad affrontare gli apprendimenti scolastici, concentrandosi sull'indagine di come avviene la transizione da bambino ad allievo, al fine di stabilirne i fattori di facilitazione. Questi interventi si basano sulla convinzione diffusa che la prescolarizzazione generalizzata, possibilmente obbligatoria, è la via maestra per conseguire risultati migliori a scuola: secondo quest'assunto di base, la scuola migliorerebbe non attraverso l'innovazione e la qualificazione metodologica ma favorendo un'anticipazione della scolarizzazione.

Riqualificazione del servizio formativo alla luce dei cambiamenti sociali: si avverte la necessità di un cambiamento sia in funzione delle crescenti esigenze di conciliazione dell'occupazione femminile/cura materna e di equità sociale rispetto all'uguaglianza delle opportunità, che in riferimento alle istanze preventive per i bambini immigrati o in situazioni di svantaggio socio-culturale ed educativo. I bisogni inclusivi vengono indagati da una recente ricerca dell'Università Milano-Bicocca (Mantovani, 2012) in relazione alla presenza massiccia di bambini stranieri nelle scuole dell'infanzia del territorio, che segnala come il tema dell'educazione interculturale e del rapporto tra famiglie di provenienza culturale diversa assuma una nuova puntualità entro i discorsi sull'infanzia e sull'educazione prescolare.

Valutazione della validità dei servizi: risulta necessario verificare la qualità e stabilire standard qualitativi omogenei capaci di valutare la molteplicità delle esperienze non formali ed informali di carattere innovativo (spazi gioco, nidi famiglia, nidi aziendali) che integrano quelle tradizionali nella strutturazione di un sistema formativo integrato. La consapevolezza a conclusione delle ricerche svolte in Lombardia (IRER, 2004) evidenzia l'insostituibilità dei servizi tradizionali nella soddisfazione dei bisogni collettivi, a cui si affiancano quelli di carattere innovativo che rispondono alle nuove esigenze rilevate (socializzazione delle famiglie, cure personali, vantaggi logistici) collocandosi quindi entro un sistema formativo integrato in qualità delle caratteristiche specifiche di cui tali servizi sono portatori, e della loro rispondenza rispetto ai bisogni individualizzati.

Riqualificazione delle professionalità educativo/formative: la progettazione/valutazione di curricula formativi capaci di interpretare i cambiamenti e le nuove esigenze si avvale di dispositivi quali: la qualificazione organizzativa e strutturale dei servizi e della professionalità degli educatori (SIRD, 2012; Infantino, 2012), percorsi di formazione professionale centrati sullo sviluppo della comunicazione attraverso lo sviluppo di aspetti quali l'atteggiamento relazionale positivo, il comportamento responsivo, la stimolazione (Scopesi, Viterboni, 2010) oppure sullo sviluppo di competenze relative al linguaggio infantile (De Franchis, 2010). L'integrazione dei contesti d'apprendimento allargati sollecita lo sviluppo di competenze professionali in ordine alla gestione delle relazioni e delle interconnessioni tra educazione formale e informale. Inoltre, la praticabilità di opzioni di scelta differenti di sviluppo della professionalità consente al responsabile dell'educazione prescolastica di esercitare libertà di esprimere e potenziare risorse ed interessi personali al fine di esprimere pienamente il proprio percorso realizzativo.

Conclusioni

Le ricadute e le implicazioni che l'educazione prescolastica esercita sugli ambiti sociali, pedagogico-educativi ed economici sono tali da rendere necessaria una puntualizzazione a livello di ricerca ed una traduzione politica coerente, oggi difficilmente rimandabile. La qualificazione delle politiche educative permette la piena collocazione dell'educazione prescolastica in una prospettiva di *learnfare* che coinvolge tutti gli *stakeholders* educativi nella scelta e nel conseguimento di obiettivi esistenziali e realizzativi, tanto a livello individuale che sociale.

Tuttavia parlare di *learnfare* come diritto generalizzato all'apprendimento e alla definizione/soddisfazione dei bisogni personali risulta riduttivo senza il riferimento alle reali condizioni e possibilità di praticarlo. L'educazione prescolastica, attraverso le piste di ricerca delineate, permette di configurare un orizzonte di sviluppo (pedagogico-educativo, socio-relazionale, organizzativo-qualitativo, professionale) e di qualificazione dei servizi capaci di garantire l'esercizio della libertà personale in ordine alla definizione degli obiettivi personali e al loro perseguimento. Tale percorso *empowerizzante* viene sostenuto dalla disposizione tanto di opzioni realizzative che delle condizioni favorevoli alla loro praticabilità ed agentivizzazione (Sen, 2000), per poter condurre in autonomia il personale progetto esistenziale.

Riferimenti

- Baldacci, M., Frabboni, F., Margotta, U. (2012). *Longlife/Longwide learning: Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bottani, N. (2012). *La valutazione dell'educazione prescolastica, Appuntamento sui temi della scuola*. Retrieved June, 2013, from: <<http://www.oxdydiane.net/politiche-scolastiche-politiques/evolution-des-systemes-d/article/svezia-dall-educazione>>.
- Consiglio dell'Unione Europea (2009). Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009. *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* (ET 2020) (2009/C119/02). Retrieved June, 2013, from: <<http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=en&ihmlang=en&lng1=en,it&lng2=bg,cs,da,de,el,en,es,et,fi,fr,hu,it,lt,lv,mt,nl,pl,pt,ro,sk,sl,sv,&val=495695:cs>>.
- Costa, M. (2012). *Agency Formativa per il nuovo learnfare*, Formazione & Insegnamento. 2/2012.
- De Franchis, V., Scopesi, A. M., Viterbori, P. (2010). *Educatori in rete: percorsi di lavoro nei servizi educativi per la prima infanzia*. Regione Liguria: Università degli studi di Genova.
- Infantino, A. (Ed), 2008. *Il lavoro educativo con la prima infanzia: Tra progetto pedagogico e scelte organizzative*. Milano: Junior.
- IRER, Istituto Regionale di Ricerca della Lombardia. (2004). *I servizi educativi per la prima infanzia a carattere innovativo*. Milano: Consiglio Regionale della Lombardia.
- ISTAT, Statistiche in breve. (2010). *L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia*, Anno scolastico 2008/2009. Retrieved June, 2013, from: <http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20100614_00/testointegrale20100614.pdf>.
- Mantovani, S. (Ed), 2012. *Bambini e genitori immigrati nei servizi per l'infanzia: modelli educativi e questioni di metodo*. Milano: Università Milano-Bicocca.
- Ministry of Education and Research. (2011). *Status and pedagogical task of preschool to be strengthened*, Government Offices of Sweden, U11.009. Retrieved June, 2013, from: <<http://www.government.se/content/1/c6/17/21/24/dd5b1a52.pdf>>.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma. Retrieved June, 2013, from: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734_12>.

- OCSE. Rapporto Eurydice. (2009). *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*. Bruxelles: Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura,
- Sen, A. (2000). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press. Tr. it. (2012). *Lo sviluppo è libertà: Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- SIRD ricerche, Società Italiana di Ricerca Didattica. (2012). *La sperimentazione dello strumento valutativo ACEI-IGA nelle scuole dell'infanzia comunali di Parma: Un percorso di ricerca-formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- UNICEF Report Card 8. (2008). *Come cambia la cura dell'infanzia: Un quadro comparativo dei servizi educativi e della cura per la prima infanzia nei paesi economicamente avanzati*. Firenze: Centro di Ricerca Innocenti.

