



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

Coordinatore e coordinamento pedagogico.

Un'analisi del sistema integrato di educazione e di
istruzione dalla nascita fino ai sei anni in alcune Regioni

Relatore

Prof.ssa Emilia Restiglian

Laureanda

Lara Zanella

Matricola: 1121449

Anno accademico: 2021/2022

Indice

Introduzione	3
Capitolo 1: Il coordinatore pedagogico e il sistema integrato 0-6.....	9
1.1. La nascita del sistema integrato.....	9
1.2. Dal coordinatore al coordinamento	22
1.3. Le competenze del coordinatore pedagogico	30
1.4. La formazione attuale del coordinatore pedagogico	47
1.5. Il coordinatore pedagogico.....	49
1.6. Il coordinamento pedagogico nella normativa regionale e nazionale	57
Capitolo 2: Il Sistema integrato e il coordinamento pedagogico nella Regione Veneto	63
2.1. La Provincia di Padova	81
2.2. La Provincia di Verona.....	86
2.3. La Provincia di Vicenza	89
2.4. La Provincia di Venezia.....	91
2.5. La Provincia di Treviso.....	95
2.6. La Provincia di Belluno	97
2.7. La Provincia di Rovigo	99
2.8. Esiti monitoraggio dei Coordinamenti Pedagogici Territoriali.....	102
Capitolo 3: Alcuni esempi di Sistema integrato e coordinamento pedagogico	107
3.1. Regione Toscana.....	107
3.2. Regione Emilia Romagna	128
3.3. Regione Umbria.....	142
3.4. Regione Liguria	156
3.5. Regione Friuli Venezia Giulia	173
Capitolo 4: Uno sguardo d'insieme	183
4.1. Tabelle riassuntive	183
4.2. Analisi di un'intervista.....	203
Conclusioni	209
Bibliografia.....	217
Normativa.....	231
Sitografia	239

Introduzione

Questo lavoro nasce dalla volontà di approfondire i coordinamenti pedagogici, osservandone l'attuazione a livello regionale. Tale tematica risulta estremamente attuale per la normativa nazionale, intatti il riferimento legislativo principale risale al 2017. Nello specifico si tratta del decreto legislativo n. 65/2017, attuativo della legge 107/2015, grazie a cui venne istituito il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni.

Quest'ultimo può essere considerato una svolta culturale per le politiche educative del nostro Paese, poiché ha permesso all'Italia di rimettersi al pari con le politiche educative europee, dove, già da alcuni anni, si discuteva in merito all'*Early Childhood Education and Care*, o abbreviato *ECEC*, riferendosi per l'appunto ai servizi educativi 0-6 e di superare il cosiddetto *split system*, che caratterizzava i servizi educativi per l'infanzia italiani fino a quel momento.

Inoltre, in questa prospettiva unitaria 0-6, lo Stato inizia ad assumersi delle responsabilità riguardanti gli indirizzi, il coordinamento e lo stanziamento di fondi (Piano di Azione Pluriennale) non solo per i servizi rivolti ai bambini 3-6, ma anche per quelli pensati per i più piccoli.

Tra gli strumenti ponderati all'interno del decreto per favorire lo sviluppo e la qualificazione del Sistema integrato si individua il coordinamento pedagogico, riconosciuto come obiettivo da perseguire e promuovere nei territori regionali.

Le *motivazioni* che mi hanno spinto ad approfondire tale tematica sono duplici.

La prima è di carattere personale, infatti nelle mie prospettive lavorative future il mio interesse ricade nella scuola dell'infanzia e quindi nel segmento 3-6, di conseguenza ritengo che approfondire una tematica così correlata e intrecciata con il Sistema integrato 0-6 mi sia stato utile per riflettere e comprendere realmente cosa si intenda con il termine "*integrato*", che può sembrare una semplice aggettivazione, ma che invece sottende una molteplicità di significati.

L'altra di carattere *professionale*, poiché, in quanto insegnante, vorrei comprendere fino in fondo quali elementi possano aiutare non solo il singolo servizio, ma l'intero sistema

dei servizi ad assumere sempre maggiore qualificazione e rilievo sia a livello nazionale che internazionale, poiché come afferma Paolo Zanelli (2018) la sfida, oggi, *“non è riuscire a costruire dei singoli servizi di qualità, [...] ma è quella di tenere insieme la qualificazione dei singoli servizi e la qualificazione dell’intero sistema”*.

Partendo da una esamina della normativa nazionale, l’obiettivo della ricerca è stato quello di indagare il profilo professionale del coordinatore pedagogico e dell’organismo del coordinamento pedagogico, comprendendone le funzioni e le competenze a loro richieste.

Al contempo, ho cercato di ricostruire la storia del loro sviluppo all’interno di sei Regioni del nostro Paese, osservando se tali territori sono accomunati da uno stesso modello organizzativo di coordinamento e aggiornati alla legislazione nazionale attuale oppure se sono ancora ancorati alle normative regionali antecedenti al 2017.

Il documento è articolato in cinque sezioni.

Il primo capitolo si focalizza sull’inquadramento dell’evoluzione del profilo professionale della figura del coordinatore pedagogico.

Tale ricostruzione prende le mosse dai contributi di alcuni studiosi che, dalla metà degli anni Novanta, attraverso convegni e pubblicazioni, si sono occupati di far conoscere e comprendere l’importanza che questa professione può ricoprire e assumere per i servizi educativi per l’infanzia e per la loro qualificazione.

Nel percorso di affermazione di questa identità all’interno dei servizi, il coordinatore pedagogico ha rappresentato uno degli elementi principali che ha coadiuvato l’effettiva variazione di intenti, conducendo al riconoscimento del nido d’infanzia da servizio assistenziale a istituzione di carattere educativo. In particolare, ciò è avvenuto grazie al contributo di questa figura nella gestione, nella formazione e nell’aggiornamento professionale del personale educativo.

Nonostante non esista una definizione univoca e condivisa di questa identità professionale, poiché le funzioni che essa è chiamata ad assolvere non sono sempre

facilmente definibili e le sue aree di intervento specifiche possono differenziarsi in relazione alle esigenze del contesto, all'interno del capitolo ho cercato di rintracciare il ventaglio di competenze che ogni coordinatore pedagogico dovrebbe, indipendentemente dalla sua esperienza, possedere al fine sia di affrontare la complessità dei contesti in cui si trova ad operare che di garantire il buon funzionamento dei servizi e la loro qualificazione.

Negli ultimi anni, a seguito del decreto legislativo n. 65/2017, che istituisce il sistema integrato di istruzione, sono state pubblicate le *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, le quali hanno permesso il riconoscimento ufficiale della professionalità del coordinatore pedagogico, infatti all'interno di esse si cerca di fare maggiore chiarezza in merito ai compiti e alle funzioni che spettano a tale identità professionale.

Come nel caso della figura professionale del coordinatore pedagogico, anche per quanto riguarda l'organismo del coordinamento pedagogico territoriale si scoprirà avere storie evolutive differenti nei diversi territorio del nostro Paese.

Ad ogni modo, la cornice normativa che legislativamente incoraggerà la realizzazione e promozione di tale organo a livello nazionale sarà il decreto legislativo n. 65/2017. All'interno di quest'ultimo, il coordinamento pedagogico viene definito come obiettivo strategico per la qualificazione del Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni in quanto esso è deputato ad essere luogo di confronto in merito a: pratiche educative e didattiche dei servizi educativi e di cura per la prima infanzia, formazione continua in servizio del personale educativo e docente.

Inoltre, dall'analisi nella normativa appena citata è stato riscontrato che il legislatore, al fine di apportare maggiore chiarezza, si è impegnato a orientare e riconoscere a ciascun Ente preposto (Stato, Regioni, Comuni, Uffici scolastici) le proprie responsabilità e compiti al fine di favorire l'attuazione del Sistema Educativo Integrato 0-6 e la realizzazione dei Coordinamenti Pedagogici Territoriali.

A distanza di cinque anni, però, persistono lentezze e interpretazioni diverse che confluiscono in notevoli differenze sia a livello regionale che provinciale, di conseguenza il mio lavoro di tesi è continuato andando ad indagare lo stato dell'arte dei coordinamenti all'interno di sei Regioni: Veneto, Toscana, Emilia Romagna, Umbria, Liguria e Friuli Venezia Giulia.

Il secondo capitolo è interamente dedicato alla Regione Veneto.

Viene descritta innanzitutto l'evoluzione delle tipologie di servizi educativi per l'infanzia presenti nel Veneto dagli anni Novanta ai giorni nostri. Infatti, la Regione già dall'ultimo decennio del secolo scorso presumeva un'ampia diversificazione: la normativa regionale, oltre ai tradizionali nidi d'infanzia, prevedeva l'attivazione di una pluralità di servizi innovativi che andassero ad affiancare la tradizionale offerta pubblica dei servizi per la prima infanzia.

Seguirà poi la disamina dello stato dell'arte del Sistema integrato e del Coordinamento pedagogico territoriale all'interno delle sette Province della Regione Veneto, con un approfondimento soprattutto in merito alla *mission* principale dei coordinamenti pedagogici territoriali, la quale, in base ai finanziamenti previsti dal *Fondo nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione per i bambini di età compresa dalla nascita fino ai sei anni*, doveva essere quella di sostenere attività di formazione congiunta e promuovere azioni di raccordo tra le due macro-tipologie della fascia 0-3 e 3-6 anni.

Infine, la seconda parte si conclude con una riflessione in merito ai tassi di partecipazione ai servizi educativi e di cura per l'infanzia dei bambini compresi nella fascia d'età 0-3 anni della Regione.

Il terzo capitolo è incentrato sull'analisi dello stato dell'arte del Sistema integrato e del Coordinamento pedagogico territoriale di altre cinque Regioni italiane: Toscana, Emilia Romagna, Umbria, Liguria e Friuli Venezia Giulia.

Per ciascuna di esse, ho inizialmente esaminato come queste abbiano recepito all'interno del proprio ordinamento la legge n. 1044/71 – *Piano quinquennale per l'istituzione di asili nidi comunali con il concorso dello Stato* – per proseguire, poi, con un'analisi in merito allo sviluppo delle tipologie di servizi educativi per l'infanzia attivati all'interno dei rispettivi territori a partire dagli anni Settanta fino alla creazione del Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni.

Tale riflessione è stata intrecciata con la descrizione e classificazione delle stesse tipologie rispetto a: denominazione, età utenza, capacità ricettiva e normativa di riferimento. I dati sono stati desunti dalla lettura delle varie leggi regionali che fungono da base per la regolamentazione dei servizi educativi per l'infanzia e inseriti successivamente in delle tabelle riassuntive.

Ho proseguito poi considerando i livelli di copertura garantiti, alle fasce d'età 0-3 e 3-6, da questa rete di servizi.

La ricerca continua ripercorrendo le linee essenziali della storia del coordinamento pedagogico all'interno delle Regioni sopra citate, ricostruendo sia i vari profili di coordinatore pedagogico sia descrivendo gli organi di coordinamento esistenti all'interno delle stesse, approfondendo le funzioni a loro assegnate.

Il quarto capitolo si apre con una serie di tabelle riassuntive che sono state costruite sulla base dei dati presentati. Infatti, servendomi di queste ho cercato di evidenziare i punti salienti della normativa nazionale e delle varie normative regionali relative alla figura del coordinatore pedagogico e dell'organismo del coordinamento pedagogico.

Inoltre, per approfondire maggiormente alcuni aspetti affrontati nel secondo e nel terzo capitolo quali, ad esempio, il Gruppo Regionale 0-6 della Regione Veneto, ho avuto la possibilità di porre alcune domande alla dottoressa Marina Perozzo, pedagoga di FISM Padova, rappresentante in FISM nazionale e membro della commissione regionale 0-6.

Nelle conclusioni ho cercato di mettere in evidenza le differenze e le somiglianze più evidenti dei diversi coordinamenti pedagogici delle Regioni analizzate e le motivazioni che dovrebbero spingere tutte le Regioni ad investire in tali organismi e nei servizi educativi e di cura per la prima infanzia.

Capitolo 1: Il coordinatore pedagogico e il sistema integrato 0-6

Ritengo necessario aprire il mio lavoro di tesi partendo da un *excursus* storico al fine di permettere al lettore di inquadrare e delineare la figura professionale del coordinatore pedagogico, il contesto in cui essa si è sviluppata e le tappe dell'evoluzione di questa importante figura per i servizi educativi rivolti ai bambini tra 0 e 6 anni e per l'équipe educativa che ad oggi risulta essere necessaria, di sistema e riconosciuta legislativamente, a livello nazionale, dal decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017.

Allo stesso tempo, il progresso di questa professionalità articolata, complessa e innovativa, dei suoi ruoli e delle sue funzioni, è strettamente correlata all'evoluzione dei servizi per la prima infanzia, di conseguenza, dalla lettura di questo primo capitolo, il lettore avrà la possibilità di inquadrare e mettere a fuoco il loro sviluppo all'interno della nostra società e comprendere quali sono state le ragioni che hanno portato alla creazione del sistema integrato.

1.1. La nascita del sistema integrato

Come afferma la pedagoga Paola D'Aniello (2021), la professione del coordinatore pedagogico è una professione relativamente giovane, la quale è andata a configurarsi sempre più nel tempo con tempistiche e modi disomogenei nelle varie realtà territoriali.

La storia di questa nuova professionalità affonda le sue radici a metà degli anni '70, soprattutto nei Comuni in cui le Amministrazioni si dimostrarono più attente e sensibili ai temi e alla cultura infantile.

Nello specifico, i primi Comuni ad introdurre questa figura negli asili nido e nelle scuole dell'infanzia appartengono alla Regione Emilia-Romagna, subito dopo quelli della Toscana e poi del Trentino.

Questi Comuni iniziarono ad introdurre all'interno dei loro organici laureati in pedagogia, psicologia e più raramente in sociologia e crearono un nuovo organismo

definito *“équipe pedagogica”* o *“coordinamento pedagogico”* (Benedetti, 2006 & Andreoli, 2003).

Gli anni in cui nasce questa nuova figura professionale sono ricordati soprattutto per: il terrorismo politico, il quale portò a violenze di piazza, al rapimento e uccisione di politici appartenenti alla classe dirigente, di magistrati, di uomini delle forze dell'ordine e di altri esponenti del mondo del lavoro e delle professioni; e per la crisi petrolifera, dovuta alle guerre in Medio-oriente, che nel 1973 andò ad aggravare sul sistema produttivo italiano. Nonostante questo decennio sia stato molto difficile per il nostro Paese, in esso è possibile osservare anche un percorso di modernizzazione e innovazione e una florida stagione di crescita sociale, culturale e politica. Basti pensare alla legge sul divorzio o sull'aborto, alla legge Basaglia, alla nascita dell'università di massa oppure al crescente processo di terziarizzazione delle economie occidentali che produsse una forte spinta all'ampliamento degli accessi post secondari, con sensibili investimenti sull'istruzione (<http://www.novecento.org>).

Inoltre, a partire dalla seconda metà del Novecento ebbe luogo anche un *“crescente sviluppo di istituzioni e agenzie educative volte alla cura dell'educazione della prima infanzia”* (Barbieri, 2019, p. 69).

A conferma di tale citazione è l'istituzione della legge n.444 del 1968. In quell'anno si osservò, da parte del Ministero della Pubblica Istruzione, un passo in avanti nei confronti della fascia d'età 3-6, poiché la norma citata precedentemente fondava la scuola materna statale. L'istituzione di tale legge rappresentò una fase fondamentale per le vicende della scuola italiana, poiché essa pose le fondamenta per un sistema educativo rivolto all'infanzia *“sempre più generalizzato, di qualità, caratterizzato dal pluralismo delle idee pedagogiche e delle realizzazioni concrete”* (MIUR, 2018).

Come attesta Barbieri (2019), per la prima volta nella storia del nostro Paese, lo Stato, accorpando l'aggettivo *statale* a *scuola materna*, si faceva carico di un dovere e si assumeva una responsabilità nei confronti della prima infanzia, poiché non considerava

più quest'ultima come un problema sociale su cui intervenire sporadicamente, bensì centrava a tutti gli effetti a far parte del sistema scolastico italiano.

Conseguentemente la scuola materna cambiava i suoi fini, i quali non erano più di mera ricreazione, ma di sviluppo della personalità del bambino o della bambina e l'assistenza e la preparazione di tale individuo alla scuola dell'obbligo.

Quindi, a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta, si realizza una piccola rivoluzione: la prima infanzia non viene più vista come un problema sociale su cui intervenire episodicamente e in funzione all'aiuto dei genitori, ma viene fatta entrare a pieno titolo nel sistema scolastico. Inoltre, il bambino non viene più avvertito come un "oggetto da accudire" in forma assistenzialistica, bensì come un "soggetto da educare".

Un altro traguardo importante, che fa comprendere il cambio di prospettiva che si stava realizzando nei confronti sia dei bambini e delle bambine nei primi anni di vita che dei servizi educativi per loro pensati, giunse nel dicembre del 1971, con il *Piano quinquennale per l'istituzione degli asili-nido comunali con il contributo dello Stato*, conosciuto anche come legge n. 1044/1971.

La norma sopraindicata decretò "*la nascita dell'asilo nido pubblico a gestione comunale come servizio non solo sociale, ma anche educativo*" (Pugnaghi, 2013, p. 42); inoltre, come afferma Barbieri (2015), da quel momento gli asili nido sono legati ad uno specifico "territorio" e non più ad una singola azienda privata (come accadeva in precedenza), poiché, come viene specificato nell'articolo 1 della medesima, essi sono a tutti gli effetti dei *servizi sociali pubblici*.

In più, la legge n. 1044/1971 può essere considerata un provvedimento sostanziale nel campo delle politiche sociali italiane per l'infanzia, poiché ha riconosciuto a tutte le bambine e a tutti i bambini, di età compresa tra gli zero e i tre anni, il loro diritto di accedere all'asilo nido, indipendentemente dal loro stato sociale e dal lavoro della madre, e di essere seguiti, come è possibile leggere all'articolo 6, punto 3), da "*personale qualificato sufficiente ed idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psico-pedagogica del bambino*" (L. 1044/1971, art.6) al fine di garantire lo sviluppo armonico del bambino.

Nonostante questa norma *“ancora non riconosce [formalmente] al nido una funzione educativa, ma di temporanea custodia, di assistenza e di sicurezza sociale”* (Filomia, Dalla legge n. 1044/71 al sistema integrato “zerosei”: evoluzione storico-legislativa e riflessioni pedagogiche., 2021, p. 163), tanto che tale servizio era demandato al Ministero della Salute, essa pone le basi per gli sviluppi successivi e conferma definitivamente l’esistenza dell’infanzia come elemento della società, assicurando a tutti i bambini e alle bambine pari opportunità formative e di cura, poiché questi servizi erano pensati per tutte le famiglie, a prescindere dal fatto che la madre lavorasse o meno e dalle loro condizioni economiche.

Infine, come sottolinea Barbieri (2019, p. 92), questa legge può essere considerata un punto di svolta per il nostro Paese per il fatto che essa ha permesso il riconoscimento del diritto all’educazione e all’assistenza a tutte le bambine e a tutti bambini, *“trasformandoli in “cittadini” e non più trattandoli come semplici membri di una famiglia o, come spesso capitava, pensandoli solo in simbiosi con la figura materna”*.

Tale obiettivo non sarebbe mai stato raggiunto senza l’impegno dei sindacati confederali, dei partiti della sinistra e del movimento femminile, il quale avanzava saldamente l’idea che, per la donna, il lavoro extradomestico era da considerare come un momento di emancipazione.

Gli anni Settanta rappresentano un periodo significativo, oltre che per la presa di coscienza nei confronti dei bambini e dei loro diritti, anche per l’evoluzione dei servizi per l’infanzia. Infatti, in mancanza di modelli predefiniti, si incrementò un dibattito, sia politico che pedagogico, che aveva l’obiettivo di giungere a delle soluzioni che potessero creare dei servizi di buona qualità e di attuare progetti di educazione che fossero adatti alle bambine e ai bambini più piccoli (Catarsi, 2010). Gli argomenti trattati afferivano diverse tematiche, quali: lo sviluppo degli asili nido sul territorio nazionale, il ruolo specifico dell’educatore e i suoi compiti, il coinvolgimento delle famiglie all’interno dei servizi e le caratteristiche degli ambienti e dell’organizzazione degli spazi.

Alla luce delle nuove esigenze, poste dalla nascita degli asili nido, cominciarono a svilupparsi le prime figure di coordinatori pedagogici.

Tra i nomi di maggior rilievo possiamo trovare Loris Malaguzzi a Reggio Emilia, Bruno Ciari a Bologna, Sergio Neri a Modena e Duilio Santarini a Forlì. Costoro, approfondendo e studiando le teorie più avanzate della psicologia, della pedagogia e le esperienze estere in merito ai nidi educativi e alle scuole dell'infanzia, sono stati capaci di:

- creare modelli educativi innovativi incentrati sull'osservazione, sulla formazione e la cura del personale, sulla partecipazione sociale e sulle attività laboratoriali;
- intuire l'importanza educativa che ricoprono gli spazi e gli arredi per lo sviluppo del bambino, tanto che lo stesso Malaguzzi definisce lo spazio il "terzo educatore".

Essi si sono impegnati sia pedagogicamente che politicamente per promuovere, all'interno dei Comuni, la figura professionale del coordinatore. Attuarono una serie di compiti e attività che prevedevano: la riqualificazione dei servizi educativi attraverso la formazione degli educatori; la cura dei rapporti con l'esterno e con le famiglie e il loro coinvolgimento; la promozione di ambienti educativi e di spazi ben organizzati, capaci di garantire il benessere delle bambine e dei bambini (Silva, 2015).

A queste personalità d'eccezione, che favorirono lo sviluppo di questa nuova figura di coordinamento e la legittimazione della nuova istituzione (Catarsi, 2010), deve essere riconosciuta, infine, la capacità di essere stati in grado di interpretare i bisogni della società e di dare risposte ai grandi mutamenti sociali ed economici, già citati nelle pagine precedenti, che interessarono il Paese in quegli anni.

Conseguenza dell'operato di questi pionieri fu che i Comuni più attenti iniziarono a servirsi dell'emergente figura del coordinatore pedagogico, *"al quale [veniva] assegnato il compito di riqualificazione dei servizi attraverso la formazione degli educatori e il loro coordinamento sul territorio"* (Catarsi, 2010, p. 10).

In più, come scrive Anna Bondioli (2002, p. 90), *"nelle realtà più avvedute, quelle in cui l'ente locale scommette sui servizi per l'infanzia, il pedagogo o il coordinatore è in quegli anni una figura chiave nel definire la qualità degli asili nido e delle scuole dell'infanzia comunali; non tutti i gestori, però, decisero di investire su tale*

professionalità, di conseguenza lo sviluppo e il consolidamento dell'identità di coordinamento fu un processo lento, che interessò i vari Comuni e Province con modalità e tempistiche differenti, tanto che prima di giungere alla stabilizzazione di questi posti e alla formazione di vere e proprie strutture di coordinamento, nella maggior parte del territorio italiano, sarà da attendere ancora parecchi anni.

Nonostante l'eterogeneità delle situazioni territoriali, come sottolinea Bondioli (2003), nei primi dieci anni della storia dei coordinatori pedagogici, queste figure, al fine di erogare un "buon servizio", erano incaricati ad eseguire delle funzioni che riguardavano prevalentemente le dinamiche interne del servizio educativo, quali, ad esempio:

- la gestione dell'organizzazione interna del singolo servizio, quindi definendo gli orari, i turni di lavoro del personale, i loro compiti e le loro responsabilità, delineando i raggruppamenti istituzionali (gruppi di bambini omogenei o eterogenei per età). Ma anche predisponendo gli spazi in funzione dei bisogni dei bambini e del progetto pedagogico e stabilendo i modelli di relazione con le famiglie;
- l'organizzazione della formazione in servizio del personale educativo in base ai loro bisogni formativi;
- la collaborazione con gli operatori per definire un progetto educativo che fosse idoneo alle caratteristiche e ai bisogni formativi dei bambini, e il monitoraggio della sua realizzazione;

e, in piccola parte, funzioni orientate al territorio:

- curando i rapporti con i servizi appartenenti allo stesso gestore, al fine di favorire la continuità e la coerenza educativa dell'offerta.

Negli anni Ottanta si osserva un cambiamento relativo alle nascite, di fatti questo periodo è caratterizzato da un calo della natalità a causa di motivazioni sia culturali che economiche e sociali. I motivi possono essere individuati, ad esempio:

- a. nell'affermarsi della legge sul divorzio, che ha condizionato i tempi della durata della famiglia e a connotarla con nuovi caratteri psicologici rispetto al passato;

- b. nell'incremento dell'istruzione da parte delle persone, e in particolare delle donne, che ha contribuito a modificare il ruolo ricoperto da quest'ultime e ha portato a un'evoluzione nel modo in cui esse venivano percepite all'interno della società;
- c. nel mutamento di atteggiamento che la coppia dimostrava nei confronti della procreazione.

Questo ha comportato un processo di frammentazione dei nuclei familiari, *“inteso sia come restrizione del numero dei membri sia come isolamento interfamiliare”* (Barbieri, 2019, p. 95) dovuto all'accentuata mobilità territoriale; e la creazione di nuove forme di famiglie molto diversificate tra loro e con nuove richieste e bisogni sociali a cui dare risposta.

È risultato quindi una necessità provvedere all'apertura di nuovi servizi per l'infanzia diversi dalle tradizionali scuole dell'infanzia e dagli ormai consolidati asili nido, i quali erano caratterizzati da una statica organizzazione gestionale, la quale non rispondeva alle esigenze delle nuove fisionomie delle famiglie.

Sono stati inaugurati, allora, nuovi servizi per l'infanzia, con lo scopo sia di sostenere le famiglie che di accrescere i posti a disposizione dei bambini, poiché, soprattutto nelle aree metropolitane, le domande di iscrizione agli asili nido superavano i posti effettivi a disposizione, tanto da crearsi delle liste d'attesa (Bondioli, Commento ai lavori, 2003).

Vengono così avviate delle sperimentazioni di nuove tipologie di servizi, come, ad esempio, i *Centri per Bambini e Famiglie* o *Genitori*, i quali inizialmente si propagano soprattutto nelle regioni del Nord e del Centro Italia, dove i Comuni già offrivano una buona offerta di scuole dell'infanzia e di asili nido.

Questi nuovi centri avevano come obiettivo quello di accompagnare i genitori a costruire un legame genitoriale con i bambini e di arricchire l'esperienza di sviluppo di quest'ultimi prima del loro ingresso alla scuola dell'infanzia (Musatti, 2021).

Utilizzando le parole di Franca Marchesi (2006), i Centri per Bambini e Famiglie possono essere definiti come *“luoghi pensati sia per i bambini che per gli adulti, dove i bambini che non frequentano il nido possono avviare prime esperienze di socializzazione e i genitori momenti di confronto con adulti”* (Marchesi, 2006, p. 35).

Questi grandi mutamenti nel panorama dei servizi per l'infanzia produssero importanti trasformazioni anche sul ruolo del coordinatore pedagogico, generando un accrescimento di interesse rispetto a questa professionalità, poiché con il processo di diversificazione dei servizi rivolti ai più piccoli e alle loro famiglie, si affermò sempre più la consapevolezza che una figura che connettesse e tenesse insieme questi servizi fosse necessaria. Dunque, dagli anni Ottanta, iniziò a maturare l'idea che il coordinatore potesse essere una figura strategica non solo per il servizio educativo fine a se stesso, ma anche a livello territoriale per creare una sinergia tra le diverse tipologie e tenere alto il livello della qualità dell'intero sistema dell'offerta.

Bondioli (2003) scrive che i coordinatori pedagogici, dagli anni '80 avevano la funzione di curare *“i rapporti con altri servizi del territorio (scuole dell'infanzia, servizi sanitari, centri di ricerca, ecc.) che vengono visti come risorse per la riqualificazione dei propri servizi e come tramite per la diffusione di una cultura dell'infanzia”* (Bondioli, Commento ai lavori, 2003, p. 127).

Negli anni Novanta, come afferma Ennio Ripamonti (2008), all'interno dell'assetto istituzionale nazionale avvennero ulteriori cambiamenti, i quali coinvolgevano direttamente il comparto dei servizi educativi rivolti ai bambini e alle bambine tra 0 e 6 anni e delle politiche di *welfare* nel suo insieme.

Alcuni elementi di questa trasformazione, che andarono ad esercitare maggiore pressione nel ruolo e nelle funzioni del coordinatore pedagogico, riguardavano: il problema dei costi e della contrazione degli investimenti destinati all'educazione e all'assistenza, conseguenza della crisi economica e della crescita del debito pubblico del decennio precedente; l'esternalizzazione dei servizi, espediente pensato per diminuire i costi, che consisteva nell'affidamento dei servizi educativi ad organizzazioni esterne alla pubblica amministrazione, con lo scopo di alleggerire l'ente pubblico dalle spese di gestione; e il governo del sistema pubblico-privato, che fece emergere alcune criticità riguardanti la qualità dei servizi e l'efficacia del sistema stesso.

Nella seconda metà degli anni '90, venne istituita la legge nazionale n. 285 del 1997 denominata *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza* e conosciuta anche come "legge Turco", in onore dell'onorevole Livia Turco che l'ha promossa, la quale, a quel tempo, ricopriva la carica di Ministro della Solidarietà Sociale.

La norma citata in precedenza legittimò l'apertura di nuovi servizi educativi rivolti ai bambini e alle bambine da 0 a 6 anni, poiché mise a disposizione un "*fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza finalizzato alla realizzazione di interventi a livello nazionale, regionale e locale per favorire la promozione di diritti, la qualità della vita, lo sviluppo, la realizzazione individuale e la socializzazione dell'infanzia e dell'adolescenza*" (Ripamonti, 2008, p. 159). Grazie ad esso, quindi, si poterono avviare nuovi progetti per differenziare e arricchire l'offerta dei servizi che contribuivano all'educazione e alla cura della prima infanzia.

Con i fondi stanziati da questa legge presero forza i cosiddetti *servizi integrativi*, i quali "*vogliono realizzare flessibilità, innovazione e sperimentazione*" (Ciabotti, 2021, p. 107) per rispondere in maniera più idonea alle variazioni avvenute nella società e nelle famiglie italiane.

Inoltre, come sottolinea Clara Silva (2015), questa legge oltre a mettere a disposizione un finanziamento pubblico per l'attivazione di questi nuovi tipi di servizi educativi, ne sottolineò anche la loro funzione complementare e non concorrenziale rispetto al nido tradizionale (articolo 5, comma 2), rendendo così il settore rivolto all'infanzia molto più composito e variegato.

Come si può intendere dalla sua denominazione, la norma sopraccitata non era pensata solo ed esclusivamente per il primo periodo di vita dei più piccini, ma era proiettata anche all'adolescenza, infatti, come afferma Barbieri (2015, p. 44), essa aveva l'obiettivo di promuovere "*l'attivazione di servizi a vari livelli, [quindi non solo per i bambini di 0-6 anni], che potessero assicurare ai cittadini di minore età le opportunità indispensabili per un adeguato processo di sviluppo e di costruzione della personalità*".

Questa legge introdusse una vera innovazione nel panorama delle politiche sociali pensate per i minori, poiché non si fa più riferimento ai minori come “oggetti da proteggere”, bensì parla di opportunità e di promozione.

Il suo impatto progettuale è saldamente caratterizzato in senso educativo, infatti gli intenti perseguiti erano: l'appoggio alla genitorialità, la concretizzazione di servizi ricreativi ed educativi per il tempo libero, la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e la valorizzazione delle caratteristiche di genere, culturali ed etniche, nel rispetto di ciascuna diversità.

Altro punto rilevante, che è emerso dalla lettura della legge sopracitata, è: il consolidamento di una visione di bambini e bambine come soggetti di diritti, per i quali bisogna impegnarsi a pianificare e attuare “azioni positive” per lo sviluppo del loro benessere e per garantire loro una vita di qualità (art. 1, lettera d); ma anche una nuova consapevolezza sia nei confronti delle politiche per l'infanzia che degli asili nido. Difatti non ci si riferisce più a quest'ultimi come *servizi sociali assistenziali*, come appariva nella legge n.1044/1971, bensì si utilizzano i termini *servizi socio-educativi*.

Di conseguenza, si evince come dagli anni '90 tali servizi acquisiscano, in via definitiva, la loro identità educativa e che, come afferma Catarsi (2010), la dicotomia tra le due categorie dell'“assistenza” e dell'“educazione, rivolto agli asili nido, ma anche alle cosiddette “nuove tipologie” , “non ha più senso di esistere” (Catarsi, 2010), poiché la stessa legge li ascrive come “servizi con caratteristiche educative” aggiungendo poi “ludiche, culturali e di aggregazione sociale” (art. 5, comma 1).

Dal punto di vista socio-economico, in quegli anni, si verificò, anche, un crescente disgregarsi dello Stato sociale a causa della crisi finanziaria che condusse gli enti locali ad affrontare una situazione di grande difficoltà. Essi furono costretti ad attuare notevoli cambiamenti nella gestione dei servizi educativi per la prima infanzia e nella loro offerta, infatti gli enti locali, a cui erano demandati direttamente la gestione e l'organizzazione dell'offerta dei servizi per l'infanzia, hanno iniziato a stipulare convenzioni con cooperative e imprese del privato *no profit* alle quali delegare l'organizzazione di asili

nido e “nuove tipologie”, con lo scopo di mantenere e garantire l’espansione del servizio pubblico.

Tali trasformazioni costrinsero anche ad una nuova ridefinizione del ruolo del coordinatore pedagogico, il quale, da quel momento, fu avvertito come una figura necessaria, al fine di governare la complessità del sistema sempre più articolato, ed essenziale per la promozione della cultura pedagogica della rete dei servizi e per garantirne e monitorarne la qualità.

Nello specifico, come sottolinea Bondioli (2002, p. 96), *“in quegli anni la figura del pedagogo veniva ad assumere un ruolo importante non solo nell’organizzazione di questi nuovi servizi, ma anche nella formazione e nel sostegno del personale, nel rapporto con le nuove fasce d’utenza e, non ultimo, nella ricerca di soluzioni pedagogiche idonee alle finalità che, pur in maniera spesso imprecisa e confusa, venivano attribuite a queste nuove realtà: di maggiore coinvolgimento delle famiglie nella cura e nell’educazione infantile e di offerta di occasioni ludiche e di socializzazione a un numero più ampio di bambini sotto i tre anni”*.

Come sottolinea Susanna Mantovani (2002), nella premessa del volume n.21 del Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza, negli anni è andata ad affermarsi in maniera sempre più crescente l’importanza di offrire, sia alle famiglie che ai bambini, dei servizi educativi articolati e di buona qualità che potessero favorire: il benessere dei soggetti protagonisti, lo sviluppo del bambino e l’integrazione nella comunità di gruppi isolati o svantaggiati. Queste stesse considerazioni spinsero sia gli enti locali che i privati ad aumentare la diffusione di questi servizi all’interno dei territori, poiché l’offerta era del tutto insufficiente al fine di rispondere ai bisogni percepiti ed espressi dalle famiglie. Così nel 2000, si registrò un notevole incremento nelle aperture dei nidi d’infanzia rispetto al decennio precedente.

Osservando i dati del censimento dell’Istituto nazionale di statistica del 1992, rispetto a quelli riferiti al 30 settembre del 2000, ci si accorge che essi sono aumentati di 828 unità, infatti si passò dai 2180 del 1992 ai 3008 del 2000.

Allo stesso tempo, conseguentemente alla legge 285/1997, oltre all'accrescimento della quantità degli asili nido, da ora ri-denominati nidi d'infanzia, è andata a diversificarsi sempre di più anche la tipologia dei servizi educativi. Ad esempio, il quadriennio 1997-2000 vide l'inaugurazione di 732 servizi integrativi, tra: spazi gioco, centri dei bambini e delle famiglie e servizi educativi in contesto domiciliare.

Di seguito, è riportata una figura, presa dal *Quaderno n.21 del Centro Nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e la prima infanzia (2002)*, che risulta essere una chiara sintesi di quanto descritto nelle righe immediatamente precedenti.

Nell'ultima riga viene riportato il totale dei servizi attivi nel 1992 e nel 2000.

	Nidi d'infanzia 1992			Nidi d'infanzia 2000			Servizi integrativi 2000		
	pubblici	privati	totale	pubblici	privati	totale	pubblici	privati	totale
Piemonte	201	9	210	195	53	248	45	17	62
Valle d'Aosta	7	0	7	11	0	11	4	1	5
Lombardia	442	33	475	478	89	567	99	9	108
Trentino-Alto Adige	29	1	30	46	17	63	0	104	104
Veneto	117	19	136	154	168	322	50	39	89
Friuli-Venezia Giulia	28	9	37	39	18	57	7	2	9
Liguria	69	2	71	86	12	98	30	4	34
Emilia-Romagna	347	9	356	368	35	403	129	8	137
Toscana	161	5	166	235	18	253	57	6	63
Umbria	44	1	45	58	8	66	18	3	21
Marche	87	3	90	107	31	138	18	13	31
Lazio	176	14	190	212	43	255	19	12	31
Abruzzo	43	0	43	39	3	42	1	4	5
Molise	4	0	4	4	1	5	0	n.r.	0
Campania	26	5	31	48	54	102	13	n.r.	13
Puglia	85	26	111	51	22	73	3	2	5
Basilicata	18	1	19	23	5	28	0	n.r.	0
Calabria	15	1	16	22	18	40	1	2	3
Sicilia	98	8	106	172	n.r.	172	0	n.r.	0
Sardegna	37	0	37	56	9	65	10	2	12
Totale	2.034	146	2.180	2.404	604	3.008	504	228	732

n.r.: dati non rilevati

Figura 1- Servizi educativi per la prima infanzia suddivisi per Regione (valori assoluti) - Anni 1992 e 2000

Inoltre, la figura, grazie alla specificazione del numero dei servizi che si sono sviluppati negli anni nelle varie regioni, permette di osservare come la distribuzione territoriale sia dei nidi d'infanzia che delle "nuove tipologie", sia fortemente disomogenea tra le regioni del Nord e Centro Italia, dove si registra una notevole quantità di servizi, rispetto a quelle del Sud Italia. Questi dati, quindi vanno a confermare quanto già detto nelle pagine precedenti, ovvero di come continui un divario fra le aree settentrionali e meridionali, il quale pare confermarsi come un *trend* portato avanti negli anni.

Grandi cambiamenti nel sistema dei servizi per l'infanzia si registrarono anche a seguito della promulgazione della legge nazionale n. 328, denominata *“Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”*, dove con sistema integrato si intende, utilizzando la definizione di Luisa Ribolzi (2002, p. 180), un *“insieme di agenzie diverse, le quali operano in relazione tra di loro, all'interno di una logica comune, o per lo meno condivisa, con l'obiettivo di generare un servizio formativo che possa essere utile sia per i progetti personali dei singoli che dei loro gruppi di appartenenza, ma anche per la società nel suo insieme”*.

La norma 328/2000 va a riconfermare la centralità del cittadino e, come afferma Maura Fiorini (2003, p. 92), *“persegue obiettivi di ben-essere e si sostiene sulla responsabilità condivisa, che costruisce una rete integrata di servizi ed interventi, che individua livelli essenziali di intervento, che promuove un sistema di politiche universalistiche”*.

Inoltre, Pugnaghi (2013, p. 44) fa presente che conseguentemente all'emanazione della legge sopracitata, il profilo professionale del coordinatore pedagogico, venne nuovamente aggiornato e assunse una nuova forma, poiché esso si estese *“fino a comprendere funzioni che prima non erano di sua competenza”*: oltre ad occuparsi di progettare, assieme alla propria équipe, interventi adeguati ai bisogni sociali delle famiglie e dei bambini del proprio servizio educativo, doveva impegnarsi a tessere e promuovere una fitta rete di scambi relazionali e istituzionali e valutare la praticabilità e l'efficacia delle scelte educative intraprese.

In sintesi, nonostante le esperienze frammentarie realizzate nelle diverse Regioni e Province causate da una lacuna legislativa che ha portato ad una eterogeneità e differenziazione tra i territori, il profilo professionale del coordinatore pedagogico è andato sempre più a complicarsi in relazione sia degli sviluppi avvenuti all'interno del contesto sociale del nostro Paese che dell'evoluzione di cui è stato protagonista il sistema dei servizi educativi per la prima infanzia.

Se nei primi anni l'identità di questa figura era prettamente ancorata al servizio, al suo progetto pedagogico, al personale educativo e alle famiglie che ne usufruivano, dagli anni Novanta fino al 2015, le sue funzioni basilari rappresentanti il minimo comune denominatore di tutti i coordinatori, andarono sempre più ad estendersi ed affacciarsi ad un contesto più ampio, conducendolo a rapportarsi e interfacciarsi con più soggetti che operavano all'interno del contesto educativo, con altre agenzie del territorio *"diversamente implicate nella costruzione della relazione educativa"* (Benedetti, 2013, p. 24) e con più tipologie di servizi. Quindi, questa figura professionale, negli ultimi venticinque anni, ha dovuto affinare sempre di più le sue strategie di programmazione e gestione dei servizi anche in un'ottica manageriale.

Fino ad ora ho approfondito maggiormente la figura del singolo professionista come soggetto, nel paragrafo successivo invece mi concentrerò ad analizzare la pluralità dei coordinatori pedagogici, i quali, operando in tavoli di coordinamento con funzioni plurime, hanno dato vita a quell'organismo propulsivo definito *coordinamento pedagogico*, di conseguenza osserverò il coordinatore sotto l'aspetto sistemico.

1.2. Dal coordinatore al coordinamento

Nei primi anni del 2000, all'interno dei seminari indetti dalla Regione Emilia Romagna e incentrati sulla figura del coordinatore pedagogico nei servizi per l'infanzia pubblici e privati della Regione, Zanelli, rifacendosi all'antropologo Gregory Bateson, il quale sosteneva *"l'importanza di non confondere nei processi comunicativi, livelli logici diversi, pena l'incorrere in disfunzionalità delle relazioni personali ed istituzionali"* (Zanelli, 2018), sottolinea più volte l'importanza di mettere in evidenza l'esistenza di più livelli logici di azioni e di funzioni attribuite al coordinatore, che se non vengono chiariti possono aggiungere complessità all'identità professionale del coordinatore e al contesto in cui esso opera, portando a contraddizioni e problemi istituzionali.

In particolare, Zanelli (2003, 2007, 2018) distingue tre diversi livelli di coordinamento, due dei quali sono intrecciati tra di loro, poiché il secondo non avrebbe senso di esistere

senza il primo, mentre il terzo si muove ad un livello logico differente e non riconducibile nei confini del coordinamento pedagogico.

Il **primo livello** è quello del *coordinamento pedagogico dei servizi*. In questo livello contestuale il pedagogo o il dirigente scolastico oppure la persona che ricopre il ruolo di coordinatore pedagogico si muove in una duplice direzione:

- a. interna, in relazione del microcontesto educativo, dove le sue funzioni sono:
 - *“organizzare il lavoro dell’équipe in modo coerente con il progetto educativo del servizio”* (Zanelli, 2003, p. 118);
 - occuparsi della formazione del personale educativo, in una logica di ricerca-azione, per sostenere processi di autoregolazione dell’équipe;
 - garantire che il progetto educativo del servizio sia coerente con la progettazione locale;
 - predisporre momenti di valutazione ed autovalutazione della qualità del servizio e in relazione a quanto emerge, disporre degli obiettivi di miglioramento.
- b. esterna, in relazione al territorio, dove il coordinatore pedagogico ricopre un ruolo di sistema, che come afferma Zanelli (2007, p. 121) è *“inevitabile per ogni pedagogo”*. Per adempiere a questo compito il coordinatore deve tessere e creare delle interconnessioni con gli altri soggetti della rete, con i servizi e le agenzie del territorio.

I cambiamenti avvenuti all’interno dei servizi dell’infanzia hanno trasformato e reso più complesso il ruolo del coordinatore, producendo, di conseguenza una diversificazione di figure professionali determinata dalle nuove esigenze della rete dei servizi.

Il coordinatore pedagogico può trovarsi a svolgere le sue funzioni all’interno di tipologie di servizi diversi e con mandati disuguali tra un servizio educativo e un altro. Questo concorre a far emergere una varietà e diversificazione di profili professionali. Nella realtà italiana possiamo individuare:

- *coordinatori con anche funzione di gestore di un nido privato*. Significa che il coordinatore pedagogico, oltre a ricoprire questo ruolo all’interno di uno o più

servizi, è anche titolare di uno di questi. Ciò comporta che oltre a svolgere la funzione di coordinamento e consulenza pedagogica presso i vari servizi educativi, esso ha la responsabilità di gestire e amministrare il proprio nido d'infanzia o servizio integrativo;

- *coordinatori di servizi di ente gestore privato*, che può essere, ad esempio, una cooperativa sociale.

In queste realtà al coordinatore pedagogico viene richiesto di *“trattare con uguale importanza gli aspetti pedagogici e quelli gestionali, [...] con pari impegno professionale”* (Maffeo, 2013, p. 101). Le funzioni gestionali comprendono un'ampia gamma di attività che vanno dalle procedure di iscrizione alla manutenzione della struttura, dalla formazione del budget annuale alla gestione del personale e delle procedure di certificazione della qualità;

- *coordinatori di servizi di ente gestore privato con funzione di coordinamento indiretto dei servizi*. Questa professionalità è nata dall'organizzazione del coordinamento della FISM, ovvero Federazione Italiana Scuole Materne d'ispirazione cristiana, che è un *“organismo associativo promozionale delle scuole dell'infanzia a gestione privata”* e articolato *“a livello regionale e provinciale con lo scopo di instaurare un patto federativo con i gestori delle scuole che liberamente decidono di aderire alla federazione riconoscendosi nella concezione cristiana della vita e dell'educazione”* (Nunnari, 2022, p. 97).

Contrariamente agli altri casi, questa figura specifica di coordinatore svolge una funzione di consulenza tecnica-pedagogica, la quale non ha un'impronta direttiva nei confronti di questi servizi annessi alla FISM, bensì è facoltativa, poiché è alla direttrice del servizio, la quale ricopre il ruolo di coordinatrice interna, che spettano le decisioni educative, didattiche e amministrative.

Nello specifico, le funzioni che può ricoprire il coordinatore sono: di supervisione nell'elaborazione del progetto educativo o del PTOF; di consulenza alle famiglie o a bambini in difficoltà e/o con deficit; di attivazione e consolidamento delle reti tra i servizi federati con i Servizi sanitari e sociali;

- *coordinatori di servizi di ente gestore pubblico*, dove questa professionalità svolge principalmente attività di tipo tecnico-pedagogico, mentre per quanto riguarda la parte gestionale esso ricopre un ruolo marginale e connesso solo al personale di educatori o insegnanti. Ad esempio, esso ha un ruolo di controllo rispetto ai turni degli educatori e insegnanti. Inoltre, organizza incontri cadenzali, e questo avviene maggiormente nei primi mesi, per scopi conoscitivi del gruppo di lavoro o per programmare con essi le attività curriculari;
- *coordinatori di servizi di ente gestore pubblico con incarichi da più enti gestori*, che possono essere Unioni di Comuni. Questo profilo rappresenta quello più articolato, poiché al coordinatore spetta il compito di connettere e assicurare una continuità riguardo alle scelte pedagogiche effettuate in servizi educativi appartenenti a territori diversi.

Il **secondo livello**, individuato da Zanelli (2003, 2007, 2018), riguarda il coordinamento pedagogico territoriale, o provinciale (come veniva più spesso utilizzato in passato). Esso raggruppa i coordinatori di tutti i servizi pubblici e privati di un determinato territorio, i quali hanno il compito di co-costruire *“un sapere pedagogico e metodologie educative condivise”* (Zanelli, 2018) da tutti i servizi locali, al fine di consentire a quest’ultimi di *“funzionare secondo principi di efficacia, efficienza, ma soprattutto di coerenza pedagogica”* (Benedetti, 2021, p. 67).

Le funzioni che il coordinamento è chiamato ad assolvere, al fine di garantire quanto sopra affermato, sono principalmente:

- mobilitare l’interesse verso i temi dell’educazione;
- occuparsi degli elementi di connessione fra i servizi e le risorse del territorio, attivando progetti trasversali fra le diverse agenzie;
- elaborare delle linee di sviluppo dei servizi a livello territoriale in linea con le esigenze e i bisogni che emergono nel contesto territoriale;
- assicurare la funzione di controllo della qualità educativa dei singoli servizi sia pubblici che privati;
- valorizzare le differenze come risorse per l’intero sistema il governo della rete;

- creare comunità educanti, ovvero un sistema complesso in continua evoluzione, dove i componenti devono essere aperti al sapere, alla ricerca antropologica e alla convivialità relazionale per passare da un punto di vista individuale ad uno più ampio, rivolto al sociale e al collettivo, al fine di favorire il benessere delle persone, la coesione sociale e la comparsa di *“uno spirito di appartenenza tale da sentirsi cittadini attivi nei luoghi in cui si vive”* (Benedetti, 2021, p. 67).

Queste non possono prendere vita per esplicita dichiarazione, ma si creano da un processo collettivo di negoziazione, il quale *“svela tutta la complessità del lavoro educativo”* (Benedetti, 2022, p. 41). Il coordinatore educativo può riuscire in questa azione promuovendo la condivisione di valori, esperienze e di linguaggi affettivi ed emotivi.

Come afferma Viviana Tanzi (2007), guardando al passato, non possiamo identificare storie e tradizioni di coordinamento territoriale consolidate, ma in alcune realtà, e nello specifico nei territori di grandi dimensioni, come Perugia o Bologna, si possono intravedere, già dagli anni Ottanta, i primi tentativi di sperimentazioni e di attivazione di gruppi di coordinamento, i quali avevano come scopo primario il mettere in comunicazione l'attività dei singoli coordinatori.

Moira Sannipoli (2022) sostiene che uno dei primi Comuni a realizzare un raccordo tra i servizi del territorio fu quello di Città di Castello. Esso istituì un organo definito comitato di coordinamento pedagogico, costituito dai rappresentanti di tutte le strutture educative, che aveva il compito di interfacciarsi con l'amministrazione comunale e dare a questa un supporto tecnico in merito alle riflessioni sulle pratiche quotidiane che si attuavano all'interno dei servizi per realizzare gli interventi educativi.

Come ripetuto più volte, sebbene non esista un modello univoco che plasmi i coordinamenti dei vari territori in ugual maniera, questi, riprendendo le parole di Tanzi (2007), risultano essere una soluzione metodologica necessaria per contrastare la complessità e la frammentazione dei contesti locali.

Inoltre, esso deve essere visto come lo strumento in grado di ricomporre e portare a sintesi la pluralità dei compiti conferiti ai vari coordinatori. Con questa specificazione, però, bisogna fare attenzione a non pensare che questo organo sia pensato per facilitare il ruolo di ciascun pedagogo nella solitudine del proprio agire quotidiano o che il suo intento sia *“l’armonizzazione, sotto il profilo organizzativo, dei compiti assegnati ai singoli coordinatori, poiché in questa direzione il coordinamento risulterebbe schiacciato alla sola funzione strumentale”* (Benedetti, 2021, p. 68), bensì deve essere inteso come un mezzo per comprendere il molteplice e affrontarlo seguendo una logica reticolare, la quale risulta essere fondamentale per trovare soluzioni funzionali ed indispensabile davanti i compiti complessi e, a volte, imprevedibili, che i servizi sono chiamati a fronteggiare ogni giorno.

In più, il coordinamento pedagogico, oltre ad essere uno strumento di lavoro strategico al fine di raggiungere scopi difficili, può essere considerato un luogo:

- di confronto professionale, in cui trovare conforto all’incertezza professionale, la quale, secondo Tanzi (2007), risulta essere una caratteristica costante indipendentemente dalla maturità e dall’esperienza del coordinatore;
- di dialogo, di ascolto e di aiuto personale e professionale per trovare soluzioni e fronteggiare le questioni più urgenti;
- di riflessione in merito ai cambiamenti dei processi sociali che avvengono, o potrebbero verificarsi, nel contesto in si opera, con la finalità di interpretare, e in caso anticipare, tali mutamenti.

In sintesi, il coordinamento è una struttura culturale che dà la possibilità di creare uno sfondo coerente al sistema dei servizi educativi posti in uno specifico territorio e deve essere inteso come una sede *“di meta-confronto, metà-rielaborazione, meta-ridefinizione degli orientamenti”* (Benedetti, 2021, p. 67), dove si incontrano vecchie e nuove generazioni di pedagogisti per far convergere riflessioni per l’attuazione di azioni politiche ed educative coerenti e non contraddittorie.

Inoltre, come afferma (Benedetti, 2022, p. 42), al fine di garantire prestazioni di qualità ed efficaci, questo organismo tecnico, composto dai singoli coordinatori che esercitano il loro ruolo in una determinata zona geografica, deve essere:

- *“il più possibile stabile”*, significa che i coordinatori dovrebbero cercare di garantire una loro presenza continua nel territorio e nel servizio educativo e/o scolastico in cui hanno prestato servizio gli anni precedenti;
- collocati in *“una sede istituzionalmente riconosciuta dagli organi politici [...] in cui incontrarsi adottando un calendario periodico e ambiti tematici in grado di favorire una visione il più possibile aggiornata dello stato dell’arte delle politiche e della conseguente progettazione educativa dei servizi da loro coordinati”*;
- capace di sostenere azioni ed interventi che generino alleanza con i soggetti sociali, soprattutto con le famiglie;
- in grado di estendere a livello territoriale su vasta area (ovvero non prendendo come riferimento solo il microsistema scolastico) politiche educative innovative e forti di presupposti pedagogici;
- abile a adottare una prospettiva multidisciplinare.

Tanzi (2007) fa presente che i coordinatori pedagogici, entrati a far parte di un’*équipe* di coordinamento territoriale, devono fare molta attenzione a non perdere la loro identità di singolo facendosi omologare oppure sovrastare dal gruppo e pensare che la propria funzione di coordinatore rispetto a quella del coordinamento sia antitetica e potenzialmente conflittuale, poiché questi due realtà non sono alternative ma coesistenti. Quindi, il coordinatore, entrato a far parte del gruppo di coordinamento, deve essere capace di mettere in dialogo le nuove funzioni e competenze apprese dal team al fine di trasformare e accrescere la propria identità.

Il secondo rischio a cui bisogna far fronte parlando di coordinamento territoriale è nel non intendere questo come uno spazio di ipercontrollo programmato: l’*équipe* di coordinamento deve fare delle scelte e porsi un ordine, altrimenti il rischio è quello di incorrere in superficialità e caos gestionale ed organizzativo.

Il gruppo, quindi, fra le tante sollecitazioni e domande che provengono da insegnanti, genitori, amministratori, ha il compito di: porsi degli obiettivi che sappiano riconoscere le priorità del contesto in cui opera; scegliere il percorso più funzionale alla propria crescita e più urgente rispetto ai bisogni e alle necessità della società.

L'ultimo rischio su cui il coordinamento deve fare molta attenzione riguarda il non eccedere con il fare, ma lasciare anche spazi di riflessione, poiché come fa notare Tanzi (2007, p. 132) il compito del coordinamento non è quello di *“fare esplodere o sommare tutte le iniziative possibili legate all'educazione, [poiché esso] non si identifica con le azioni che produce, ma [con] i pensieri che genera che, tradotti con coerenza, danno vita ad iniziative congruenti”*, all'interno di una cornice di senso istituzionale.

Ciò da tenere ben presente per non incescicare in questi rischi, e per assicurare un efficace coordinamento pedagogico territoriale, è che esso deve essere inteso come luogo di raccordo interistituzionale, in cui i vari attori si confrontano e mediano al fine di individuare un confine per negoziare e trovare un equilibrio tra i loro saperi e le azioni.

Il **terzo livello** concerne il coordinamento di sistema. Esso riguarda *“il governo della rete territoriale dei servizi di Welfare locale”* (Zanelli, 2007, p. 122) ed è chiamato ad eseguire principalmente 3 azioni:

- creare delle interconnessioni tra il sistema educativo, quello sociale e sanitario;
- pianificare degli interventi che permettano la comunicazione tra questi sistemi;
- attuare *“processi di monitoraggio e di verifica integrata degli stessi”* (Zanelli, 2007, p. 122).

In quest'ultimo livello, molteplici attori collaborano tra di loro ed essi non appartengono solo al mondo della scuola, ma possono fare parte, ad esempio, all'azienda sanitaria locale o ad aziende di volontariato oppure alle forze dell'ordine. Ad ogni modo, questi devono essere dei professionisti che, come affermano Campioni, Finelli e Tagliaventi (2005, pp. 52-53), dopo aver trascorso *“un lungo iter professionale nei servizi educativi, scolastici, sociali, sanitari, ricreativi, vogliono dedicarsi maggiormente alle tematiche*

della programmazione integrata e della promozione e collaborazione fra tutti i terminali che nel territorio si occupano di infanzia e adolescenza” al fine di confrontarsi ed elaborare una cultura comune fondata sulla condivisione di un insieme di significati, di valori, di criteri interpretativi e di prospettive di azioni con intenzionalità pedagogiche, supponendo che la pianificazione e l’azione concreta di tutte le organizzazioni impegnate possano dare risultati educativi migliori rispetto a quelli che conseguirebbero lavorando singolarmente.

Ripamonti (2008), evidenzia come la collaborazione tra le diverse organizzazioni educative possa prendere vita a partire da tre diverse condizioni:

1. coordinamento volontario a carattere informale, ove le organizzazioni decidono di avviare un confronto e un lavoro comune in maniera spontanea, per volontà del dirigente o degli operatori delle varie organizzazioni;
2. coordinamento volontario a carattere formale, il quale è sancito da un accordo scritto che impegna le organizzazioni a rispettare il progetto prefissato;
3. coordinamento obbligatorio (vincolante), in questo caso la collaborazione nasce a seguito di un vincolo, che può riguardare un bando di progetto o di una legge cui si è tenuti ad adeguarsi.

In conclusione, quindi, ciò che emerge dall’analisi di questi tre livelli è che essi si differenziano l’uno dall’altro principalmente per la “distanza d’azione” che intercorre tra il coordinatore pedagogico, il servizio e l’equipe educativa.

1.3. Le competenze del coordinatore pedagogico

Riprendendo le parole del neuropsichiatra infantile Eustachio Loperfido (2007, p. 115), l’identità della figura del coordinatore pedagogico è stata per anni *“confusa, non univoca e anzi molto variabile nelle concrete interpretazioni della prassi”*, poiché le funzioni che esso è chiamato ad assolvere non sono sempre facilmente definibili e le sue aree di intervento specifiche possono differenziarsi in relazione alle esigenze del contesto.

C'è una costante, però, che dovrebbe accomunare tutti i coordinatori pedagogici, indipendentemente dalle loro esperienze, ovvero lo sviluppo di molteplici tratti di competenza al fine di garantire il buon andamento dei servizi e la loro qualificazione. Ritengo, quindi, indispensabile aprire un approfondimento in merito alle competenze che ogni coordinatore pedagogico dovrebbe possedere, sviluppare e migliorare al fine di favorire il raccordo con l'esterno, promuovere la qualità dei servizi educativi e il funzionamento dei gruppi di lavoro, che, secondo Catarsi (2008), è il fondamento per una reale qualificazione del nido d'infanzia e degli altri servizi per l'infanzia, poiché da una parte permette di oltrepassare la visione individualista-privatista dell'educazione e dall'altra consente di rispondere all'esigenza di rendere democratica la conduzione della struttura formativa.

Dall'analisi dei diversi contributi della letteratura scientifica di riferimento, è emerso che il ventaglio di competenze che un coordinatore pedagogico deve possedere per riuscire ad affrontare la complessità dei contesti in cui si trova ad operare, ma anche per poter offrire ai bambini, alle bambine e alle loro famiglie un servizio educativo e un'offerta educativa di qualità, che permetta uno sviluppo armonico e olistico dei più piccoli, sono:

a. Competenza pedagogica

Il coordinatore pedagogico deve godere di una buona preparazione pedagogica, poiché deve sostenere e accompagnare gli educatori e gli insegnanti nell'elaborazione del **progetto educativo** che, secondo Catarsi (2010, p. 21), può essere definito come *“quel documento che orienta la complessiva esperienza”* del servizio educativo per l'infanzia e ne definisce la sua identità e fisionomia pedagogica, esplicitandone gli orientamenti e gli intenti educativi di fondo.

Il compito del coordinatore è quello di cooperare con gli educatori e/o insegnanti della scuola dell'infanzia nella costruzione e nell'attribuzione di significati educativi che possano essere riscontrati nell'esperienza quotidiana e nei fattori costitutivi del servizio. Il suo obiettivo è quello di aiutare il gruppo di lavoro a mettere a punto delle esperienze educative concordi alle caratteristiche e ai bisogni dei bambini.

Per riuscire nello scopo descritto immediatamente sopra, il coordinatore pedagogico deve innanzitutto sollecitare gli educatori/insegnanti ad interrogarsi in merito alle proprie azioni e incoraggiarli a vivere in modo riflessivo l'organizzazione degli spazi, dei tempi, dei ritmi, le *routine*, le attività rivolte ai genitori, le pratiche educative e così via, poiché è solo attraverso quella che Schön (1993) definisce conversazione riflessiva e un *“confronto democratico tra i riferimenti teorici/metodologici di chi educa, il suo modello pedagogico* (inteso, da Donatella Savio, come un aggregato di idee e di riferimenti educativi creati a seguito dell'esperienza formativa e professionale) [...], e le *sollecitazioni proposte dai bambini che può svilupparsi il progetto educativo”* (Savio, 2016), il quale è fondamentale poiché orienterà l'operatività quotidiana degli insegnanti e degli educatori all'interno delle sezioni. Questi ultimi, quindi, hanno il compito di trasformare in pratica la cornice metodologica, educativa, formativa e pedagogica e le sue finalità educative negoziate precedentemente.

In sintesi, utilizzando la metafora di Roberta Baldini (2010, p.49), si potrebbe assegnare al coordinatore il ruolo di regista-scenografo, al quale spetta il ruolo di curare *“l'allestimento complessivo della rappresentazione”*, mentre gli *“attori-educatori* trasformeranno *la rappresentazione in realizzazione”*.

Infine, come rileva Catarsi (2010, p. 22), *“la competenza pedagogica del coordinatore dovrà esprimersi nel favorire e stimolare la capacità di rileggere i prodotti dell'attività educativa”* da parte dell'équipe di lavoro, incentivando ciascun membro a **documentare** la proprie esperienze.

Per documentazione si intende un meta-processo di ricostruzione, comprensione e significazione funzionale delle dinamiche di produzione e costruzione dell'azione e dei risultati di quest'ultima (Galliani, 2015). Essa permette di costruire una “memoria” delle situazioni e degli episodi più significativi per lo sviluppo dei bambini e delle bambine. Tale processo viene costruito dal gruppo raccogliendo, attraverso svariati strumenti (che possono essere diari di bordo, videoregistrazioni, audioregistrazioni, relazioni, etc.) dei materiali che possono riguardare il “prima”, il “durante” e il “dopo” l'azione in classe.

Lo scopo della documentazione è di incrementare la riflessione interna rispetto al progetto educativo e di rendere condivisibile la qualità delle esperienze e dei processi che prendono forma all'interno delle stesse, di fatti, successivamente al raccoglimento dei prodotti da parte degli educatori e degli insegnanti, il coordinatore predisporrà dei momenti di discussione collettiva in cui esaminare il materiale documentario.

Questi incontri permetteranno ad esso di monitorare l'efficacia delle scelte realizzate nei diversi ambiti, rintracciando possibili criticità delle stesse, di valutare l'adeguatezza delle esperienze offerte ai bambini e alle bambine, di mettere a punto in modo condiviso aggiustamenti o riadattamenti nell'organizzazione e nella gestione di alcune esperienze e in fine di monitorare le capacità degli educatori e insegnanti di accompagnare, sostenere e promuovere il protagonismo dei propri allievi (Tognetti, 2010).

Inoltre, il coordinatore durante queste riunioni avrà l'opportunità di incrementare le capacità riflessive del gruppo di collaboratori: potrà introdurre una rilettura del contesto nuova e diversa rispetto alle esperienze rappresentate. Questa reinterpretazione potrà sollecitare dei nuovi punti di vista e nuove piste di lavoro.

b. Competenza organizzativa-gestionale

La competenza descritta immediatamente sopra è strettamente collegata all'aspetto organizzativo, poiché l'azione educativa e le scelte pedagogiche non possono prendere corpo senza un pensiero organizzativo di base che le guidi (Giagnoni, 2010).

In più, come afferma Catarsi, (2010, p. 31) la connessione tra questi due ambiti (pedagogico e organizzativo-gestionale) è un requisito indispensabile da perseguire per la qualificazione del servizio poiché *“la qualità di un servizio educativo per la prima infanzia deriva proprio dalla capacità di rendere costruttivamente complementari la dimensione pedagogica del progetto e la buona organizzazione e gestione [dello stesso]”*.

La competenza organizzativa-gestionale, come sottolinea Giagnoni (2010), racchiude una notevole complessità, che deriva dal compito del coordinatore pedagogico di dover creare delle ramificazioni tra diversi bisogni, esigenze, persone, contesti, risorse

finanziare; e dal suo ruolo che gli richiede di saper raccordare, rimodulare, prevedere, ascoltare, veicolare, scegliere e agire nei tempi e nei modi adatti.

Questa professionalità ha, quindi, una grande responsabilità rispetto alla dimensione presentata in questo paragrafo, la quale è connessa a due ordini di questioni, che a loro volta sono riconducibili alla programmazione e gestione:

- ⇒ da una parte del lavoro interno e del servizio stesso (gruppo di lavoro, risorse, tempi, spazi, bambini, famiglie, etc.);
- ⇒ dall'altra dei servizi esterni presenti nel territorio (collaborazioni con ASL, biblioteche, altri nidi d'infanzia o scuole dell'infanzia, altri coordinatori, coordinamento, etc.).

Per quanto riguarda il supporto logistico organizzativo-gestionale interno al servizio educativo e scolastico, il coordinatore può doversi occupare di curare e gestire gli aspetti materiali del servizio, come: gli **spazi e i tempi**, quindi la loro strutturazione sia in relazione al progetto pedagogico sia dei bisogni dei bambini e delle bambine che in funzione dell'articolazione delle attività, poiché, come viene affermato nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, entrambi questi elementi concorrono alla qualificazione pedagogica dell'ambiente educativo, di conseguenza devono essere "oggetto di esplicita programmazione e verifica (MIUR, 2012, p.18); la scelta dei **materiali ludici e didattici** da fornire ai bambini; il **personale** relativamente alla suddivisione dei compiti, dei turni, delle loro responsabilità e della definizione delle strategie di intervento in caso di carenza di personale; la formazione e la composizione del gruppo di bambini suddividendoli per sezioni; il **budget** per l'acquisto di nuovi arredi e materiali.

Come sottolinea Laura Restuccia Saitta (2006, p. 39), è essenziale per chi ricopre il ruolo di coordinatore pedagogico essere in possesso di capacità che gli permettano di gestire i **gruppi di lavoro** "sul piano dei contenuti, delle relazioni e delle comunicazioni interpersonali che si elaborano all'interno dei collettivi".

Tale professionalità non deve essere associata all'immagine di colui che prende le decisioni e impone delle soluzioni, al contrario deve essere percepito come il facilitatore e sostenitore della riflessione sugli eventi. Esso deve condurre il gruppo educativo a porsi dei quesiti in merito alle esperienze vissute "con" e "da" i bambini e "con" e "tra" gli adulti, so-stando nella domanda, per poi accompagnare quest'ultimo alla ricerca di tutte *"le risposte possibili [presenti] nella provvisorietà del sapere educativo, che non è mai definito ma in continua evoluzione, diventando capace a "ospitare il dubbio" come stimolo principale alla crescita e del progresso"* (Pugnaghi, 2013, p. 50). Ovvero il coordinatore deve sollecitare gli educatori/insegnanti a non stanziare su un unico modo di essere, ma ad adattarsi al continuo divenire caratteristico della loro professione.

La sua presenza all'interno dei servizi è fondamentale nella direzione degli operatori/insegnanti in virtù della sua posizione esterna - ma non estranea - alle dinamiche operative e relazionali del gruppo e della sua funzione di leadership, la quale viene definita da Quagliano, Casagrande e Castellano (1992) come un compito di bilanciamento che tutela e guida la gratificazione dei bisogni sia dei singoli che del gruppo, e si esprime in un "essere con il gruppo", in quanto combina gli individui con il gruppo e il contesto ambientale, accrescendone le potenzialità.

Esso, inoltre, deve pianificare la **formazione e l'aggiornamento professionale** del personale, che risultano essere necessari e indispensabili a causa dei rapidissimi e continui cambiamenti che avvengono all'interno del contesto sociale, familiare e nella visione della figura del bambino e nei suoi bisogni.

Come evidenzia Marina Perozzo (2021), all'interno del *6° Seminario dedicato alla scuola dell'infanzia*, denominato Zelarino, *"la formazione in servizio, permette al personale di potersi attrezzare di strumenti, culturali e didattici, che facilitano la rilevazione dei bisogni formativi del singolo bambino e del gruppo e di poter costruire percorsi educativi adeguati."*

Innanzitutto, il coordinatore pedagogico deve osservare e analizzare le situazioni per rilevare i bisogni sia dell'ente che del personale, dopo di che procederà con

l'elaborazione di un progetto formativo coerente con quanto emerso dalla prima rilevazione e verificando il budget a disposizione del servizio educativo per la reale attuazione del medesimo.

Gli interventi predisposti, al fine di garantire una crescita professionale da parte di tutti gli operatori, dovranno essere sistematici, non episodici, bensì continuativi nel corso dell'anno e potranno essere realizzati sia attraverso *“interventi diretti per quel che attiene alle competenze psico-pedagogiche sull'infanzia, sia [mediante] interventi esterni su argomenti più specifici relativi alla sperimentazione didattica o a altre competenze che vengano ritenute utili nell'ambito del piano di formazione annuale”* (D'Aniello, 2021, p. 70). Quindi il coordinatore deve aver cura di strutturare una formazione caratterizzata dalla convergenza di saperi differenti, che aiutino il personale educativo ad orientarsi nelle situazioni o nei quesiti più svariati ed ad affrontarli in maniera idonea ed efficace.

Infine, è fondamentale che il coordinatore investa in interventi atti ad aggiornare le conoscenze e le capacità degli educatori e degli insegnanti, poiché come viene evidenziato nelle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, la presenza di personale educativo preparato e attento ai bisogni dei bambini rappresenta un *“indispensabile fattore di qualità per la costruzione di un ambiente educativo accogliente, sicuro, ben organizzato, capace di suscitare la fiducia dei genitori e della comunità”* (MIUR, 2012, p. 23).

Coerentemente alla prospettiva bioecologica dello sviluppo degli individui elaborata da Bronfenbrenner (1979), il coordinatore pedagogico deve predisporre e pianificare, assieme all'équipe di lavoro, delle attività improntate sul dialogo, sull'ascolto reciproco e sulla collaborazione, con lo scopo di permettere lo sviluppo di buone relazioni con le **famiglie**, le quali, come viene sottolineato nelle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, rappresentano *“il contesto più influente per lo sviluppo affettivo e cognitivo del bambino”* (MIUR, 2012, p. 17).

Inoltre, la costruzione di un legame forte tra genitori e personale educativo, compreso il coordinatore pedagogico, è vantaggioso per l'intero sistema, poiché, come afferma

Elena Luciano (2021, p. 93), la cooperazione tra *“gli attori delle due principali agenzie educative che si occupano della cura, [dell’] educazione e [dell’] istruzione dei bambini”* permettono a questi ultimi di raggiungere migliori risultati sia in termini di ambientamento che di apprendimento.

Nella pratica, alcuni incarichi a supporto delle famiglie, che possono richiedere l’interessamento e l’attenzione del coordinatore pedagogico sono, ad esempio, la redazione della Carta del Servizio e del patto educativo scuola-famiglia, la promozione di iniziative culturali rivolte all’infanzia o al ruolo genitoriale, la partecipazione ad alcuni momenti di confronto e discussione negli organismi elettivi dei genitori.

In una dimensione interstiziale interna/esterna al servizio educativo, al coordinatore pedagogico spetta il ruolo di attuare progetti e iniziative per la **continuità** educativa 0-6. Essa deve essere intesa come un atteggiamento pedagogico che ha lo scopo di realizzare eventi educativi, attenti ai bisogni di tutti i suoi fruitori, all’interno di contesti orientati a sostenere lo sviluppo della personalità del bambino, mediante regole negoziate e comuni, con lo scopo di costruire degli elementi di raccordo tra la conservazione degli equilibri e il cambiamento e tra l’ordinario e lo straordinario (Biagioni, 2010).

Secondo Mario Maviglia (2021), all’interno dei due settori educativi (da una parte quello rivolto ai bambini e alle bambine 0-3 anni e dall’altra 3-6 anni), il processo di continuità deve svilupparsi in chiave autoriflessiva per il singolo servizio educativo e di condivisione e contaminazione reciproca tra gli stessi. Inoltre, esso deve prevedere:

- I. l’individuazione di obiettivi strategici dell’offerta educativa da parte dei due comparti (ad esempio: autonomia, interazione con gli altri, etc.) e l’analisi di come si intende perseguirli;
- II. la ponderazione sulle forme progettuali che vengono adottate dai due settori;
- III. la condivisione di attività comuni tra i bambini e le bambine dei due diversi servizi educativi o ordini scolastici.

I rischi, però, che l'organico educativo deve evitare sono:

1. privilegiare stimoli e proposte atte alla formalizzazione precoce delle conoscenze e sottovalutare quelle che potrebbero essere considerate esperienze più significative per i più piccoli, quali routine o il gioco simbolico;
2. omologare gli atteggiamenti tra gli insegnanti e le educatrici appartenenti ai due servizi educativi diversi, poiché, come afferma Catarsi (2010), è indispensabile che la prospettiva della continuità non conduca ad una omogenizzazione tra i diversi ordini, al contrario nido d'infanzia, scuola dell'infanzia e scuola primaria devono mantenere le specificità dei loro diversi progetti educativi.

Concernente la continuità educativa, è essenziale far presente che il coordinamento pedagogico territoriale può ricoprire un ruolo strategico in merito a questa materia. Esso, infatti, può prefigurarsi come la sede di collegamento e interazione tra i diversi settori educativi e scolastici, nel quale i diversi coordinatori pedagogici dei servizi possono attuare un confronto preliminare in merito a tutti gli aspetti sopra elencati e alla preparazione di attività formative comuni.

Infine, in merito al supporto esterno al servizio, il coordinatore pedagogico ha il compito di gestire e organizzare i rapporti con svariate **organizzazioni del territorio**.

Come sottolinea Silvio Premoli (2008), nel momento in cui il coordinatore ha la mansione di pianificare la cooperazione e la creazione di reti con altri servizi locali, in prima istanza esso deve analizzare le esigenze del servizio e della sua utenza, al fine di progettare e organizzare le modalità più adeguate di interazione tra il servizio educativo o la scuola dell'infanzia in cui opera e gli altri servizi sociali, sanitari culturali, sportivi del territorio. Dopo di che avrà la facoltà o di inserirsi in reti già esistenti oppure costruirne di nuove. Esso, quindi, potrà organizzare *“incontri necessari a realizzare interventi coordinati e integrati con il consultorio, con i servizi sociali che seguono casi di inserimento prioritario per particolari problematiche familiari, con i servizi di neuropsichiatria e riabilitazione e con i dirigenti scolastici”* (D'Aniello, 2021, p. 71).

c. Competenza progettuale

Anche tale competenza è strettamente correlata alla competenza pedagogica e alla predisposizione del progetto educativo dei servizi educativi per la prima infanzia. In questo progetto vengono esplicitati i valori di riferimento, le aspirazioni, le scelte, le intenzionalità e le finalità che il servizio si pone e a cui esso mira.

Come evidenzia Baldini (2010), tutti questi elementi sono principi fondanti e proattivi della programmazione educativa i quali fanno da cornice, ma anche danno forma, alla progettazione delle attività educative e sono considerati azioni *“di promozione sia del servizio che della qualità delle esperienze offerte ai bambini e alle famiglie”* (Tognetti, 2010, p. 68).

Quindi, nonostante la progettazione del quotidiano sia un compito primario dell’insegnante o dell’educatore, il coordinatore pedagogico deve essere in grado di pianificare l’architettura educativa e pedagogica in un’ottica progettuale. Infatti, tale figura professionale deve possedere una sua *“cultura progettuale”* al fine di indirizzare un lavoro di co-progettazione. Come sottolinea Triani (2008), la progettazione, nel lavoro educativo, non può essere concepita come un processo individuale svolto dall’insegnante, o dall’educatrice, per la sezione dentro cui opera, ma deve essere intesa come un *“lavoro comune”* che richiede confronto, dialogo e negoziazione. Per tale motivo è essenziale per il coordinatore pedagogico sappia mobilitare anche le sue competenze relazionali.

d. Competenza relazionale

Il ruolo del coordinatore pedagogico è improntato sulle relazioni umane.

Esso si trova a confrontarsi con più soggetti: gli insegnanti/educatori del servizio, i genitori, i bambini, le organizzazioni esterne, il coordinamento territoriale. Questo lo conduce ad essere un professionista competente della relazione e di conoscere approfonditamente le tecniche della comunicazione, in modo da consentire una corretta interazione tra tutti gli attori che lavorano e collaborano con lui.

Il primo sistema relazionale con cui il coordinatore pedagogico si trova ad interfacciarsi è il **gruppo di lavoro** degli educatori e degli insegnanti, dentro al quale, come sostiene Ettore Felisatti (2006, p. 21), si instaurano delle dinamiche interne che hanno alla base due livelli logici differenti: uno di tipo razionale, legato all'attività per la realizzazione del compito e che è *“teso a mantenere un certo grado di realtà nell'azione del gruppo attraverso il controllo delle emozioni”*; l'altro di tipo emozionale connesso ai *“sentimenti impliciti e non sempre dominabili, che possono contrastare con il livello razionale”* e che, in talune circostanze potrebbe far emergere delle conflittualità all'interno del collettivo. Queste ostilità andrebbero poi a ripercuotersi sul clima relazionale, portando ad affaticamento e ad un appesantimento del lavoro tra i membri.

Di conseguenza il coordinatore pedagogico deve essere capace di mediare i diversi punti di vista degli educatori/insegnanti, ascoltando e andando in contro a questi ultimi con umiltà.

Inoltre, esso deve essere capace di riconoscere, all'interno del gruppo, i talenti, le risorse, i limiti, le difficoltà e le specificità di ciascun membro, *“valorizzando le uguaglianze e le differenze, armonizzandole fra di loro in modo funzionale rispetto alla qualità della relazione e al raggiungimento del compito”* (Felisatti, 2006, p. 31).

È importante che il coordinatore pianifichi e attui delle attività pensate per sostenere e supportare un buon rapporto tra coordinatore – operatore/insegnante e operatore/insegnante - operatore/insegnante, poiché, come afferma Felisatti (2006, p. 53), *“la qualità del clima relazionale che si instaura in un team di insegnanti si ripercuote positivamente o negativamente nell'organizzazione delle azioni complessive per lo svolgimento del compito degli allievi”*.

I fattori implicati nella costruzione di un buon clima relazionale, a cui tale professionalità dovrà porre attenzione, sono:

- la realizzazione di *interazioni frequenti* al fine di *sostenere* i membri sia dal punto di vista pedagogico e organizzativo che psicologico;
- l'attuazione di una *comunicazione aperta, franca e trasparente*;

- offrire *feedback* personalizzati e rimandi individuali chiari in merito ai comportamenti e ai risultati;
- il *calore*, definito da Felisatti (2006, p. 51) come “*la distanza interpersonale espressa nella relazione, capace di creare empatia [...], di indurre atteggiamenti oblativi e di disponibilità verso i bisogni dell’altro*”;
- il *riconoscimento dei ruoli* al fine di incoraggiare un’*accettazione* condivisa delle posizioni ricoperte nel gruppo;
- la costruzione di una *relazione simmetrica* tra coordinatore-operatori, che però non superi il confine professionale tramutandosi in relazione amicale, poiché questo, allo stesso modo di una relazione asimmetrica, potrebbe comportare dei risvolti negativi nell’esercizio dei ruoli.

Ripamonti (2008), in uno dei suoi contributi, mette in evidenza quattro *stili di coordinamento* che un coordinatore pedagogico può utilizzare per relazionarsi al gruppo di lavoro di educatori o insegnanti, coerentemente alla maturità professionale e formativa dimostrata da parte di questi ultimi.

Gli stili che lo studioso individua sono:

➔ Stile di coordinamento direttivo, definito anche *telling*, ovvero “che dice”, poiché il gruppo di lavoro ha una maturità bassa, di conseguenza il coordinatore deve strutturare, pianificare e organizzare il lavoro del personale, dando indicazioni chiare e precise.

Inoltre, esso deve prendersi le responsabilità delle scelte intraprese e, se ce ne fosse la necessità, risponderne di fronte agli altri.

Il rischio che si intercorre nell’utilizzo di questo stile relazionale è che esso possa degenerare in uno stile basato sull’autoritarismo da parte del coordinatore.

➔ Stile di coordinamento supportivo che viene adoperato quando il gruppo di operatori è caratterizzato da una maturità medio-bassa.

Il coordinatore pedagogico ricopre, come nel caso precedente, un ruolo rilevante nella parte decisionale, poiché i suoi collaboratori non “*dimostrano ancora un sufficiente livello di competenza per garantire un buon livello di autonomia*”

(Ripamonti, 2008, p. 168), ma a differenza di quanto si verifica nello stile direttivo, il coordinatore cerca di argomentare e spiegare al gruppo i motivi che lo conducono a compiere determinate scelte.

In più, esso predispone dei momenti pensati per la consultazione delle opinioni del gruppo, al fine di coinvolgere quest'ultimo in maniera sempre più intensa nei provvedimenti futuri.

Consapevole del fatto che il suo grado di sapere e di competenze è maggiore rispetto a quello dei suoi collaboratori, il coordinatore deve fare attenzione a non decadere in uno stile manipolativo.

- Stile di coordinamento partecipativo, il quale viene usato dal coordinatore pedagogico quando l'équipe di lavoro possiede un grado di maturità medio-alta, poiché essa ha alle spalle una solida esperienza professionale, ma manifesta ancora delle insicurezze nell'affrontare alcune situazioni. Conseguentemente il compito del coordinatore è quello di assicurare i suoi collaboratori e *“stimolare la “fiducia nelle proprie capacità”, condividendo con [essi] il peso della responsabilità finale”* (Ripamonti, 2008, p. 169).

Il pericolo dell'utilizzo di uno stile di questo genere è quello di cadere in un *impasse* decisionale e di caos.

- Stile di coordinamento cooperativo impiegato nelle situazioni in cui il gruppo di educatori/insegnanti è caratterizzato da un alto grado di maturità. Quindi esso possiede solide competenze professionali, tanto che il coordinatore pedagogico fa uso di meccanismi di delega, lasciando all'équipe delle linee guida generali (mission del servizio, obiettivi previsti, risultati attesi, etc.) e la sua disponibilità a fornire aiuto e supporto in caso di necessità.

Il coordinatore, però, deve fare attenzione a non eccedere nelle deleghe dei compiti, poiché esso rischierebbe di perdere il controllo del gruppo, dei bisogni e delle esigenze reali di quest'ultimo e del servizio.

Infine, Ripamonti (2008) sostiene che è insolito che un professionista adotti prevalentemente un solo stile. Esso continua sottolineando che la tendenza è quella di

far uso di almeno due stili di coordinamento: uno fondamentale e l'altro di sostegno. Questi, però, non vengono scelti in relazione alla situazione operativa e alla maturità degli educatori/insegnanti, bensì rispetto ai bisogni e alla personalità del coordinatore pedagogico.

Quello considerato più vantaggioso per l'équipe di lavoro e il servizio educativo è la combinazione tra lo stile supportivo e partecipativo poiché dà la possibilità al coordinatore e ai suoi collaboratori di concepirsi in maniera simile ed uniforme, permettendo l'attivazione di una collaborazione efficace, senza che il primo venga avvertito dai secondi come un "controllore".

Anche la **famiglia** dei bambini e delle bambine *"rappresenta un ulteriore sistema sociale con cui la professionalità del coordinatore pedagogico entra in relazione"* (Pugnaghi, 2013, p. 53).

Esso ha la responsabilità di garantire l'interazione con i genitori predisponendo e aggiornando il materiale informativo in merito alla rete dei servizi e al progetto educativo - modulistica per l'accesso, delibera di indirizzo, dépliant informativi di vario genere - sia per le famiglie già utenti del servizio che per l'utenza potenziale.

Inoltre, durante la fase di preparazione dell'atto politico di indirizzo tale identità professionale dovrà coinvolgere e interfacciarsi con il gruppo di coordinamento territoriale. Sulla base di quanto emergerà dal confronto si fonderà l'organizzazione della rete sei servizi per l'anno successivo.

Secondo Sandra Benedetti (2015), i servizi educativi devono essere intesi come luoghi che generano legami, non solo con i bambini piccoli, ma anche con i genitori con cui, le persone che ci lavorano all'interno, devono creare un'alleanza capace di supportare il percorso di corresponsabilità educativa.

Come evidenziano Musatti e Mayer (2003, p. 106) *"la costruzione dell'identità professionale dei coordinatori passa [...] anche attraverso la relazione con i genitori"*, i quali devono essere accolti assieme ai loro figli. Per creare questo collegamento, la famiglia deve essere coinvolta non solo nell'elaborazione della progettazione educativa,

ma il coordinatore pedagogico deve sostenere altre iniziative finalizzate proprio all'accoglienza della stessa durante tutto l'anno.

Ad esempio, possono essere calendarizzati incontri non solo istituzionalizzati, come le assemblee, ma anche di tipo laboratoriale e di festa, dove realizzare una comunicazione interpersonale, individualizzata e significativa tra gli utenti e il personale del servizio.

In questo scambio comunicativo il coordinatore potrebbe ricoprire una "funzione prisma", cioè di scomposizione, ricomposizione e incontro di diversi punti di vista, con l'obiettivo sia di favorire la formazione di uno spazio transazionale tra (e per) genitori ed educatori, interrompendo, nel caso ce ne fosse la necessità il rischio di reciproche rivalità tra i due sistemi, che di sostenere e incoraggiare lo sviluppo della fiducia degli uni verso gli altri (Bottigli, 2010).

Evidente, inoltre, come le competenze relazionali siano utili al coordinatore per favorire la comunicazione con gli enti locali e altre istituzioni, ma anche per sostenere il raccordo con il coordinamento pedagogico territoriale e per creare **reti di relazione** con il territorio e quindi con le organizzazioni che, direttamente o indirettamente, operano a favore dell'infanzia e della famiglia.

e. Competenza politico-amministrativa

Al coordinatore pedagogico è richiesto di svolgere anche compiti amministrativi come, ad esempio, stilare e leggere un piano finanziario o un crono-programma; inoltre esso può concorrere ad autorizzare l'apertura di un nuovo servizio-educativo, di conseguenza deve conoscere le normative di riferimento nazionali, regionali e comunali e l'iter da intraprendere per portare a termine questa funzione.

In più, delle buone competenze politico-amministrative permettono a questa identità professionale realizzare una proficua collaborazione con gli amministratori locali che potrebbe risultare *"utile per la definizione di un progetto educativo rispetto a cui gli stessi funzionari degli enti locali si sentono responsabili"* (Silva, 2022, p. 55).

Un'osservazione mossa da Catarsi (2010), però, è che non bisogna oberare il coordinatore in pratiche burocratiche, distaccando esso dalla dimensione pedagogica, poiché questo sarebbe deleterio per i servizi educativi, per il perseguimento della loro qualità e per tutti i soggetti che vivono quel servizio (insegnanti, educatori, bambini, famiglie, etc.).

Al contrario bisogna fare in modo di far interagire, in maniera sistematica, gli aspetti amministrativi con quelli educativi e pedagogici, al fine di *“garantire che le scelte organizzative e amministrative trovino corrispondenza nella validità scientifica del progetto [educativo]”* (Restuccia Saitta, 2003, p. 126).

f. Competenza riflessiva

La professione del coordinatore pedagogico è andata a delinarsi, fin dalla sua origine, in una costellazione di cambiamenti ed emergenze continue. Questo mi permette di affermare che, conseguentemente alla sua capacità di rapportarsi alla complessità dei contesti e alla natura del suo ruolo dinamico e interstiziale, tale identità non può esimersi dal possedere una competenza riflessiva consolidata, la quale risulta essere trasversale rispetto alle diverse competenze e funzioni sopra individuate.

Come afferma Maria Paola Mostarda (2006, p. 79) , la riflessività *“rappresenta una categoria [...] distintiva per ogni coordinatore”*, e deve essere intesa come il processo che permette di pensare e ponderare *“il proprio e altrui pensiero”* (Mostarda, 2006, p. 77), il quale appare chiaramente necessario nella prospettiva del ruolo di mediatore di riflessività del gruppo di lavoro che spetta al coordinatore pedagogico.

Quest'ultimo è promotore di una razionalità euristico-riflessiva poiché prende parte all'analisi, alla problematizzazione e al ripensamento delle pratiche e dei processi educativi pianificati all'interno del servizio al fine di garantire, da una parte, lo sviluppo e il benessere sia dei bambini che delle loro famiglie dall'altra la qualificazione del servizio stesso.

Il coordinatore deve, quindi, impegnarsi ad aiutare educatori/insegnanti a significare: le routine, le attività rivolte ai genitori, gli spazi, i tempi.

Esso ha il dovere di stimolare i suoi collaboratori ad attuare un pensiero ricorsivo anche sull'operato, sul progetto educativo realizzato e sulla coerenza, da loro attuati, rispetto ai valori e alla *mission* del servizio.

Infine, il coordinatore deve favorire la propria e altrui riflessività in merito ad altri due fattori che sono: la predisposizione e la cura degli strumenti da utilizzare per la pratica di documentazione, la quale è essenziale poiché permette di lasciare traccia e verificare il percorso intrapreso individuandone aspetti di successo e di criticità; e il monitoraggio della qualità inteso *“sia in termini di autovalutazione interna che di qualità percepita dalle famiglie, [con lo scopo di] ripensare continuamente a strategie di miglioramento e di marketing dei servizi”* (D'Aniello, 2021, p. 71).

Tutte le competenze precedentemente elencate vanno a comporre il profilo professionale del coordinatore pedagogico e sono fra loro intrecciate.

Tra queste è possibile rintracciare delle aree di sovrapposizione: molte funzioni e compiti che il coordinatore è chiamato a svolgere sono insiti di più ambiti di competenza, basti pensare al fatto che l'elaborazione del progetto educativo richieda al professionista di adunare le sue conoscenze e abilità da più dimensioni.

Nella situazione appena descritta, il coordinatore pedagogico non deve rievocare solo le sue competenze pedagogiche, ma anche quelle relazionali poiché durante gli incontri esso ha il compito di mediare l'équipe di lavoro, che organizzative-gestionali.

Quindi tutte dimensioni presentate in questa sezione devono essere considerate *“come un insieme di qualità (piuttosto che come una somma di fattori disgiunti l'uno dall'altro)”* (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 52) che il coordinatore pedagogico deve saper mobilitare e combinare in relazione al contesto in cui queste vengono utilizzate.

In conclusione, è importante far presente come davanti alla variabilità dei contesti sociali, culturali e formativi e ai cambiamenti che si verificano repentinamente nella

realità odierna, non può essere individuato un profilo di coordinatore pedagogico univoco e complementare a tutte le realtà del nostro Paese.

Inoltre, il concetto di competenza non deve essere inteso come un insieme di capacità e conoscenze cristallizzato e statico, bensì, come sottolineano Felisatti e Mazzucco (2013, p. 50), esse hanno un carattere dinamico e multidimensionale, *“perché si costituiscono attraverso l’integrazione di insiemi di fattori singoli e sono dinamiche poiché vengono sviluppate, apprese e modificate costantemente”*.

In fine, questa figura professionale ha bisogno di ammodernare continuamente il proprio profilo professionale e costruire un *habitus* di competenze solido, ma al tempo stesso flessibile, in modo tale da poter sempre reagire di fronte alle modificazioni persistenti.

1.4. La formazione attuale del coordinatore pedagogico

Come afferma Lorenzo Campioni, nel seminario *“Realizzare il sistema integrato zerosei: Quali i compiti del coordinatore pedagogico?”* (Zerosei up channel, 2021), i titoli di accesso richiesti per ricoprire il ruolo di coordinatore pedagogico sono: o un diploma conseguito in un istituto magistrale e almeno cinque anni di esperienza come educatrice oppure una laurea magistrale non necessariamente dell’area pedagogica.

Spesso, nelle scuole statali, le funzioni e i compiti di direzione di coordinamento vengono affidati alla figura del dirigente scolastico, il quale, in molti casi non ha competenze pedagogiche in merito alla fascia d’età 3-6, di conseguenza questo può andare ad inficiare la qualità dell’offerta formativa; altre volte invece tale professionalità è affidata ad un professionista in possesso di un diploma di laurea specialistica ad indirizzo socio-pedagogico o socio-psicologico come, ad esempio, il pedagogista.

Nel 2006, per volere del professore Enzo Catarsi, che in quegli anni era professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso l’Università degli studi di Firenze, all’interno del Dipartimento di Scienze dell’Educazione e dei Processi Culturali e

Formativi, oggi ri-denominato Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia, venne istituito il primo Master universitario di 1° LIVELLO relativo al *Coordinamento Pedagogico di Nidi e Servizi per l'Infanzia 0-6*.

Questo Master nacque con lo scopo di formare figure professionali competenti sulle tematiche della prima infanzia e capaci, per l'appunto, di coordinare centri 0-6, nidi d'infanzia, servizi educativi complementari e scuole dell'infanzia.

Silva (2022, p. 49) presidentessa del Master dal 2013, afferma che esso *“è stato concepito [...] come una risposta concreta ai bisogni dei servizi educativi di avvalersi di una leadership professionale volta a promuovere una cultura dell'infanzia territoriale pedagogicamente orientata, capace di guidare l'educatore nella realizzazione di pratiche educative di qualità”*.

Successivamente all'esperienza fiorentina, dal 2008 sono stati istituiti Master omologhi in altre università italiane.

Il percorso formativo, della durata di un anno, è articolato secondo la metodologia della ricerca-formazione partecipata, per cui integra attività di tirocinio, visite nei servizi educativi, partecipazione a convegni e seminari, attività di didattica frontale e partecipata. Tutte queste occasioni di apprendimento sono atte a sviluppare:

- ⇒ conoscenze e competenze pedagogiche, progettuali, metodologiche, relazionali e comunicative e politico-amministrative;
- ⇒ capacità organizzative di analisi e sintesi

Infine, come sottolinea Nice Terzi (2021), proprio per la natura complessa e delicata di questo ruolo, anche i coordinatori pedagogici, allo stesso modo degli educatori e degli insegnanti, necessitano di luoghi di apprendimento a loro dedicati in cui accrescere le competenze del proprio profilo professionale e dove condividere le loro esperienze.

L'autrice, inoltre, fa notare che tale esigenza si è diventata più urgente dalla recente nascita istituzionalizzata del coordinamento pedagogico territoriale (Terzi si riferisce al riconoscimento legislativo del coordinamento avvenuto con il D.Lsg n.65/2017), il quale

deve eseguire compiti specifici di lavoro, di sistema e di rete e dal momento che la figura del coordinatore pedagogico è stata propagata a tutto il sistema integrato zero-sei.

Infine, bisogna evidenziare, però, che l'istituzione di Master e corsi specialistici, e quindi l'interessamento da parte del mondo universitario a questa professione, è un segnale incoraggiante per lo sviluppo della stessa e per il futuro del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni, poiché questo permette alla persona più opportunità formative e di qualificazione, dalle quali poi, direttamente e indirettamente, potranno trarne profitto i servizi educativi, l'offerta formativa, l'équipe di operatori, i bambini, le bambine, le loro famiglie e l'intera comunità educante.

1.5. Il coordinatore pedagogico

La qualità educativa dei servizi educativi e di cura per l'infanzia è una tematica a cui la Commissione Europea iniziò ad interessarsi già a partire dai primi anni '90 del secolo scorso.

Nel 1992, la Direzione per le pari opportunità della Commissione Europea fondò la Rete Europea per l'infanzia, ovvero, riportando le parole di Arianna Lazzari (2015, p. 81), *“un importante network formato da esperti provenienti da 15 Paesi, [il cui scopo principale era] l'affermazione di una visione più ampia delle politiche per l'infanzia”* per fare in modo che i servizi educativi non fossero più percepiti solo come un diritto delle madri lavoratrici, bensì come un diritto del bambino a ricevere cure ed educazione idonee e adeguate, in quanto cittadino europeo.

Congruentemente alla realizzazione di questo fine, nel 1996, il *network* di professionisti si impegnò a definire 40 obiettivi di qualità, i quali ricoprivano uno spettro molto ampio di tematiche (finalità educative, formazione del personale, partecipazione delle famiglie, etc.), che i servizi educativi e di cura per l'infanzia avrebbero dovuto perseguire nei dieci anni successivi.

Nonostante questi fossero condivisi da tutti gli Stati membri, essi vennero considerati troppo ambiziosi, poiché proponevano *“una visione complessa e dinamica della qualità”* (Savio, 2019), di conseguenza si preferì sostenere un approccio meramente quantitativo connesso alla diffusione dei servizi.

La conferma a tale iniziativa appare chiaramente negli obiettivi di Barcellona elaborati dal Consiglio Europeo, nel 2002, in cui si incentiva i Paesi dell’Unione Europea di garantire, entro il 2010, *“servizi di assistenza all’infanzia ad almeno il 90% dei bambini di età compresa tra i 3 anni e l’età della scuola dell’obbligo e ad almeno il 33% dei bambini di età inferiore ai 3 anni”* (European Council, 2002, p. 12).

Per quanto riguarda la prima parte dell’obiettivo sopraccitato, dalle analisi condotte da Eurydice (2014) è emerso che nel decennio 2001-2011 la frequentazione alla scuola dell’infanzia dei bambini e delle bambine compresi tra i 3 e i 6 anni è cresciuta di anno in anno.

A conferma di quanto affermato sopra, di seguito, ho riportato un ortogramma (figura 2) che riporta i tassi di partecipazione ai servizi educativi e di cura, dei bambini compresi tra i 3 e i 6 anni d’età, raggiunti dagli Stati membri dell’Unione Europea nell’anno 2001 (colonna rosa) e nell’anno 2011 (colonna blu).

Nelle ascisse sono riportati i 33 Stati che nel 2001 e nel 2011 appartenevano all’Unione Europea, indicati con il proprio codice ISO.

Nelle ordinate, invece, è possibile leggere la percentuale di partecipazione ai servizi.

Infine, la linea tratteggiata di rosso, che mette in evidenza il 95%, riguarda il parametro che fu posto nel 2009 dalla Commissione Europea come obiettivo da raggiungere entro il 2020.

Osservando la colonna chiara e quella scura di ciascun Stato, appare evidente che la maggior parte degli Stati membri dell’Unione Europea ha registrato un accrescimento dei tassi di partecipazione, tanto che in molti Paesi questo è aumentato, in media, di sette punti percentuali. Tuttavia, si sono verificate anche alcune situazioni in cui si è

registrato una lieve diminuzione del tasso di partecipazione ed è il caso di Italia, Belgio e Repubblica Ceca.

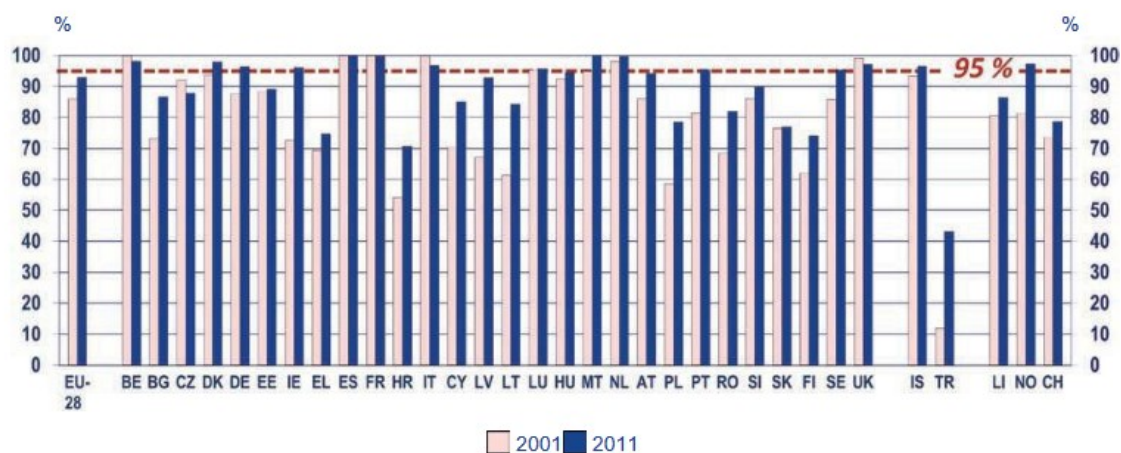


Figura 2: Tassi di partecipazione ai servizi educativi e di cura per l'infanzia dei bambini compresi tra i 3 e i 6 anni di età, negli anni 2001 (colonna rosa) e 2011 (colonna blu). Fonte: Eurostat

La figura sottostante (n. 3) riguarda, invece, i tassi di partecipazione ai servizi educativi e di cura per l'infanzia dei bambini sotto i tre anni d'età. Allo stesso modo dell'istogramma precedente, nelle ascisse sono riportati i 33 Stati, indicati con il proprio codice ISO, mentre nelle ordinate la percentuale di partecipazione ai servizi.

Infine, la linea tratteggiata di rosso ce evidenzia il 33%, riguarda il parametro posto dalla Commissione Europea come obiettivo da raggiungere.

Osservando la figura si evince che lo stesso successo, riscontrato nell'analisi dei tassi di partecipazione dei bambini compresi tra i 3 e i 6 anni di età, non si registrò in merito alla frequenza da parte dei bambini e delle bambine sotto i 3 anni d'età.



Figura 3: Tassi di partecipazione ai servizi educativi e di cura per l'infanzia dei bambini sotto i 3 anni, nell'anno 2011.
Fonte: Eurostat

Solo dieci Paesi (Danimarca, Estonia, Slovenia, Finlandia, Svezia, Norvegia, Islanda, Belgio, Francia e Spagna) nel 2011 riuscirono a raggiungere i *targets* posti dal Consiglio Europeo a Barcellona, mentre *“la situazione è sembrata peggiorare in [altri] Stati membri”* (European Commission, 2013, p. 4), dove si riscontrarono notevoli ritardi e percentuali molto distanti da quel 33% prefissato inizialmente. Addirittura, in otto Paesi la percentuale conseguita era pari o minore dell’8%.

Si comprese, allora, che la strategia riferita all’approccio quantitativo, connesso all’espansione dell’offerta dei servizi risultava *“essere inefficace, se non [veniva] accompagnata da una visione politica di lungo respiro che [mettesse] al centro i bisogni dei bambini e delle loro famiglie attribuendo un ruolo educativo a tali servizi”* (Lazzari, 2015). Dopo questa considerazione si decise di spostare nuovamente la discussione sulla qualità dei servizi per l’infanzia da 0 a 6 anni.

Per l’appunto, nella Comunicazione della Commissione Europea del 2011: *“Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori”* si può leggere che l’intenzione del documento era quello di rispondere *“alle richieste degli Stati membri di avviare un processo di cooperazione che consentirà loro di affrontare la duplice problematica [...] di offrire a tutti l’accesso all’educazione e alla cura dell’infanzia, ma anche migliorare la qualità dell’offerta mediante servizi integrati e fondati su una visione comune”* (Commissione Europea, 2011, p. 5).

L'anno successivo, quindi, venne istituito un gruppo di professionisti, provenienti dai 25 Paesi dell'Unione Europea, che, attraverso il Metodo aperto di coordinamento, il quale *“si basa sull'apprendimento reciproco tra pari e sulla definizione di obiettivi comuni da raggiungere a partire da una visione negoziata e condivisa di qualità”* (Lazzari, 2015), aveva il compito di sviluppare delle proposte che potessero favorire la qualificazione dei servizi.

Il gruppo di lavoro esaminò in modo critico le iniziative politiche che avevano contribuito ad accrescere, in modo significativo, sia l'accesso ai servizi per l'infanzia che a migliorarne la qualità sul piano educativo.

Essi, in questo modo, arrivarono a identificare cinque aree *“rispetto alle quali le azioni intraprese [avevano] apportato dei miglioramenti [...] nella qualità dell'offerta”* (Lazzari, 2016, p. 19). Queste riguardavano: l'accessibilità dei servizi, il personale che opera all'interno di questi, il curriculum, il monitoraggio e la valutazione, la gestione e il finanziamento del sistema.

Dentro tali dimensioni sono state elaborate delle linee guida e dieci principi pedagogici chiave per la qualificazione dei servizi. Questi ultimi non dovevano assumere un carattere prescrittivo, ma di orientamento, al fine di sostenere tutti i diversi contesti socio-economici in cui i medesimi avrebbero trovato applicazione.

La qualità dei servizi educativi va perseguita e creata. Essa non può essere affermata in maniera aprioristica e autoreferenziale, in fede al fatto che il servizio educativo decide di *“adeguarsi a standard o a norme stabilite a priori dall'alto”* (Catarsi, 2010, p. 151).

Come viene affermato nel documento elaborato dal gruppo di lavoro Education and Training 2020 della Commissione Europea: *“Quality assurance for school development”*, l'assicurazione della qualità educativa comporta che si attui una *“revisione sistematica dei programmi e dei processi educativi per mantenere e migliorare la loro qualità, equità ed efficienza”* (European Commission, 2017, p. 3).

Questa importante funzione di controllo è affidata alla figura del coordinatore pedagogico, la cui presenza, a livello strutturale, rappresenta *“il primo degli indicatori della qualità di un sistema di servizi per l’infanzia”* (Catarsi, 2010, p. 53).

Dai vari studiosi, questa identità professionale viene descritta come una figura esperta nella promozione e nella valutazione della qualità dei servizi prescolari. Ad essa spetta la mansione di monitorarla, *“sia in termini di autovalutazione interna che di qualità percepita dalle famiglie”* (D’Aniello, 2021, p. 71), e di verificarne gli esiti.

Queste operazioni devono essere attuate secondo una logica partecipativa, ovvero coinvolgendo *“tutti i soggetti che a vario titolo operano all’interno del contesto educativo”* (Pugnaghi, 2013, p. 51).

Al fine di orientare la sua analisi e riflessione in merito ai punti di forza e le criticità dell’offerta formativa e delle azioni attuate finalizzate alla qualificazione del servizio, il professionista può fare riferimento al *quadro europeo per la qualificazione dei servizi educativi e di cura per l’infanzia*. Lo stesso può essere utilizzato sia come strumento di lavoro operativo, per avviare un’analisi in merito ai punti di forza e di criticità *“dell’offerta educativa alla luce di una rilettura attenta dei bisogni dei bambini e delle famiglie”* (Lazzari 2016 p. 10), che come dispositivo di riflessione per favorire processi di miglioramento e innovazione delle pratiche educative nell’interesse dei bambini, delle bambine e delle loro famiglie.

Il coordinatore pedagogico, inoltre, per conseguire e assicurare una qualità elevata del servizio in cui opera, deve fare attenzione a sostenere e favorire provvedimenti che vadano a ricadere sull’organizzazione strutturale dell’ambiente e dell’offerta, sulla qualità dei processi formativi e delle esperienze, sia a livello di esplorazione del mondo degli oggetti che nei rapporti con altre persone, e sui loro esiti, mediante un approccio che prenda in considerazione:

- la qualità strutturale, ovvero tutti quegli *“elementi che vanno ad incidere sulle caratteristiche di processo che, a loro volta, costituiscono la cornice entro la quale si*

situano le esperienze dei bambini” (OCSE, 2013, p. 10), intendendo sia le caratteristiche ambientali dei singoli servizi che il contesto più ampio, cioè la comunità locale in cui questo si colloca;

- la qualità di processo, che consiste *“in ciò che i bambini sperimentano effettivamente all’interno dei programmi educativi loro dedicati”* (OCSE, 2013, p. 10);
- la qualità degli esiti formativi, la quale si riferisce *“alla ricaduta dei processi educativi sulle esperienze dei bambini e famiglie che – a loro volta – producono una ricaduta più ampia sulla comunità in cui essi vivono e sulla società in generale”* (Lazzari, 2016, p. 22)

In sintesi, come ci ricorda Zanelli (2018), la sfida, oggi, *“non è riuscire a costruire dei singoli servizi di qualità, [...] ma è quella di tenere insieme la qualificazione dei singoli servizi e la qualificazione dell’intero sistema”*.

Il coordinamento pedagogico territoriale, che può essere inteso come il *“laboratorio in cui si pianificano e concentrano le modalità di offerta dei servizi, sia sotto il profilo politico che pedagogico”* (Benedetti, 2022, p. 41), può costituire una risorsa strategica e fondamentale per perseguire l’obiettivo sopra descritto all’interno del sistema integrato dei servizi educativi e scolastici 0-6 anni, attraverso l’attivazione di scambi, progetti e sperimentazioni.

Il ritrovo all’interno dei coordinamenti pedagogici territoriali è un’occasione per discutere, riflettere e avviare delle analisi in merito alla documentazione, portata dai coordinatori pedagogici, sulle esperienze offerte ai bambini e alle loro famiglie e prodotte dai singoli servizi, al fine di individuarne punti di forza e criticità.

Quindi, il coordinamento territoriale potrebbe essere inteso come:

- a. luogo in cui elaborare un approccio comune ed equilibrato, a livello territoriale, fondato su:
 - un’immagine ben definita e condivisa di infanzia e di bambino, prefigurandolo come soggetto attivo, competente e *“protagonista dei processi della loro crescita e dello sviluppo della loro esperienza e conoscenza”* (Catarsi, 2010, p. 39);

- sull'idea che i genitori siano alleati e in quanto tali renderli partecipi dell'elaborazione del progetto educativo, accompagnarli e sostenerli nella crescita dei loro figli;
 - una visione condivisa di qualità, al fine di *“promuovere lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini e – sul lungo periodo – per incrementare le loro opportunità educative”* (Lazzari, 2016, p. 24).
- b. sede di meta-confronto dove riflettere in merito a tutti quegli elementi che possono sostenere la qualificazione del sistema dei servizi, sia dal punto di vista organizzativo che gestionale come, ad esempio, *“un indice che identifichi alcuni punti essenziali da trattare e approfondire [nei progetti educativi] lasciando però autonomia di contenuti a ogni servizio”* (Gariboldi, 2021, p. 85).

In conclusione, il coordinamento pedagogico territoriale deve sia fungere da ponte organizzativo e funzionale tra le strutture che essere luogo in cui attuare un dialogo co-costruttivo affinché il miglioramento e le innovazioni sui servizi siano il più possibile sinergici e omogenei, senza che queste generino *“all'interno di uno stesso territorio delle contraddizioni tali da pregiudicare fattori di coerenza e di omogeneità almeno sui fondamentali comuni che devono costruire il riferimento per garantire soglie adeguate di qualità”* (Benedetti, 2022, p. 42).

È evidente, però, che un impegno di questa natura pretenda un monitoraggio e un sostegno permanente, il quale deve essere effettuato dalla Regione.

Essa ha la funzione di favorire il raccordo con il coordinamento pedagogico territoriale *“per monitorarne passo passo gli sviluppi e le caratteristiche del suo mandato pedagogico nel territorio provinciale in cui è inserito”* (Benedetti, 2022, p. 43).

1.6. Il coordinamento pedagogico nella normativa regionale e nazionale

La lacuna legislativa che contraddistingue le tematiche del coordinatore e del coordinamento pedagogico ha portato a una eterogeneità e differenziazione di situazioni.

Alcune realtà territoriali fino a pochi anni fa non conoscevano la figura del coordinatore mentre in altre Regioni, alcune delle quali verranno approfondite nel prossimo capitolo, avevano già riconosciuto a livello normativo tale professione e la struttura di coordinamento già dagli anni 2000.

Ad esempio, l'Emilia-Romagna con la legge regionale 1/2000 riconosceva il ruolo del coordinamento pedagogico e richiedeva di rafforzarne la loro presenza in sede territoriale. Un po' di anni dopo, la Toscana, con il Decreto n. 47/R 2003 del Presidente della Regione, approvò l'attivazione, da parte dei Comuni, del coordinamento pedagogico per i servizi educativi comunali per la prima infanzia.

A livello nazionale la svolta decisiva per l'affermazione della professionalità del coordinatore pedagogico, e del coordinamento pedagogico territoriale, arrivò nel 2015 con l'emanazione della legge 107/2015. Questa, infatti, pose i presupposti per la legittimazione della figura del coordinatore, la quale verrà poi ripresa dal decreto legislativo n. 65/2017.

La *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, all'articolo 1, comma 181, lettera e), rifacendosi alla normativa regionale dell'Emilia-Romagna, introdusse il coordinamento pedagogico territoriale come uno degli aspetti in merito al quale il Governo doveva prevedere uno specifico decreto delegato al fine di disciplinare l'oggetto in materia.

Arrivò così, a norma del suddetto articolo, il D.lgs. 65/2017 che sancì l'*Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni*.

Esso ordinò di concepire i servizi educativi 0-3 e 3-6 come un unico sistema fondato su valori, convincimenti, finalità di fondo e principi comuni, ma allo stesso tempo rispettosi delle peculiarità e delle differenze sia dei piccoli fruitori che dei servizi.

Il suddetto Decreto Legislativo può essere considerato una svolta culturale per le politiche educative del nostro Paese, poiché ha permesso all'Italia di rimettersi al pari con le politiche educative europee, dove, già da alcuni anni, si discuteva in merito all'*Early Childhood Education and Care*, o abbreviato *ECEC*, riferendosi per l'appunto ai servizi educativi 0-6 (Bondioli & Savio, 2018) e di superare il cosiddetto *split system*, che caratterizzava i servizi educativi per l'infanzia italiani fino a quel momento.

Questa strutturazione prevedeva che *“i servizi educativi rivolti ai bambini da 0 a 3 anni ricadevano sotto la responsabilità del Ministero del Lavoro e degli Affari Sociali quali ‘servizi a domanda individuale’ – pertanto la loro istituzione e regolamentazione era demandata alle Regioni e agli Enti locali (Lazzari, Balduzzi, & Martino, 2022, p. 65) –* mentre la scuola dell'infanzia era responsabilità del Ministero dell'Istruzione, in quanto parte integrante del sistema scolastico, e l'ente gestore risultava essere lo Stato o il privato sociale paritario.

In più, oltre alla differenziazione gestionale, le due parti differivano anche rispetto ai documenti d'indirizzo, i quali non si distaccavano troppo nelle prospettive educative, ma certamente non erano sviluppati con un'intenzione di coerenza (Bondioli & Savio, 2018).

In questa prospettiva unitaria, lo Stato inizia ad assumersi delle responsabilità riguardanti gli indirizzi, il coordinamento e lo stanziamento di fondi (Piano di Azione Pluriennale) non solo per i servizi rivolti ai bambini 3-6, ma anche per quelli pensati per i più piccoli.

Per quanto concerne le azioni sul piano infrastrutturale e pedagogico al fine di permettere la piena realizzazione del sistema integrato 0-6, dal 2017, esse spettarono alle Regioni in collaborazione con gli Uffici Scolastici Regionali e le rappresentanze degli Enti locali (D.Lgs 65/2017, art. 6).

Questi ultimi, nello specifico, hanno il compito di attivare e promuovere il coordinamento pedagogico dei servizi (ovvero il primo livello logico che ho trattato nel secondo paragrafo) *“sul proprio territorio, in collaborazione con le istituzioni scolastiche e i gestori privati”* (D.Lsg 65/2017, art. 7, punto d); mentre all’unisono hanno la funzione di incoraggiare interventi volti a sviluppare, sostenere ed estendere il coordinamento pedagogico territoriale.

Tale organo, come spiegato dalla nota MIUR 404/2018, è riconosciuto come uno degli obiettivi strategici per lo sviluppo per la qualificazione del sistema integrato 0-6 (D.Lgs 65/2017, art. 4)

La nota MIUR, al punto 6, dedicato specificatamente ai coordinamenti pedagogici territoriali, cerca di delineare un quadro relativo alle sue funzioni, scrivendo: *“il coordinamento pedagogico è chiamato a svolgere funzioni di orientamento pedagogico, di sostegno allo sviluppo della rete di tutte le strutture del sistema “zerosei”, di progettazione della formazione continua in servizio del personale, di collaborazione con le Università nella formazione di base per l’accesso alla professione di educatore e di docente. Promuove ricerche e iniziative di innovazione organizzativa, educativa e didattica, fornisce consulenza e supervisione professionale”* (MIUR, 2018, p. 6).

Il MIUR, attraverso questa nota, invita le Regioni a collaborare con gli Uffici scolastici regionali e a eseguire una ricognizione delle attività di raccordo territoriale. Successivamente essi dovrebbero progettare e avviare dei protocolli operativi a livello regionale e locale che diano la possibilità di determinare le condizioni per una realizzazione efficace, coerente e condivisa dei coordinamenti pedagogici territoriali. Operativamente, quindi, la Nota sollecita le Regioni ad allestire dei tavoli di confronto inter-istituzionali dove far partecipare i diversi responsabili per la realizzazione del sistema integrato 0-6, con lo scopo di dar vita ad un confronto partecipato che abbia l’obiettivo di individuare le modalità operative attraverso cui il coordinamento pedagogico territoriale *“possa essere attivato a partire dai bisogni e dalle risorse presenti in ciascuna realtà”* (Lazzari, Balduzzi, & Martino, 2022, p. 67).

La novità di questa nota sta proprio nell'esplicitazione dell'esigenza di creare delle intese tra Regione e Uffici scolastici regionali, facendo partecipare quest'ultimi all'interno dei tavoli di confronto in rappresentanza delle scuole dell'infanzia statale.

Un altro documento importante, che tratta le tematiche del coordinatore pedagogico e del coordinamento pedagogico territoriale, sono le *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6* elaborate dalla Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione.

Il testo inizialmente è stato pubblicato nel 2020 sottoforma di bozza.

In seguito ad un ampio confronto, avvenuto sia a livello nazionale che territoriale, fra tutti i soggetti pubblici e privati implicati nell'organizzazione e nella gestione dei servizi educativi e della scuola dell'infanzia, il 22 novembre 2021 venne pubblicato il Decreto Ministeriale n. 334, il quale convalidò l'adozione delle *Linee pedagogiche*.

Esse vennero ufficialmente approvate sia come cornice di riferimento culturale e pedagogico che come quadro istituzionale e organizzativo del sistema integrato "zeroesi", "al fine di favorirne lo sviluppo e il consolidamento e innescare processi che incidano positivamente sugli attuali assetti istituzionali" (D.M. 334/2021, p. 5)

Nelle *Linee* sopracitate, oltre a rimarcare l'importanza di creare tavoli paritetici di coordinamento tra Regioni e Uffici scolastici regionali, si cerca di fare maggiore chiarezza in merito ai compiti e alle funzioni che spettano al professionista che ricopre il ruolo di coordinatore pedagogico. Infatti, è possibile leggere che esso "ha il compito di:

- *curare il funzionamento dell'équipe educativa [...];*
- *svolgere funzioni di indirizzo e sostegno professionale al lavoro individuale e di gruppo degli educatori/insegnanti" (D.M. 334/2021 p. 37);*
- promuovere la partecipazione dei genitori e incoraggiare il loro contributo in merito alla progettazione educativa;
- occuparsi del raccordo tra servizi educativi e scuole dell'infanzia con i servizi sociali e sanitari;

- facilitare la riflessione professionale dell'équipe prospettando periodicamente incontri collegiali;
- proporre *“l'uso di tecniche di osservazione, monitoraggio e documentazione”* (Campioni, 2022, p. 18).

Per quanto riguarda il coordinamento pedagogico territoriale, invece, ci si riferisce ad esso definendolo *“un organismo stabile nel tempo che comprende e riunisce i coordinatori dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia esistenti su un territorio (statali, comunali, privati, paritari) e costituisce un elemento indispensabile dal punto di vista tecnico-pedagogico della governance locale del sistema integrato svolgendo un ruolo fondamentale nell'espansione e qualificazione dello zeroosei attraverso il confronto professionale collegiale”* (D.M. n. 334/2021, p. 37).

Inoltre, viene specificato che esso deve sostenere una progettualità coerente e che consideri percorsi di continuità verticale, ovvero tra servizi educativi 0-3 e 3-6/ fra scuole dell'infanzia e scuole primarie; e continuità orizzontale, cioè *“tra servizi educativi e scuole di diversa tipologia e gestione e tra scuole, servizi e territorio”* (D.M. n. 334/2021, p. 37).

Il coordinamento pedagogico territoriale, in più, ha la funzione di mettere a punto una riflessione pedagogica centrata sul territorio, sui cambiamenti sociali, demografici e urbanistici, sulle esigenze e sulle condizioni di vita di tutti i bambini e, dalle considerazioni emerse, proporre *“progetti per l'estensione e la diversificazione dell'offerta educativa sul proprio territorio di competenza, sviluppando altresì azioni di monitoraggio, valutazione e audit”* (D.M. 334/2021, p. 37).

Lentamente in questi cinquant'anni dalla nascita della figura del coordinatore pedagogico, sono avvenuti grandi cambiamenti nelle politiche per l'infanzia e nell'attenzione rivolta alla fascia d'età 0-6 e ai servizi ad essa dedicati.

Nel passato, la politica nazionale, ma anche quella regionale, non poneva la giusta concentrazione sui diritti dei più piccoli; infatti, le iniziative mosse dalle istituzioni erano incentrate sui genitori, e in particolare sulla madre, al fine di permettere ad essa di lavorare fuori casa.

Negli ultimi trent'anni è avvenuto un cambio di prospettiva in relazione ai diritti dei cittadini più piccoli, i quali vengono riconosciuti come soggetti attivi e competenti. Ciò ha comportato che si aviasse sempre di più una maggiore cura verso gli aspetti educativi intenzionali, sul benessere dei bambini e sul loro diritto di beneficiare di un sistema educativo e d'istruzione qualificato.

A tale fine, come abbiamo visto fino ad ora, il coordinatore e il coordinamento pedagogico ricoprono un ruolo fondamentale. Entrambi hanno avuto una storia complessa, articolata e sono stati protagonisti di un processo insolito, che li ha visti svilupparsi a macchia di leopardo e in modo difforme all'interno del nostro Paese, poiché la loro affermazione e regolamentazione non è stata avviata e guidata da iniziative partite dall'alto, bensì è avvenuta dapprima a livello locale.

Ora, per l'appunto, andremo ad approfondire e a prendere in esame lo sviluppo di queste tematiche primariamente all'interno della nostra regione, ovvero il Veneto (capitolo 2) e successivamente in altre regioni italiane (capitolo 3).

Capitolo 2: Il Sistema integrato e il coordinamento pedagogico nella Regione Veneto

Il Veneto è stato uno delle prime regioni italiane a prevedere un'ampia diversificazione dei servizi educativi che potessero andare ad affiancare la tradizionale offerta pubblica degli asili nido.

Nell'aprile del 1990, venne pubblicata la legge regionale n. 32/1990, denominata *Disciplina degli interventi regionali per i servizi educativi alla prima infanzia: asilo nido e servizi innovativi*, la quale introdusse una grande novità, ovvero prevedeva, per l'appunto, l'attivazione di una pluralità di servizi innovativi che andassero ad affiancare la tradizionale offerta pubblica dei servizi per la prima infanzia (Nardini, Giolo, Fincato, & Zagati, 2008).

Essa, come viene spiegato nell'articolo 1, aveva come obiettivi:

- a. sostenere *“l'attività educativo-assistenziale degli asili nido, onde realizzare il pieno sviluppo fisico-psichico-relazionale dei bambini sino a tre anni di età e assicurare alla famiglia un sostegno adeguato, che [consentisse e agevolasse] anche l'accesso della donna al lavoro nel quadro di un sistema di sicurezza sociale”* (L.R. 32/90, art. 1, comma 1);
- b. promuovere i servizi innovativi per l'infanzia (L.R. 32/90, art. 1, comma 2).

Oltre ad andare a ri-definire l'asilo nido, designandolo come un servizio di interesse pubblico indirizzato alla prima infanzia e con *“finalità di assistenza, di socializzazione e di educazione nel quadro di una politica di tutela dei diritti dell'infanzia”* (art. 5, comma 1), e a definire l'asilo nido minimo, ovvero l'erogazione del servizio socioeducativo nei posti in cui il precedente non esisteva e, allo stesso tempo, il numero potenziale di utenti era inferiore a 30 bambini (L.R. 32/90, art. 6), la legge suddetta andò a regolamentare altre tipologie di servizi rivolti alla fascia d'età 0-3, con l'obiettivo di soddisfare la molteplicità dei bisogni e delle esigenze dei bambini e delle loro famiglie.

Questi vennero definiti, nel loro complesso, *servizi innovativi* (L.R. 32/90, art. 17) e comprendevano:

⇒ *nido integrato* → un servizio strutturato in modo analogo all'asilo nido minimo, quindi con una ricettività inferiore a 30 posti, i quali potevano essere occupati dalle bambine e dai bambini che rientravano nella fascia d'età 0-3 anni, ma svolto in una scuola (allora chiamata) materna. Infatti, nella normativa viene specificato che il nido integrato svolge *“un'attività psico-pedagogica mediante collegamenti integrativi con l'attività della scuola materna, secondo un progetto concordato tra gli enti gestori”* (L.R. 32/90, art. 17, comma 2).

Inoltre, tale servizio poteva esistere solo in virtù di una scuola dell'infanzia già autorizzata e accreditata secondo le procedure previste dal Ministero della Pubblica Istruzione;

⇒ *centro infanzia* → un servizio disposto per le bambine e i bambini di età compresa tra i 12 mesi e i 6 anni, di conseguenza al suo interno includeva bambini appartenenti a fasce d'età molto eterogenee. Per tale motivo esso era organizzato *“sulla base di percorsi pedagogici flessibili in relazione al rapporto tra la maturità dei soggetti e i contenuti dell'intervento educativo”* (L.R. 32/90, art. 17, comma 4), poiché il personale, il quale doveva essere in possesso di un titolo di studio che gli consentisse di operare sia all'asilo nido che alla scuola dell'infanzia, aveva il compito di rispettare i livelli di sviluppo cognitivo e sociale dei bambini coinvolti.

La grande novità dei servizi innovativi fu che questi prevedevano la possibilità di essere gestiti sia da enti pubblici che privati, ma anche da associazioni, fondazioni o cooperative (L.R. 32/90, art. 19).

⇒ *nido famiglia* → *“un servizio finalizzato a valorizzare il ruolo dei genitori all'intervento educativo prevedendone il diretto coinvolgimento nella conduzione e nella gestione del servizio”* (L.R. 32/90, art. 17, comma 3). Come specificato nella Circolare Regionale n. 16/1990 (pubblicata con l'obiettivo di apportare alcuni chiarimenti in merito alla L.R. 32/1990), il servizio nido famiglia aveva come funzione primaria l'estensione capillare di un servizio rivolto alle bambine e ai bambini fra i 15 mesi e i 3 anni, i cui genitori erano impossibilitati a spostarsi per portare il figlio al nido. Quindi questa nuova tipologia dava la possibilità, laddove vi erano grandi concentrazioni di popolazione (quartieri) o di lavoratori (fabbriche), di organizzare un micro-servizio di nido, utilizzando come

collaboratori dell'educatore i genitori stessi. Esso accoglieva fino ad un massimo di 12 bambini.

Inoltre, nel campo delle innovazioni, l'articolo 18 introduceva *l'attività di atelier*, ovvero un'attività formativa e integrativa dei servizi educativi, disposta per le bambine e i bambini di età fra i 15 mesi e i 3 anni di età, ma estendibile fino ai 6 anni (nel caso in cui questa venisse realizzata all'interno di un centro infanzia).

Queste attività vertevano su contenuti specifici, che erano: animazione, manipolazione, attività artistiche ed espressive e socializzazione.

Quindi, dagli anni Novanta, il Veneto si è impegnato socialmente nel trovare soluzioni idonee che incontrassero le esigenze delle famiglie, le quali, come è stato approfondito nel primo capitolo, sono state, negli anni, protagoniste di notevoli mutamenti che hanno ampliato gli orizzonti della famiglia "tradizionale" con nuove fisionomie e tipologie.

Di conseguenza, con l'emanazione della legge nazionale n. 328/2000 - *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*, la Regione non si è trovata impreparata, ma ha continuato a migliorare e ottimizzare i servizi educativi e di cura per l'infanzia già presenti nei territori, sia per quanto concerne la loro qualità che la loro presenza sul territorio.

Nell'agosto del 2002 venne pubblicata la legge regionale n. 22/2002 recante informazioni in merito all'*autorizzazione e accreditamento delle strutture sanitari, socio-sanitarie e sociali*.

Essa ha identificato le competenze degli enti pubblici e privati nella concretizzazione dei processi di autorizzazione all'esercizio e di accreditamento dei servizi sociali e delle strutture sociali. Inoltre, prevedeva che queste azioni fossero subordinate *"alla positiva valutazione della rispondenza della richiesta alla programmazione attuativa locale"* (Nardini, Giolo, Fincato, & Zagati, 2008, p. 8), ovvero i Piani di Zona.

Successivamente, a complemento della legge appena descritta, venne promulgata la Deliberazione della Giunta Regionale n. 84/2007 che, nell'allegato A, approvava gli *"standard definitivi per l'autorizzazione all'esercizio e l'accreditamento istituzionale delle strutture socio sanitarie e sociali"* (D.G.R. 84/2007, art. 3).

Nel suddetto documento, quindi, si possono desumere i requisiti che permettono ad una struttura di ottenere prima l'autorizzazione al funzionamento, che *"consiste nel riconoscimento del possesso dei requisiti strutturali (dimensionamento, illuminazione, accessibilità, salubrità, etc.) e organizzativi (coordinamento, titoli di studio del personale, orario di massima di funzionamento, modalità di accesso, etc.) per svolgere una determinata attività in campo sociale"*; e dopo l'accreditamento, ovvero *"il riconoscimento a soggetti già autorizzati del possesso di una serie di requisiti qualitativi ulteriori per la gestione di servizi sociali."*

[Questo, inoltre, viene descritto come] *uno strumento fondamentale per assicurare ai cittadini la qualità dei servizi, indipendentemente che siano gestiti da un soggetto pubblico o da un soggetto privato"* (Catarsi, 2010, pp. 142-143).

Ritengo interessante far notare, ai fini della mia ricerca, un punto dell'allegato A della D.G.R. n. 84/2007, in cui è possibile leggere:

*"L'Ente Gestore deve **garantire la funzione di coordinamento pedagogico** del Nido. La figura che svolge tale funzione ha compiti di indirizzo e sostegno tecnico al lavoro degli operatori, anche in rapporto alla loro formazione permanente, di promozione della qualità del servizio, di monitoraggio e documentazione delle esperienze, di sperimentazione di soluzioni innovative, di raccordo tra i servizi educativi, sociali e sanitari, di collaborazione con le famiglie e la comunità locale, anche al fine di promuovere la cultura della prima infanzia"* (D.G.R. 84/2007, allegato A, p. 15).

Quindi, nel 2007, la Regione Veneto riconosce a tutti gli effetti l'importanza della figura del coordinatore e delle sue funzioni di coordinamento all'interno dei servizi socioeducativi per la prima infanzia, tanto che la inserisce tra i punti cruciali per la concessione del funzionamento e dell'accreditamento ai servizi per la prima infanzia.

Per completezza di informazioni, soprastante ho riportato solamente il primo punto riferito al Nido, ma tale citazione è riscontrabile nella prima pagina di tutti i sotto capitoli, dove, al posto di *Nido*, viene riportato il nome della tipologia di servizio protagonista di quella sezione dell'allegato.

Sempre nell'allegato A si riscontra una modificazione dell'impianto dei servizi educativi 0-3 rispetto a quello presentato dalla Legge regionale n. 32/1990.

Di fatti, nell'allegato vengono definite le tipologie di servizi che venivano *“considerate idonee per l'ottenimento dell'autorizzazione all'esercizio e all'accreditamento”* (Nardini, Giolo, Fincato, & Zagati, 2008, p. 14), fra queste ritroviamo l'asilo nido, il centro infanzia e il nido integrato, ma al contrario non si riscontrano più il nido in famiglia e l'asilo nido minimo, a cui subentra il micronido. Quest'ultimo differenzia dal precedente per la ricettività del numero di bambine e bambini accolti: se prima il nido minimo accoglieva un massimo di 30 bambini, dal 2007 il micronido può ospitare da 12 a 32 bambini di età compresa tra i 3 mesi e i 3 anni.

Infine, all'interno dell'allegato si può osservare la regolamentazione di un nuovo servizio educativo, ovvero il nido aziendale.

Esso è un servizio educativo la *“cui titolarità deve riferirsi all'azienda, impresa pubblica o privata che riserva il servizio ai figli dei propri dipendenti”* ([servizi per infanzia attivazione - Regione del Veneto](#)).

Esso accoglie dai 12 ai 60 bambini che rientrano nella fascia d'età 3 mesi – 3 anni.

Di seguito, viene riportata una tabella che ha l'obiettivo di riassumere e la classificazione delle strutture per la prima infanzia, rilevata dall'esamina dell'allegato A della D.G.R. n. 84/2007, la quale funge da base per gli ulteriori sviluppi avvenuti negli anni successivi in materia di diversificazione e ampliamento delle tipologie dei servizi socioeducativi e del sistema integrato 0-6.

Nella prima riga sono riportate le cinque tipologie di servizi educativi descritti nell'allegato A della D.G.R. n. 84/2007 (*asilo nido, micronido, nido integrato, centro*

infanzia e nido aziendale, mentre la prima colonna a sinistra è indicativa della tematica **(tipo, ente titolare, età utenza, capacità ricettiva)** riportata nella rispettiva riga.

Tipo	<i>Asilo nido</i>	<i>Micronido</i>	<i>Nido integrato</i>	<i>Centro infanzia</i>	<i>Nido aziendale</i>
Ente titolare	Enti pubblici o privati, associazioni, fondazioni e cooperative.	Enti pubblici o privati, associazioni e fondazioni cooperative.	Enti pubblici o privati, associazioni e fondazioni cooperative.	Aziende - Ditte.	
Età utenza	Da 3 mesi a 3 anni.	Da 3 mesi a 3 anni.	Da 3 mesi a 3 anni.	Fascia nido: (lattanti-divezzi) dai 3 mesi fino ai 3 anni d'età; fascia scuola d'infanzia dai 3 anni fino a 6 anni d'età.	Da 3 mesi a 3 anni.
Capacità ricettiva	Min. 30 - max.60.	Min. 12 - max. 32.	Min. 12 - max. 32.	Min. 12 - max. 60.	Min. 12 - max. 60.

Tabella 1: classificazione delle strutture per la prima infanzia della regione Veneto rilevate all'interno dell'allegato A della D.G.R. n. 84/2007.

Come abbiamo osservato precedentemente, il Nido Famiglia, introdotto dalla normativa del 1990, dal 2007 non appariva più fra le tipologie di servizi che potevano ottenere l'autorizzazione all'esercizio e l'accreditamento.

In sintonia, però, con la Legge nazionale n. 295/1997, la quale all'articolo 3, comma 1, lettera b) incoraggiava la creazione di progetti che mirassero ad accrescere l'innovazione e la sperimentazione di servizi socio-educativi per la prima infanzia; e l'allegato B della D.G.R. n. 84/2007, in cui si prendono in esame *“alcune tipologie di offerta [che] non sono soggette all'autorizzazione all'esercizio, ma [ugualmente] entrano a far parte del sistema di offerta dei servizi in quanto previsti dal Piano Sociale Regionale”* (D.G.R. n. 84/2007, allegato B, p. 0), nel quale rientrano i *servizi integrativi e sperimentali per la prima infanzia*, il Veneto decide di proseguire nella valorizzazione del ruolo dei genitori

all'interno dell'intervento educativo dei più piccoli: nel marzo del 2008, con D.G.R. n. 674/2008), viene deliberato il progetto sperimentale *Nido in Famiglia*.

Esso è *“una unità di offerta con funzione educativa, di cura e socializzazione in cui persone professionalmente preparate accudiscono, presso la propria abitazione”* ([servizi per infanzia attivazione - Regione del Veneto](#)), fino ad un massimo di 6 bambini tra i 3 mesi e i 3 anni di età.

“Data l’efficacia dimostrata e la necessità di garantire un servizio di qualità in grado di rispondere ai bisogni delle famiglie venete ([Nidi in famiglia - Regione del Veneto](#)), il 20 settembre 2011 vennero istituite *Le linee guida per il servizio nido in famiglia nella Regione Veneto*, con la D.G.R. n. 1502/2011, con lo scopo di fornire indicazioni precise su: identità del servizio, finalità, funzioni e organizzazione.

Successivamente, nel 2018, la Delibera sopraindicata venne aggiornata in favore della Delibera della Giunta regionale n. 153/2018, la quale approfondisce la tematica relativa all’attività dell’unità d’offerta Nidi in Famiglia.

La particolarità di tale normativa è che, nell’allegato A, va a specificare nel minimo dettaglio tutti i requisiti necessari all’avvio di questa tipologia di servizio educativo come, ad esempio, l’approccio educativo da utilizzare, che deve essere quello psicocorporeo e psicoemozionale. Inoltre, essa avanza una categorizzazione relativamente alle funzioni, alle attività e agli impegni che spettano rispettivamente alla Regione, ai Comuni, alle aziende ULSS e ai coordinatori Rete Nidi in Famiglia.

Con la promulgazione del *Decreto legislativo n. 65/2017*, che istituisce il Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai 6 anni, questa tipologia di servizio è stata riconosciuta a livello nazionale. Di fatti, i Nidi di Famiglia rientrano nei servizi integrativi presentati nell’articolo 2 del medesimo *Decreto*, più precisamente appartengono ai *servizi educativi in contesto domiciliare* (D.lgs. 65/2017, art. 2, comma 4, lettera c).

Ogni unità d'offerta aderisce alla Rete dei Nidi in Famiglia, la quale è gestita, monitorata e verificata da un coordinatore, che deve essere iscritto negli appositi elenchi regionali dei *Coordinatori rete di Nidi in Famiglia*.

Il coordinatore rete Nidi in Famiglia *“è una figura appositamente qualificata con competenze psico-pedagogiche, relazionali-comunicative, progettuali, manageriali, organizzative e di coordinamento che svolge funzioni di supporto, verifica, monitoraggio e valutazione alle singole unità d'offerta”* ([NF Coordinatore - Regione del Veneto](#)), ovvero un'identità professionale che non si discosta dalla figura vista e descritta nel primo capitolo.

L'articolo 2, del *Decreto legislativo* sopra citato, riordina a livello nazionale l'impianto dei servizi socioeducativi, pensati per la fascia d'età 0-3, e dei servizi di istruzioni, destinati alla fascia 3-6, unendoli, per l'appunto, nel Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni. Esso è costituito da:

- a. Servizi educativi per l'infanzia, che comprendono:
 1. nido e micronido (che abbiamo già approfondito nelle pagine precedenti);
 2. servizi integrativi, che a loro volta si suddividono in:
 - I. spazi gioco → accolgono bambini e bambine di età tra i 12 mesi e i 36 mesi per un massimo di cinque ore giornaliere;
 - II. centri per bambini e famiglie → come abbiamo già osservato nel primo capitolo, questa tipologia ammette *“bambine e bambini dai primi mesi di vita insieme ad un adulto accompagnatore”* (D.lgs. 65/2017, art. 2, comma 4, lettera b);
 - III. servizi educativi in contesto domiciliare → i quali, come abbiamo visto poche righe più sopra esaminando i Nidi in Famiglia, sono finalizzati all'educazione e alla cura delle bambine e dei bambini che appartengono alla fascia d'età 3 – 36 mesi;
 3. sezioni primavera → le quali, come viene esplicitato nella seduta del primo agosto del 2013 della Conferenza Unificata, sono state avviate per la prima volta in via sperimentale dalla legge n. 296/2006 a seguito delle criticità raccolte in

merito all'argomento degli anticipi alla scuola dell'infanzia (Conferenza Unificata, 2013).

Queste ospitano bambine e bambini di età compresa tra i 24 e i 36 mesi; esse facilitano la continuità del percorso educativo da zero a sei anni e *“rispondono a specifiche funzioni di cura, educazione e istruzione con modalità adeguate ai tempi e agli stili di sviluppo e di apprendimento delle bambine e dei bambini nella fascia d'età considerata”* (D.lgs. n. 65/2017, art. 2, comma 5).

Le sezioni primavera possono essere agglomerate alle scuole per l'infanzia statali o paritarie oppure inserite in Poli per l'infanzia, i quali sono un'ulteriore novità introdotta dall'articolo 3 del D.lgs. 65/2017, e prevedono che in un unico plesso, o in edifici vicini, vengano offerte più strutture di educazione e di istruzione.

- b. scuole dell'infanzia statali e paritarie → sono rivolte alle bambine e ai bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni; le sue finalità sono quelle di *“promuovere l'educazione e l'istruzione, lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia e delle competenze delle bambine e dei bambini, assicurando l'effettiva eguaglianza delle opportunità”* (D.lgs. n. 65/2017, art. 2, comma 7).

“Ad oggi l'offerta presente sul territorio [veneto] è veramente molto articolata e di buona qualità, sicuramente con situazioni di eccellenza e con altre meno meritevoli, ma di sicuro, i servizi autorizzati e riconosciuti fanno parte di un “sistema educativo” che si è impegnato a migliorare e dialogare con la realtà su cui è collocato” (Nardini, Giolo, Fincato, & Zagati, 2008, p. 12).

Tenendo conto di quanto viene riportato nel sito [servizi per infanzia attivazione - Regione del Veneto](#), attualmente, all'interno del territorio della Regione sono attivi i seguenti servizi per l'infanzia:

1. asilo nido;
2. micro nido;
3. centro infanzia;
4. nido aziendale;

5. nido in famiglia;
6. nido integrato;
7. servizi ludico-creativi/ ludoteche, sono servizi di intrattenimento, che hanno l'obiettivo di promuovere la socializzazione e la valorizzazione delle capacità creative ed espressive dei bambini.

Questi rientrano nella categoria di servizi a cui non viene richiesta l'autorizzazione all'esercizio, ma possono far parte del sistema di offerta dei servizi /poiché essi sono previsti dal Piano Sociale Regionale.

Nell'allegato B della D.G.R. n. 84/2007 viene specificato che questa tipologia di servizio è aperta anche alle bambine e ai bambini di età inferiore ai 3 anni, i quali devono essere accompagnati da un adulto;

8. servizi integrativi e sperimentali, che però, come afferma Laura Donà all'interno del webinar "*CPT: Una storia in progress*", organizzato dal Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia nel loro canale YouTube (Zeroseiup channel, 2021), non sono particolarmente diffusi all'interno della Regione, infatti si possono trovare in un numero molto limitato.
9. scuola dell'infanzia statale, che rappresenta il 34% dell'offerta della scuola dell'infanzia presente nel territorio;
10. scuola dell'infanzia paritaria, che delinea il 66% dell'offerta della scuola dell'infanzia nella nostra Regione.

Sempre riportando le parole dell'intervento al webinar (Zeroseiup channel, 2021) di Donà, molte fra le scuole dell'infanzia paritarie attivano al loro interno la sezione primavera. Al contrario, è più difficile trovare tale servizio all'interno delle scuole dell'infanzia statali, poiché per l'autorizzazione e l'accreditamento sono richiesti dei requisiti e dei criteri molto specifici come, ad esempio, la predisposizione di spazi appositi e di personale aggiuntivo, di cui però i Comuni non dispongono, conseguentemente, questi ultimi prediligono dare in appalto il servizio ad associazioni o cooperative.

Inoltre, anche se questo non appare all'interno dell'elenco riportato da *Il portale della Regione Veneto*, la Regione ha promosso il servizio *scuola in ospedale*, il quale viene descritto come *“uno specifico ampliamento dell’offerta formativa, che si aggiunge alle opportunità di autonomia e flessibilità riconosciute alle istituzioni scolastiche, per assicurare l’erogazione di servizi alternativi ai giovani in situazione di temporanea malattia”* (MIUR, 2019, p. 2).

Il Veneto offre tale servizio nelle Ulss delle sette Province.

Le strutture ospedaliere che offrono un servizio come sezione ospedaliera per una parte della fascia d'età da noi considerata, ovvero quella 3-6 anni, sono:

- l'azienda Ospedaliera di Padova (Padova);
- l'ospedale “San Bortolo” (Vicenza).

Entrambi hanno predisposto al loro interno una sezione di scuola dell'infanzia.

Queste sezioni dipendenti di una scuola definita polo, la quale viene identificata dall'Ufficio scolastico regionale.

Quest'ultimo ha il compito di individuare all'interno di ciascuna Provincia una scuola capofila, che funge da polo regionale, e promuovere la creazione di una rete tra queste scuole che offrono la sezione ospedaliera.

Infine, il servizio offerto dalla sezione ospedaliera può riguardare ogni ordine e grado scolastico, *“al fine di garantire il coordinamento tra le diverse sezioni ospedaliere e l’omogeneità del servizio”* (MIUR, 2019, p. 5).

All'interno del Sistema educativo e di istruzione bisogna impegnarsi a promuovere la continuità del percorso educativo e scolastico di ciascun bambino e bambina, al fine di sostenere il suo sviluppo olistico in un processo unitario. Per giungere a questo difficile compito, le diverse articolazioni del Sistema devono collaborare attraverso attività di coordinamento, a cui fa capo la figura del coordinatore.

La figura del coordinatore pedagogico si è consolidata a macchia di leopardo sul territorio italiano, con differenze notevoli a livello regionale e provinciale: si va da Regioni che hanno censito un numero superiore a 450 coordinatori pedagogici tra

servizi pubblici, convenzionati, scuole paritarie e scuole statali, *“ad altre Regioni con presenze concentrate soprattutto nelle grandi città”* (Campioni, 2022, p. 15) fino a giungere ad altre realtà regionali che addirittura non conoscono questa identità professionale.

Come abbiamo visto nel capitolo precedente, all'interno del D.lgs. n. 65/2017, il coordinamento pedagogico viene inserito come obiettivo strategico per la qualificazione dell'offerta del Sistema integrato zero-sei. Di conseguenza, molte Regioni si stanno impegnando al fine di promuoverlo all'interno dei loro suoli.

Con l'obiettivo di incoraggiare e aiutare i vari territori a creare il proprio coordinamento pedagogico territoriale, lo Stato ha predisposto un Piano di azione nazionale pluriennale, il quale è il protagonista dell'articolo 8 del suddetto Decreto Legislativo.

Come è possibile leggere all'interno del sito del Ministero dell'istruzione, il Piano di azione nazionale pluriennale è uno strumento chiave grazie a cui il governo *“mette a disposizione ogni anno risorse finanziarie che le Regioni, attraverso la loro programmazione, destinano agli enti locali per:*

- a. interventi di nuove costruzioni, ristrutturazione, messa in sicurezza, risparmio energetico di edifici pubblici che accolgono scuole e servizi per l'infanzia;*
- b. finanziamento di spese di gestione delle scuole e dei servizi educativi per l'infanzia, per abbassarne i costi per le famiglie e migliorarne l'offerta;*
- c. interventi di formazione continua in servizio del personale educativo e docente e la promozione dei coordinamenti pedagogici territoriali”*
(<https://www.miur.gov.it/piano-di-azione-nazionale-pluriennale>).

In sintesi, l'adozione del Piano di azione nazionale è volta a sostenere e favorire l'attuazione degli obiettivi strategici del Sistema integrato dichiarati dell'articolo 4 del Decreto legislativo n. 65/2017, tra cui, per l'appunto ritroviamo la *promozione del coordinamento pedagogico*.

Come è dichiarato nell'articolo 2, comma 3 del *Piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del Sistema integrato di educazione e di istruzione, di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, concernente l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*, deliberato dal Consiglio dei Ministri in data 11 dicembre 2017, il sopra citato Piano “*definisce, per un triennio, la destinazione delle risorse disponibili per consolidare, ampliare e qualificare il Sistema integrato, nei limiti delle risorse del Fondo nazionale, [il quale è istituito sempre dal D.lgs. 65/2017, art. 12]*”.

Al termine del triennio, si è ritenuto necessario adottare un nuovo Piano di azione nazionale, il quale fosse predisposto per un arco temporale più ampio, così il 9 aprile 2022, con Delibera del Consiglio dei Ministri del 5 ottobre 2021, è stato approvato il *Piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del Sistema integrato di educazione e di istruzione per il quinquennio 2021-2025*.

Le maggiori novità inserite all'interno del suddetto *Piano*, rispetto al precedente (riferito al triennio 2018-2020), riguardano un impegno particolare nel riequilibrare, a livello nazionale, l'accessibilità ai servizi per l'infanzia, il loro ampliamento e consolidamento, con lo scopo di “*raggiungere almeno il 33 per cento di copertura della popolazione sotto i tre anni di età a livello nazionale*” (D.lgs. n. 65/2017, art. 4, comma 1, punto a). Traguardo, come abbiamo già visto, posto dall'Unione Europea nel 2002, ma non raggiunto a causa del forte divario che persiste tra le Regioni del Nord e Centro Italia rispetto a quelle del Mezzogiorno, e allora ri-confermato nell'articolo 4 del D.lgs. n. 65/2017.

Questo interesse rispetto al riequilibrio territoriale nasce dopo una attenta esamina del rapporto prodotto dall'ISTAT nel 2020 e denominato “*Offerta di asili nido e servizi integrativi per la prima infanzia. Anno educativo 2018/2019*”.

Al suo interno viene dichiarato che “*sia il Nord-est che il Centro Italia si attestano appena sopra il target europeo (rispettivamente 33,6% e 33,3%); il Nord-ovest è*

ancora sotto ma non lontano dall'obiettivo (29,9%), il Sud (13,3%) e le Isole (13,8%) se ne distaccano decisamente" (ISTAT, 2020, p. 2)

Conseguentemente, il Consiglio dei Ministri, con la finalità di parificare e mitigare la disparità tra le Regioni settentrionali e centrali con quelle meridionali, ha deliberato che *"una quota non inferiore al 20% del Fondo denominata "quota perequativa" [venga assegnata] alle Regioni e Province autonome in cui sussiste un maggiore divario negativo rispetto alla media nazionale dei posti dei servizi educativi disponibili rispetto alla popolazione di età compresa tra zero e tre anni"* (Piano di azione nazionale 2021-2025, art. 2, comma 3).

Inoltre, nel sopra citato Piano di azione (art. 3, comma 3) viene puntualizzato che *"al fine di garantire uno sviluppo omogeneo del Sistema integrato sul territorio nazionale, ciascuna Regione e Provincia autonoma"* deve destinare *"una quota non inferiore al 5% dell'importo del contributo annuale statale per investimenti"* nella formazione e promozione dei coordinamenti pedagogici territoriali.

Infine, un altro tratto rilevante ai fini della nostra analisi in merito al coordinamento pedagogico territoriale è la regolamentazione dei *Tavoli paritetici regionali di coordinamento* e di confronto fra Regione, Comuni e Ministero dell'istruzione, citati nell'articolo 11 del summenzionato Piano.

Secondo tale articolo, ciascun Tavolo regionale deve essere composto da rappresentanti della Regione, dell'Ufficio Scolastico Regionale (USR) e da membri dell'Associazione Nazionale Comuni Italiani (ANCI) che si devono riunire almeno tre volte all'anno, con lo scopo di monitorare il compimento del Piano di azione nazionale nel relativo territorio.

Come esplicita Donà (2022), a partire dal 2017 nel tavolo interistituzionale, formato dalla Regione Veneto, da rappresentanti dell'ANCI, della FISM e dell'USR, si è cominciato a discutere in merito agli obiettivi strategici posti dal Decreto legislativo n. 65/2017 e ai successivi sviluppi normativi, accennati nell'ultimo paragrafo del

capitolo precedente. Da questa esamina si generò una riflessione rispetto a quali potessero essere le premesse che consentissero lo sviluppo dei coordinamenti pedagogici territoriali nella Regione Veneto.

In quella situazione si decise di affidare la funzione di coordinamento pedagogico territoriale ai comuni capoluogo delle sette Province venete, *“in quanto strutture affidatarie dei fondi economici e riferimenti autorevoli sulla presenza dei servizi per l’infanzia”* (Donà, 2022, p. 128).

Nella stessa sede, inoltre, si è cercato di redigere delle linee guida che facilitassero l’effettiva realizzazione dei coordinamenti in tutte e sette le Province, in modo tale da rendere, tutti questi sette coordinamenti, luoghi di dialogo operativo e di confronto aperto, capaci di *“proporre percorsi formativi al personale e raccogliere le esigenze dei territori provinciali”* (Donà, 2022, p. 128).

Conseguentemente sono state fornite indicazioni in merito alla composizione dei medesimi, i quali avrebbero dovuto essere costituiti da rappresentanti (che possono essere coordinatori pedagogici, insegnanti, dirigenti scolastici, etc.): FISM, scuole dell’infanzia statali ed enti privati più rappresentativi.

Per quanto riguarda la quantità dei componenti, il Tavolo regionale 0-6 ha suggerito alle scuole statali di includere una sola figura per ogni scuola polo rete di ambito per la formazione, mentre per quanto concerne il numero di partecipanti delle altre parti si proponeva di lasciare la scelta della loro quantità ai comuni capofila.

In più, venne dichiarata quale doveva essere la *mission* principale dei coordinamenti pedagogici territoriali. Essa, in base al finanziamento erogato dallo Stato, doveva essere quella di sostenere attività di formazione congiunta e promuovere azioni di raccordo tra le due macro-tipologie della fascia 0-3 e 3-6 anni.

Come sottolinea Donà, all’interno del webinar *CPT: work in progress* (Zeroseiup channel, 2021), era di interesse del tavolo regionale che i fondi stanziati per il

coordinamento pedagogico territoriale fossero investiti nella formazione, poiché questa, dentro il Sistema educativo e per il personale che vi opera al suo interno, ricopre un ruolo chiave per i seguenti motivi:

- genera una visione condivisa nell'ottica della qualità e di priorità comuni;
- accresce la consapevolezza pedagogica;
- attiva processi di crescita professionale;
- stimola processi riflessivi;
- matura nuove competenze e apre nuovi orizzonti.

Di conseguenza, investire nella formazione degli operatori dei servizi 0-6 significa contribuire alla qualificazione del Sistema integrato.

Rifacendosi ai principi cardine che hanno condotto la Commissione Europea a modificare, nel 2018, il testo della Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2006, che sono:

- a. ogni persona ha diritto ad un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivo;*
- b. ogni persona ha diritto a un'assistenza tempestiva e su misura per migliorare le prospettive di occupazione o di attività autonoma;*
- c. promuovere lo sviluppo delle competenze (Consiglio Europeo, 2018, p. 1);*

il Gruppo regionale 0-6 ha elaborato alcune tematiche ritenute significative in merito alle quali i Coordinamenti Pedagogici Territoriali delle sette Province avrebbero dovuto riflettere, confrontarsi e organizzare incontri formativi al fine di giungere agli obiettivi sia di promuovere e diffondere una cultura dell'infanzia, nel rispetto dei diritti dei bambini e delle bambine, che creare un Sistema integrato 0-6 qualificato, che garantisca la consolidazione della visione di bambino competente e protagonista dei suoi percorsi d'apprendimento e un suo sviluppo olistico.

I macro-argomenti, che il Tavolo regionale 0-6 ha proposto, sono:

- a. le potenzialità dei bambini e delle bambine;*
- b. i concetti di cura ed educazione;*

- c. *la dimensione delle relazioni tra bambini e bambine;*
- d. *la centralità del gioco;*
- e. *l'apprendimento concepito come elaborazione di significati a partire dall'esperienza diretta e attiva con il mondo naturale, sociale e culturale;*
- f. *il concetto di ben-essere dei bambini e delle bambine;*
- g. *le professionalità di educatori e insegnanti come facilitatori, propositivi, empatici, attenti e in ascolto delle esigenze dei piccoli (Donà, 2022, p. 133).*

Come scrive Carmela Palumbo, all'interno del documento *Prospettive zerosei* del 2 gennaio 2022 (U.S.R. per il Veneto, 2022) , nella Regione Veneto, *"i Coordinamenti pedagogici sono attivi dal 2018 per volontà congiunta delle parti che oggi compongono il Tavolo paritetico regionale"*, ma questi non sono stati avviati contemporaneamente in tutte e sette le Province.

Ad ogni modo, forme di coordinamento all'interno della Regione Veneto erano già previste, infatti la legge regionale n. 32/1990 istituì la *Commissione Regionale di coordinamento per i servizi all'infanzia*, la quale doveva essere presieduta dall'assessore ai servizi sociali o da un suo delegato e composta da:

- a. *"un esperto nel settore asilo nido designato per ogni provincia dal comune capoluogo;*
- b. *due esperti scelti su indicazione dei comuni ad esclusione di quelli capoluogo di Provincia, con popolazione superiore a 20.000 abitanti e dotati di servizio di asilo nido;*
- c. *due esperti scelti su indicazione dei comuni con popolazione inferiore a 20.000 abitanti e dotati di servizio di asilo nido;*
- d. *tre esperti nel settore della prima infanzia, designati dalla Giunta regionale;*
- e. *un rappresentante degli operatori designato dalle organizzazioni sindacali maggiormente rappresentative"* (L.R. n. 32/1990, art. 3, comma 3).

I compiti ad essa richiesti erano:

- *fornire indirizzi socio-psico-pedagogici e individuare linee di orientamento relative all'organizzazione ed alla valutazione dei servizi di asilo nido e dei servizi innovativi;*
- *esprimere parere alla Giunta regionale sui progetti [in merito a servizi innovativi e attività di atelier];*
- *fornire indirizzi per la formazione e l'aggiornamento del personale (L.R. n. 32/1990, art. 4).*

Come spiega Donà nel suo intervento tenuto nel webinar (Zeroseiup channel, 2021), a seguito della pubblicazione del D.Lgs. n. 65/2017, la Regione Veneto si è impegnata ad uniformarsi alla normativa nazionale e dal 2018 essa ha ritagliato, dai fondi stanziati, una piccola quota (nello specifico 6.000 euro nel 2018, 10.000 euro nel 2019, 15.000 euro nel 2021, ad esclusione di Belluno e Rovigo la cui quota resta immutata a 10.000 euro) da destinare ai comuni di provincia per avviare i coordinamenti pedagogici territoriali, ma nonostante i fondi siano stati emessi per tutte le Province, queste non si sono mosse all'unisono, di conseguenza lo sviluppo dei Coordinamenti non è avvenuto in maniera omogenea.

Infatti, laddove il capoluogo di provincia gestiva in proprio i servizi 0-6, i coordinamenti pedagogici territoriali sono stati avviati immediatamente, ed è il caso dei comuni di Venezia, Vicenza, Verona e Padova.

Al contrario, dove i comuni hanno dato in appalto i servizi 0-6 a cooperative (quindi essi non hanno al loro interno un ufficio che si occupi espressamente dello 0-6), ci sono state non poche difficoltà nell'avvio di queste sedi di confronto e dialogo, ed è la situazione verificatasi nel Comune di Belluno e di Treviso.

Nei paragrafi che seguiranno si presenterà lo stato dell'arte del Sistema integrato e del Coordinamento pedagogico territoriale all'interno delle sette Province della Regione Veneto.

I dati e le informazioni relative alle Province sono stati raccolti e ricavati esaminando sia siti web quali, ad esempio, quello dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto e degli Uffici dedicati ai vari Ambiti Territoriali; sia dalla lettura delle quattro Newsletter "Prospettive zerosei" pubblicate fino ad oggi dallo stesso Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto (<https://istruzioneveneto.gov.it/argomenti/sistema-zerosei/>) e curate dalle docenti referenti delle diverse Province con il coordinamento del servizio ispettivo e, infine, da un contributo della Dottoressa Lara Donà, pubblicato all'interno del libro "Dal coordinatore al coordinamento. Realizzare il Sistema integrato 0-6" (Nunnari, 2022).

2.1. La Provincia di Padova

La provincia di Padova dispone di un territorio molto articolato nell'ambito dei servizi educativi per l'infanzia. All'interno dello stesso coesistono:

- asili nido;
- micronidi;
- nidi integrati;
- centro infanzia;
- nidi in famiglia;
- sezioni primavera (all'interno di alcune scuole dell'infanzia paritarie).

Nel 2020, l'associazione *Con i bambini* e la *Fondazione openpolis* hanno condotto un'indagine in merito all'offerta di asili nidi e servizi integrativi presenti nel territorio della Regione nel 2018 ([Openpolis](#)).

Dalla ricerca è emerso che, per quanto riguarda i servizi educativi 0-3, la provincia di Padova raggiunge un livello di copertura di posti del 31,20%, conseguentemente essa è molto vicina al raggiungimento dell'obiettivo, posto inizialmente dalla Commissione Europea e poi ribadito nel Decreto legislativo n. 65/2017, secondo cui lo Stato deve impegnarsi a consolidare e ampliare l'offerta dei servizi educativi per l'infanzia al fine di

raggiungere “almeno il 33% di copertura della popolazione sotto i tre anni di età” (D.lgs. n. 65/2017, art. 4, comma 1, lettera a).

Nel 2021 l’Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto ha pubblicato un documento (istruzioneveneto.gov.it) in cui ha raccolto alcuni dati recanti informazioni in merito, ad esempio, a: il numero di Dirigenti scolastici nell’anno 2021/2022; il numero di alunni iscritti sia nelle scuole statali che paritarie, distinguendoli nei vari ordini scolastici (infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado); la media del numero di alunni nelle classi, sempre differenziando i vari ordini scolastici; il numero totale di sezioni e classi che si trovano nelle scuole statali in Veneto oppure il numero di alunni con disabilità iscritti nelle scuole statali.

Relativamente al numero di utenza registrato nelle scuole dell’infanzia è emerso che gli alunni iscritti in una scuola dell’infanzia paritaria risultano essere 15,769, mentre le bambine e i bambini frequentanti in una scuola statale risultano essere 5,056, confermando, quindi, il trend del Veneto secondo cui il servizio paritario ha un numero di utenza maggiore rispetto al secondo.

Tra tutti i servizi sopra elencati deve essere garantito un raccordo al fine di permettere la creazione di una rete tra tutti i servizi educativi presenti nel territorio e una efficace realizzazione del Sistema integrato.

All’interno di esso tutti i servizi che lo compongono devono perseguire e condividere simili obiettivi, seguendo principi di coerenza, continuità ed efficienza, con l’obiettivo di garantire all’utenza un’offerta di qualità.

In questa azione gioca un ruolo strategico il coordinamento pedagogico, il quale deve essere un ponte tra “*le istanze del soggetto gestore [...], le esigenze e le domande delle famiglie frequentanti e le problematiche e dinamiche delle équipe educative che operano nel servizio*” (Nunnari, 2022, p. 9).

Per quanto riguarda il **Coordinamento Pedagogico Territoriale** della provincia di Padova, esso è stato istituito con la Deliberazione di Giunta Comunale n. 2019/0785 del 3 dicembre 2019. Esso inizialmente era *“costituito dai seguenti membri:*

- *un rappresentante dei servizi zero-sei associato alla FISM;*
- *un rappresentante dei servizi zero-sei SPES (servizi alla persona educativi e sociali);*
- *un rappresentante dei servizi 0-6 associati a ASSONIDI (ovvero l’Organizzazione Regionale che rappresenta i nidi per l’infanzia e le scuole dell’infanzia private);*
- *un rappresentante dei servizi 0-6 associati a CONFCOOPERATIVE;*
- *un rappresentante dei servizi di scuola dell’infanzia statali per ciascuno dei quattro Ambiti Territoriali definiti dal MIUR Ufficio Scolastico Regionale del Veneto;*
- *un rappresentante per i servizi 0-6 non rappresentati dalle organizzazioni di cui sopra;*
- *un rappresentante dei servizi 0-6 comunali dei Comuni del territorio della provincia di Padova;*
- *un rappresentante dei “Nidi in Famiglia” dei territori di Padova e provincia;*
- *un docente in rappresentanza dell’Università di Padova per ciascuno dei corsi di laurea che preparano rispettivamente educatori e insegnanti dei servizi zero-sei.* (D.G.M. n. 2019/0785, punto 1).

Questo ultimo punto è stato fortemente voluto dall’assessore all’istruzione, il quale ha deciso di inserire all’interno del Coordinamento Pedagogico Territoriale due docenti dell’Università Patavina, uno proveniente da Scienze dell’Educazione e l’altro da Scienze della Formazione Primaria *“con l’obiettivo di generare un confronto-scambio sulle esigenze formative correlate alla formazione iniziale e continua”* (Donà, 2022, p. 129).

Da agosto 2021, a seguito della determinazione n. 2021/10/0082, la composizione del Tavolo di Coordinamento sopra elencato ha subito una modifica, al medesimo sono stati annessi nuovi rappresentanti, che sono:

- il Capo Settore dei Servizi Scolastici;
- il Funzionario Pedagogico Culturale;

- altri quattro rappresentanti dei servizi di scuola dell'infanzia statali per ciascuno dei quattro Ambiti Territoriali.

Inoltre, come membro con diritto di parola e di voto, può prendere parte allo stesso l'Assessore alle Politiche Educative e Scolastiche in carica e, solo come uditore, il Referente per il Sistema Integrato zero-sei incaricato dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto.

All'interno del Coordinamento Pedagogico Territoriale di Padova, grazie all'eterogeneità dei partecipanti che lo compongono, è stato possibile avviare una riflessione pedagogica centrata sul territorio e sulla progettualità di percorsi educativi, metodologici e di pratiche condivise, con l'obiettivo di valorizzare i processi di apprendimento dei bambini.

Fra novembre e dicembre 2020, il Tavolo di Coordinamento Pedagogico Territoriale della provincia di Padova, con i finanziamenti stanziati dal *Fondo nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione per i bambini di età compresa dalla nascita fino ai sei anni*, ha organizzato un corso di formazione, intitolato *Costruire lo zero sei*, rivolto al personale educativo e docente.

Esso era articolato in quattro seminari online, della durata di due ore ciascuno, intitolati:

- I. l'infanzia ferita. Punti di sutura – tenuto dal professore Giuseppe Milan;
- II. dal coordinatore pedagogico al coordinamento pedagogico: funzioni, contesti, orizzonti sistemici – presieduto dalla professoressa Sandra Benedetti;
- III. tra dentro e fuori: costruire apprendimenti per la vita – diretto dalla pedagoga Laura Malavasi;
- IV. connettere cura ed educazione nei servizi zero sei – guidato dalla Dottoressa Anna Lia Galardini

Successivamente alle riflessioni che sono scaturite dalla prima *tranche* di incontri, a giugno del 2021 è stato programmato un nuovo incontro telematico *“di scambio e di*

conoscenza di pratiche educative e didattiche dei nidi e delle scuole dell'infanzia della provincia, nell'ottica della continuità nido-scuola e territorio" (Comune di Padova Settore Servizi Scolastici, 2021), denominato *PRONTI, PARTENZA, VIA! - Buone pratiche nei nidi e nelle scuole dell'infanzia del territorio*.

Infine, per quanto riguarda le azioni volte a promuovere una formazione continua, il Tavolo di Coordinamento Pedagogico di Padova nell'anno scolastico 2021/2022 ha deciso di approfondire e definire il tema "La centralità del bambino" (Palumbo, 2022, p. 3), mentre nell'anno corrente 2022/2023, a seguito di una rilevazione dei bisogni manifestati dai soggetti che si dedicano della fascia d'età 0-6, ha proposto tematiche fortemente correlate con le *Linee pedagogiche per il sistema integrato*.

Per l'attuazione di quest'ultimo aggiornamento professionale è stato organizzato un percorso denominato *Intrecci: sguardi, saperi e pratiche sul sistema integrato 0-6* composto da quattro seminari "di due ore ciascuno rivolto a tutto il personale, altri 4 seminari di due ore ciascuno rivolto ai referenti e ai coordinatori di plesso e 3 incontri di tipo laboratoriale, di 4 ore ciascuno" ([Formazione "Intrecci - sguardi, saperi e pratiche sul sistema integrato 0-6" - Comune di Padova \(padovanet.it\)](https://www.padovanet.it/it/2022/09/formazione-intrecci-sguardi-saperi-e-pratiche-sul-sistema-integrato-0-6)).



Figura 4: Volantino "Intrecci. Sguardi, saperi e pratiche sul sistema integrato 0-6". Fonte: [locandina Intrecci - zerosei as 2022-23.pdf \(padovanet.it\)](https://www.padovanet.it/it/2022/09/formazione-intrecci-sguardi-saperi-e-pratiche-sul-sistema-integrato-0-6)

Nella figura 4 è possibile osservare la calendarizzazione degli eventi in programma. Come si può osservare dalla stessa, gli otto incontri seminariali (ognuno con tematiche diverse) sono previsti tra i mesi di ottobre e maggio, con circa una cadenza di un incontro al mese e possono essere svolti sia in modalità in presenza che

telematica. Relativamente ai tre laboratori (anche questi ognuno con un argomento

differenziato rispetto all'altro) ciascuno di essi è svolto in quattro diverse date, poiché la partecipazione è consentita solamente in presenza e l'iscrizione è consentita ad un numero massimo di 35 partecipanti, i quali devono obbligatoriamente lavorare in un servizio che abbia sede nell'ambito territoriale in cui l'incontro viene realizzato.

2.2. La Provincia di Verona

Nell'introduzione del documento - *I nidi - servizi per l'infanzia 2022-2023* – ([DEPLIANT 25-3-22. \(comune.verona.it\)](#)) in cui questi vengono presentati, l'Assessore all'Istruzione Maria Daniela Maellare afferma che tutti i bambini necessitano di contesti educativi e scolastici di qualità. Tra i servizi educativi per la prima infanzia che la provincia di Verona eroga troviamo:

- asili nido;
- micronido;
- nidi integrati;
- centro infanzia;
- nidi in famiglia;
- il tempo per la famiglia, ovvero un servizio volto ad accogliere le famiglie con i propri figli, i quali devono avere un'età inferiore ai 3 anni. Esso propone svariate attività ludiche per i bambini, ma anche occasioni di incontro per i genitori.
- sezioni primavera (all'interno di alcune scuole dell'infanzia paritarie).

Per di più, nel mese di luglio, per i bambini, i cui genitori sono impegnati in attività lavorative, viene attivato il servizio Estate Nido.

Dalla ricerca condotta dalla *Fondazione openpolis* e dall'associazione *Con i bambini* ([Openpolis](#)) è emerso che, per quanto riguarda i servizi educativi 0-3, la provincia di Verona raggiunge un livello di copertura di posti pari al 30,70%, di conseguenza si può affermare che essa è molto vicina al raggiungimento dell'obiettivo posto del 33% di copertura dei posti.

In più, il Comune di Verona è molto attento all'accompagnamento dei genitori nella crescita dei propri figli e a supportarli nella loro funzione genitoriale. Esso, infatti, eroga il servizio di consulenza *Centro Pedagogico L'Arca*, il quale si compone di due differenti servizi, che sono:

- il *Centro di Consulenza Educativa*, il quale offre alle famiglie un servizio di consulenza in cui i genitori possono confrontarsi sia con i loro pari che con personale esperte in merito al proprio ruolo;
- il *Centro di Documentazione 0-6*, che mette a disposizione un servizio di consultazione e di formazione su alcuni temi specifici.

Rispetto al numero di utenza registrato nelle scuole dell'infanzia, dai dati erogati dall'Ufficio scolastico regionale per la regione Veneto (istruzioneveneto.gov.it), è emerso che gli alunni frequentanti le scuole dell'infanzia paritarie risultano essere 15.277, mentre gli alunni iscritti nelle scuole dell'infanzia statali risultano essere 8.658, confermando, quindi, il trend del Veneto secondo cui il servizio paritario ha un numero di utenza maggiore rispetto al secondo.

Relativamente al tavolo di **Coordinamento Pedagogico Territoriale** della provincia di Verona, esso è stato istituito nel 2019 con determina 4715 del 3 ottobre.

In merito alla sua composizione, esso è formato da quattro esponenti per ambito territoriale: Verona Nord, Verona Nord Est, Verona Ovest e Verona Sud. Per ciascuno di questi è stato invitato:

- un rappresentante dei servizi educativi e scolastici 0-6 anni statali;
- un rappresentante dei servizi educativi e scolastici 0-6 anni comunali;
- un rappresentante dei servizi educativi e scolastici 0-6 anni della FISM;
- un rappresentante comunale delle Politiche Educative Scolastiche e Giovanili.

Su volontà di Rosanna Zerbato, responsabile Pedagogica Nidi e Scuole dell'Infanzia del Comune di Verona, prima di pianificare i percorsi formativi rivolti al personale scolastico

ed educativo, è stata predisposta un'indagine, fatta a livello colloquiale, con lo scopo di scoprire: i bisogni sia delle insegnanti delle scuole dell'infanzia statali che paritarie sia delle educatrici e il loro pensiero in merito al coordinamento pedagogico.

Conseguentemente ai risultati emersi, con i fondi ministeriali sono state organizzate iniziative di formazione per docenti ed educatori. Le attività formative sono state attuate nel periodo di ottobre - dicembre 2020, a distanza.

Di seguito, è riportata una tabella che riassume le tematiche delle iniziative offerte dal Coordinamento Pedagogico Territoriale per gli anni scolastici 2019/2020, 2020/2021 e 2021/2022.

Come si può osservare la colonna blu riporta i due seminari strutturati per l'anno scolastico 2019/2020; nella colonna verde sono ricapitolati i quattro corsi programmati per l'anno scolastico 2020/2021. Interessante notare come durante il secondo anno di vita del Coordinamento Pedagogico Territoriale, questo abbia predisposto anche delle attività formative pensate, non solo per gli insegnanti ed educatori, ma anche per i coordinatori pedagogici.

Infine, nella colonna arancione si possono leggere le due attività di formazione preparate per l'anno scolastico 2021/2022.

A.s. 2019/2020	A.s. 2020/2021	A.s. 2021/2022
<i>Fare spazio ai genitori.</i>	<i>Nuovi rapporti educativi tra vicinanza e distanza.</i>	<i>Seminario sullo spazio.</i>
<i>Il filo della relazione colora la qualità del sistema 0-6.</i>	<i>Percorsi tra fuori e dentro.</i>	<i>Consultazione sulla Bozza degli Orientamenti "zerotre".</i>
	<i>Sostenere i legami (formazione progettata per i coordinatori).</i>	
	<i>Consultazione sulla Bozza delle Linee pedagogiche "zerosei".</i>	

Tabella 2: iniziative offerte dal Coordinamento Pedagogico Territoriale di Verona dall'anno scolastico della sua istituzione (2019/2020) fino all'anno scolastico da poco terminato (2021/2022). Queste informazioni sono state desunte da "Prospettive zerosei".

2.3. La Provincia di Vicenza

Il territorio vicentino presenta una pluralità di tipologie attive nella provincia. Nella Carta dei Servizi, strumento con il quale i Comuni forniscono ai propri cittadini tutte le informazioni in materia di servizi per la prima infanzia, perseguendo una logica di trasparenza, viene affermato che i servizi organizzati al loro interno, al fine sia di offrire alle famiglie risposte flessibili, ma anche garantire uno sviluppo armonico delle bambine e dei bambini, sono:

- asilo nido;
- asilo nido integrato;
- nido aziendale;
- nido in famiglia;
- sezione primavera (all'interno di alcune scuole dell'infanzia paritarie).

Inoltre, nel mese di agosto, viene offerto il servizio *Estate Nido* con lo scopo di aiutare le famiglie occupate con il lavoro.

Secondo quanto riportato dalla ricerca condotta dall'associazione *Con i bambini* e da *Openpolis* ([Openpolis](#)), per quanto riguarda i servizi educativi 0-3, la provincia di Vicenza raggiunge un livello di copertura di posti del 27%, ciò significa che questa provincia è ancora lontana dall'obiettivo posto sia dalla Commissione Europea che dal D.lgs. n. 65/2017 del 33% di copertura dei posti, il quale permette di promuovere e favorire la conciliazione della vita familiare e lavorativa dei genitori e soprattutto delle madri.

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia nei *dati di avvio* forniti dall'Ufficio scolastico regionale per il Veneto ([istruzioneveneto.gov.it](#)), si può osservare che la maggior parte dei bambini frequenta una scuola dell'infanzia statale, dove si contano 11.799 iscritti contro i 7.886 alunni frequentanti le scuole dell'infanzia statali.

Il Coordinamento Pedagogico Territoriale di **Vicenza** è stato costituito con atto del 27 dicembre 2019. Esso è composto da:

- due rappresentanti dei servizi zero-sei del Comune di Vicenza;

- tre rappresentanti dei servizi zero-sei dei comuni di Bassano, di Schio e di Arzignano;
- quattro rappresentanti della scuola dell'infanzia statale per l'ambito 5, 6, 7, 8;
- un rappresentante della scuola dell'infanzia FISM;
- un rappresentante per i nidi FISM;
- un rappresentante dei servizi per la prima infanzia del Consorzio Prima e referente per l'area dell'infanzia di Federsolidarietà e Confcooperative Vicenza;
- un rappresentante per i nidi famiglia;
- un rappresentante UAT Vicenza.

Di seguito, è riportata una tabella che riepiloga come sono stati utilizzati i finanziamenti del *Fondo* istituito dal Decreto legislativo n. 65/2017.

Come si può notare la colonna blu riporta le tematiche proposte per l'anno scolastico 2019/2020, queste sono state trattate all'interno di un'unica giornata, suddivisa in tre lezioni; nella colonna verde sono ricapitolati i tre argomenti toccati durante le 12 ore di formazione programmate per l'anno scolastico 2020/2021.

Infine, nella colonna arancione si possono leggere i due temi trattati durante le 12 ore di aggiornamento predisposte per gli/le insegnanti ed educatori/educatrici nell'anno scolastico 2021/2022.

A.s. 2019/2020 (una giornata di formazione)	A.s. 2020/2021 (12 ore di formazione online)	A.s. 2021/2022 (12 ore di formazione online)
<i>Le pratiche educative e lo sviluppo cognitivo del bambino 0-6.</i>	<i>Lo sviluppo del cervello del bambino 0-6 alla luce delle neuroscienze.</i>	<i>Le sfide della qualità relazionale per il miglioramento dei servizi 0-6.</i>
<i>Lo sviluppo emotivo del bambino nel contesto dei servizi educativi per l'infanzia: descrizioni di</i>	<i>Osservare e comprendere i bambini secondo la prospettiva biopsicosociale dell'ICF.</i>	<i>Definire un'identità pedagogica attraverso "lo spazio educatore" all'interno dei servizi 0-6.</i>

<i>processi e indicazioni per la cura educativa.</i>		
<i>L'utilizzo dell'ICF-CY per la prevenzione e la progettazione di contesti inclusivi nei servizi educativi per l'infanzia 0-6 anni.</i>	<i>Lo sviluppo emotivo del bambino 0-6 alla luce delle neuroscienze.</i>	

Tabella 3: iniziative offerte dal Coordinamento Pedagogico Territoriale di Vicenza, dall'anno scolastico della sua istituzione (2019/2020) fino all'anno scolastico da poco terminato (2021/2022). Queste informazioni sono state desunte da "Prospettive zerosei".

Tutti e tre gli anni, le attività proposte hanno riscontrato un notevole successo: si sono registrati tassi di partecipazione che andavano dai 700 ai 1000 iscritti. Questo è dovuto soprattutto all'impegno che da sempre contraddistingue la provincia di Vicenza nel proporre seminari formativi stimolanti e di alta qualità, e grazie ai relatori che intrattenevano gli incontri, ovvero professori universitari impegnati nella ricerca e nella letteratura psicopedagogica e in ambito neuroscientifico, che permettono la messa in pratica di questa sfida.

2.4. La Provincia di Venezia

"Il territorio di Venezia presenta una realtà dislocata e variegata rispetto ai servizi all'infanzia". La sua attenzione verso il sociale e nei confronti dei servizi educativi, che ha impegnato tutta la provincia di Venezia, costituisce una tradizione e una risorsa che l'ha contraddistinta nel tempo (U.S.R. per il Veneto, 2021, p.6).

Come viene riportato nel documento *I Servizi Educativi 0-3 del Comune di Venezia* (Assessorato alle Politiche Educative, 2019), i Servizi Educativi per la prima infanzia attivati tra Venezia e la terraferma sono erogati da una molteplicità di soggetti gestori (che sono il Comune, lo Stato, Cooperative/Associazioni o soggetti privati).

Nello specifico i servizi che essa offre alle famiglie sono:

- spazi cuccioli (che nella normativa nazionale equivale allo spazio gioco);
- asili nido;
- asili integrati;
- micronidi;
- centro infanzia (nello specifico solo uno);
- sezioni primavera (all'interno di alcune scuole dell'infanzia paritarie);
- nidi in famiglia.

Per di più, per i bambini frequentanti i nidi comunali, nel mese di luglio viene attivato il servizio di nido estivo, il quale prevede l'accorpamento di diversi nidi per l'infanzia e spazi cuccioli.

Questo servizio dà quindi la possibilità ai genitori, impegnati con il lavoro durante il periodo estivo, di affidare i propri figli a personale adeguatamente preparato in un contesto educativo conosciuto che permette di attuare una continuità nella cura e nelle relazioni.

Inoltre, secondo quanto riportato dalla ricerca condotta dall'associazione *Con i bambini* e *Openpolis* ([Openpolis](#)), per quanto riguarda i servizi educativi 0-3, la provincia di Venezia garantisce un livello di copertura pari al 27%, di conseguenza anche questa provincia, alla pari di Vicenza, è ancora lontana dal raggiungere l'obiettivo posto del garantire una copertura di posti pari almeno al 33% della popolazione sotto i tre anni di età.

Per quanto concerne i dati relativi alle scuole dell'infanzia, raccolti dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, al via dell'anno scolastico 2021/2022, gli alunni frequentanti le scuole statali risultano essere 8.658, mentre quelli iscritti nelle scuole dell'infanzia paritarie sono 9.047.

Per quanto concerne il Coordinamento Pedagogico Territoriale della provincia di Venezia, esso è stato istituito in data 21 giugno 2019 con procura generale 2019/0368130.

Esso è formato da:

- il dirigente dei Servizi Educativi del Comune di Venezia;
- due funzionari dell'ufficio progettazione psicopedagogica;
- tre rappresentanti di tre scuole dell'infanzia statale diverse;
- un rappresentante dell'Istituto Comprensivo Marconi di Ceggia;
- quattro rappresentanti FISM (uno per ogni dei seguenti ambiti territoriali: Venezia Orientale, Venezia Sud, Mestre Nord e Mestre Sud);
- due rappresentanti di enti/coop/associazioni gestori del territorio (uno dell'ambito di Mestre Nord e uno di Venezia Sud);
- un rappresentante dei nidi in famiglia di Venezia;
- un rappresentante dei comuni dell'area nord e sud;
- due rappresentanti per ambiti territoriali distinti.

Il Tavolo di Coordinamento Pedagogico della Provincia di Venezia, con i soldi del Fondo, ha da subito svolto azioni formative. Queste, nel primo anno, erano incentrate nel promuovere la conoscenza di esperienze di coordinamento a livello nazionale, in particolare della regione Emilia-Romagna.

Nei due anni successivi, la sua attenzione si è dirottata su tematiche riguardanti l'outdoor, il gioco psicomotorio e la partecipazione dell'adulto nelle dinamiche di gioco del bambino.

Uno degli elementi caratterizzanti del Coordinamento Pedagogico Territoriale della provincia di Venezia è che questo si è concentrato a ideare iniziative che potessero coinvolgere non solo persone appartenenti al mondo scolastico, ma anche familiare. Esso *“ha focalizzato la propria attenzione nel rapporto collaborativo docenti-educatori-bambini-genitori per migliorare la relazione educativa all'interno del segmento zero-sei”* (U.S.R. per il Veneto, 2021, p. 6). Infatti, dal secondo anno di mandato ha iniziato a

cooperare con il Servizio Progettazione Educative predisponendo dei webinar da proporre per *La Settimana Pedagogica*, la quale è una manifestazione ideata “per promuovere proposte formative, educative e ludiche”, con lo scopo “di sensibilizzare, su diverse tematiche pedagogico-educative legate all’infanzia”, coloro che “si occupano a vario titolo della crescita dei bambini” dalla nascita fino ai sei anni (es. educatori, insegnanti, genitori)” (<https://www.comune.venezia.it/it/content/la-settimana-pedagogica>).

In sintesi, nella tabella sottostante, si possono scorrere i contenuti proposti dal Coordinamento Pedagogico Territoriale della Provincia di Venezia.

Nella colonna blu, che riporta l’anno scolastico 2019/2020, sono individuati gli argomenti protagonisti dei primi momenti di formazione. Questi erano relativi ad una panoramica conoscitiva delle esperienze già attuate, a livello nazionale, rispetto ai Coordinamenti Pedagogici Territoriali.

Nella colonna verde sono riassunti i tre argomenti trattati durante le attività di aggiornamento effettuate nell’anno scolastico 2020/2021. È in questo periodo che inizia la collaborazione per la creazione di webinar per *La Settimana Pedagogica*.

Nell’ultima colonna di colore arancione si trovano le tematiche approfondite nell’anno scolastico 2021/2022.

A.s. 2019/2020	A.s. 2020/2021 (online)	A.s. 2021/2022 (online)
<p><i>Significato e organizzazione dei Coordinamenti Pedagogici Territoriali in Emilia Romagna.</i></p>	<p><i>Outdoor e spazi aperti difficili.</i></p>	<p><i>Il laboratorio con bambini nei servizi educativi 0-6.</i></p>
<p><i>La figura strategica del coordinatore pedagogico territoriale: ruolo e funzioni.</i></p>	<p><i>Alla scoperta del mondo. Creatività e ricerca dell’infanzia.</i></p>	<p><i>Corpo, movimento e gioco 0-3 anni.</i></p>

<p><i>Il Coordinamento Pedagogico Territoriale e la promozione di servizi educativi per l'infanzia 0-6</i></p>	<p><i>L'adulto di fronte al gioco del bambino.</i></p>	<p><i>Coding ed esperienza numerica nella scuola dell'infanzia.</i></p>
--	--	---

Tabella 4: iniziative offerte dal Coordinamento Pedagogico Territoriale di Venezia, dall'anno scolastico della sua istituzione (2019/2020) fino all'anno scolastico da poco terminato (2021/2022). Queste informazioni sono state desunte da "Prospettive zerosei".

2.5. La Provincia di Treviso

I servizi educativi 0-3 proposti nella provincia di Treviso sono:

- asilo nido;
- micronido;
- nido integrato;
- nido aziendale;
- nido in famiglia;
- centro infanzia;
- sezioni primavera (all'interno di alcune scuole dell'infanzia paritarie).

Dalla ricerca condotta dalla *Fondazione openpolis* e dall'associazione *Con i bambini* ([Openpolis](#)) è emerso che, per quanto riguarda i servizi educativi 0-3, la provincia di Treviso raggiunge un livello di copertura di posti pari al 28,10%, di conseguenza si può affermare che essa è ha ancora da migliorare la sua offerta al fine di raggiungere l'obiettivo del 33% di copertura dei posti.

Rispetto al numero di bambine e bambini iscritti nelle scuole dell'infanzia è emerso 14.487 frequentano una scuola dell'infanzia paritaria, mentre 5.620 una scuola dell'infanzia statale. Di conseguenza, anche in questa provincia è riconfermato il trend del Veneto secondo cui il servizio paritario ha un numero di utenza maggiore rispetto al secondo (istruzioneveneto.gov.it).

Per quanto concerne il Tavolo di Coordinamento Pedagogico Territoriale della provincia di Treviso, questo è stato istituito dalla Determina della Giunta Comunale n. 157/2020, ed era costituito da:

- un rappresentante per il Comune di Oderzo;
- un rappresentante per il Comune di Asolo;
- un rappresentante per il Comune di Conegliano;
- un rappresentante per il Comune di Vittorio Veneto;
- un rappresentante per il Comune di Montebelluna;
- un rappresentante per la FISM Treviso;
- quattro rappresentanti per il Comune di Treviso.

Recentemente, però, con la delibera n. 12 dell'11 gennaio 2022, si è attuata una modificazione nella sua strutturazione. Ora il Tavolo di Coordinamento è composto da:

- un rappresentante per il Comune di Oderzo;
- un rappresentante per il Comune di Asolo;
- un rappresentante per il Comune di Conegliano;
- un rappresentante per il Comune di Vittorio Veneto;
- un rappresentante per il Comune di Montebelluna;
- tre insegnanti della scuola dell'infanzia statale, uno per ogni ambito (Treviso Nord, Treviso Ovest e Treviso Sud);
- un Dirigente scolastico dell'ambito territoriale di Treviso Est;
- quattro rappresentanti dei servizi educativi e scolastici 0-6 FISM, uno per ciascun ambito;
- un coordinatore pedagogico dei nidi comunali Treviso;
- un rappresentante dell'associazione "NINFA-Nidi in Famiglia";
- un referente provinciale per l'UAT di Treviso.

Con i fondi ministeriali, stanziati per il Sistema integrato 0-6, il Coordinamento ha organizzato, nel febbraio 2020, un convegno denominato *Verso il Sistema Integrato ZERO/SEI*.

Questo aveva lo scopo di fornire attività di informazione e formazione in merito alla tematica del coordinamento pedagogico del territorio provinciale.

Il programma prevedeva due approfondimenti intitolati: *Il coordinamento pedagogico: un'opportunità per la supervisione e il miglioramento del sistema integrato zero-sei* e *La professionalità di educatori di nido e scuola dell'infanzia*.

Inoltre, nei mesi di novembre e dicembre 2020, vennero effettuati dei corsi di formazione con il tema: *Vivere il cambiamento nel tempo dell'incertezza e valorizzare le relazioni*. Questi erano rivolti sia alle educatrici dei nidi comunali che ai componenti del Coordinamento Pedagogico Territoriale.

2.6. La Provincia di Belluno

Belluno è un territorio montano al cui interno si possono trovare piccole scuole.

Il Coordinamento Centri Prima Infanzia dell'ULSS n°1 di Belluno, al fine di implementare la conoscenza del sistema educativo del territorio, ha predisposto la *Guida alle strutture per la prima infanzia nel territorio dell'ULSS n°1 - Belluno. Un nido di asilo*, che funge da supporto per tutte le famiglie che si trovano nella situazione di dover iscrivere i propri figli in un nido per l'infanzia o in un servizio integrativo.

All'interno documento sopracitato è possibile trovare una descrizione minuziosa di una pluralità di strutture, tra le quali le famiglie possono scegliere. Queste appartengono a una delle seguenti tipologie di servizi:

- asili nido;
- nidi integrati;
- micronidi;
- centro infanzia;
- nidi in famiglia;
- nido aziendale (istituito dall'Azienda Ulss 1 Dolomiti con l'obiettivo di favorire e sostenere i propri dipendenti);
- sezioni primavera (all'interno di alcune scuole dell'infanzia paritarie).

Nonostante ci sia una pluralità di tipologie di servizi tra cui optare, questi non sono omogeneamente distribuiti nel territorio, infatti se negli ultimi anni sono fioriti numerosi servizi educativi 0-3 nella zona sud, questo non si è verificato per la parte orientale della provincia, dove i servizi risultano essere molto carenti.

Inoltre, secondo quanto riportato dalla ricerca condotta da *Openpolis*, *“il 65% dei comuni in provincia di Belluno sono sprovvisti di strutture per la prima infanzia”* ([Openpolis](#)), e per l'esattezza i comuni che non dispongono di nidi per l'infanzia o servizi integrativi nel loro territorio sono 41 su 63.

Di conseguenza, questa provincia si trova ancora ben distante dal raggiungimento dell'obiettivo del famoso 33% di copertura per i bambini e le bambine, poiché essa garantisce una copertura di posti pari al 23,8% della popolazione sotto i tre anni di età.

Per quanto concerne i dati relativi alle scuole dell'infanzia, raccolti dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto ([istruzioneveneto.gov.it](#)), al via dell'anno scolastico 2021/2022, gli alunni frequentanti le scuole statali risultano essere 2.394, mentre quelli iscritti nelle scuole dell'infanzia paritarie sono 1.596, pertanto nella provincia di Belluno si registra un rapporto inverso rispetto alle altre province in cui gli iscritti risultano essere di più nelle scuole dell'infanzia paritarie.

Per la provincia di Belluno, il Tavolo di Coordinamento Pedagogico Territoriale è stato istituito con Delibera di Giunta Comunale n. 298 del 23 dicembre 2020. Esso è composto da:

- un rappresentante dei Servizi educativi e scolastici 0-6 anni del Comune capoluogo di Provincia;
- un rappresentante dei Servizi educativi e scolastici 0-6 anni statali per ciascun ambito territoriale;
- un rappresentante dei Servizi educativi e scolastici 0-6 anni FISM per ogni ambito territoriale differente;

- un rappresentante dei Servizi educativi e scolastici 0-6 anni più rappresentativi per ambito territoriale per la formazione.

Per quanto concerne le iniziative intraprese dal Coordinamento Pedagogico Territoriale della provincia di Belluno, come viene affermato nel documento *Prospettive zerosei* (2022, p. 2), stilato dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, *“gli argomenti per la formazione specifica dei docenti ed educatori non sono ancora stati individuati in modo definitivo”*, ma si ipotizza di porre l'attenzione in merito alla tematica dell'ambientamento.

Tale mancanza viene giustificata sia con la scusante che il gruppo di coordinamento *“è ancora giovane e ancora non ben amalgamato”*, ma anche sottolineando che i primi incontri collegiali sono serviti all'équipe per conoscersi e per discutere in merito alle *Linee pedagogiche per il sistema integrato* (le quali, in quel periodo, erano ancora sottoforma di bozza).

2.7. La Provincia di Rovigo

Come affermato nella prima uscita di *Prospettive zerosei* (2021, p. 4), *“il territorio delle polesine integra la qualità dei servizi 0-6 con le scelte delle famiglie che, con responsabilità e consapevolezza, decidono per la scuola statale e/o comunale e/o paritaria”*, ciò significa che da parte dell'intero sistema educativo e di istruzione c'è un impegno costante nel promuovere una sinergia tra le diverse realtà pedagogiche per realizzare un sistema di qualità per la crescita culturale delle bambine e dei bambini.

Le tipologie di servizi educativi 0-3 attivi nel territorio sono:

- asilo nido;
- nido integrato;
- nido aziendale (istituito dall'Azienda Ulss 5 Polesana con l'obiettivo di favorire e sostenere i propri dipendenti);
- nidi in famiglia;
- sezioni primavera (all'interno di alcune scuole dell'infanzia paritarie).

L'impegno del sistema educativo e di istruzione che fa capo a Rovigo ha permesso a quest'ultimo di superare l'obiettivo posto inizialmente dalla Commissione Europea del 33% della copertura dei posti, tanto che esso copre una quota pari al 35,4% ([Openpolis](#)), ragione per cui il territorio delle polesine può essere proclamato come l'unico della regione Veneto a raggiungere il *target* di Barcellona.

Per quanto riguarda i dati relativi alle scuole dell'infanzia, raccolti dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto ([istruzioneveneto.gov.it](#)), gli alunni frequentanti le scuole statali risultano essere 2.146, mentre quelli iscritti nelle scuole dell'infanzia paritarie sono 2.280, riconfermando quindi, anche se di poco, il trend del Veneto in cui il servizio paritario ha un numero di utenza maggiore rispetto al primo.

Il tavolo di Coordinamento Pedagogico Territoriale della provincia di Rovigo è stato messo a punto dall'Ufficio Territoriale, di concerto con il Comune, il 20 dicembre 2019, ma la sua formalizzazione è avvenuta nell'agosto del 2020 con Decreto Dirigenziale n. 40. Esso è formato da:

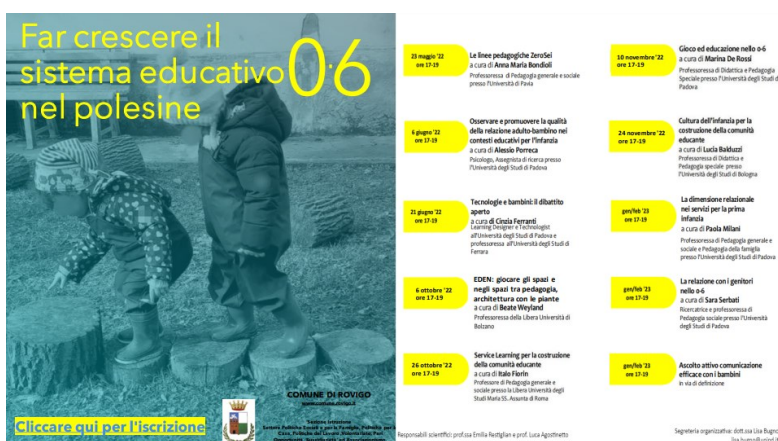
- due rappresentanti dei Servizi educativi e scolastici 0-6 anni statali, uno dell'ambito territoriale Medio Polesine e l'altro Bassa Polesine;
- un rappresentante dei servizi educativi e scolastici 0-6 anni comunali;
- due rappresentanti dei Servizi educativi e scolastici 0-6 anni FISM;
- un rappresentante dei servizi educativi e scolastici 0-6 anni più rappresentativi;
- un rappresentante dei Nidi in Famiglia;
- il Dirigente del Settore Istruzione del Comune di Rovigo;
- il Funzionario della Sezione Istruzione del Comune di Rovigo;
- il Coordinatore Psicopedagogico del Comune di Rovigo.

Nell'anno scolastico 2020/2021 non sono state pianificate iniziative volte alla formazione del personale educativo e scolastico a causa della situazione emergenziale

Covid-19. Le risorse destinate alla formazione per la stessa annualità sono state destinate ad attività gestionali.

I fondi stanziati per l'anno scolastico 2021/2022, invece, sono stati utilizzati dal Coordinamento Pedagogico Territoriale del Polesine per promuovere l'iniziativa "Far crescere il sistema educativo nel Polesine", attività di formazione, suddivise in dieci incontri pianificati tra i mesi di maggio 2022 e febbraio 2023.

Inoltre, come si può osservare dalla figura n. 5, che riporta la locandina riassuntiva degli



incontri organizzati dal Coordinamento Pedagogico Territoriale di Rovigo, alcune di queste iniziative hanno visto coinvolte in prima persona, in veste di relatrici, alcune professoresse del nostro corso di laurea e nello specifico si tratta della professoressa Marina De Rossi, la quale ha

approfondito la tematica *gioco ed educazione nello 0-6*, e la professoressa Paola Milani, che analizzerà l'argomento relativo alla dimensione relazionale nei servizi per la prima infanzia.

Altre questioni affrontate durante l'iniziativa "Far crescere il sistema educativo nel Polesine" riguardano:

- la presentazione e l'introduzione delle *Linee pedagogiche del Sistema Integrato 0-6*;
- aggiornamenti in merito alle metodologie didattiche e tecnologiche per la didattica;
- l'integrazione tra scuola e territorio.

Infine, come afferma l'assessore all'Istruzione Roberto Tovo (https://www.comune.rovigo.it/myportal/C_H620/dettaglio/contenuto/far-crescere-il-sistema-educativo-nel- polesine-dieci-incontri-online-promossi-dal-cpt-con-luniversita-

[di-padova](#)) questo progetto è un'occasione di incontro e approfondimento per condividere un percorso di crescita partecipante tra i servizi 0-3 e 3-6 basato su progettualità, valori e linguaggi condivisi che possano portare al consolidamento del Sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6 e alla sua qualificazione.

2.8. Esiti monitoraggio dei Coordinamenti Pedagogici Territoriali

Le azioni di monitoraggio condotte dal Gruppo regionale 0-6, che avevano lo scopo di esaminare le attività attuate fino a quel momento e le eventuali criticità, hanno dato esiti soddisfacenti su più versanti.

È emerso che in tutte le Province della Regione Veneto sono stati attivati i coordinamenti pedagogici territoriali e che sono state rispettate le indicazioni date dal Tavolo regionale 0-6 in merito alla loro composizione.

Inoltre, si è constatato che i fondi stanziati dal Ministero sono stati utilizzati principalmente per sostenere iniziative che avessero l'obiettivo di contribuire alla formazione continua del personale educativo e scolastico 0-6 anni.

Queste attività formative, in più, hanno permesso di realizzare spazi di condivisione tra gli operatori dei servizi 0-3 e 3-6, aprendo per la prima volta una finestra di dialogo e di collaborazione tra il mondo dei servizi educativi per l'infanzia e le strutture scolastiche per la prima infanzia comunali e paritarie, i quali per troppo tempo sono stati percepiti come due segmenti disgiunti e non come un *continuum* di un sistema.

Tra le criticità è stato rilevato che *"risultano da implementare i compiti di lavoro"* (Donà, 2022, p. 133) dei Coordinamenti Pedagogici Territoriali, poiché al di fuori delle attività volte al sostegno della formazione non sono state avviate altre iniziative. Di conseguenza, essi devono indagare maggiormente quali siano i bisogni formativi degli educatori e degli insegnanti, per poi pianificare e organizzare delle adeguate risposte alle esigenze emerse.

Le prospettive future del Gruppo regionale 0-6 sono quelle di:

- affidare ai Coordinamenti Pedagogici Territoriali il compito di realizzare dei poli per l'infanzia, poiché come afferma Donà, all'interno del webinar (Zeroseiup channel, 2021), in questa prospettiva il Coordinamento Pedagogico Territoriale delle Province potrebbe organizzare scambi e gemellaggi tra i diversi servizi educativi e tra questi e le scuole dell'infanzia, pubbliche e private;
- attivare dei coordinamenti pedagogici più circoscritti all'interno dei territori provinciali;
- *“individuare all'interno dell'organico potenziato della scuola dell'infanzia statale alcune figure di riferimento, a presidio dei territori provinciali, per dare un supporto reale ai CPT e alle scuole statali”* (Donà, 2022, p. 134).

Concludendo, come fa presente Donà (2022), in questo ultimo biennio, in cui molte iniziative sono state rallentate a causa della situazione emergenziale dovuta alla pandemia, i Coordinamenti Pedagogici Territoriali hanno assunto un ruolo determinante nel trovare un percorso comune da seguire per tutti i territori, che andasse ad appianare le complessità derivanti dalle misure di contenimento della diffusione del virus Sars-Cov-2, consentendo ai gruppi di lavoro di ritrovarsi in un ambiente (telematico) che fungesse sia da mediatore di riflessione in merito sulle attività promosse che sede di rassicurazione, conforto e sostegno alle riaperture e alle riprogettazione delle attività didattiche.

Infine, per una completezza di informazioni, ritengo utile fare una riflessione sull'intera regione Veneto in merito ai suoi tassi di partecipazione ai servizi educativi e di cura per l'infanzia dei bambini sotto i tre anni.

Secondo un'ulteriore analisi condotta nel marzo del 2022 dalla *Fondazione openpolis*, ([Sono 6 le regioni che hanno superato la soglia Ue sugli asili nido - Openpolis](#)), il Veneto, relativamente al numero di servizi educativi 0-3, presenta dei numeri importanti garantendo circa il 30.6% di copertura della popolazione sotto i tre anni di età (dato riferito all'anno 2019), superando, anche se di poco, la media nazionale, la quale,

secondo i dati riportati da Eurydice (Commissione europea, 2019, p. 100), risulta essere del 28.6%.

Purtroppo, però, questo non basta al Veneto per assicurarsi una buona posizione tra le regioni italiane. Fra queste, esso si colloca verso la metà, posizionandosi al nono posto, poiché in ancora tanti comuni non è attiva nessuna tipologia di servizio educativo.

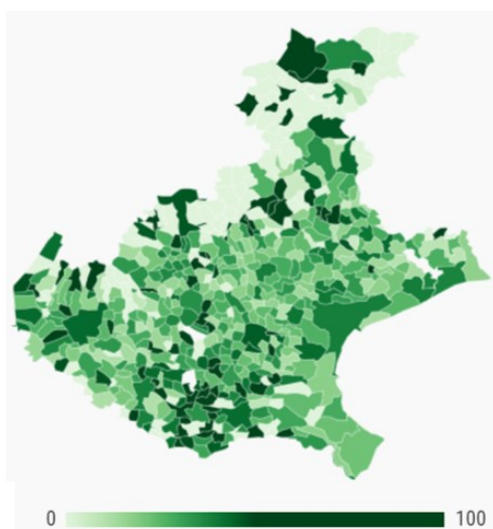


Figura 6: l'offerta di asili nido e di servizi per la prima infanzia nella regione Veneto. Fonte: elaborazione openpolis - Con i Bambini su dati Istat, Agcom, Miur [Le mappe della povertà educativa in Veneto - Openpolis](#)

Dalla figura n. 6 si può osservare che ci sono alcune zone in cui le famiglie dispongono di un alto numero di servizi (rappresentate con il verde scuro) fra cui scegliere, poiché in questi posti è garantito l'utilizzo di un servizio educativo a più della metà della popolazione interessata. È il caso dei comuni, ad esempio, di Cortina d'Ampezzo (59.9% - BL); San Vito di Cadore (52.6% - BL); Gaiba (66.7% - RO); Bagnoli di Sopra (93.8% - PD).

Al contrario, ci sono altre realtà (rappresentate con la tonalità di verde più chiara) che vanno a differenziarsi notevolmente rispetto alle precedenti, in cui non vi è la presenza di alcun servizio ed è il caso, ad esempio, dei comuni di

Seren del Grappa (0% - BL); Pastrengo (0% - VR); Vidor (0% - VI).

Conseguentemente, la situazione di copertura complessiva della nostra Regione non riporta dati allarmanti come in altre regioni italiane, quali ad esempio la Campania (10.4%) o la Calabria (10.9%), ma questo non deve fermare le istituzioni regionali a proseguire con il loro impegno su questo fronte, sostenendo e incentivando l'utilizzo di fondi nazionali per permettere l'attivazione di nuovi servizi educativi, al fine di riuscire a raggiungere l'obiettivo posto dal D.lgs. n. 65/2017 del 33% e fornire maggiori opportunità di scelta alle famiglie, ai bambini e alle bambine.

Ora l'indagine proseguirà andando ad analizzare la situazione dei coordinamenti pedagogici in altre cinque regioni italiane: Toscana; Emilia-Romagna; Umbria; Liguria e Friuli-Venezia Giulia.

La scelta è ricaduta sulle Regioni sopracitate poiché queste hanno avuto una storia evolutiva interessante dal punto di vista educativo. Inoltre, esse, per contesto socio-culturale ed economico, si avvicinano molto alla realtà veneta.

Capitolo 3: Alcuni esempi di Sistema integrato e coordinamento pedagogico

Proseguendo l'analisi del Sistema integrato e del coordinamento pedagogico all'interno delle Regioni italiane, ora la riflessione continuerà prendendo in esame lo stato dell'arte all'interno delle regioni: Emilia-Romagna, Toscana, Liguria, Umbria e Friuli-Venezia Giulia.

3.1. Regione Toscana

Come evidenziato da Emiliano Macinai e Stefano Oliviero (2019), la Toscana è stata una delle prime regioni italiane a recepire prontamente nel proprio ordinamento la legge n. 1044/71 – *Piano quinquennale per l'istituzione di asili nidi comunali con il concorso dello Stato* – tanto che negli anni immediatamente successivi essa ha avviato delle iniziative a livello regionale che andassero a disciplinare la materia concernente gli asili nido.

Il primo progetto normativo pensato dalla Regione indirizzato a promuovere la diffusione degli asili nido all'interno del territorio è la legge regionale n. 16/1973 – *Disciplina degli asili nido* - la quale riconosce a questi ultimi una funzione esclusivamente sociale.

I punti rilevanti della suddetta legge prevedevano che:

- la Regione si impegnasse a finanziare delle iniziative che potessero qualificare la professionalità del personale inserito nei servizi;
- il rapporto educatore-bambino fosse nella misura 1:5;
- tutti i bambini, nessuno escluso, potesse essere iscritto al nido (Catarsi & Fortunati, 2012).

Il 2 settembre del 1986, la norma descritta precedentemente venne sostituita dalla legge regionale n. 47/1986 – *Nuova disciplina degli asili nido* – la quale conteneva elementi profondamente innovativi per l'epoca.

Innanzitutto, nell'articolo 1 si può leggere: *"l'asilo nido è un servizio educativo e sociale per la prima infanzia che favorisce, in collaborazione con la famiglia, l'armonico sviluppo psico-fisico e sociale dei bambini nei primi tre anni di vita [...]"* (L.R. n. 47/1987, art. 1, comma 1). Tale riferimento mette in risalto come la regione Toscana, a differenza di come avveniva nella norma nazionale di riferimento, riconosca a questi servizi un ruolo socio-educativo e non più socio-assistenziale.

Il testo citato, inoltre, mette in luce un ulteriore elemento riformatore, ovvero che il destinatario di tale iniziativa politica non è la famiglia o la madre, ma il bambino stesso al quale viene legittimato il suo diritto all'educazione.

In più, nel secondo comma, quest'ultimo il minore viene riconosciuto come soggetto attivo portatore di bisogni rispetto cui il servizio deve impegnarsi a rispondere in maniera adeguata; infatti, si legge che l'asilo nido deve contribuire a *"dare una risposta globale ai bisogni propri di ciascun bambino"* (art. 1, comma 2, lettera a).

Di conseguenza, la Toscana è una tra le regioni pioniere ad attribuire all'asilo nido una importante funzione di agenzia educativa (Mele & Magrini, 2011).

Altri elementi anticipatori inseriti all'interno della legge regionale è che viene esplicitamente affermato che gli asili nido sono aperti a tutti i bambini di età compresa tra i tre mesi e i tre anni, indistintamente dalla loro nazionalità; infatti, all'articolo 2 si evince che *"l'asilo nido [...] è aperto a tutti i bambini fino a tre anni di età, anche di nazionalità straniera o apolidi o non residenti"*.

Essa verrà poi abrogata e sostituita con la legge regionale n. 22/1999.

Rispetto la legge regionale n. 47/1987, inoltre, è interessante indagare l'articolo 11. Quest'ultimo, per la prima volta, parla espressamente di coordinamento pedagogico, affermando che il Comune, con lo scopo di favorire iniziative che possano garantire l'omogeneità di indirizzo pedagogico e organizzativo nei vari servizi educativi dell'infanzia, deve *"assicurare la funzione di coordinamento pedagogico ed organizzativo"* (L.R. n. 47/1986, art. 11, comma 1) svolgendo periodiche conferenze organizzative. Tale assunto viene poi riconfermato nella legge successiva, ovvero la L.R. n. 22/1999 (che verrà trattata nel prossimo capoverso).

Nel 2009, l'Istituto degli Innocenti ha condotto *“un'indagine di approfondimento, a carattere censitario, mirata a fornire il quadro dell'esistente sulle funzioni di direzione e coordinamento pedagogico dei servizi educativi per la prima infanzia”* (Breschi, Catarsi, & Magrini, 2010, p. 3), da cui è emerso che nel 74% dei 108 (su 213) Comuni della Regione che hanno risposto alla rilevazione (ovvero il 50,7%, che ad ogni modo rifletteva una buona rappresentatività considerando il fatto che i Comuni aderenti coprivano il 79% della popolazione 0-2 anni toscana) affermavano di avere all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia la figura del coordinatore pedagogico e di attivare iniziative di coordinamento.

Nonostante quanto descritto immediatamente sopra, per un approfondimento di tale argomento sarà da attendere dapprima il Regolamento n. 47/R/2003.

In esso il coordinamento pedagogico sarà inserito all'interno dell'articolo 10 riguardante le *caratteristiche generali di qualità dei servizi*, nel quale viene iterato che i Comuni hanno il compito di assicurare e curare il coordinamento pedagogico e organizzativo della rete dei servizi per l'infanzia e, in più, vengono aggiunte le funzioni che spettano alle strutture preposte al coordinamento pedagogico e organizzativo, che sono: la realizzazione e il monitoraggio del progetto educativo dei servizi, promuovere il *“loro reciproco raccordo e il loro inserimento nella rete delle opportunità educative offerte ai bambini e alle famiglie”* (D.P.G.R. n. 47/R/2003, art. 10, comma 5); poi il successivo Regolamento n. 41/R/2013, in cui verranno definiti i *“livelli integrati di direzione e coordinamento dei servizi sia a livello comunale che di ambito”* (Mele, 2013, p. 3).

Dalla fine degli anni '90, a seguito della legge nazionale n. 285/1997, la Regione ha avviato un numero diversificato di interventi sia in ambito finanziario che normativo con lo scopo di favorire uno sviluppo quantitativo e qualitativo del sistema. Conseguentemente, oltre all'implementazione dei servizi, si è assistito ad: una diversificazione dell'offerta; una differenziazione della gestione dei servizi educativi e di cura per l'infanzia e, infine, ad un *“protagonismo più attivo da parte del privato sociale”* (Mele & Magrini, 2011, p. 9).

L'intero processo è stato regolamentato dalla legge regionale n. 22/1999 – *Interventi educativi per l'infanzia e gli adolescenti* – che, per la prima volta a livello regionale, andò a identificare il sistema integrato dei servizi educativi.

Grazie a questa norma, la Toscana è anche la prima regione italiana ad affermare la centralità del sistema di governo, dichiarando con precisione le mansioni che spettavano rispettivamente ai soggetti istituzionali quali la Regione (art. 2), la Provincia (art. 3) e i Comuni (art. 4).

Attraverso il summenzionato riferimento normativo *“si è voluto tracciare un orizzonte che non contenesse solo norme e regole, ma anche uno sviluppo positivo di quel co-protagonismo pubblico/privato che costituisce [tutt’oggi] uno degli elementi più caratteristici e qualificanti del sistema toscano”* (Magrini & Parente, 2022, p. 11), infatti, in esso, viene specificato che il Comune, per l'erogazione del servizio educativo, può decidere di attuare una convenzione sia con Enti pubblici che privati purché riconosciuti idonei ai sensi dell'articolo 25 della legge regionale n. 72/1997 - *Organizzazione e promozione di un sistema di diritti di cittadinanza e di pari opportunità: riordino dei servizi socio-assistenziali e socio-sanitari integrati* (successivamente abrogata dall'art. 65 della L.R. n. 41/2005).

Infine, nella Legge regionale n. 22/1999 vengono espressi in modo chiaro le componenti principali che i servizi educativi devono possedere ai fini dell'ottenimento dell'autorizzazione al funzionamento e all'accreditamento; essa, in più, definisce gli standard qualitativi per gli spazi e le professionalità educative e individua le caratteristiche delle diverse tipologie di offerta, distinguendo fra:

- nidi di infanzia e micronidi (art.12, grazie a cui viene definitivamente superata la vecchia denominazione di asilo nido);
- servizi educativi complementari per la prima infanzia (art. 13), i quali a loro volta comprendono:
 - a. centri per bambini e genitori → (citati anche nel primo paragrafo del capitolo uno) servizi socio-educativi rivolti sia ai bambini dai tre mesi ai tre anni, che possono socializzare e giocare con i loro pari, sia ai loro genitori/ familiari/ adulti accompagnatori, i quali hanno l'opportunità di incontrarsi,

- confrontarsi e condividere esperienze significative sostenuti da figure professionali competenti, ma anche di compartecipare alla realizzazione di interventi educativi in una logica di corresponsabilità tra educatori e genitori;
- b. servizi integrativi rivolti ai bambini dai diciotto mesi ai tre anni, in cui non è prevista la presenza del genitore e si differenziano dai nidi tradizionali in quanto non è previsto il servizio mensa;
 - c. educatore familiare → servizio educativo e di cura che si attua all'interno del domicilio di famiglie che sono *“disponibili ad aggregarsi e a mettere a disposizione spazi domestici per l'affidamento, in modo stabile e continuativo, della cura dei figli a educatori con specifiche caratteristiche professionali appositamente formati a questo scopo”* (L.R.T. n. 22/1999, art. 13, comma 2, lettera c);
 - d. educatore a domicilio → il quale è uguale al precedente se non che esso si svolge presso il domicilio dell'educatore.

Il 26 luglio del 2002 arriva l'approvazione della legge regionale n. 32/2002 – *Testo unico della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro* – all'interno della quale, relativamente alla Toscana, si affronta per la prima volta la tematica della costruzione e dello sviluppo di un **sistema integrato** pubblico e privato, al fine di consentire il diritto all'apprendimento per tutti lungo l'intero arco della vita.

All'articolo 4, comma 1, infatti si può leggere: *“i servizi educativi per la prima infanzia pubblici e privati costituiscono un sistema integrato”*.

Quest'ultimo, viene specificato, è formato dal *nido d'infanzia* e dai servizi integrativi in cui vengono inseriti i servizi educativi complementari per la prima infanzia citati precedentemente, i quali però subiscono delle piccole modifiche nelle loro denominazioni, ovvero: il centro per bambini e genitori diviene *centro per bambini e famiglie*; il secondo servizio sopra descritto (lettera b.) viene titolato spazio gioco e successivamente, nel 2003 con il Regolamento n. 47/R/2003, *centro gioco educativo*; infine le ultime due tipologie (lettere c. e d.) vengono categorizzate in *servizio educativo*

in contesto domiciliare, i quali nel 2009 con il Decreto del Presidente della Giunta regionale 30 dicembre 2009, n. 88/R recante modifiche al Regolamento n. 47/R/2003, saranno categorizzati come *nidi domiciliari*. Sono esclusi invece i servizi ricreativi e di custodia.

Inoltre, nel medesimo articolo, si rende noto che sia il nido d'infanzia che i servizi integrativi possono essere erogati da soggetti pubblici o privati, con lo scopo per questi ultimi di accogliere prioritariamente i figli dei loro dipendenti.

Questa tipologia di servizi, però, non vengono ancora definiti con un termine specifico, per tale precisazione sarà da attendere il Decreto del Presidente della Giunta regionale 30 dicembre 2009, n. 88/R, il quale inserisce all'interno del Regolamento n. 47/R/2003 gli articoli 26 *bis* e 26 *ter* recanti informazioni, per l'appunto, rispetto ai *nidi aziendali*.

In sintesi, grazie alla promulgazione delle due leggi regionali, la L.R. n. 22/1999 e successiva L.R. n.32/2002, in Toscana, a cavallo tra la fine degli anni Novanta e l'inizio degli anni 2002, si è assistito ad un grande miglioramento nell'ambito dei servizi educativi e di cura per l'infanzia sia nella risposta ai bisogni della popolazione che nella solidità e nella densità della rete dei servizi che si è venuta a creare, di fatti in più punti della seconda legge citata si discute in merito alla formazione e intensificazione di livelli integrati di direzione e coordinamento tra i servizi educativi sia pubblici che privati e rispetto alla continuità verticale e orizzontale.

Come accennato precedentemente, nel 2003 la Regione promulga il *Regolamento di esecuzione della L.R. 26.7.2002, n. 32*, il quale aveva l'obiettivo di definire "*le regole di funzionamento del sistema integrato*" (D.P.G.R. 47/R/2003, art. 1).

Esso andava a dettagliare i soggetti che costituivano il sistema integrato, le tipologie di offerta che comprendeva, l'approccio metodologico da seguire per la realizzazione e gestione di quest'ultima, i titoli di studio richiesti al personale educativo e le norme di autorizzazione e accreditamento per il funzionamento dei servizi.

La parte relativa ai servizi educativi per la prima infanzia (titolo III del Regolamento 47/R/2003) è stata successivamente abrogata e attuata secondo il *Regolamento di attuazione dell'articolo 4 bis della legge regionale 26 luglio 2002, n. 32 (Testo unico della*

normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro) in materia di servizi educativi per la prima infanzia, definito anche D.P.G.R. 41/R/2013.

Quest'ultimo va a ri-denominare nuovamente la classificazione delle varie tipologie di servizi integrativi per la prima infanzia, sulla base del nomenclatore interregionale (Mele, 2013). Ritroviamo gli spazi gioco, i centri per bambini e famiglie e lo spazio educativo in contesto domiciliare. Al contrario viene rimossa la definizione autonoma di nido aziendale.

In più, nel sopra citato Regolamento, vengono descritte con più precisione le diverse tipologie di servizi educativi, specificando dettagliatamente per ogni tipologia:

- le caratteristiche degli spazi interni;
- gli standard dimensionali per gli spazi interni;
- l'organizzazione degli spazi destinati ai bambini;
- la ricettività e il loro dimensionamento;
- le modalità di offerta del servizio;
- il rapporto numerico tra educatori e bambini.

Altre modificazioni, conseguenti al Regolamento del 2013, riguardano, ad esempio:

- l'età dei bambini che possono frequentare i centri per bambini e famiglie, che viene abbassata a zero anni (nel regolamento precedente era precisato tre mesi);
- la sperimentazione di Centri integrati zerosei, normati dagli articoli 46 e 47, nei quali si legge che, al fine di favorire il compimento della continuità verticale, la Regione sostiene l'istituzione di servizi *“che realizzano l'integrazione tra nidi d'infanzia e scuole dell'infanzia”* (D.P.G.R. 41/R/2013, art. 46) e i cui destinatari sono le bambine e i bambini di età compresa tra i 3 mesi e i 6 anni in un'unica struttura;
- la ricettività dei servizi. Rispetto a questo ultimo punto, quello che maggiormente ha colpito la mia attenzione riguarda la ricettività degli asili nidi i quali passano da poter accogliere un minimo di 19 bambini (art. 15 D.P.G.R. n. 47/R 2003) ad un minimo di 7 art. 25 (D.P.G.R. n. 41/R 2013) istituendo così la possibilità di aprire anche *micro nidi*.

Di seguito viene riportata una tabella che ha l'obiettivo di riassumere la classificazione delle strutture per la prima infanzia rilevata dall'analisi del Decreto del Presidente della Giunta regionale n. 41/R 2013 – *Regolamento di attuazione dell'art. 4 bis della legge regionale 26 luglio 2002 n. 32* – che funge da base per la regolamentazione dei servizi educativi per l'infanzia.

Nella prima riga sono riportate le tematiche (**tipologia di servizi, denominazione, età utenza, capacità ricettiva, normativa di riferimento**), le quali vengono poi approfondite nella colonna sottostante.

Tipologia di servizi	Denominazione	Età utenza	Capacità ricettiva	Normativa di riferimento
Nido d'infanzia	Nido	Da 3 mesi a 3 anni.	Min. 7 - max. 70.	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 32/2002 Tit. II, art. 4; • D.P.G.R. 41/R/2013, Tit. I, capo II, art. 2; • D.P.G.R. 41/R/2013, Tit. I, capo II, art. 21;
	Micro nido	Da 3 mesi a 3 anni.	Minimo 7	<ul style="list-style-type: none"> • D.P.G.R. 41/R/2013, Tit. I, capo II, art. 25;
Sevizi integrativi	Spazio gioco	Da 12 mesi a 3 anni.	Min. 6 – max. 50.	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 32/2002 Tit. II, art. 4; • D.P.G.R. 41/R/2013, Tit. I, capo II, art. 2; • D.P.G.R. 41/R/2013, Tit. I, capo II, art. 28;

	Centro bambini e genitori / Centro per bambini e famiglie	Da 0 a 3 anni.	Min. 6 – max. 40.	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 32/2002 Tit. II, art. 4; • D.P.G.R. 41/R/2013, Tit. I, capo II, art. 2; • D.P.G.R. 41/R/2013, Tit. I, capo II, art. 35;
	Servizio educativo in contesto domiciliare	Da 3 mesi a 3 anni.	Min. 3 – max. 7.	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 32/2002 Tit. II, art. 4; • D.P.G.R. 41/R/2013, Tit. I, capo II, art. 2; • D.P.G.R. 41/R/2013, Tit. I, capo II, art. 42; • D.P.G.R. 31/R/2018, art.1.
<i>Nota: ad esclusione dei servizi in contesto domiciliare, i servizi sopra riportati possono essere attuati da soggetti pubblici o privati al fine di accogliere i figli dei propri dipendenti, non in via esclusiva.</i>				<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 32/2002 Tit. II, art. 4; (aggiunto nel 2013)
Centri integrati zerosei		Da 3 mesi a 6 anni.	Non specificato.	D.P.G.R. 41/R/2013, Tit. IV, capo I, art. 46.

Tabella 5: classificazione delle strutture per la prima infanzia della regione Toscana regolamentate dal D.P.G.R. n. 41/R/2013.

L'atto normativo, a livello regionale, che ha avviato la realizzazione del Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai 6 anni, è il *Protocollo d'intesa*, stipulato nel 2017, fra la Regione Toscana, l'Anici Toscana e l'Ufficio scolastico regionale per la Toscana. Dalla lettura del medesimo, però, emerge che esso indirizzi di più l'attenzione sul fornire orientamenti e istruzioni in merito all'istituzione, alla programmazione e alla

gestione organizzativa dei poli per l'infanzia, poiché, secondo quanto affermato nello stesso documento, all'interno del territorio toscano già da parecchi anni (anche se non ancora normato dal punto di vista legislativo né a livello regionale né nazionale) venivano attuate, in modo coerente da quanto previsto dal Decreto legislativo n. 65/2017, *“molteplici esperienze di continuità educativa dalla nascita sino a sei anni, attraverso la collaborazione e l'integrazione delle competenze tra i Comuni, i soggetti titolari e gestori dei servizi e le Istituzioni scolastiche autonome”* (Mele, 2018, p. 39).

Relativamente ai livelli di copertura della rete dei servizi sul territorio regionale, sulla base degli ultimi dati disponibili, risalenti al 2019, la Toscana risulta essere la quarta regione italiana come percentuale di accoglienza. Essa garantisce una frequenza ai servizi ad almeno il 36,2% (32,1% nido d'infanzia; 4,1% servizi integrativi) dei bambini di età sotto i 3 anni, raggiungendo così l'obiettivo del 33% posto dalla Commissione europea. Traguuardo pervenuto già da parecchi anni, infatti risale all'anno educativo 2011/2012, per essere poi essere superato, giungendo alla soglia del 34%, dall'anno 2014/2015 (Regione Toscana, 2016).

Tale incremento del tasso percentuale è stato possibile grazie anche alla progressiva maturazione del settore privato, il quale ha permesso di garantire una pronta risposta alla crescente domanda da parte delle famiglie a cui la gestione pubblica diretta non riusciva a sostenere.

In più, a quel 36.2% andrebbe aggiunto il 3,4%, il quale rappresenta il tasso percentuale dei bambini anticipatori 24-36 mesi che usufruiscono delle sezioni primavera (Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, 2019).

Per l'appunto, relativamente alle sezioni primavera, queste sono state sperimentate dall'anno scolastico 2010/2011 a seguito dell'accordo sancito tra Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana e la Regione Toscana in attuazione dell'Accordo quadro sancito in Conferenza Unificata del 7 ottobre 2010. Nonostante questo, all'interno dei documenti che fungono da base per la regolamentazione dei servizi non vengono citate.

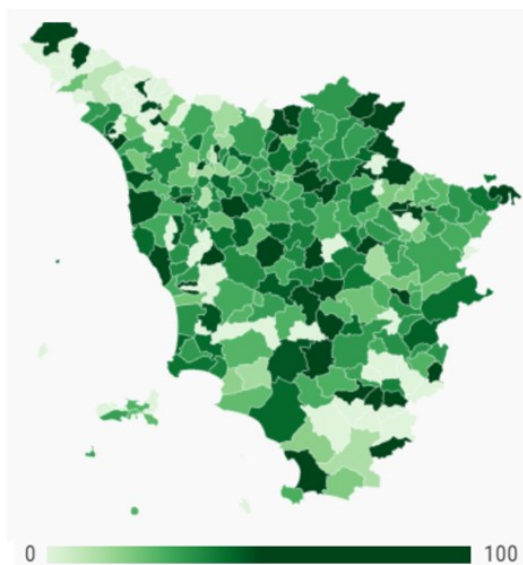


Figura 7: L'offerta di asili nido e di servizi per la prima infanzia nella regione Toscana. Fonte: elaborazione openpolis - Con i Bambini su dati Istat, Agcom, Miur [PARTE 2 > L'offerta di asili nido in Toscana \(openpolis.it\)](#)

Dalla figura n. 7 si può osservare che, a differenza del Veneto, la distribuzione dei servizi è più omogenea e nella maggior parte delle zone le famiglie dispongono di un discreto numero di servizi (rappresentate con il verde medio-scuro/scuro) fra cui scegliere, poiché in questi posti è garantito l'utilizzo di un servizio educativo a più della metà della popolazione interessata, tanto che *“tutte le province toscane superano la media nazionale, anche dove il servizio è più limitato”* ([PARTE 2 > L'offerta di asili nido in Toscana \(openpolis.it\)](#)).

Esaminando con più precisione le aree della Regione si può notare che le maggiori concentrazioni dei posti in servizi per l'infanzia 0-3 sono localizzati nelle Province di Prato e Firenze, che ricoprono rispettivamente un livello di copertura della rete di servizi sul territorio regionale pari al 42.3% e al 41%. Subito dopo seguono Siena (40.10%), Pisa (38.70%), Livorno (37.80%), Grosseto (36.30%).

Agli ultimi posti troviamo, invece, Arezzo (32.80%), il quale è prossimo al raggiungimento del traguardo posto dall'Unione Europea, Lucca (31.40%), Massa-Carrara (30.60%) e Pistoia (30.30%). La situazione appare chiaramente dalla figura n. 6, dove è ben evidente che molte aree di queste Province, poste nella zona settentrionale della Regione sono rappresentate con un verde molto chiaro, il quale individua le zone in cui si registra un numero di servizi molto scarso o nullo.

Ad ogni modo, nonostante le differenze individuate fino ad ora, più della metà delle dieci Province superano la soglia europea e registrano un dato superiore all'obiettivo posto dalla Commissione Europea del 33%.

Per quanto riguarda le scuole dell'infanzia, da un'analisi condotta dall'Istat (2020), a livello territoriale si registra una presenza molto alta di servizi a titolarità pubblica, infatti

il 76.2% di questi viene erogato da un Ente pubblico, al fronte del 23.8% emessi da un Ente privato. Queste, nel loro complesso, garantiscono un tasso di copertura della popolazione tra i 3 e i 5 anni del 94.1%.

Al fine di offrire un omogeneo livello di qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia, la Regione Toscana ha stabilito regole e standard validi e obbligatori per tutti i servizi, indipendentemente dalla loro titolarità o modalità di gestione al fine di realizzare pari opportunità a tutti i piccoli cittadini.

I cardini su cui ruotano questi obblighi sono:

- *standard e caratteristiche strutturali comuni*, poiché, come mette in luce Aldo Fortunati (2022, p. 22), negli anni si è progressivamente sviluppata la consapevolezza che *“la qualità di un servizio per l'infanzia dipende fortemente dal modo in cui viene affrontato il problema della strutturazione dell'ambiente”*;
- *formazione congiunta 0-6*, infatti la Regione Toscana ha da sempre incentivato la progettazione e la realizzazione della formazione in servizio per il personale educativo, in quanto essa viene considerata uno strumento strategico per l'evoluzione e la progressione del sistema di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni, *“in quanto promuove competenze costruttive di una professionalità sempre più esposta alla complessità che richiede di essere quotidianamente gestita da figure professionali preparate e consapevoli”* (Tarquandi & Magrini, 2018, p. 5) e, inoltre, che sta alla base del miglioramento della didattica nei servizi educativi e di cura per l'infanzia, garantendo così la qualità degli interventi educativi che si mettono in atto.

Dal 2012, la Toscana, con l'intento di rafforzare il Sistema integrato dei servizi educativi e di istruzione, grazie alla promulgazione delle *Linee guida per la programmazione e la progettazione educativa territoriale*, ha sostituito i Piani Educativi Zonali e i Progetti Integrati d'Area con i cosiddetti Progetti educativi zonali (P.E.Z.) i quali sono articolati per fasce d'età: 0-6 (P.E.Z. Infanzia) e 6-18 (P.E.Z. Età scolare). Questo mutamento è avvenuto a causa di alcune criticità individuate nei due precedenti strumenti, riguardanti l'esistenza di elementi di sovrapposizione tra

gli stessi, soprattutto per quanto riguardava l'area dell'educazione non formale ed inoltre, nessuno dei due era disposto per fascia d'età, di conseguenza si incontravano difficoltà a disporre progetti educativi coerenti per i diversi segmenti (P.I.G.I 2012-2015).

Per quanto concerne i P.E.Z. Infanzia, le risorse possono essere investite sia in iniziative riguardanti la formazione *“congiunta per educatori dei servizi educativi per la prima infanzia e docenti della scuola dell'infanzia, mirate al raggiungimento della continuità educativa dalla nascita fino ai 6 anni di età”* (Tarquandi & Magrini, 2018, p. 5) sia in interventi relativi al coordinamento gestionale e pedagogico, poiché entrambi vengono considerati dalla Regione due strumenti strategici per *“favorire una crescente integrazione tra pubblico e privato e un confronto costante tra le diverse esperienze presenti sul territorio”* (D.G.R. n. 1116/2021, allegato 1, p. 11);

- *coordinamento pedagogico-gestionale*. Come afferma Catarsi (2010, p. 14), la regione Toscana, già dalla fine degli anni '80, all'interno del *Manuale della qualità della regione Toscana*, sottolineava *“l'importanza del ruolo e delle funzioni del coordinatore, la cui presenza veniva giustamente individuata come uno degli indicatori di qualità di cui tener conto”* e del coordinamento pedagogico.

Nel 2013, questa tematica viene finalmente regolamentata dal Decreto del Presidente della Giunta regionale 41/R/2013, all'interno del quale vengono identificati 3 livelli di coordinamento.

Il primo riguarda il **coordinamento gestionale e pedagogico dei servizi**. Nell'articolo 6 del suddetto decreto viene spiegato che tutti i soggetti titolari e gestori pubblici e privati devono assicurare all'interno dei servizi educativi lo svolgimento di funzioni di direzione gestionale (ovvero comprensiva anche dei relativi poteri di spesa) e di coordinamento. Tali mansioni devono essere svolte da parte di personale qualificatamente preparato, affinché sia garantita la qualità, la coerenza e la continuità degli interventi educativi, ma anche l'omogeneità e l'efficienza sul piano organizzativo e gestionale degli stessi.

Nello specifico, le funzioni da perseguire sono di:

- 1) *“supervisione sul gruppo degli operatori del singolo servizio;*

- 2) *monitoraggio e valutazione del progetto pedagogico e del progetto educativo;*
- 3) *coordinamento delle iniziative di partecipazione delle famiglie;*
- 4) *aggiornamento e formazione del personale;*
- 5) *raccordo con il coordinamento gestionale e pedagogico comunale e con i servizi socio-sanitari e promozione della continuità con la scuola dell'infanzia;*
- 6) *raccordo fra le attività gestionali e le attività pedagogiche” (D.P.G.R. 41/R/2013, art. 6, comma 3).*

Il secondo livello concerne il **coordinamento gestionale e pedagogico comunale** realizzato da ogni Comune con lo scopo di garantire sia un raccordo tra i servizi pubblici e privati presenti sul territorio che la qualificazione del Sistema integrato.

Le funzioni che questo organismo è chiamato a realizzare, con la collaborazione dei responsabili dei servizi educativi operanti sul territorio, sono:

1. *definizione di indirizzi e criteri di sviluppo e di qualificazione del sistema dei servizi educativi presenti sul territorio;*
2. *supporto nell'elaborazione di atti regolamentari del comune;*
3. *elaborazione di materiale informativo sui servizi del territorio;*
4. *promozione della verifica e dell'innovazione delle strategie educative, nonché di quelle relative alla partecipazione delle famiglie e ai percorsi di educazione familiare;*
5. *sviluppo e coordinamento dell'utilizzo, da parte dei servizi del territorio, degli strumenti per l'osservazione, la documentazione e la valutazione delle esperienze educative, nonché dell'impiego di strumenti di valutazione della qualità e monitoraggio dei relativi risultati;*
6. *promozione, in accordo con i coordinatori pedagogici dei servizi, del piano della formazione degli operatori e monitoraggio dell'attuazione dello stesso;*
7. *analisi dei dati relativi alla gestione amministrativa dei servizi del territorio, in collaborazione con i responsabili dei servizi educativi, nella prospettiva di un raccordo tra funzioni gestionali e pedagogiche;*
8. *raccordo con l'azienda unità sanitaria locale (azienda USL) per tutti gli ambiti di competenza;*

9. promozione di scambi e confronti fra i servizi presenti nel sistema locale;
10. promozione della continuità educativa da zero a sei anni anche attraverso il coinvolgimento dei referenti della scuola dell'infanzia (D.P.G.R. n. 41/R/2013, art. 7)

Il terzo livello riflette un ambito più ampio, denominato dalla Regione *zonale*; infatti, l'articolo 8 presenta gli **organismi di coordinamento gestionale e pedagogico zonale**.

Già dal 2005 si era cominciato a riflettere in un'ottica a più interlocutori, infatti per consentire appieno il coinvolgimento di tutti gli attori istituzionali del territorio e la creazione di un'organicità nelle politiche educative regionali, tali da consentire la piena realizzazione del *Sistema regionale integrato per il diritto all'apprendimento*, con la legge regionale n. 5/2005 (che introduce l'articolo 6 *ter* nella L.R. n.32/2002) si istituiscono le Conferenze zonali per l'educazione e l'istruzione al fine di sviluppare e consolidare un *"sistema, inteso come insieme di componenti dialoganti e interagenti, per un obiettivo di comunità"* (Regione Toscana, 2011, p. 12).

Il ruolo che queste svolgono all'interno del Sistema integrato regionale è di coordinamento a livello territoriale al fine di favorire la formazione di organismi di direzione e coordinamento pedagogico unitario dei servizi (L.R. n. 32/2002, art. 3 *bis*, comma 5), i quali verranno approfonditi nel dettaglio nei prossimi capoversi.



Figura 8: l'immagine riporta la specifica suddivisione territoriale toscana composta da 35 Zone dell'educazione e dell'istruzione. Fonte: [Le Zone dell'Educazione e dell'Istruzione - Regione Toscana](#)

Nello specifico, le Conferenze zonali sono l'organo politico della **Zone dell'educazione e dell'istruzione** (la Regione Toscana è ripartita in 35 Zone, che sono possibili visionare nella figura n. 8).

Il loro ruolo è stato fortemente promosso

all'interno del Piano di indirizzo generale integrato – 2012/2015 (Regione Toscana, 2012).

Le Zone dell'educazione e dell'istruzione costituiscono *“i luoghi della programmazione unitaria, della sintesi delle relazioni, della messa in comune di risorse, competenze, idee ed energie”* (Magrini & Traquandi, 2022, p. 35).

All'interno di ciascuna Zona si istituisce:

- a. una **Conferenza Zonale per l'educazione e l'istruzione** che, come anticipato precedentemente, può essere definita come l'organo politico esecutivo della Zona, formato da *“tutti i sindaci o assessori delegati di ciascuna zona socio-sanitaria”* (L.R. n. 32/2002, art. 6 *ter*, comma 1).

Essa svolge sia funzioni di indirizzo, poiché definisce gli indirizzi zionali in coerenza con quelli regionali, che di programmazione integrata ed unitaria degli interventi *“coordinando ed armonizzando l'azione dei comuni/unioni di comuni che la compongono sulla base dei bisogni, delle caratteristiche, delle risorse e delle opportunità dell'intero territorio della Zona stessa”* (D.G.R. n. 584/2016, Allegato 1, p. 92).

Ha carattere trasversale, ovvero le sue competenze si dispiegano in tutte gli ambiti di interesse che non riguardano solamente i servizi educativi per la prima infanzia e scolastici, bensì anche l'educazione degli adulti secondo la logica di garantire l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita;

- b. una struttura di supporto tecnico/organizzativo zonale, denominata **Segreteria tecnica della Conferenza**, composta da referenti tecnici dei diversi uffici competenti in materia di educazione e di istruzione di ciascun Comune della Zona. Nel caso di gestione associata di Comuni, questi possono decidere di essere rappresentati da un dipendente di un ufficio tecnico che può essere, ad esempio, il CRED – Centro Risorse Educative e Didattiche – il quale può fungere da referente per l'Unione di comuni.

Fra i partecipanti della Segreteria tecnica viene scelto: un coordinatore che la presiederà e ricoprirà il ruolo di referente per l'esterno in occasione, ad esempio, dei rapporti con la Regione, la Provincia o con le altre Zone; e un dirigente, il quale avrà *“potere di firma e assunzione di atti anche in riferimento alla gestione delle*

risorse attribuite alla Zona per la propria programmazione (D.G.R. n. 251/2017, Allegato 1, p. 9).

La Segreteria tecnica della Conferenza *“ha il compito di attivare il processo di programmazione di zona e di curare la formazione degli atti di programmazione e di attuazione su tutte le materie di competenza”* (D.G.R. n. 251/2017, Allegato 1, p. 7) le quali, come nel caso precedente, riguardano sia i servizi educativi e scolastici che l'educazione degli adulti.

Di conseguenza, essa non deve essere percepita come mera segreteria amministrativa, bensì come una struttura con competenze che le permettono di sviluppare ed elaborare la stesura della programmazione zonale in base alle scelte politiche stabilite dalla Conferenza.

In più, deve impegnarsi a tenere le relazioni tra tutte le aree che formano la Zona dell'educazione e dell'istruzione, in modo tale da sostenere una programmazione effettivamente integrata orizzontalmente tra tutti i comuni, quindi un'altra funzione fondamentale che svolge questo organo è quella di assicurare *“i necessari rapporti tra tutti i comuni/unioni di comuni che compongono la Zona e tra questa e tutti i diversi soggetti che compongono il Sistema integrato regionale”* (D.G.R. n. 584/2016, Allegato 1, p. 93).

Infine, deve garantire il coordinamento tra la Conferenza Zonale e i due diversi organismi tematici riportati di seguito e il coordinamento tra i medesimi.

Tali strutture vengono definite tematiche, poiché le loro competenze sono riferite ad aree specifiche, facilmente intuibili dalla loro denominazione;

- c. un **Organismo di coordinamento zonale educazione e scuola** il quale rappresenta un elemento di novità recente, infatti il suo ruolo e le sue competenze sono state definite in occasione della promulgazione dei *“Criteri generali per il funzionamento delle Conferenze Zonali per l'educazione e l'istruzione”* (D.G.R. n. 584/2016).

Questo organo è dedicato specificatamente *“all'ambito delle politiche e degli interventi della Conferenza zonale in materia educativa e scolastica”* (D.G.R. n. 251/2017, Allegato 1, p. 9) fornendo a quest'ultima supporto organizzativo per le materie di sua competenza.

Nella pratica esso analizza i bisogni territoriali, esaminando e interpretando i dati statistici di contesto e di performance del Sistema (predisposti dalla Regione Toscana), ne rintraccia le criticità su cui lavorare e le strategie per raggiungere gli obiettivi prefissati.

In più, esso garantisce *“l’effettiva applicazione della programmazione, il monitoraggio e la verifica del raggiungimento dei risultati attesi, ai fini di una costante riflessione per la riprogrammazione”* (D.G.R. n. 251/2017, Allegato 1, p. 11). Per quanto concerne la programmazione e la progettazione delle iniziative, talune volte ne cura direttamente la gestione, la realizzazione e l’erogazione.

Così facendo questa struttura assicura l’integrazione delle attività rivolte ai bambini e ai ragazzi tra i diversi Comuni, Zone e Istituzioni scolastiche.

Nei *“Criteri generali per il funzionamento delle Conferenze Zonali per l’educazione e l’istruzione”* (D.G.R. n. 584/2016), nell’Allegato 1, si riscontrano alcuni esempi di tematiche di competenza di tale struttura, tra le quali troviamo: contrasto alla dispersione scolastica e promozione del successo formativo, inclusione della disabilità, integrazione multiculturale, servizi di supporto alla scuola, educazione non formale di giovani e adolescenti e apprendimento permanente.

Agli argomenti appena elencati, l’anno successivo, nell’allegato della delibera n. 251/2017, ne vengono integrati di nuovi, quali ad esempio: diritto allo studio, orientamento, educazione non formale dei bambini, educazione ambientale, etc.

Si comprende quindi che l’area di interesse di tale struttura include molte tematiche riguardati il sistema educativo e scolastico, conseguentemente si cerca di affrontare questa ampiezza di competenze istituendo tavoli tematici/gruppi di lavoro che promuovono e assicurano *“la partecipazione dei diversi soggetti alla programmazione della Zona, oltre a garantire la stabilità di un sistema costante di relazioni tra la Zona e i diversi soggetti che si rinalda continuamente”* (D.G.R. n. 251/2017, Allegato 1, p. 13).

Tra i partecipanti troviamo referenti di istituzioni pubbliche (scuole comuni, ASL) e almeno un rappresentante della Segreteria tecnica, ma anche rappresentanti di soggetti privati che operano nel territorio, quali cooperative, associazioni, agenzie

formative accreditate dalla Regione Toscana e/o dal MIUR, parrocchie, consorzi, etc.

Per quanto riguarda la cadenza degli incontri devono essere assicurati almeno due riunioni ogni anno, in più, nel momento in cui si affrontano tematiche trasversali, i Tavoli possono essere convocati congiuntamente;

- d. un **Organismo di coordinamento gestionale e pedagogico zonale dei servizi educativi per la prima infanzia**, regolamentato dall'articolo 8 del *Regolamento in materia di servizi educativi per la prima infanzia* (D.P.G.R. n. 41/R/2013).

Esso è chiamato ad adempiere a una serie di funzioni, che, come è possibile leggere nel comma 4 dell'articolo 8, sono:

1. [supportare] *le Conferenze zonali nella programmazione degli interventi relativi ai servizi educativi, anche attraverso l'analisi di dati sui servizi del territorio;*
2. [promuovere] *la formazione permanente del personale operante nei servizi;*
3. [definire] *principi omogenei per l'adozione dei regolamenti comunali, con particolare riferimento ai criteri di accesso ai servizi e ai sistemi tariffari;*
4. [supportare] e [promuovere] *l'innovazione, la sperimentazione e la qualificazione dei servizi, anche attraverso l'analisi della documentazione e lo scambio e il confronto fra le esperienze dei diversi territori;*
5. [promuovere] *la continuità educativa da zero a sei anni assicurando il confronto con operatori e referenti della scuola dell'infanzia* (D.P.G.R. n. 41/R/2013, art. 8, comma 4).

Ne deriva quindi che ognuna di queste strutture ha specifiche funzioni da compiere, però allo stesso tempo questi organismi non bisogna considerarli a sé stanti l'uno dall'altro poiché sono fortemente correlati tra loro.

Solamente adottando questa visione unitaria delle diverse strutture si può assicurare la realizzazione di progetti coerenti e in un'ottica di continuità *“sul piano educativo e omogeneità ed efficienza sul piano dell'organizzazione e gestione degli interventi, ponendo così le condizioni per realizzare l'integrazione, all'interno di una*

cornice progettuale unitaria, tra componente pubblica e privata e tra sistema educativo e sistema scolastico” (Regione Toscana, 2012).

Per rafforzare maggiormente il ruolo delle Conferenze Zonali per l’educazione e l’istruzione, nel 2014, con la L.R. n. 59, articolo 6 (che introduce l’art. 6 *ter* 1 alla L.R. n. 32/2002) è stata istituita la **Conferenza regionale per l’educazione, l’istruzione e la formazione** come luogo di raccordo e confronto sulle politiche regionali, all’interno di cui, assieme ad alcuni rappresentanti dei soggetti privati e non appartenenti al sistema educativo e di istruzione, partecipa anche una rappresentanza delle prime.

In sintesi, in tutti e tre casi di coordinamento (di servizio, comunale, zonale) si tratta di contesti plurali in cui *“trovano sintesi competenze di tipo pedagogico con quelle di tipo gestionale nella convinzione che il tema della gestione dei servizi non sia slegato da quello pedagogico/educativo”* (Magrini & Traquandi, 2022, p. 42).

Per quanto riguarda le ripartizioni del *Piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del sistema integrato di educazione e di istruzione*, la Regione, nel DGR n. 88 del 3.02.2020, non dichiara a quanto ammonta la percentuale delle risorse da investire in azioni di formazione e di promozione di coordinamento, ma afferma solamente che, per le annualità 2021 e 2022, il capitale viene ripartito per il 75% (in misura proporzionale alla popolazione da 0 a 2 anni) *“tra le amministrazioni comunali beneficiarie delle risorse destinate a sostenere l’accoglienza dei bambini nei servizi per la prima infanzia”* (D.G.R. n. 512/2022), mentre il restante 25% viene distribuito, in misura proporzionale alla popolazione da 3 a 5 anni, alle amministrazioni comunali che si occupano di questa fascia.

Viene, però, evidenziato che le iniziative su cui si decide di investire devono avere come obiettivo primario il consolidamento e l’ampliamento sia della rete di servizi educativi per l’infanzia a titolarità pubblica e privata convenzionata che dell’offerta, intendendo estensione oraria del servizio o realizzazione di centri estivi, e la riduzione delle tariffe applicate dai servizi.

Concludendo, quindi, fin dalla fine degli anni Ottanta, la Toscana *“è stata tra le Regioni che hanno contribuito maggiormente, [assieme all’Emilia Romagna e all’Umbria, aggiungo io], a cambiare l’immaginario collettivo intorno ai servizi 0-3”* (Regione Toscana, 2019), per tale ragione può essere considerata una Regione all’avanguardia in quanto ha saputo anticipare, a livello regionale, le tempistiche nazionali, le quali hanno cominciato ad interessarsi all’argomento a partire dal triennio 2015-2017.

Come abbiamo potuto osservare precedentemente, i territori toscani si collocano a livelli di eccellenza sia per quanto riguarda lo sviluppo quantitativo dei servizi educativi e della loro rete sia relativamente alla qualità dell’offerta stessa che per il consolidamento di organi di coordinamento pedagogico solidi all’interno dell’intera Regione.

Tale successo è attribuibile sia all’impegno versato nelle scelte politiche dalla Regione che all’*“innegabile protagonismo delle comunità locali e il loro impegno quarantennale per la creazione e la stabilizzazione di servizi educativi per la prima infanzia”* (Regione Toscana, 2011, p. 7).

La scelta della Toscana di incentivare il ruolo delle Zone per l’educazione e l’istruzione non è di natura formale, ma strategica, poiché un’adeguata e stabile organizzazione delle Zone gli ha permesso sia di apportare solidità e continuità alla programmazione sul territorio che perseguire la qualità e l’efficacia delle azioni messe in campo, consentendole di ottenere degli ottimi risultati nel consolidamento di un sistema coordinato e sinergico, che al contrario avrebbe rischiato di frammentarsi e incorrere in sovrapposizioni tra i diversi enti gestori e le differenti tipologie di servizi, grazie alla realizzazione di interventi educativi armonici.

Inoltre, tali azioni le hanno consentito di collocarsi tra le Regioni prese ad esempio dalla cornice di riferimento nazionale delle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* e degli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia*, i quali promuovono l’importanza della formazione congiunta 0-6 e promuovono le funzioni di coordinamento territoriale.

3.2. Regione Emilia Romagna

A partire dagli anni Settanta, la Regione Emilia Romagna, a seguito della legge nazionale n. 1044/1971, comincia a riflettere e ad emanare leggi regionali riguardanti gli asili nido. Le prime leggi, disposte a partire dal 1972, si occupavano, ad esempio, di:

- finanziamenti per i corsi di preparazione per il personale degli asili nido (L.R. n. 11/1972);
- determinare i criteri generali per la costruzione, la gestione e il controllo degli asili nidi (L.R. n. 15/1973);
- concessioni di contributi destinati ai Comuni e ai loro consorzi per la realizzazione e la gestione di asili nido (L.R. n. 17/1978);
- titoli di studio necessari per ricoprire il ruolo di educatori di asilo nido (L.R. n. 58/1980).

È da attendere il 10 gennaio del 2000 per la pubblicazione di una legge regionale che: riconosca a tutti gli effetti le bambine e i bambini come *“soggetti di diritti individuali, giuridici, civili e sociali”* (L.R. n. 1/2000, art. 1, comma 1); definisca i nidi d’infanzia e approfondisca e metta ordine al sistema dei servizi educativi per la prima infanzia.

La legge protagonista di questo processo è la legge regionale n. 1/2000 – *Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia* - nella quale, per l’appunto, si possono individuare i servizi educativi 0-3 attivabili nel territorio sia da enti pubblici che privati.

L’articolo 2 della suddetta legge è dedicato alla definizione dei nidi d’infanzia, i quali vengono riconosciuti come servizi educativi e sociali destinati ai bambini dai 3 mesi ai 3 anni e che perseguivano tre finalità:

- a. *“formazione e socializzazione dei bambini, nella prospettiva del loro benessere psicofisico e dello sviluppo delle loro potenzialità cognitive, affettive, relazionali e sociali;*
- b. *cura dei bambini che comporti un affidamento continuativo a figure diverse da quelle parentali in un contesto esterno a quello familiare;*
- c. *sostegno alle famiglie nella cura dei figli e nelle scelte educative”* (L.R. n. 1/2000, art. 2, comma 2).

Contestualmente, riguardo a questa tipologia di servizio, viene apportata un'ulteriore precisazione; infatti, si fa presente che i nidi d'infanzia *“possono essere a tempo pieno o a tempo parziale [e] in relazione alla [loro] ricettività possono essere anche [denominati] micro-nidi”* (L.R. n. 1/2000, art. 2, comma 4).

In più, nell'articolo 3, vengono presentati i servizi complementari ai nidi d'infanzia che assieme a quest'ultimi vanno a comporre il **Sistema educativo integrato regionale**.

Viene specificato che i servizi integrativi sono istituiti *“al fine di garantire risposte flessibili e differenziate alle esigenze delle famiglie e dei bambini”* (L.R. n. 1/2000, art. 3, comma 1) e comprendono:

- a. *i centri per bambini e genitori* → tipologia che accoglie le bambine e i bambini assieme ai loro genitori, i quali rappresentano una risorsa importante per lo svolgimento del progetto educativo, che permette ai primi di socializzare e giocare tra di loro, mentre ai secondi consente di incontrarsi e confrontarsi;
- b. *spazi bambini* → tipologia dedicata ai bambini di età compresa tra i 12 e 36 mesi, i quali possono disporre del servizio per un massimo di cinque ore giornaliere;
- c. *servizi integrativi sperimentali* → nei quali viene promosso l'*educatore familiare*, ovvero alcune famiglie, con figli di età inferiore ai tre anni, possono accordarsi per ingaggiare un educatore, con specifiche caratteristiche professionali e appositamente formati a questo scopo, a cui affidare i propri bambini in modo stabile e continuativo presso uno dei loro domicili adeguatamente predisposto.

Nel 2016, in considerazione dei nuovi scenari demografici e sociali e dei nuovi bisogni delle famiglie del territorio, la Regione Emilia Romagna dà inizio a una riforma dei servizi educativi. Viene pubblicata la Legge regionale 25 novembre 2016, n. 19 - *Servizi educativi per la prima infanzia. Abrogazione della L.R. n. 1 del 10 gennaio 2000* – con la quale viene ridefinito il sistema educativo integrato dei servizi per la prima infanzia affinché questo risponda in maniera più flessibile e diversificata ai bisogni delle famiglie e dei bambini. Le novità apportate dalla sopracitata legge riguardano principalmente la scissione tra i servizi sperimentali e l'*educatore familiare*, il quale viene ora denominato *servizio*

domiciliare. Questa tipologia di servizio, di fatti, non appartiene più ai primi, ma rappresenta una categoria a sé stante dei servizi integrativi.

Alla norma appena descritta fa seguito la Deliberazione della Giunta regionale n. 1564/2017 – *Direttiva in materia di requisiti strutturali ed organizzativi dei servizi educativi per la prima infanzia e relative norme procedurali. Disciplina dei servizi ricreativi e delle iniziative di conciliazione in attuazione della 19/2016* – nel cui Allegato A si può riscontrare la descrizione dettagliata dei caratteri di ogni tipologia.

Per ciascuno di questi vengono specificati, come anticipato dal titolo stesso della Delibera, i requisiti strutturali (ad esempio: caratteristiche degli spazi esterni ed interni; rapporto superficie-ricettività; unità funzionali minime, etc.) ed organizzativi (rapporto numerico personale-bambini iscritti).

Per quanto riguarda il nido d'infanzia, nel secondo punto dell'Allegato A, viene riaffermato che tale servizio può essere organizzato con modalità diversificate sia relativamente ai tempi di apertura che concernente la ricettività, ma aggiunge anche che esso può essere localizzato in sedi aggregate ad altri servizi educativi o scuole dell'infanzia, come nel caso delle sezioni primavera, oppure presso i posti di lavoro dei genitori (nidi aziendali). La norma, inoltre, tiene a specificare che nonostante alcune volte nella nomenclatura utilizzata possa non apparire la solita configurazione, quale *nido* o *nido d'infanzia*, questi non rappresentano una diversa tipologia, poiché la terminologia sta ad indicare solamente la "*collocazione del nido in particolari luoghi o situazioni*" (D.G.R. n. 1564/2017, Allegato A, p. 10).

In merito ai servizi integrativi al nido d'infanzia la Delibera classifica i servizi educativi per la prima infanzia in quattro tipologie differenti. Tra queste vengono riconfermate lo spazio bambini e il centro per bambini e famiglie; mentre viene modificato il termine utilizzato per riferirsi alla tipologia di servizio erogabile in un ambiente domestico, per il quale ora viene utilizzato il nome di *servizi domiciliari (piccoli gruppi educativi)*.

Infine viene chiarito che i servizi sperimentali per l'infanzia possono essere attivati sia da gestori privati che pubblici, a condizione che gli stessi: non coincidano con le tipologie fino ad ora descritte; sostengano esigenze di innovazione e particolari situazioni sociali

e territoriali; dispongano di un progetto pedagogico; siano collegati al sistema dei servizi del territorio; rispettino i requisiti imprescindibili di tipo strutturale e organizzativo; ottengano l'approvazione dal *Nucleo regionale di valutazione dei progetti sperimentali*, gruppo istituito con l'atto Giunta n. 292/2017 (Tartarini & Volta, 2018).

Tra i servizi sperimentali riscontriamo, ad esempio, la possibilità di attivare servizi educativi composti da sezioni miste che accolgono al loro interno le bambine e i bambini da 0 a 6 anni, oppure servizi che erogano il servizio sempre attraverso metodologie innovative, basate sul metodo di lavoro basato sul gruppo aperto di età mista, ma con l'obiettivo di promuovere fin dalla prima infanzia l'apprendimento di una seconda lingua.

Di seguito viene riportata una tabella che ha l'obiettivo di riassumere la classificazione delle tipologie di strutture per la prima infanzia rilevata dall'analisi della legge regionale n. 19/2016 e della Delibera della Giunta regionale n. 1564/2017 – che funge da base per la regolamentazione dei servizi educativi per l'infanzia della Regione Emilia Romagna. Nella prima riga sono riportate le tematiche (**tipologia di servizi, denominazione, età utenza, capacità ricettiva, normativa di riferimento**), le quali vengono poi approfondite nella colonna sottostante.

Tipologia di servizi	Denominazione	Età utenza	Capacità ricettiva	Normativa di riferimento
Nido d'infanzia	Nido	Da 3 mesi a 3 anni.	Max. 73.	<ul style="list-style-type: none"> L.R. 19/2016, capo I, art. 2; D.G.R. 1564/2017, All, A, par. 2.
	Micro nido	Da 3 mesi a 3 anni.	Non specificato.	<ul style="list-style-type: none"> L.R. 19/2016, capo I, art. 2; D.G.R. 1564/2017, All, A, par. 2.

	Sezione primavera	Da 24 a 36 mesi.	Non specificato.	<ul style="list-style-type: none"> • D.G.R. 1564/2017, All, A, par. 2.
Servizi integrativi	Spazio bambini	Da 12 a 36 mesi.	Max. 50.	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 19/2016, capo I, art. 3; • D.G.R. 1564/2017, All, A, par. 3.
	Centro per bambini e genitori (o famiglie)	.		<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 19/2016, capo I, art. 3; • D.G.R. 1564/2017, All, A, par. 3.
	Servizi domiciliari (Piccoli gruppi educativi)	Da 12 mesi a 36 mesi.	Max. 7.	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 19/2016, capo I, art. 3; • D.G.R. 1564/2017, All, A, par. 3.
Servizi sperimentali		Da 0 a 6 anni.	Non specificato.	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 19/2016, capo I, art. 3; • D.G.R. 1564/2017, All, A, par. 3.

Tabella 6: classificazione delle strutture per la prima infanzia della Regione Emilia Romagna.

Il passo decisivo, a livello regionale, per la realizzazione del sistema integrato dalla nascita fino ai 6 anni, così inteso come nel decreto legislativo n. 65/2017, arriva con la promulgazione della Deliberazione dell'Assemblea Legislativa n. 156 del 6 giugno 2018 - *Indirizzi di programmazione degli interventi per il consolidamento e la qualificazione del sistema integrato dei servizi educativi per l'infanzia per i bambini in età 0-3 anni con un progressivo orientamento alla creazione di un sistema integrato di educazione e*

istruzione dalla nascita fino ai 6 anni – la quale, per l'appunto, asserisce l'attuazione graduale di interventi al fine di dar vita al Sistema integrato 0-6.

Nell'Allegato della Delibera sopracitata è possibile leggere che le iniziative prioritarie perseguite dalla Regione, atte a consolidare e potenziare progressivamente la rete dei servizi educativi e di istruzione per l'infanzia, riguardano:

- a. il sostegno di adeguate politiche tariffarie in ordine al contenimento delle rette;
- b. l'attuazione di interventi volti alla graduale riduzione delle liste di attesa;
- c. la valorizzazione del sistema delle convenzioni;
- d. la qualificazione del sistema integrato attraverso la ripartizione di risorse finanziarie volte sia alla formazione permanente degli educatori e degli insegnanti, *“poiché la preparazione del personale rappresenta una delle condizioni imprescindibili che determinano la qualità del servizio”* (D.G.R. n. 156/2018, Allegato, p. 2); ma anche al consolidamento dei coordinamenti pedagogici territoriali giacché essi permettono *“di mettere in dialogo i differenti orientamenti che hanno prodotto modelli organizzativi e pedagogici differenti, la cui integrazione nel sistema regionale è indispensabile ai fini di una divulgazione rispettosa delle diverse esperienze”* (D.G.R. n. 156/2018, Allegato, p. 2);
- e. l'incoraggiamento di iniziative innovative che abbiano l'intento di appoggiare *“azioni di incremento di flessibilità organizzativa, di coinvolgimento delle famiglie, nonché azioni di progettazione educativa e sostegno organizzativo rivolte ai poli per l'infanzia”* (D.G.R. n. 156/2018, Allegato, p. 1).

Relativamente ai poli per l'infanzia, la Regione nell'anno precedente si era già espressa al riguardo. Infatti, nell'Allegato A della Delibera della Giunta Regionale n. 1564/2017, ai sensi del decreto legislativo n. 65/2017, vengono promossi e definiti gli standard per tali strutture *“intese come aree all'interno delle quali si trovano almeno un servizio educativo per l'infanzia e una scuola per l'infanzia”* (D.G.R. n. 1564/2017, Allegato A, p. 5) aperti alle bambine e ai bambini fino ai 6 anni di età.

Questi si contraddistinguono come “laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio” (Regione Emilia-Romagna, 2022, p. 24) e hanno lo scopo di consentire un’ampia flessibilità e diversificazione dell’offerta.

Per quanto riguarda l’Emilia-Romagna, essa, secondo gli ultimi dati messi a disposizione dalla Regione, relativi all’anno 2020-2021 (Regione Emilia-Romagna, 2022, p. 24), ha attivi nel suo territorio 420 Poli, la maggior parte dei quali a titolarità privata (56%), seguono poi quelli misti (27%) e infine quelli comunali (17%).

Come è possibile osservare dalla figura sottostante (figura 9) in ciascuna colonna dell’istogramma, ognuna delle quali rappresenta una delle nove Province della Regione, vengono riportati i poli attivi in quel territorio distinti per titolarità di gestione: l’arancione indica quelli erogati da soggetti di natura giuridica Comunale, il giallo rappresenta i servizi erogati da soggetti Privati e il rosso designa i Poli in cui la titolarità è suddivisa tra soggetti comunali e privati, ad esempio nel caso in cui la scuola dell’infanzia è gestita da un ente comunale, mentre il nido d’infanzia da uno privato.

Dalla figura n. 9, inoltre, è possibile notare che la maggior parte dei Poli per l’infanzia sono registrati nelle province di Reggio Emilia e Bologna, mentre all’opposto Rimini e Piacenza sono le Province che presentano il minor numero di Poli.

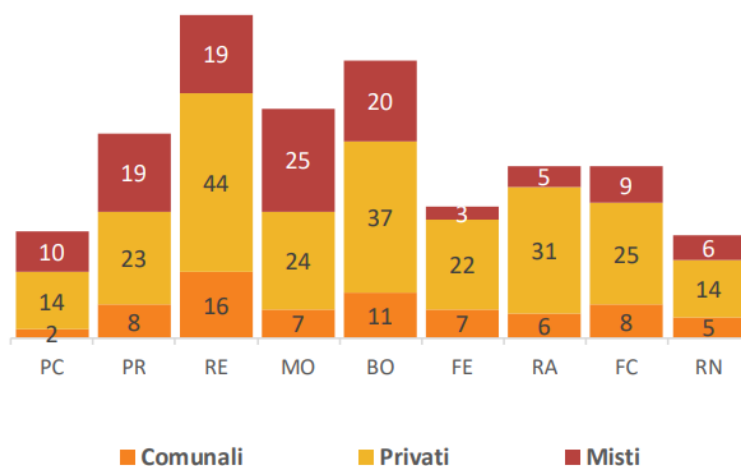


Figura 9: Poli per l’infanzia attivi nella Regione Emilia Romagna, nell’anno educativo 2020-2021, distribuiti per provincia e per natura giuridica. Fonte: Rapporto Informativo sull’offerta educativa 0-6 in Emilia-Romagna (2022).

Relativamente ai livelli di copertura della rete di servizi sul territorio regionale, sulla base degli ultimi dati disponibili, risalenti al 2019, l'Emilia Romagna risulta essere la terza regione italiana per percentuale di accoglienza all'interno dei servizi 0-3 ([Sono 6 le regioni che hanno superato la soglia Ue sugli asili nido - Openpolis](#)).

Essa, nello specifico, raggiunge una percentuale pari al 39.8% (36.4% nidi d'infanzia; 3.4% servizi integrativi), che le consente di superare, oltre che alla media nazionale, anche il traguardo posto dalla Commissione Europea (Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, 2019).

Ad ogni modo, il *Rapporto Informativo sull'offerta educativa 0-6 in Emilia-Romagna*, pubblicato nel luglio 2022, evidenzia che nell'ultimo biennio questo importante risultato ha subito un abbassamento e un'inversione in negativo del *trend* che nei nove anni precedenti aveva mostrato una costante crescita. La causa principale di questo fenomeno è dovuta alla Pandemia da Covid 19, la quale, a seguito delle norme imposte per contrastarla, ha costretto molti servizi alla chiusura permanente.

Tra i servizi maggiormente colpiti da questa situazione ritroviamo i Centri per bambini e genitori poiché *“vista la loro specificità, [che prevede la co-presenza di] bambini e genitori, è stato più difficile riuscire a concretizzare nella realtà le disposizioni anti Covid, da cui appunto la non apertura”* (Regione Emilia-Romagna, 2022, p. 16).

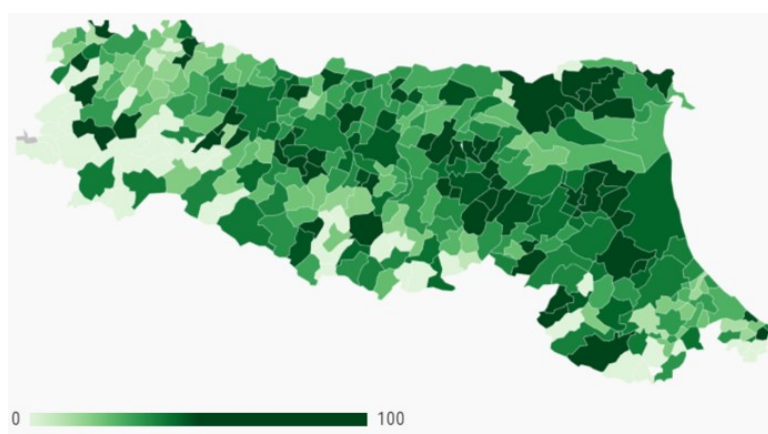


Figura 10: : l'offerta di asili nido e di servizi per la prima infanzia nella regione Liguria. Fonte: elaborazione openpolis - Con i Bambini su dati Istat, Agcom, Miur [Le mappe della povertà educativa in Emilia Romagna - Openpolis](#)

Grazie alle differenti tonalità di verde con cui è rappresentata la Regione nella figura n. 10, e che permettono di capacitarsi sull'offerta fornita dalla Regione relativamente ai servizi 0-3 (poiché più scura è la tonalità del colore e

maggiore è la copertura in quel territorio), si comprende che quasi la totalità del territorio emiliano-romagnolo offre un adeguato livello di copertura, infatti l'89.4% dei

Comuni mette a disposizione servizi socio-educativi per la prima infanzia in una percentuale che, secondo un report stilato da Openpolis e dall'Associazione con i bambini nel 2021 ([PARTE 1 > Come variano opportunità e servizi educativi, tra province e comuni dell'Emilia Romagna \(openpolis.it\)](#)), permette a questi di superare di quasi trenta punti la media nazionale.

Inoltre, dalla figura è possibile osservare come *“il livello di copertura sia più carente nella parte occidentale”* ([Mappe Emilia Romagna \(conibambini.org\)](#)) della Regione, ovvero quella relativa al territorio appartenente alla Provincia di Piacenza, in cui si contano chiaramente dodici Comuni colorati da un verde molto chiaro, tendente al bianco, e come è facilmente intuibile dalla legenda riportata nella stessa illustrazione, tale tonalità sta a significare che questi sono totalmente (o quasi) sprovvisti di servizi educativi 0-3. Nonostante quanto evidenziato sopra, i nidi per l'infanzia e i servizi integrativi presenti negli altri trentasette Comuni consentono alla Provincia di Piacenza di raggiungere un livello di copertura della popolazione compresa tra gli 0 e i 3 anni d'età pari al 25.80%, dato che risulta essere basso rispetto agli standard della Regione, ma in linea con la media nazionale.

All'opposto, invece, troviamo tre Province con una copertura di servizi educativi per la prima infanzia molto alta, con percentuali che differenziano per pochi scarti tra di loro: Bologna raggiunge un livello di copertura pari al 46.80%, Ferrara al 45% e Bologna 44.50%. Subito dopo seguono Forlì-Cesena (39.80%), Reggio Emilia (39.10%), Modena (37.60%), Parma (35.90%) e Rimini (29.10%).

Per quanto riguarda le scuole dell'infanzia, da un'analisi condotta dall'Istat (2020), a livello territoriale si registra una presenza molto alta di servizi a titolarità pubblica, di fatti il 62% di questi viene erogato da un Ente pubblico, al fronte del 38% emesso da un Ente privato. Nel loro complesso, i servizi erogati garantiscono un tasso di copertura della popolazione tra i 3 e i 5 anni pari al 92%.

Riprendendo la prima legge regionale citata, ovvero la legge n. 1/2000, questa, *“oltre a dettare i principi e i criteri per la realizzazione dei servizi educativi pubblici e privati, per*

la prima volta stabilisce l'obbligatorietà della presenza del coordinatore pedagogico [all'interno dei servizi educativi in quanto] figura professionale garante della qualità [dello stesso] e della continuità del sistema integrato" (Pugnaghi, 2013, p. 45), tanto che questa identità professionale viene inserita tra i requisiti necessari affinché venga disposto l'accREDITamento al servizio educativo (art. 19).

Il titolo IV della suddetta norma – *Personale dei nidi d'infanzia e dei servizi integrativi e coordinamento pedagogico* – (composto dagli articoli che vanno dal numero 29 al 35) lascia spazio alla spiegazione della figura del coordinatore pedagogico e delle funzioni a lui assegnate.

Nell'articolo 33 si discute in merito al ruolo svolto dai gestori pubblici e privati dei servizi educativi e di cura per la prima infanzia in ragione del coordinatore e del coordinamento. Nello specifico, viene affermato che questi hanno il compito di garantire le funzioni di coordinamento tra i servizi attraverso l'individuazione di un coordinatore pedagogico il quale deve essere professionalmente preparato, si sottolinea, infatti, che tale figura deve possedere una laurea specifica ad indirizzo socio-psicopedagogico o socio-psicologico.

La stessa legge, inoltre, concentra l'attenzione sull'importanza di investire nella formazione e nell'aggiornamento in servizio, oltre che per gli operatori, anche per i coordinatori pedagogici, di fatti nell'articolo 35 viene evidenziato che gli Enti e i soggetti gestori devono promuovere e favorire la partecipazione di questa identità professionale *"ad attività ed iniziative di studio, di ricerca e di aggiornamento realizzate dalla Regione, dagli Enti locali, dalle Università o centri di ricerca"* (L.R. n. 1/2000, art. 35, comma 1) affinché i coordinatori pedagogici possano svolgere adeguatamente le loro mansioni.

Queste ultime, come viene sottolineato nell'articolo 34, oltre a riguardare iniziative di coordinamento, al fine di assicurare il raccordo tra i servizi *"all'interno del sistema educativo territoriale secondo principi di coerenza e continuità degli interventi sul piano educativo"* (L.R. n. 1/2000, art. 34, comma 1), si focalizzano su azioni di indirizzo e sostegno tecnico al lavoro degli insegnanti e degli educatori *"anche in rapporto alla loro formazione permanente, di promozione e valutazione della qualità dei servizi, nonché di monitoraggio e documentazione delle esperienze, di sperimentazione dei servizi"*

innovativi, di raccordo tra i servizi educativi, sociali e sanitari, di collaborazione con le famiglie e la comunità locale, anche al fine di promuovere la cultura dell'infanzia, e di omogeneità ed efficienza sul piano organizzativo e gestionale” (L.R. n. 1/2000, art. 34, comma 2).

Si comprende, quindi, come alla figura del coordinatore siano affidati compiti di estrema rilevanza per il funzionamento del servizio e di responsabilità nei confronti degli operatori, delle famiglie e dei bambini, sarà anche per questo, quindi, che nell'articolo successivo si pone l'accento sull'importanza della sua formazione continua.

In più, congruentemente agli anni di pubblicazione delle leggi, è evidente come nella normativa regionale dell'Emilia Romagna, la delineazione del profilo del coordinatore pedagogico e dei suoi compiti avviene in maniera molto ampia e dettagliata rispetto ad altre legislazioni di altre Regioni.

Uno dei motivi di questa attenta e minuziosa esposizione probabilmente deriva dal fatto che l'Emilia Romagna rappresenta una delle Regioni da cui ha avuto origine la figura del coordinatore pedagogico, infatti essa è stata inserita all'interno dei servizi per la prima infanzia a partire dagli anni '70 ([Il coordinatore pedagogico — Sociale \(regione.emilia-romagna.it\)](#)).

Ciò significa che negli anni 2000 questa identità era già inserita da parecchi anni nell'organico dei servizi e di conseguenza la Regione aveva alle spalle molti anni di sperimentazione sul campo e di esperienza in materia.

Inoltre, una particolarità della Regione Emilia Romagna è che essa si impegna a regolamentare il coordinatore pedagogico non solo all'interno dei servizi 0-3, ma anche nelle scuole dell'infanzia, infatti, a pochi anni di distanza dalla norma nominata in precedenza, esso promulga la legge regionale n. 12/2003 – *Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche integrazione tra loro* – dove nella sezione I, dedicata interamente alla scuola dell'infanzia, all'articolo 19 sollecita l'inserimento di figure di coordinamento pedagogico all'interno delle scuole

dell'infanzia affinché si sostenga l'innalzamento della qualità dell'offerta del servizio 3-6.

Successivamente viene emanata la legge regionale n. 19/2016, la quale ha avviato una rivoluzione.

Se la legge n. 1/2000 si focalizzava principalmente sulla figura del coordinatore pedagogico, la norma del 2016, oltre a riconfermare il valore di tale professionalità e della sua formazione permanente; l'importanza dei suoi compiti all'interno dei servizi relativi sia alla strutturazione e all'organizzazione e gestione degli stessi che nei confronti degli educatori/insegnanti; la rilevanza delle sue funzioni di raccordo tra i servizi educativi, introduce e regola l'organo del coordinamento pedagogico a livello territoriale.

L'articolo 33, infatti, istituisce in ciascun Comune capoluogo il **coordinamento pedagogico territoriale provinciale** (o CPT), organismo con funzioni di formazione del personale educativo e scolastico, *“confronto e scambio delle esperienze, promozione dell'innovazione, sperimentazione e qualificazione dei servizi, nonché supporto al percorso di valutazione della qualità”* (L.R. n. 19/2016, art. 33, comma 2).

Di conseguenza questi sono istituiti nei Comuni di: Bologna, Ferrara, Forlì, Modena, Parma, Piacenza, Ravenna, Reggio Emilia e Rimini.

Secondo quanto riportato nel suddetto articolo, ciascun Coordinamento pedagogico territoriale è composto dai *“coordinatori pedagogici dei servizi per l'infanzia accreditati”* (L.R. n. 19/2016, art. 33, comma 2), ma vi possono partecipare anche i coordinatori pedagogici dei servizi autorizzati.

In più, all'interno della Regione, ai sensi della legge regionale n. 19/2016, presso ciascun ambito distrettuale sociosanitario è stata istituita un'altra struttura, ovvero la *Commissione tecnica distrettuale*, la quale ha un ruolo rilevante nel processo di autorizzazione al funzionamento e di accreditamento dei servizi, poiché deve obbligatoriamente esprimere il proprio parere (art. 23). Per questa mansione la Commissione deve essere composta dal presidente della stessa, da una componente

pedagogica (in maniera paritetica tra settore privato e pubblico) ed inoltre può essere implementata *“da coordinatori pedagogici esterni alla commissione, in relazione al numero delle richieste di parere”* (L.R. n. 19/2016, art. 23, comma 2) che la stessa è chiamata ad esprimere in merito all’accreditamento.

Nel mio progetto di tesi, l’attenzione nei confronti di tale organo è stata posta poiché esso è correlato al coordinamento pedagogico territoriale, di fatti, nel 2019, con la pubblicazione della Delibera della Giunta regionale n. 704/2019 i compiti che spettano a tale commissione sono stati ampliati e in parte connessi al coordinamento pedagogico territoriale, poiché ciascuna Commissione tecnica distrettuale, come è possibile leggere all’interno della Delibera, ha la mansione di verificare *“la partecipazione per tutti i servizi pubblici e privati del coordinatore pedagogico del servizio alle attività del Coordinamento Pedagogico Territoriale”* (D.G.R. n. 704/2019, Allegato 1, punto 3), di conseguenza ha la responsabilità di assicurarsi, ai sensi dell’articolo 33 della legge regionale n. 19/2016, che tutti i Comuni e gli altri enti pubblici o soggetti gestori dei servizi accreditati permettano ai coordinatori pedagogici di aderire al coordinamento pedagogico territoriale al fine di realizzare un reale Sistema educativo integrato e una rete di collaborazione tra tutti i servizi (indifferentemente dalla titolarità del gestore) dei territori della Regione, ma anche con le altre figure e organizzazioni attive nel settore socio-educativo.

Infine, un ulteriore ruolo che ha assunto la Commissione, a seguito della direttiva del 2019, è inerente al processo di autovalutazione della qualità che ciascun servizio è tenuto ad attuare rifacendosi ad alcuni strumenti di valutazione elaborati dal coordinamento pedagogico territoriale.

In particolare, alla Commissione tecnica distrettuale è richiesto di verificare *“l’avvenuta redazione del report di autovalutazione”* (D.G.R. n. 704/2019, Allegato 1, punto 3).

A seguito della promulgazione del decreto legislativo n. 65/2017, nel 2019, all’interno della Delibera sopra citata, la Regione Emilia Romagna interviene nuovamente a chiarire sia le funzioni dei coordinatori pedagogici che del coordinamento pedagogico territoriale.

In particolare, al punto 4 dell'Allegato 1, immediatamente dopo aver confermato le funzioni che spettano al coordinamento pedagogico territoriale già presentate parlando dell'articolo 33 della legge regionale n. 19/2016, viene messo in luce come tale organismo sia coinvolto nel percorso di valutazione della qualità educativa dei servizi educativi. Si può leggere infatti che esso deve:

- *adattare “alla situazione locale lo schema di strumento di valutazione elaborato a livello regionale, precisando, in particolare, i criteri di valutazione, i descrittori [definirne le fasi operative, le attività e i tempi del percorso di valutazione] e [inviarlo] alle Commissioni tecniche distrettuali;*
- *[supportare], a livello formativo, l'attività dei servizi impegnati nell'autovalutazione;*
- *[servirsi delle] risultanze del percorso territoriale di valutazione (i report dei servizi) [per] predisporre piani di formazione del personale maggiormente aderenti ai bisogni emergenti (D.G.R. n. 704/2019, Allegato 1, punto 4).*

Se, come abbiamo visto fino ad ora, nel punto 4 si definisce l'organismo di coordinamento, nel punto 7 dell'Allegato 1 si approfondiscono le funzioni e le dotazioni della figura del coordinatore pedagogico.

In tale punto viene avvalorata la posizione già assunta precedentemente secondo cui tale identità deve essere preparata e in possesso di requisiti imprescindibili come una laurea specifica ad indirizzo socio-pedagogico oppure socio-psicologico.

Concernente alle sue funzioni, invece, si specifica che le azioni che deve svolgere il coordinatore riguardano:

- *l'organizzazione del personale e del funzionamento dell'équipe sul versante pedagogico e gestionale;*
- *l'indirizzo e il sostegno tecnico al lavoro degli operatori, anche in rapporto alla loro formazione permanente;*
- *la realizzazione di azioni di monitoraggio, documentazione e valutazione;*
- *la promozione di iniziative di sperimentazione;*

- *il supporto al personale per quanto riguarda la collaborazione con le famiglie e la comunità locale anche al fine di promuovere la cultura dell'infanzia e della genitorialità;*
- *la promozione e la realizzazione del raccordo tra i servizi per la prima infanzia all'interno del sistema educativo territoriale, secondo principi di coerenza e continuità degli interventi sul piano educativo e di omogeneità ed efficienza sul piano organizzativo e gestionale;*
- *la promozione e la realizzazione del raccordo tra servizi educativi, sociali e sanitari (D.G.R. n. 704/2019, Allegato 1, punto 7).*

Con questo aggiornamento, quindi, vengono messe in risalto, oltre alle sue funzioni relative ai servizi, anche le azioni che la figura del coordinatore deve esercitare a livello di sistema, infatti ad esso viene richiesto di tessere relazioni e collegamenti.

In conclusione, nonostante l'Emilia Romagna non sia stata la prima Regione a disciplinare legislativamente la figura del coordinatore pedagogico e l'organo del coordinamento pedagogico territoriale, essa *"è stata la prima a promuovere una presenza capillare [di tale professionalità] all'interno dei servizi, sostenendola anche con risorse proprie"* ([\(Non\) c'era una volta il coordinatore pedagogico - Zeroseiup](#)), è stata tra le prime realtà a costruire una tradizione consolidata in merito alla tematica del coordinamento, e con gli anni è stata ispiratrice dapprima per altri territori italiani e poi per l'intera normativa nazionale a riguardo.

3.3. Regione Umbria

La Regione Umbria, in risposta dell'articolo 6 della legge nazionale n. 1044/1971 secondo cui le Regioni avevano il compito di stabilire i criteri generali per l'istituzione e la gestione degli asili nidi, nel 1974 promulga la legge regionale n. 21 – *Attuazione dell'art. 6 della legge 6 dicembre 1971, n. 1044. Asili nido*, i quali vengono riconosciuti come servizi sociali.

La loro valenza educativa viene riconosciuta più di dieci anni dopo, ovvero nel 1987 con la legge regionale n. 30 – *Nuova disciplina della istituzione e del funzionamento degli asili-nido* – dove, nell’articolo 2, questi vengono definiti come servizi socio-educativi in quanto sono finalizzati a *“favorire la crescita psico-fisica e la socializzazione del bambino nei primi tre anni di vita”* e *“a facilitare l’inserimento sociale e lavorativo dei genitori”* (L.R. n. 30/1987).

L’impegno della Regione nel sostenere lo sviluppo delle politiche per la prima infanzia si è potenziato, nel 2005, con la pubblicazione della legge regionale n. 30 e, nel 2006, con la promulgazione del Regolamento Regionale n. 13 attuativo dell’articolo 12 della norma precedente.

La normativa sopracitata istituisce il **Sistema integrato dei servizi socio-educativi per la prima infanzia** dettandone *“i criteri generali per la realizzazione, la gestione, la qualificazione, la sperimentazione e il controllo”* (L.R. n. 30/2005, art. 1, comma 3, lettera a) dei servizi socio-educativi sia pubblici che privati che lo compongono e, inoltre, regola le tipologie di servizi che compongono il sistema integrato regionale, il quale è formato da:

a. i *nidi d’infanzia* descritti, nell’articolo 3 della legge regionale n. 30/2005, come servizi educativi e sociali di interesse pubblico che possono accogliere bambine e bambini di età compresa tra i tre e i trentasei mesi.

Le finalità perseguite da questi servizi sono: garantire il diritto all’educazione e alla socializzazione ai bambini e sostenere i genitori nell’educazione e nella cura dei propri figli;

b. i *servizi integrativi al nido*, ovvero *“servizi articolati in formule educative, ludiche e di aggregazione sociale, aperti alle bambine e ai bambini”* (L.R. n. 30/2005, art. 4), ma, in alcuni casi, anche alle figure genitoriali, le quali possono rintracciare in tali servizi opportunità di condivisione e scambio di esperienze con i loro pari.

Tali servizi complementari a loro volta si suddividono in:

- *centri per bambine e bambini* in cui possono essere iscritti bambini di età compresa tra i 18 e i 36 mesi di età e perseguono le medesime finalità dei nidi d'infanzia;
 - *centri per bambine e bambini e famiglie* dove vengono accolti i bambini, da tre a trentasei mesi di età, assieme ai loro genitori, i quali possono relazionarsi e confrontarsi con le altre figure genitoriali iscritte nella medesima struttura;
- c. *le nuove tipologie sperimentali di servizi "in relazione a nuovi bisogni emergenti dai contesti sociali del territorio"* (L.R. n. 30/2005, art. 5, comma 1).

Tra questi la Regione, nel Regolamento regionale n. 13/2006, propone:

- *spazi gioco, ovvero "servizi a carattere ludico rivolti alle bambine e ai bambini in età compresa tra i dodici mesi e i cinque anni, organizzati con modalità di frequenza secondo criteri di massima flessibilità"* (Reg. reg. n. 13/2006, art. 20);
- *centri ricreativi, cioè servizi aperti alle bambine e ai bambini dai tre anni di età e che perseguono finalità ludiche e di animazioni. Essi sono caratterizzati da estemporaneità e occasionalità nella frequenza* (Reg. reg. n. 13/2006, art. 24);
- *sezioni integrate tra nido e scuola dell'infanzia, le quali rappresentano dei servizi socio-educativi attivati esclusivamente presso una scuola dell'infanzia o un nido d'infanzia, aperti ai bambini e alle bambine di età compresa tra i 24 e i 36 mesi, che hanno lo scopo di "agevolare il raccordo tra nido e scuola dell'infanzia, promuovendo la continuità tra questi servizi anche attraverso una progettazione comune delle figure professionali coinvolte ed a favorire un inserimento graduale delle bambine e dei bambini alla scuola dell'infanzia"* (Reg. reg. n. 13/2006, art. 26).

Tale tipologia di servizio sperimentale può essere definita anche con i termini: sezioni primavera o classi ponte;

- *servizi di sostegno alle funzioni genitoriali*. Come è facilmente intuibile dalla loro denominazione, sono strutture socio-educative che hanno la funzione di sostenere il ruolo e le competenze genitoriali attraverso interventi volti a rafforzare la relazione tra genitori e figli (Reg. reg. n. 13/2006, art. 27).

- *nidi e micronidi aziendali o interaziendali*, i quali perseguono le medesime finalità e funzioni dei nidi d'infanzia a differenza che tali servizi socio-educativi accolgono, oltre a bambine e bambini del territorio limitrofo alla struttura, anche i *“figli dei dipendenti dell'azienda che li realizza”* (Reg. reg. n. 13/2006, art. 29).

Inoltre, inizialmente inseriti come servizi sperimentali, e dal 2015 classificati a regime come servizi integrativi ai nidi d'infanzia troviamo il *nido familiare*.

Come è possibile leggere sul sito della Regione Umbria ([La sperimentazione dei nidi familiari - Regione Umbria](#)), dal 2011 la Giunta regionale ha dato il consenso ad avviare una sperimentazione riguardante una nuova offerta di servizi, la quale consisteva nell'attivare servizi educativi in contesti domiciliari al fine sia di fare seguito ai nuovi bisogni delle famiglie sia di consentire *“una maggiore flessibilità dell'offerta di cura rispetto ai servizi tradizionali, [con lo scopo di] rispondere ad esigenze orarie particolari, dettate dalle nuove forme lavorative emergenti (part-time verticali, turni, lavoro interinale o a progetto ecc.)”* dei genitori ([La sperimentazione dei nidi familiari - Regione Umbria](#)).

Nell'Allegato A della Deliberazione n. 407/2015 – *“Disciplina regionale del Servizio socio educativo per la prima infanzia denominato “Nido familiare”. Modifica allegato “Standard organizzativi e di servizio per il rilascio delle autorizzazioni al funzionamento”* – il *“nido familiare”* viene definito come un servizio socio-educativo-ricreativo gestito da un *“operatore di nido familiare”*, il quale accoglie presso il proprio domicilio uno o più bambini (massimo 5) di età compresa tra i tre e trentasei mesi.

Infine, per l'effettivo funzionamento del servizio, il gestore deve *“garantire una supervisione pedagogica del servizio da parte di un coordinatore pedagogico”* (D.G.R. n. 407/2015, Allegato A, p. 2).

Di seguito viene riportata una tabella che ha l'obiettivo di riassumere la classificazione delle strutture per la prima infanzia rilevata dall'analisi della legge regionale n. 30/2005

e del Regolamento Regionale n. 13/2006 – che fungono da base per la regolamentazione dei servizi educativi per l’infanzia della Regione Umbria.

Nella prima riga sono riportate le tematiche (**tipologia di servizi, denominazione, età utenza, capacità ricettiva, normativa di riferimento**), le quali vengono poi approfondite nella colonna sottostante.

Tipologia di servizi	Denominazione	Età utenza	Capacità ricettiva	Normativa di riferimento
Nido d’infanzia	Nido	Da 3 a 36 mesi.	Ammesso/a n. 1 bambino/a ogni 8,5 metri quadrati.	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 30/2005, Tit. I, art. 3; • Reg. reg. 13/2006, Tit. II, Capo I, art. 5.
Servizi integrativi	Centro per bambine e bambini	Da 18 a 36 mesi.	Ammesso/a n. 1 bambino/a ogni sette metri quadrati.	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 30/2005, Tit. I, art. 4; • Reg. reg. 13/2006, Tit. II, Capo II, art. 12.
	Centro per bambine e bambini e famiglie	Da 3 a 36 mesi.	Ammesso/a n. 1 bambino/a ogni sette metri quadrati.	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 30/2005, Tit. I, art. 4; • Reg. reg. 13/2006, Tit. II, Capo II, art. 16.
	Nido familiare	Da 3 a 36 mesi.	Max. 5.	<ul style="list-style-type: none"> • D.G.R. 407/2015, All. A.
Servizi sperimentali	Spazi gioco	Da 12 mesi a 5 anni.	Ammesso/a n. 1 bambino/a ogni sette metri quadrati.	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 30/2005, Tit. I, art. 5; • Reg. reg. 13/2006, Tit. II, Capo III, art. 20.
	Centri ricreativi	A partire dai 3	La stabilisce il Comune competente in	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 30/2005, Tit. I, art. 5;

		anni di età.	base alle caratteristiche del progetto educativo dello steso.	<ul style="list-style-type: none"> • Reg. reg. 13/2006, Tit. II, Capo III, art. 24.
	Sezioni integrate tra nido e scuola dell'infanzia	Da 24 a 36 mesi.	Min. 6 – max. 20.	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 30/2005, Tit. I, art. 5; • Reg. reg. 13/2006, Tit. II, Capo III, art. 26.
	Nidi e i micronidi aziendali o interaziendali	Da 3 a 36 mesi.	Ammesso/a n. 1 bambino/a ogni 8,5 metri quadrati.	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 30/2005, Tit. I, art. 5; • Reg. reg. 13/2006, Tit. II, Capo III, art. 29.
	Servizi di sostegno alle funzioni genitoriali	Rivolti ai genitori.		<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 30/2005, Tit. I, art. 5; • Reg. reg. 13/2006, Tit. II, Capo III, art. 27.

Tabella 7: classificazione delle strutture per la prima infanzia della Regione Umbria.

A livello regionale, la realizzazione del sistema integrato dalla nascita fino ai 6 anni si deve essenzialmente alla Deliberazione della Giunta regionale n. 1246/2016, grazie a cui, in seguito alla promulgazione della legge 107/2015 e più nello specifico dell'articolo 1, comma 181, lettera e) che prevedeva *“l’istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni, costituito dai servizi educativi per l’infanzia e dalle scuole per l’infanzia”* (L. n. 107/2015, comma 181, lettera e), è stato costituito un Tavolo inter-istituzionale affinché lavorasse all’ideazione di interventi che garantissero una migliore qualità dei percorsi educativi e didattici realizzati fra le strutture socio-educative e di istruzione e che rispondessero *“efficacemente alle nuove esigenze di*

benessere dei bambini e di sicurezza e partecipazione delle famiglie” ([Formazione e qualificazione - Regione Umbria](#)).

Affinché tali obiettivi fossero raggiunti, il Tavolo inter-istituzionale predispose delle linee guida e degli strumenti funzionali all’attuazione successiva del Decreto legislativo n. 65/2017 (il quale, all’epoca, era ancora in fase di emanazione da parte del Governo).

Fra le iniziative previste dal gruppo di professionisti troviamo, ad esempio, *“lo scambio di esperienze e “buone pratiche” sullo 0-6 in Umbria, la programmazione integrata dell’offerta 0-6, il consolidamento delle funzioni di coordinamento pedagogico di rete, la promozione di formazione congiunta tra il personale dei servizi educativi e le scuole dell’infanzia e, infine, favorire lo sviluppo di nuovi “poli per l’infanzia” attraverso la rassegna di esperienze innovative nazionali ed europee”* (ISTAT, 2020, p. 71).

L’11 giugno del 2018 viene pubblicata la Deliberazione della Giunta regionale n. 618 attraverso cui si dispone l’avvio *“alla sperimentazione del Sistema integrato di educazione ed istruzione dalla nascita sino ai sei anni a partire dall’anno scolastico 2018-2019”* (D.P.R. n. 618/2018, punto 2) nei comuni di: Assisi, Bastia, Castiglione del Lago, Città di Castello, Guardea, Marsciano, Massa Martana, Montecastello di Vibio, Perugia, Spoleto, Terni e Todi.

Per quanto riguarda le scuole dell’infanzia, da un’analisi condotta dall’Istat (2020), a livello territoriale si registra una presenza molto alta di servizi a titolarità pubblica, infatti l’81.8% di questi viene erogato da un Ente pubblico, al fronte del 18.2% emessi da un Ente privato. Queste, nel loro complesso, garantiscono, a livello regionale, un tasso di copertura della popolazione tra i 3 e i 5 anni del 94% (Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza, 2019).

Relativamente ai livelli di copertura della rete di servizi 0-3 sul territorio regionale, sulla base degli ultimi dati disponibili, risalenti al 2019, l’Umbria risulta essere la seconda regione italiana per percentuale di accoglienza ([Sono 6 le regioni che hanno superato la soglia Ue sugli asili nido - Openpolis](#)).

Essa raggiunge una percentuale pari al 43%, tale risultato le permette di superare sia la media nazionale che il traguardo posto dalla Commissione Europea (Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, 2019).

La maggior percentuale di disponibilità di copertura è offerta da servizi socio-educativi a titolarità dei Comuni, infatti il 51.6% dei posti è all'interno di queste strutture.

Inoltre, grazie all'ultimo Report annuale dell'ISTAT - *Nidi e servizi educativi per bambini tra 0 e 6 anni: un quadro d'insieme* (2022) - è possibile fare una discriminazione fra le tipologie di servizi educativi attivi nel territorio umbro: l'offerta è costituita per l'81% dai tradizionali nidi d'infanzia e micronidi; per il 10 % dalle sezioni primavera; mentre i servizi integrativi (spazi gioco, centri per bambini e genitori e servizi educativi in contesto domiciliare) contribuiscono per il 9% all'offerta complessiva.

A differenza delle altre Regioni prese in esame fino ad ora, nel caso dell'Umbria mi è impossibile analizzare la situazione in merito ai livelli di copertura dei servizi 0-3 nelle diverse Province e comuni a causa della mancanza di dati disponibili nella rete.

Come già affrontato nel primo capitolo, la storia del coordinamento in alcuni territori umbri si avviò già a partire dagli anni Ottanta; infatti, nei Comuni di Città di Castello e Perugia venne istituito un coordinamento elettivo formato dai rappresentanti di tutte le strutture educative. Questo comitato aveva il compito di supportare l'amministrazione comunale in merito alle scelte e riflessioni relative alle pratiche quotidiane attuate all'interno dei servizi educativi.

Nella legge regionale n. 30/1987 - *Nuova disciplina della istituzione e del funzionamento degli asili-nido* - non si parla ancora di funzioni di coordinamento o di coordinatore, ma tramite l'articolo 10 viene inserito un nuovo organo, nominato dal Comune e in carica per due anni, definito *Comitato di gestione*.

Ad esso vengono assegnati compiti che successivamente vengono lasciati alla responsabilità della figura del coordinatore pedagogico del servizio. Infatti, le mansioni di competenza di tale Comitato sono:

- a. *promuovere la partecipazione dei genitori o di chi esercita la patria potestà alla gestione del nido;*
- b. *collaborare alla predisposizione dei programmi educativi e alla verifica della loro attuazione d'intesa con i genitori;*
- c. *mantenere i collegamenti con le realtà istituzionali presenti nel territorio;*
- d. *proporre al Comune interventi concernenti il servizio;*
- e. *promuovere l'informazione nel territorio sulle problematiche dell'infanzia;*
- f. *esprimere parere sul calendario di attività (L.R. n. 30/1987).*

La riflessione in merito a strutture/figure di coordinamento da parte della Regione e degli Enti Locali proseguì in sede di attuazione del Piano per gli asili nido 1990/91. In quella situazione vennero realizzate delle note di indirizzo per favorire progetti di qualificazione dei servizi socio-educativi per la prima infanzia i quali prevedevano l'attivazione, da parte dei Comuni, della funzione di coordinamento pedagogico come strumento teso a sostenere gli enti locali nei processi di educazione e di cura dell'infanzia.

Nel medesimo Piano si affermava, inoltre, che il coordinatore pedagogico avrebbe ricoperto l'incarico per la durata di undici mesi, periodo nel quale questa figura doveva recarsi ogni settimana all'interno di ciascun contesto 0-3 affinché potesse supportare gli educatori: nella formulazione della programmazione educativa; nell'organizzazione della formazione e dell'aggiornamento permanente; e nell'attuare la progettazione, la sperimentazione e l'attivazione di nuovi servizi.

Nel primo triennio (1991-1994), *"la prima fase del lavoro del coordinatore è stata quella di prendere visione della realtà dei servizi in cui si è trovato ad operare"* (Sannipoli, 2022, p. 25), successivamente, nella seconda fase, gli fu domandato di progettare, per ognuno di queste strutture, degli interventi che tenessero in considerazione tre profili fondamentali per la sua professionalità, ovvero quello pedagogico, metodologico e didattico.

Come riporta Sannipoli (2022), nei primi anni, all'interno della Regione Umbria tale figura professionale ha riscontrato numerose difficoltà, poiché il suo ruolo veniva spesso equiparato alla funzione di "controllore" e di "valutatore", apparendo pertanto agli occhi degli operatori dei servizi come "ospite scomodo", conseguentemente è risultato necessario avviare un lavoro che avesse come focus primario la costruzione di una relazione fondata sulla fiducia e che riconoscesse il valore reale a quell'affiancamento coordinatore-operatore dei servizi.

In ragione di quanto descritto, furono avviate, da parte della Regione, delle iniziative formative che dessero la possibilità sia agli operatori che ai coordinatori di approfondire l'argomento.

Nel 1997, grazie agli indirizzi regionali della legge 285/1997, si giunse ad una prima definizione chiara dei compiti che la figura di coordinamento doveva svolgere. Fra le sue funzioni troviamo:

- *collaborazione con il dirigente alla definizione degli indirizzi generali in materia di programmazione educativa, di valutazione e miglioramento, di sperimentazione ed innovazione, di formazione ed aggiornamento;*
- *elaborazione del progetto educativo delle strutture in collaborazione con i collettivi; responsabilità dell'organizzazione interna dei servizi; predisposizione di azioni per il monitoraggio, la valutazione e il miglioramento della qualità dei servizi;*
- *sostegno e attivazione della sperimentazione dell'innovazione; promozione di azioni di sostegno alla genitorialità;*
- *cura dei rapporti con altri servizi del territorio; progettazione e organizzazione delle attività di formazione e di aggiornamento su disposizione del dirigente (Sannipoli, 2022, p. 25).*

Dunque, per merito della normativa sopra riportata, nel tempo, la figura del coordinatore viene riconosciuta come una professionalità strategica non solo per quanto concerne i processi di sviluppo dei servizi ma anche in relazione all'organizzazione e alla pianificazione della rete complessiva dei soggetti interessati alla cultura dell'infanzia del territorio.

Pertanto, essa diviene essenziale e punto di riferimento non solo per gli educatori, ma anche per le amministrazioni locali che affidano ai coordinatori funzioni amministrative relative alla gestione dei servizi.

Nel 2005, compresa sempre di più la necessità di disporre della figura del coordinatore all'interno dei servizi educativi, in quanto snodo essenziale per garantire la qualità degli stessi e della loro offerta, tale professionalità viene introdotta e disciplinata per la prima volta dalla legge regionale n. 30/2005.

L'ingaggio del coordinatore pedagogico viene presentato come una responsabilità dei Comuni e dei soggetti gestori dei servizi dell'infanzia, infatti questi avevano il compito di assicurare *“funzioni di coordinamento dei servizi educativi per la prima infanzia tramite figure professionali [...] denominate coordinatori pedagogici”* (L.R. n. 30/2005, art. 18, comma 1) che dovevano *“assolvere, prioritariamente, ai seguenti compiti:*

- a. programmazione educativa;*
- b. promozione della cultura dell'infanzia e dei servizi;*
- c. monitoraggio e valutazione della qualità e documentazione delle esperienze;*
- d. sperimentazione dei servizi e progetti innovativi;*
- e. organizzazione della formazione e dell'aggiornamento degli operatori.*

L'approfondimento in merito alla funzione del coordinamento pedagogico accresce nel 2008, grazie alla promulgazione del *Piano triennale 2008-2010 del sistema integrato dei servizi socio-educativi per la prima infanzia*, adottato con la Delibera del Consiglio regionale n. 247/2008.

All'interno del medesimo documento, il coordinamento pedagogico viene descritto come *“attività strategica del nuovo sistema [...] necessaria ai fini della programmazione educativa, dell'analisi dei bisogni delle famiglie, dell'elaborazione delle risposte, della formazione degli operatori e, più in generale, dell'attuazione del progetto pedagogico ed organizzativo dei servizi”* (d.c.g.r. n. 247/2008).

Inoltre, nella normativa sopracitata, la Regione ri-conferma l'importanza di possedere all'interno delle strutture educative una persona preparata che ricopra il ruolo di coordinatore pedagogico. Quest'ultimo viene identificato come figura necessaria per la

realizzazione del Sistema integrato dei servizi educativi, poiché consente e favorisce, secondo principi di coerenza e continuità sia sul piano educativo che istituzionale, il raccordo tra i servizi della prima infanzia.

Conseguentemente a questa considerazione, per apportare sempre più una maggiore chiarezza in merito alla tematica precedentemente descritta, viene affermato che la Regione promette di impegnarsi nell'attivazione di un gruppo tecnico di lavoro apposito composto sia da rappresentanti dei Comuni che da collaboratori del Dipartimento di Scienze Umane e della formazione della facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Perugia.

A questo Tavolo viene affidato il compito di redigere un atto di indirizzo che aiutasse a illustrare con attenzione le molteplici ed essenziali funzioni sopra elencate di competenza del coordinatore pedagogico.

In sintesi, la legislatura fino ad ora citata si concentra maggiormente a riconfermare e riconoscere formalmente al coordinatore pedagogico i compiti già dichiarati negli indirizzi regionali promulgati a seguito della legge nazionale n. 285/97 - *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*.

È significativo osservare come tali mansioni interessino il singolo servizio, ovvero il primo livello logico affrontato nel primo capitolo (vedi par. 1.2.), e non il sistema territoriale. Dal 2008, a seguito del Piano triennale 2008/2010, però, è visibile un primo tentativo di orientare l'attenzione della Regione non solo al coordinatore di un singolo servizio, ma alla costruzione e al rafforzamento di una rete. In più passaggi, di fatti, viene messo in risalto l'importanza di promuovere e sostenere: iniziative di integrazione; scambi pedagogici; la realizzazione di progetti coordinati tra i diversi servizi e la sistematizzazione delle esperienze per mettere in rete i risultati ottenuti; formazioni rivolte sia a educatori che a coordinatori pedagogici con lo scopo di consentire confronti sistematici; una *"diffusione capillare della conoscenza dei vari orientamenti"* (d.c.g.r. n. 247/2008) e di modelli e l'attivazione di forme di raccordo *"tra tutte le figure del sistema volte a perseguire l'integrazione delle politiche educative con quelle scolastiche, sociali e sanitarie"* (d.c.g.r. n. 247/2008).

L'atto fondamentale per l'istituzione del **coordinamento territoriale** è la Delibera della giunta regionale n. 1168/2009 – *Atto di indirizzo sulla funzione del coordinamento pedagogico nei servizi socio-educativi per la prima infanzia.*

Dalla lettura della premessa emerge la necessità, da parte della Regione, di ripensare alle funzioni del coordinamento pedagogico in un'ottica più ampia e di allargare lo spazio di azione dello stesso.

Questo bisogno deriva da un cambiamento generale avvenuto all'interno della società, quali, ad esempio, lo sviluppo di *“una pluralità di soggetti gestori, l'esigenza di integrazione territoriale dei diversi apporti/risorse, la necessità di chiarire il ruolo del “pubblico” nella costruzione di un sistema territoriale, il contesto problematico sul versante della risorse”* (D.G.R. n. 1618/2009), di conseguenza l'accrescimento di complessità all'interno del contesto ha spostato l'attenzione dal coordinatore del singolo servizio all'esigenza di attuare una collaborazione tra coordinatori che possa portare alla reale creazione di un sistema dei servizi.

Conseguentemente, al fine di realizzare questa cooperazione, la Delibera n. 1618/2009 decretò l'istituzione del **coordinamento pedagogico di rete**.

Questo viene attivato nelle 12 Zone sociali della Regione, che sono: Città di Castello, Perugia, Assisi, Marsciano, Panicale, Norcia, Gubbio, Foligno, Spoleto Terni, Narni e Orvieto.

Esso è incaricato di svolgere le seguenti mansioni:

- a. *“promuovere il raccordo tra tutti i soggetti, istituzionali e non, che lavorano con e per l'infanzia all'interno del territorio/Comune;*
- b. *concorrere alla diffusione della cultura dei servizi e dell'infanzia nel territorio;*
- c. *delineare le linee generali della progettazione educativa;*
- d. *attivare processi di ricerca e di sperimentazione di servizi e progetti innovativi;*
- e. *promuovere percorsi di aggiornamento e formazione del personale;*
- f. *attivare/offrire azioni di consulenza psico-pedagogica e di supervisione del lavoro svolto dall'équipe dei servizi;*

- g. *promuovere percorsi di documentazione attivando forme di condivisione e scambio;*
- h. *compiere funzioni relative al monitoraggio dei servizi e alla valutazione della qualità” (Sannipoli, 2022).*

A tutte le mansioni sopra riportate sottendono tre obiettivi fondamentali per il compimento del Sistema integrato di istruzione e di educazione della Regione Umbria, che sono: la valorizzazione delle differenze come risorse per l'intero sistema; la cura nei confronti dei collegamenti attraverso progetti trasversali fra i servizi del territorio umbro e, infine, garantire e monitorare la qualità dei singoli servizi.

Nella Delibera della Giunta regionale n. 1618/2009, oltre a declinare la funzione di coordinamento pedagogico in una dimensione esterna ai servizi, viene inoltre ripresa la tematica relativa alla figura del coordinatore pedagogico.

Quest'ultimo prende una nuova denominazione, ovvero coordinatore di servizio socio-educativo sottintendendo il luogo di svolgimento delle sue mansioni, che, secondo quanto riportato nel documento, sono:

- *sostenere la professionalità educativa dell'équipe di lavoro sia dal punto di vista pedagogico-formativo che da quello emozionale-affettivo;*
- *garantire il buon funzionamento dell'équipe di lavoro, poiché è una condizione essenziale per la valorizzazione delle qualità professionali ed umane di ogni educatore al fine di rendere proficuo il lavoro di gruppo;*
- *favorire la comunicazione e la partecipazione delle famiglie;*
- *in relazione all'esterno, opera in costante rapporto con il coordinamento di rete.*

Relativamente alla ripartizione del *Piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del sistema integrato di educazione e di istruzione*, nell'Allegato A – *Criteri per la programmazione del fondo 0-6 Anno 2021* - della Delibera della Giunta regionale n. 720/2021, si può leggere che le risorse indirizzate al finanziamento di attività di formazione del personale educativo e docenti e per la promozione dei coordinamenti

pedagogici territoriali sono previste *“nella misura non inferiore al 5% dell’intero importo statale”* (D.G.R. n. 720/2021, Allegato A).

In conclusione, una critica mossa da Sannipoli (2022) è che, nonostante un approfondimento normativo regionale ben definito e dettagliato, all’interno del territorio emergono tutt’oggi diverse complessità e sfide inedite da affrontare causate principalmente da generazioni differenti, con esperienze e vissuti professionali diversi, che si apprestano a ricoprire il ruolo di coordinatore pedagogico nei servizi. Infatti, dentro il territorio, possiamo riscontrare coordinatori che hanno iniziato a svolgere questa funzione dopo aver esercitato un ruolo educativo nei servizi, che di conseguenza rischiano di eccedere in un invischiamento nelle tematiche interne al servizio, e coordinatori più giovani che non necessariamente hanno alle spalle questo percorso, ragione per cui potrebbero interpretare le situazioni con un *“eccessivo distanziamento conoscitivo e relazionale, anche in termini di pratiche didattiche”* (Sannipoli, 2022, p. 28) è necessario quindi, da parte della Regione, investire in interventi specifici mirati alla formazione di queste professionalità.

3.4. Regione Liguria

Nel 1973, la Regione Liguria promulga la normativa regionale n. 4 recante informazioni in merito alla *costruzione, la gestione, il controllo ed il finanziamento di asili nidi*, ma, ai fini dell’analisi condotta fino ad ora all’interno del progetto di tesi, la prima legge regionale rilevante in materia di asili nido e servizi integrativi risale alla prima metà degli anni Novanta.

Nel dicembre del 1994 venne pubblicata la legge regionale n. 64, la quale, come è possibile leggere nell’articolo 1, aveva l’obiettivo di disciplinare *“la realizzazione, la gestione, la organizzazione, l’autorizzazione, il controllo degli asili-nido sia pubblici sia privati e dei servizi integrativi”* e il loro finanziamento.

Grazie a questa norma, anche la Regione Liguria riconosce all’asilo nido il suo carattere educativo e la centralità del bambino come destinatario dell’offerta e non più la famiglia,

infatti all'articolo 2 del riferimento normativo sopra indicato si legge: *"l'asilo-nido è un servizio socio-educativo rivolto a tutti i bambini fino ai tre anni di età, anche apolidi e stranieri che dimorano stabilmente nella Regione, nonché profughi, rimpatriati e rifugiati"* (L.R. n. 64/1994, art. 2, comma 1) e inoltre viene scritto che la funzione del servizio era di *"promuovere lo sviluppo armonico delle potenzialità psico-fisiche del bambino e dare nel contempo impulso al processo di socializzazione"* (L.R. n. 64/1994, art. 2, comma 2). Da questa affermazione, quindi, si evince la rimozione a qualsiasi riferimento ad atteggiamenti di mera custodia e assistenza nei confronti delle bambine e dei bambini.

L'articolo 6, invece, è dedicato ai *servizi integrativi agli asili-nido*, all'interno di questo però non c'è una classificazione dettagliata di quali possano essere i servizi erogati. Esso si limita solo a proporre una descrizione generale delle caratteristiche, infatti al comma 1, lettera b) e c) si legge che sia Enti pubblici che soggetti privati possono attivare spazi *"di aggregazione con caratteristiche educative, ludiche e culturali per bambini, genitori ed adulti con bambini"* (L.R. n. 64/1994, art. 6, comma 1, lettera c), che *"assicurino l'integrazione fra asili-nido e scuola materna e dell'infanzia"* (L.R. n. 64/1994, art. 6, comma 1, lettera b), servendosi anche di strutture già esistenti.

Per un approfondimento più dettagliato in merito ai servizi complementari agli asili nido è da attendere la legge regionale n. 6/2009 – *Promozione delle politiche per i minori e i giovani* – all'interno della quale viene istituito il Sistema Educativo Integrato 0-3, composto dai servizi per la prima infanzia. In più, viene specificato che fra questi servizi la Regione e gli Enti locali devono garantire la collaborazione tra i soggetti gestori affinché sia assicurata la qualità e la coerenza del Sistema stesso, ma anche la promozione e l'attuazione di progetti di continuità educativa con la scuola dell'infanzia (articolo 12).

Nello specifico, nella classificazione dei servizi per la prima infanzia vengono citati:

- i nidi d'infanzia (art. 14), ovvero i servizi che precedentemente erano denominati asilo-nido;

- servizi integrativi (art. 15), i quali hanno lo scopo di assicurare *“risposte flessibili e differenziate alle esigenze delle famiglie e dei bambini”*. Questi a loro volta si suddividono in:
 - A. centro bambino-genitori → destinati alle bambine e ai bambini fino ai 3 anni di età accompagnati dai loro genitori, i quali sono parte integrante del progetto educativo;
 - B. centro bambine-bambini → che accoglie i bambini e le bambine fino ai 3 anni di età;
- servizi domiciliari (art. 16), i quali si articolano nelle seguenti tipologie:
 - i. l'educatore domiciliare → servizio che si realizza all'interno del domicilio dell'educatore;
 - ii. l'educatore familiare → servizio per il quale un gruppo di famiglie scelgono un educatore, il quale svolgerà il servizio in uno dei domicili dei bambini fruitori (possibilità di attuare anche una rotazione tra le abitazioni);
 - iii. mamma accogliente → servizio che valorizza le risorse auto-organizzative delle famiglie ed è effettuato da una mamma, la quale accoglie nel proprio domicilio, con un tempo giornaliero da concordare con le altre famiglie che ne usufruiscono, i propri figli e altri bambini.

Il rapporto educatore-bambino per tutti e tre i servizi domiciliari è di 1:4 e possono accogliere bambini tra i tre e i trentasei mesi.

Per quanto riguarda i titoli di studio richiesti, gli educatori delle prime due tipologie sopra descritte devono possedere uno dei seguenti titoli di studio:

- a) *diploma di abilitazione all'insegnamento nelle scuole di grado preparatorio;*
- b) *diploma di Dirigente di Comunità, rilasciato dall'istituto Tecnico Femminile;*
- c) *maturità magistrale o diploma di maturità rilasciato dal liceo socio-psico-pedagogico;*
- d) *diploma di tecnico dei servizi sociali - Assistente di Comunità Infantili;*

- e) *diploma di laurea o specializzazione in pedagogia, psicologia o diploma di laurea in scienze dell’Educazione o della Formazione;*
- f) *diplomi di formazione professionale regionale, appositamente istituiti su figure professionali idonee ed inserite nel repertorio delle professioni;*
- g) *titoli equipollenti, equiparati o riconosciuti ai sensi di legge (D.G.R. 588/2009, p. 8).*

La mamma accogliente, invece, deve possedere almeno un diploma della scuola dell’obbligo.

Tutti e tre i tipi di educatore, però, devono aver maturato un’esperienza di almeno 100 ore di tirocinio in servizi pubblici o convenzionati per la prima infanzia e sottoporsi ad almeno 20 ore annue di corsi di aggiornamento.

- servizi sperimentali *“che siano in grado di coniugare flessibilità e qualità”* (L.R. n. 6/2009, art. 29).

Successivamente alle tipologie di servizi appena descritti, vengono citati anche i servizi ricreativi (L.R. n. 6/2009, art. 17), i quali forniscono momenti di gioco occasionale ai bambini.

Questi, però, non possedendo carattere di continuità, non possono essere inseriti all’interno del sistema dei servizi socio educativi per la prima infanzia, infatti, i servizi ricreativi consistono in *“spazi estemporanei che possono essere allestiti in occasione di convegni, fiere, manifestazioni locali ecc.”* (D.G.R. n. 222/2015, Allegato A, punto 1.6), la cui responsabilità, in merito alla proposta educativa, è lasciata a personale qualificato come educatori, insegnanti o animatori.

L’impianto sopra descritto subì una modifica nel 2015, con la Delibera della Giunta regionale n. 222/2015 – *“Linee guida sugli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi socioeducativi per la prima infanzia, in attuazione dell’art. 30, comma 1, lett. D) della l.r. 9 aprile 2009, n. 6”* – che nell’Allegato A apporta alcune precisazioni.

La prima riguarda il nido d'infanzia, infatti si sottolinea che questa tipologia di servizio può presentare alcune particolari connotazioni e a seconda di queste essere denominato:

- A. nido d'infanzia a tempo parziale → orario di apertura inferiore alle otto ore;
- B. micronido d'infanzia → ricettività inferiore a 18 iscritti;
- C. nido d'infanzia aziendale/interaziendale → *“destinato prioritariamente alla cura e all'accoglienza dei figli del personale di una o più aziende/enti e parzialmente aperto anche al territorio”* (D.G.R. n 222/2015, Allegato A, pag. 4).

Il secondo appunto riguarda le “Sezioni Primavera”, le quali erano già stata regolamentate dalla L.R. n. 18/2009 – *Sistema educativo regionale di istruzione, formazione e orientamento* – all'interno di cui si esplicita che queste devono essere attuate e gestite dalle scuole dell'infanzia (art. 9), le quali possono attivare delle sezioni destinate alle bambine e ai bambini di età compresa tra i 24 e i 36 mesi, ovvero l'età dei bambini “grandi” dei nidi d'infanzia.

Consapevoli della premessa appena descritta, nell'Allegato A della Delibera della Giunta regionale n. 222/2015 si rende noto che è necessario attuare il raccordo tra i dirigenti scolastici delle scuole dell'infanzia con i coordinatori pedagogici distrettuali dei nidi d'infanzia al fine di assicurare *“la condivisione delle dimensioni della qualità nell'offerta pedagogica compresa la formazione professionale del personale educativo”* (D.G.R. n. 222/2015, Allegato A, p. 5).

Il terzo chiarimento riguarda i servizi domiciliari in cui l'educatore domiciliare e l'educatore familiare sopra descritti vengono accorpati sotto la denominazione educatrice/educatore domiciliare; mentre il servizio mamma accogliente viene ridefinito in genitore accogliente.

Nell'Allegato della Delibera della Giunta regionale n. 222/2015 viene apportato un'ultima chiarificazione, infatti al punto 1.5 della medesima si aggiunge che la Regione è aperta a promuovere *“progetti sperimentali necessari alla innovazione della filiera dei*

servizi o autorizza con deliberazione di Giunta Regionale progetti proposti da Enti locali o soggetti del Terzo Settore a seguito di parere positivo del coordinamento pedagogico regionale” (D.G.R. n. 222/2015, Allegato A, p. 6), così facendo la Regione amplia ulteriormente le opportunità educative per le bambine e i bambini della fascia d’età 3 mesi – 3 anni.

Infine, un elemento di rilievo della normativa ligure riguarda la precisazione apparsa nella legge regionale n. 18/2009, e più dettagliatamente all’articolo 10, dove viene specificato che la scuola dell’infanzia “è parte integrante del Sistema educativo regionale e concorre all’educazione e allo sviluppo del bambino” (L.R. n. 18/2009, art. 10, comma 1).

Di conseguenza, tale osservazione può accreditare la Regione come anticipatrice della legge nazionale n. 107/2015 e del decreto legislativo n. 65/2017 che hanno dapprima avviato la riflessione e in seguito invitato alla sperimentazione della realizzazione di un sistema integrato riguardante la fascia 0-6.

Di seguito viene riportata una tabella che ha l’obiettivo di riassumere la classificazione delle strutture per la prima infanzia rilevata dall’analisi della legge regionale n. 6/2009, e dall’Allegato A della Delibera della Giunta regionale n. 222/2015, i quali fungono da base per la regolamentazione dei servizi educativi per l’infanzia della Regione Liguria. Nella prima riga sono riportate le tematiche (**tipologia di servizi, denominazione, età utenza, capacità ricettiva, normativa di riferimento**), le quali vengono poi approfondite nella colonna sottostante.

Tipologia di servizi	Denominazione	Età utenza	Capacità ricettiva	Normativa di riferimento
Nido d’infanzia	Nido	Da 3 a 36 mesi.	Non indicato	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 6/2009 Tit. II, artt. 10 e 14; • D.G.R. 222/2015,

				Allegato A, punto 1.1.
	Micro nido	Da 3 a 36 mesi.	< 18	<ul style="list-style-type: none"> D.G.R. 222/2015, Allegato A, punto 1.1.
	Sezioni primavera	Da 24 a 36 mesi.		<ul style="list-style-type: none"> L.R. n. 18/2009, Tit. I, Art. 9; D.G.R. 222/2015, Allegato A, punto 1.2.
Servizi integrativi	Centro bambine-bambini (che nella normativa nazionale equivale a Spazio gioco)	Fino ai 36 mesi.	Non indicato.	<ul style="list-style-type: none"> L.R. 6/2009 Tit. II, art. 15; D.G.R. 222/2015, Allegato A, punto 1.3, lettera a).
	Centro bambini e genitori	Da 16 a 36 mesi.	Non indicato.	<ul style="list-style-type: none"> L.R. 6/2009 Tit. II, art. 15; D.G.R. 222/2015, Allegato A, punto 1.3, lettera b).
Servizi domiciliari	Educatore domiciliare (che nella normativa nazionale corrispondono ai Servizi educativi in contesto domiciliare)	Da 3 mesi a 3 anni.	Min. 3 – max. 7.	<ul style="list-style-type: none"> L.R. 6/2009 Tit. II, art. 16; D.G.R. 222/2015, Allegato A, punto 1.4, lettera a).
	Genitore accogliente	Da 3 a 36 mesi.	Max. 4.	<ul style="list-style-type: none"> L.R. 6/2009 Tit. II, art. 16;

				<ul style="list-style-type: none"> • D.G.R. 222/2015, Allegato A, punto 1.4, lettera b).
--	--	--	--	---

Tabella 8: classificazione delle strutture per la prima infanzia della Regione Liguria.

A livello regionale, la normativa determinante per la realizzazione del sistema integrato dalla nascita fino ai 6 anni, così inteso come nel decreto legislativo n. 65/2017, arriva nel 2018 con la promulgazione della Delibera della Giunta regionale n. 917 – *Indirizzi di programmazione per la promozione, il consolidamento e il potenziamento del sistema di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni* – con la quale si stabilisce di incentivare e rafforzare il Sistema Integrato 0-6 attraverso tre azioni principali, ovvero:

1. *“potenziare l’offerta dei nidi d’infanzia, delle sezioni primavera e delle scuole dell’infanzia e [...] favorire la riduzione della soglia massima di partecipazione economica delle famiglie alle spese di funzionamento;*
2. *promuovere la qualità della formazione continua in servizio del personale del sistema integrato di educazione e di istruzione, anche al fine di promuovere il benessere psico-fisico e la contestuale realizzazione del coordinamento pedagogico territoriale integrato;*
3. *consentire limitati interventi di manutenzione e l’acquisto di arredi e attrezzature scolastiche [...]*” (D.G.R. n. 917/2018).

Relativamente ai livelli di copertura della rete di servizi 0-3 sul territorio regionale, sulla base degli ultimi dati disponibili, risalenti al 2019, la Liguria presenta buoni risultati, infatti, secondo l’indagine condotta da *Openpolis* ([mappe \(openpolis.it\)](http://mappe.openpolis.it)) essa garantisce l’accoglienza in un servizio educativo per l’infanzia ad almeno il 32,2% della popolazione sotto i 3 anni d’età, di conseguenza essa è molto vicina a raggiungere il traguardo del 33% posto dalla Commissione europea.

Come nel caso della Regione Veneto, però, i servizi educativi 0-3 non sono

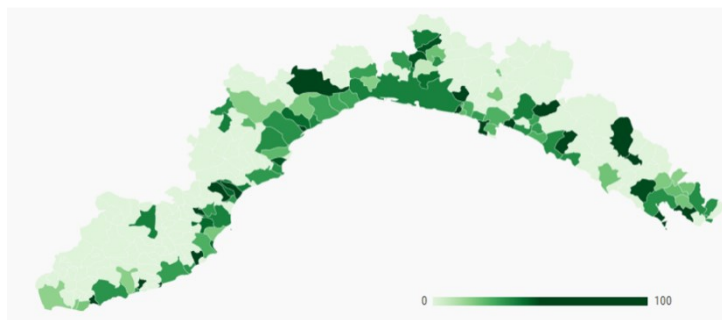


Figura 11: l'offerta di asili nido e di servizi per la prima infanzia nella regione Liguria. Fonte: elaborazione openpolis - Con i Bambini su dati Istat, Agcom, Miur [mappe.liguria\(openpolis.it\)](http://mappe.liguria.openpolis.it)

omogeneamente distribuiti nel territorio ligure; infatti, come è possibile osservare dalla figura n. 11 questi sono per lo più distribuiti su tutta la parte costiera della Regione.

A livello provinciale troviamo, ad esempio, Genova che oltrepassa la soglia del 33%, garantendo un'accoglienza al 35.70% dei bambini sotto i tre anni (anche se, come è intuibile dalla figura 10 e dalla preponderanza del colore verde chiaro, il dato è fortemente variabile tra i comuni della Provincia); all'opposto si riscontra la provincia di Imperia, la quale si distanzia in negativo di oltre 10 punti percentuali. Quest'ultima non raggiunge nemmeno la media nazionale, garantendo un tasso di copertura pari al 23%. Relativamente alle altre due Province della Regione, esse si collocano attorno al 30%, infatti troviamo La Spezia che ha un tasso di copertura pari al 29.80%, mentre quello di Savona raggiunge il 31%.

Per quanto riguarda le scuole dell'infanzia, dall'analisi condotta dall'Istat (2020), a livello territoriale si registra una presenza alta di servizi a titolarità pubblica, infatti il 69.3% di questi viene erogato da un Ente pubblico, al fronte del 30.7% emessi da un Ente privato. Queste, nel loro complesso, garantiscono un tasso di copertura della popolazione compresa nella fascia 3-5 anni pari al 93.6%.

Per quanto concerne l'attenzione nei confronti del coordinamento pedagogico all'interno della Regione Liguria, questa si sviluppa a partire dagli anni Novanta.

Infatti, proseguendo nella lettura degli articoli della legge regionale n. 64/1994 viene puntualizzato che, per il conseguimento della creazione delle nuove tipologie di servizi, i Comuni avevano il compito di promuovere delle iniziative che garantissero la

disponibilità di strutture, di supporti tecnico-amministrativi e di coordinamento pedagogico affinché si potessero attuare *“attività socio-educative e ludiche rivolte all’infanzia e non coperte dall’orario dei servizi esistenti, la realizzazione, la gestione, la organizzazione, l’autorizzazione, il controllo degli asili-nido sia pubblici sia privati e dei servizi integrativi”* (art. 6, comma 1, lettera d). Allo stesso modo tale appunto viene menzionato anche per quanto concerne la correlazione tra asili nido e coordinamento pedagogico rimandando all’articolo 7.

Sempre inerente all’origine del coordinamento in Liguria, all’articolo 12, commi 3 e 4 della legge regionale n. 64/1994, viene menzionata la figura del coordinatore pedagogico, sottolineando che questa doveva essere in possesso di determinati titoli di studio che comprendevano un diploma di laurea oppure una specializzazione in pedagogia o psicologia altrimenti un diploma di laurea in discipline umanistiche a indirizzo socio-psico-pedagogico.

Inoltre, si evidenzia che, al fine di assicurare il buon funzionamento degli asili nido e dei servizi integrativi, i Comuni, in forma singola o associata, previa consultazione con il Comitato di gestione (ovvero un organo composto da rappresentanti: del Comune, delle famiglie degli utenti, degli educatori e degli ausiliari dei servizi, del coordinamento pedagogico ed organizzativo degli asili-nido del distretto sociale, dell’unità sanitaria locale) avevano il compito di designare tale identità professionale.

Sempre dal medesimo articolo, in più, è possibile desumere quali fossero le responsabilità e i compiti che questa figura doveva perseguire.

Viene specificato che, all’interno dei servizi, il coordinatore pedagogico aveva sia responsabilità pedagogiche che organizzative e che la sua funzione primaria era quella *“di garantire la continuità nella programmazione educativa e la qualità degli interventi”* (art. 12, comma 3).

La tematica del coordinatore pedagogico apparirà nuovamente alcuni anni dopo all’interno del Piano triennale dei Servizi Sociali 2002-2004, approvato con D.G.R. n. 65 del 4 dicembre 2001, che fondava le segreterie tecniche, ovvero degli organismi

multifunzionali, i quali prevedevano al loro interno anche la figura del coordinatore pedagogico.

La figura professionale del coordinatore pedagogico non riscontrò grande successo all'interno del territorio ligure.

Essa si diffuse maggiormente nei Comuni capoluoghi di Provincia di Genova, Savona, Imperia e La Spezia, per il motivo che in essi erano presenti i 2/3 dei servizi educativi per l'infanzia di tutta la Regione.

Al contrario, nelle piccole realtà, in cui c'era una scarsissima presenza di servizi, i coordinatori pedagogici mancavano totalmente.

Questi venivano sostituiti dai responsabili di servizio, con la problematica che a quest'ultimi mancava una formazione adeguata che permettesse loro di attuare un progetto gestionale coerente, di sostenere il personale educativo e scolastico, di curare sia i rapporti con l'utenza che gli aspetti economici.

Conseguentemente, nel 2004, grazie all'impegno di tutti i soggetti istituzionali, venne promulgata la Delibera della Giunta Regionale n. 821, dove si ribadisce la necessità, da parte dei Comuni, di provvedere a designare dei coordinatori pedagogici per i servizi educativi, precisando che tale figura poteva essere utilizzata in forma associata, ovvero un singolo coordinatore pedagogico aveva la possibilità di svolgere il suo ruolo sia in servizi educativi appartenenti ad enti locali che a soggetti privati convenzionati.

In più, nella Delibera della Giunta Regionale sopra indicata, vengono specificate le funzioni affidate a ciascun coordinatore pedagogico, che sono:

- *svolgere compiti di indirizzo e di sostegno tecnico;*
- *promuovere la valutazione della qualità dei servizi;*
- *documentare e monitorare le esperienze;*
- *sostenere e promuovere le sperimentazioni;*
- *promuovere interventi che possano razionalizzare la spesa (Assessorato alle Politiche Sociali, Terzo Settore, Cooperazione allo Sviluppo, Politiche Giovanili, 2014).*

In sintesi, il D.G.R. n. 821/2004 pone l'accento sull'importanza di diffondere, all'interno di tutti i Comuni della Regione Liguria, la figura del coordinatore pedagogico in quanto supervisore dei servizi per la prima infanzia nell'ambito dei distretti sociali, dando origine, in forma embrionale, a quello che diventerà successivamente il Coordinatore Pedagogico di Distretto (approfondito nei paragrafi che seguono).

L'Assessorato alla Solidarietà e Assistenza Sociale, nel maggio del 2008, organizzò a Sanremo il Convegno *"Sguardi sull'infanzia"*, iniziativa volta a far comprendere la necessità di diffondere all'interno della Regione le funzioni di coordinamento pedagogico, poiché questo avrebbe permesso l'istituzione di una rete territoriale tra i servizi educativi per la prima infanzia tradizionali e i servizi integrativi che a sua volta avrebbe consentito: il raccordo tra le singole progettualità dell'offerta dei servizi, basata su una visione condivisa di bambino; la promozione di un lavoro orientato al rendere il più possibile coerente, flessibile e diversificata l'offerta dei servizi; la condivisione di progetti educativi e didattici organizzati secondo metodi e linee guida comuni tra i servizi.

Da questa iniziativa emerse la consapevolezza che per un consolidamento della professione del coordinatore all'interno del contesto territoriale, esso avrebbe dovuto fronteggiare alcune complicazioni e sfide quali, ad esempio, le difficoltà a:

- vedere riconosciuti, sia da parte degli amministratori sia da parte degli educatori, il proprio ruolo e le sue funzioni attuate nel distretto territoriale;
 - collaborare con gli assistenti sociali;
 - *rendere sintonico un sistema complesso e a più livelli* (Assessorato alle Politiche Sociali, Terzo Settore, Cooperazione allo Sviluppo, Politiche Giovanili, 2014, p. 22);
- ma anche che essa era un'identità indispensabile nella realizzazione della rete territoriale e, per l'appunto, doveva essere concepita come figura di sistema, capace di promuovere e governare i processi di qualificazione del sistema dei servizi educativi per la prima infanzia.

I riferimenti normativi regionali che hanno apportato maggiore chiarezza, in merito alla materia del coordinamento pedagogico all'interno della Regione Liguria sono: la legge regionale n. 6 del 9 aprile 2009 *"Promozione delle politiche per i minori e i giovani"* e la Delibera della Giunta Regionale n. 588 *"Approvazione della linea guida sugli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi socio educativi per la prima infanzia"*, promulgata in attuazione dell'articolo 30, comma 1, lettera d) della L.R. n. 9/2009.

Come affermato nel *Bollettino ufficiale della Regione Liguria* (2015, p. 8), la legge regionale n. 6/2009 *"è finalizzata al perseguimento del benessere e dello sviluppo delle potenzialità cognitive, affettive e sociali dei bambini, degli adolescenti e dei giovani, come condizione necessaria allo sviluppo sociale, culturale ed economico della comunità ligure e della società"*.

Essa istituisce, inoltre, il Coordinamento Pedagogico Regionale, di fatti l'articolo 12 stabilisce che in ogni distretto socio-sanitario, inteso come la *"dimensione territoriale in cui si integrano le funzioni sociali complesse e le funzioni sanitarie"* (<https://www.regione.liguria.it/homepage/salute-e-sociale/item/5530-distretti-sociosanitari-e-ambiti-territoriali-sociali.html>), la Conferenza dei Sindaci deve affidare la funzione di coordinamento pedagogico dei servizi educativi per la prima infanzia a un coordinatore pedagogico che abbia già una comprovata esperienza, il quale ricoprirà il ruolo di Coordinatore Pedagogico di Distretto.

Successivamente viene pubblicata la D.G.R. n. 588/2009 che, nell'allegato A, chiarisce la differenza tra coordinatore pedagogico dei servizi e coordinatore pedagogico distrettuale, al quale viene dedicato un intero punto esplicativo (punto 2.6).

Il primo deve possedere un diploma di laurea o specializzazione in pedagogia, psicologia o in scienze dell'Educazione o della Formazione e aver maturato un'esperienza pluriennale nelle diverse tipologie dei servizi socioeducativi per la prima infanzia (requisiti modificati successivamente nella D.G.R. n. 222/2015).

In aggiunta, il coordinatore pedagogico dei servizi deve garantire la sua presenza, anche a tempo parziale, sia nei nidi per l'infanzia e che nei servizi integrativi, all'interno dei quali vengono ad esso attribuite sia responsabilità pedagogiche che organizzative come,

ad esempio, la pianificazione delle caratteristiche degli spazi interni ed esterni, degli arredi e dei giochi.

La disposizione di tale figura professionale è una delle condizioni indispensabili che permettono ai soggetti gestori di ottenere l'accreditamento dei servizi.

Il secondo, istituito come abbiamo visto precedentemente dalla L.R. n. 6/2009, ha *“compiti di indirizzo e sostegno tecnico al lavoro degli operatori (anche in rapporto alla loro formazione permanente); di promozione e valutazione della qualità dei servizi; di monitoraggio e documentazione delle esperienze; di sperimentazione; di raccordo tra i servizi educativi, sociali e sanitari”* (D.G.R. n. 588/2009, allegato A, p. 8).

Inoltre, esso dovrà approvare il progetto educativo di tutti i servizi domiciliari proposti (condizione necessaria per l'attivazione del servizio) e garantire il suo supporto costante all'educatore che eroga il servizio e alle famiglie e ai bambini che ne usufruiscono, al fine di promuovere la cultura dell'infanzia in seno al sistema educativo integrato.

Infine, viene specificato che tale figura ha il compito di facilitare i processi di integrazione dei bambini con disabilità o con particolari situazioni di disagio, di conseguenza, può rivedere e modificare il numero complessivo degli iscritti o, in alternativa, prevedere *“la presenza di un educatore di aiuto alla sezione con orario di servizio correlato alle esigenze dei bambini”* (D.G.R. n. 588/2009, allegato A, p. 8).

Nell'agosto del 2009, nella sede della Regione Liguria, si tenne la prima riunione del Coordinamento Pedagogico Regionale, incontri che, dopo l'avvio, si ripeteranno con cadenza trimestrale.

L'organo sopra nominato raggruppava al suo interno tutti i Coordinatori Pedagogici di Distretto.

Fin da subito si comprese la potenza di questo organismo come luogo di confronto e consulenza, poiché le singole identità professionali avevano l'opportunità di: scambiarsi opinioni; approfondire un ampio ventaglio di tematiche; formulare proposte; dibattere questioni; rielaborare situazioni verificatesi a livello locale; razionalizzare le competenze presenti in tutti i contesti locali.

Esso si [impegnava e si impegna tutt'ora] per assicurare:

- *la qualità del sistema integrato dei servizi educativi per la prima infanzia;*
- *la regolarità della frequenza dei servizi da parte dei bambini;*
- *la relazione fra i servizi educativi e le famiglie;*
- *la progettazione dello spazio e del tempo;*
- *la professionalità degli educatori (Assessorato alle Politiche Sociali, Terzo Settore, Cooperazione allo Sviluppo, Politiche Giovanili, 2014, p. 27).*

I principi guida che indirizzano i Coordinatori Pedagogici di Distretto nell'adempimento delle loro funzioni riguardano la convinzione che i servizi educativi debbano essere intesi sia come luoghi nei quali rispettare la soggettività di ciascun bambino, favorendone la crescita e lo sviluppo personale, sia come posti in cui supportare le capacità educative dei genitori e consolidare e diffondere la cultura dell'infanzia, ma anche come ambienti all'interno dei quali è indispensabile, per il loro funzionamento, sostenere la formazione professionale del personale.

Per quanto riguarda quest'ultimo punto, il Coordinamento Pedagogico Regionale ha dato vita ad una collaborazione con l'Università degli Studi di Genova, e nello specifico con il Dipartimento Scienze della Formazione, grazie a cui, attraverso dei finanziamenti regionali annui, ha avviato dei corsi di formazione rivolti agli educatori per la prima infanzia pubblici, privati e del terzo settore.

Alcuni argomenti che hanno interessato questi approfondimenti sono stati:

- componenti culturali, sviluppo cognitivo e linguistico;
- capacità di autoregolazione in età precoce;
- comunicazione adulto-bambino e contesti educativi: specificità relazionali e aspetti culturali;
- lo sviluppo della competenza emotiva nei bambini e negli adulti;
- fattori di rischio e fattori di protezione nella famiglia e nei servizi.

Ogni anno la scelta delle tematiche da approfondire nasce da un'indagine del fabbisogno educativo espresso dagli educatori e dalle insegnanti dei servizi educativi e di cura per l'infanzia, i quali hanno la possibilità di esprimere il loro parere sia durante gli incontri mensili attuati con il coordinatore pedagogico distrettuale sia mediante la compilazione di specifici questionari somministrati dall'Università degli studi di Genova.

Successivamente, l'Università progetta degli interventi basati su quanto emerso dall'analisi precedente e, infine, i docenti universitari, al fine di favorire la partecipazione di più educatori e insegnanti, si spostano in sedi dislocate del territorio ligure per erogare questi corsi.

In questi luoghi di aggiornamento gli educatori/insegnanti dei servizi pubblici e privati hanno la possibilità di dar origine a scambi pedagogici intradistrettuali e interdistrettuali, i quali inducono a ripensare la propria esperienza e a promuovere la costruzione di una nuova cultura.

Il Coordinamento Pedagogico Regionale incentiva queste occasioni di scambio e di incontro tra il personale educativo e scolastico poiché *“non vi può essere qualità dei servizi in assenza di spazi di confronto dove l'esperienza scambiata si fa pensiero”* (Assessorato alle Politiche Sociali, Terzo Settore, Cooperazione allo Sviluppo, Politiche Giovanili, 2014, p. 30).

Dal 2011, il maggior impegno del Coordinamento Pedagogico Regionale è stato profuso nell'elaborazione del modello di accreditamento dei nidi d'infanzia della Regione, con lo scopo di attuare un miglioramento continuo della qualità dei servizi.

Si decise di concentrarsi sui nidi d'infanzia poiché questa era la tipologia più diffusa all'interno della Regione Liguria e anche quella che maggiormente risponde alle esigenze dei bambini e delle loro famiglie, ma non molto tempo dopo tale modello venne esteso anche a tutti gli altri servizi educativi e di cura per la per l'infanzia che compongono il Sistema Educativo Integrato.

Il Coordinamento Pedagogico Regionale non fu l'unico ad impegnarsi nel compito sopradescritto; infatti, esso è stato aiutato dal Cermet di Bologna (organismo indipendente per la certificazione di beni, servizi, sistemi e professioni) e dall'Istituto degli Innocenti di Firenze. Essi collaborarono in sinergia, individuando una serie di requisiti di qualità.

I criteri qualitativi sopra accennati confluirono nel punto 6.1. del D.G.R. n. 222 del 6 marzo 2015, delibera che abrogò la D.G.R. precedente n. 588/2009 da cui prese la denominazione *Linee guida sugli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei*

servizi socioeducativi per la prima infanzia, in attuazione dell'art. 30, comma 1, lett. D) della L.R. 9 aprile 2009, n. 6.

Questi, ai fini dell'accreditamento, possono essere così riassunti:

- maggiori specifiche del progetto pedagogico, individuabili nell'allegato F della Delibera;
- presenza di un coordinatore pedagogico di servizio per un numero di ore annue commisurato alla ricettività del servizio (almeno: 60 ore nei micronidi, 120 nei nidi d'infanzia con massimo 36 bambini e 150 nei nidi con un numero uguale o superiore a 37 bambini);
- programmazione annuale di formazione del personale di almeno venti ore di aggiornamento su tematiche pedagogiche;
- disponibilità ad attuare e/o aderire a scambi pedagogici con altri servizi della rete locale per consolidare il Sistema Educativo Integrato;
- modalità articolate e flessibili di partecipazione, incontro e collaborazione, delle famiglie e avere istituito organismi rappresentativi;
- adottare strumenti di valutazione e autovalutazione della qualità pedagogica (ad esempio: questionari alle famiglie);
- assicurare la disponibilità – in caso di convenzionamento con il pubblico – ad attuare forme di priorità nell'accesso al servizio per bambini disabili e/o in condizione di svantaggio sociale (Assessorato alla Sanità, Politiche Sociosanitarie e Terzo Settore, Sicurezza, Immigrazione ed Emigrazione, 2016).

Negli anni, il gruppo di Coordinamento Pedagogico Regionale ha continuato ad impegnarsi nel perseguire l'obiettivo di un costante miglioramento del Sistema Educativo Integrato e dalle loro periodiche riunioni *“è emersa la necessità di affrontare, oltre che aspetti prettamente pedagogici anche aspetti di natura igienico-sanitaria che interessano il quotidiano funzionamento e l'organizzazione dei servizi socioeducativi”* (ISTAT, 2020, p. 25). In questo modo, il Tavolo di coordinamento aiutò, d'intesa con i Comuni e le ASL, a formulare delle nuove linee guida che vennero poi deliberate con il

D.G.R. n. 1016 del 7 dicembre 2017 *Indirizzi regionali in materia di aspetti igienico-sanitari nei servizi prima infanzia.*

A seguito dell'istituzione del *Fondo Nazionale*, il D.G.R. n. 47/2020 prevede che l'1% delle risorse erogate devono essere destinate ad azioni di formazione e promozione del Coordinamento Pedagogico Regionale.

Concludendo, come sottolinea Maria Grazia Fossati (2022, p. 155), le azioni generative realizzate nel tempo dal gruppo di Coordinamento Pedagogico Regionale hanno dato origine a incontri che hanno permesso l'ampliamento e lo sviluppo di nuove riflessioni, scambi tra figure professionali diverse, l'approfondimento di temi e buone prassi, ma all'interno del territorio si percepisce ancora *“una sorta di frammentazione nel rendere sintonico un sistema complesso a più livelli”* a causa delle complessità a tessere dei dialoghi efficaci con degli interlocutori che sono in continuo movimento.

Il Coordinamento deve quindi accompagnare e appoggiare interventi tesi al consolidamento della rete, altrimenti le sinergie create fino a quel momento saranno fragili e soggette ad estemporaneità.

Inoltre, secondo l'autrice, il Comitato dovrebbe sostenere il potenziamento del Coordinamento Pedagogico Territoriale come previsto dal D.lgs. n.65/2017, poiché *“il livello di riferimento [del Coordinamento pedagogico della Regione Liguria, a causa di scelte di Amministrazione,] attualmente sta a metà strada tra quello che è il coordinamento pedagogico dei servizi e quello che è il coordinamento del sistema dei servizi”* (Fossati, 2022, p. 156).

3.5. Regione Friuli Venezia Giulia

La prima legge regionale in materia di servizi educativi per l'infanzia risale all'ottobre del 1973 e si tratta della legge n. 43 - *Norme di attuazione e di integrazione della legge 6 dicembre 1971, n. 1044, in materia di asili-nido.*

In tale legge, questo ultimo viene riconosciuto come servizio sociale volto alla risoluzione *“dei problemi della famiglia e, in particolare, consente alla madre lavoratrice il migliore adempimento dei suoi compiti”* (L.R. n. 43/1973, art. 1).

Nell’ottobre del 1987 la norma sopraindicata venne abrogata in favore della legge n. 32/1987 – *Disciplina degli asili-nido comunali* – la quale aveva l’obiettivo di regolamentare *“le finalità, i principi informatori, l’organizzazione, le modalità di gestione e di finanziamento degli asili-nido comunali, in attuazione della legge 6 dicembre 1971, n. 1044”* (L.R. n. 32/1987, art. 1).

Al pari delle altre regioni, dalla fine degli anni Ottanta, il Friuli-Venezia Giulia riconosce l’asilo nido in quanto servizio socio-educativo rivolto a tutti i bambini, residenti e non residenti, di età non superiore ai tre anni, al fine di assicurare a questi ultimi un equilibrato sviluppo psico-fisico e favorire la prevenzione di situazioni di svantaggio socio-culturale.

Successivamente nel 1993, viene promulgata la legge regionale n. 49 all’interno della quale viene fatto un breve accenno a quelli che poi saranno denominati con il termine *servizi integrativi* agli asili nido, infatti al comma 2 lettera b) dell’articolo 12 della suddetta legge si legge che la Regione, servendosi di adeguate strutture pubbliche, può promuovere, incentivare e sostenere progetti che prevedano l’attivazione di *“spazi di aggregazione con caratteristiche ludiche, educative e culturali per bambini, genitori e adulti con bambini”* (L.R. n. 49/1993, art. 12, comma 2, lettera b).

Dopo di che, però, per un aggiornamento più consistente della normativa relativo ai servizi per la prima infanzia saranno da attendere gli anni Duemila.

Nel 2005 viene promulgata la legge che tutt’oggi regola il sistema educativo della Regione, ovvero la legge regionale n. 20/2005 – *Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia*.

Questa istituisce il **sistema educativo integrato regionale** dei servizi per la prima infanzia che ha lo scopo di *“garantire risposte unitarie e coerenti alla complessità dei bisogni delle bambine e dei bambini e delle loro famiglie mediante la messa in rete dei*

servizi socio-educativi per la prima infanzia pubblici, del privato sociale e privati” (L.R. n. 20/2005, art. 2) e assicurarne la continuità e l’integrazione tra gli stessi.

Esso è composto da:

- nidi d’infanzia, che rappresentano quelli che nella norma precedente erano denominati asili nido. Nel comma 6 dell’articolo 3 viene sottolineato che rientrano nella medesima tipologia di servizio anche: nidi d’infanzia a tempo pieno o ridotto, micronidi, nidi integrati alle scuole dell’infanzia, nidi aziendali e nidi condominiali;
- servizi integrativi, i quali perseguono la finalità di accrescere l’offerta formativa favorendo risposte differenziate e flessibili e a loro volta si suddividono in:
 - a. centri per bambini e genitori → servizio con carattere ludico ed educativo per le bambine e i bambini e che allo stesso tempo consente *“opportunità di scambi sociali ed esperienze significative in un’ottica di corresponsabilità tra adulti-genitori ed educatori”* (L.R. n. 20/2005, art. 4, comma 2, lettera a);
 - b. spazi gioco → strutture che perseguono finalità educative e di socializzazione (L.R. n. 20/2005, art. 4, comma 2, lettera b);
 - c. servizi educativi familiari → questi possono essere attuati sia all’interno del domicilio degli educatori che in altri locali messi a disposizione da un altro soggetto (L.R. n. 20/2005, art. 4, comma 2, lettera c);
 - d. servizio di baby sitter locale (istituito dall’articolo 5, comma 1 della L.R. n. 7/2010), che consiste nella predisposizione, da parte dei Comuni singoli o in forme associative, di un *“elenco delle persone che, in possesso di una adeguata formazione, sono disponibili allo svolgimento del servizio di baby sitter presso il domicilio della famiglia”* (L.R. 20/2005, art. 4bis, comma 2).
- servizi sperimentali, i quali possono essere istituiti da soggetti pubblici, del privato sociale e privati per fronteggiare specifiche esigenze presenti sul territorio e a condizione che abbiano caratteristiche strutturali e organizzative dei servizi descritti precedentemente.

All’interno di questa tipologia, al fine di offrire alle bambine e ai bambini occasioni educative, formative, di socializzazione e di gioco, possono rientrare i servizi ricreativi oppure laboratori e atelier affidati o a personale con specifica qualifica

professionale o ad animatori con competenze nell'ambito socio-educativo per la prima infanzia.

Inoltre, dal 2018, la Regione può finanziare progetti che prevedono l'avvio sperimentale di scuole per l'infanzia a domicilio per i bambini e le bambine di età compresa tra i tre e i sei anni (L.R. n. 20/2005, art. 5, comma 5*bis*).

Di seguito viene riportata una tabella che ha l'obiettivo di riassumere la classificazione delle strutture per la prima infanzia rilevata dall'analisi della legge regionale n. 20/2005, e del decreto del Presidente della Regione n. 230/2011, i quali fungono da base per la regolamentazione dei servizi educativi per l'infanzia della Regione Friuli-Venezia Giulia. Nella prima riga sono riportate le tematiche (**tipologia di servizi, denominazione, età utenza, capacità ricettiva, normativa di riferimento**), le quali vengono poi approfondite nella colonna sottostante.

Tipologia di servizi	Denominazione	Età utenza	Capacità ricettiva	Normativa di riferimento
Nido d'infanzia	Nido	Da 3 a 36 mesi.	Min. 6 – max. 60.	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 20/2005, Capo I, art. 3; • D.P.Reg. 230/2011, Titolo I, art. 3; Titolo II.
	Micronido	Da 3 a 36 mesi.	Max. 14.	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 20/2005, Capo I, art. 3; • D.P.Reg. 230/2011, Titolo I, art. 3
	Nido integrato alla scuola dell'infanzia	Da 3 a 36 mesi.		<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 20/2005, Capo I, art. 3; • D.P.Reg. 230/2011, Titolo I, art. 3

	Nido aziendale	Da 3 a 36 mesi.		<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 20/2005, Capo I, art. 3; • D.P.Reg. 230/2011, Titolo I, art. 3
Sevizi integrativi	Centro per bambini e genitori	Da 3 a 36 mesi.	Contemporaneamente max. 25 bambini.	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 20/2005, Capo I, art. 4; • D.P.Reg. 230/2011, Titolo I, art. 4; Titolo III, Capo I
	Spazio gioco	Da 18 a 36 mesi.	Contemporaneamente max. 25 bambini.	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 20/2005, Capo I, art. 4; • D.P.Reg. 230/2011, Titolo I, art. 4; Titolo III, Capo II.
	Servizio educativo domiciliare	Da 3 a 36 mesi.	Max. 5, di cui al massimo due bambini di età compresa tra i 3 e i 9 mesi.	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 20/2005, Capo I, art. 4; • D.P.Reg. 230/2011, Titolo I, art. 4; Titolo III, Capo III.
	Servizio di babysitter locale	n.d.	n.d.	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 20/2005, Capo I, art. 4<i>bis</i>; • D.P.Reg. 230/2011, Titolo I, art. 4; Titolo III, Capo IV.

Servizi sperimentali e ricreativi	<i>Nota: durata massima della sperimentazione non può essere superiore a tre anni.</i>	n.d.	Ammesso/a bambino/a metri quadrati.	n. 1 ogni 5	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 20/2005, Capo I, art. 5; • D.P.Reg. 230/2011, Titolo I, art. 5; Titolo IV.
-----------------------------------	--	------	-------------------------------------	-------------	--

Tabella 9: classificazione delle strutture per la prima infanzia della Regione Friuli-Venezia Giulia.

A livello regionale, la realizzazione del sistema integrato dalla nascita fino ai 6 anni si deve essenzialmente al Decreto n. 5519/2017, il quale però si concentra essenzialmente su un invito da parte della Regione “a prestare manifestazione d’interesse per la realizzazione dei poli per l’infanzia innovativi” (ISTAT, 2020, p. 53).

Relativamente al segmento dei servizi che si occupano della fascia d’età 3-6, ovvero le scuole dell’infanzia, da un’analisi condotta dall’Istat (2020), a livello territoriale si registra una presenza alta di servizi a titolarità pubblica, infatti il 69.5% di questi viene erogato da un Ente pubblico, al fronte del 30.7% emessi da un Ente privato. Questi, nel loro complesso, garantiscono un tasso di copertura pari al 92% (Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza, 2019).

Per quanto riguarda i livelli di copertura della rete di servizi per la prima infanzia 0-3, sul territorio regionale, sulla base degli ultimi dati disponibili risalenti al 2019, il Friuli-Venezia Giulia risulta essere l’ultima delle sei Regioni italiane a raggiungere il traguardo posto dalla Commissione Europea (Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza, 2019), coprendo il 33.7% della popolazione di età interessata ([Sono 6 le regioni che hanno superato la soglia Ue sugli asili nido - Openpolis](#)).

Per quanto concerne le sezioni Primavera, queste sono attive nella Regione dall’anno educativo 2007/2008 a seguito della promulgazione dell’art. 1 comma 630 della legge

nazionale n. 296/2006, conseguentemente esse non appaiono all'interno della legge regionale n. 20/2005 poiché non sono regolamentate da quest'ultima.

Come abbiamo osservato per le precedenti Regioni, le sezioni Primavera sono un servizio socio-educativo integrativo che accolgono un numero massimo di venti bambine e bambini di età compresa tra i 24 e i 36 mesi d'età (D.P.R. n. 216/2019, art. 3, comma 2).

Questi servizi possono essere aggregati alle scuole dell'infanzia oppure alle strutture dei nidi di infanzia, ma ogni anno, al fine di ottenere l'autorizzazione al funzionamento, il legale rappresentante del servizio o un suo delegato con poteri di firma devono fare richiesta al Comune di riferimento.

Allo stesso modo della Regione Umbria non è possibile analizzare la situazione in merito ai livelli di copertura dei servizi 0-3 nelle diverse Province e Comuni a causa della mancanza di dati disponibili nella rete.

In merito alla tematica del **coordinamento pedagogico**, nella Regione Friuli-Venezia Giulia esso è stato disciplinato dalla legge regionale n. 20/2005, ma già nella normativa n. 43 del 1973 si nominava la figura del coordinatore, a cui però non veniva associato il termine *pedagogico*, bensì ad esso veniva fatto seguire la dicitura *“dei servizi dell’asilo”* (quindi coordinatore dei servizi dell’asilo). Tale professionista doveva essere scelto dal Comune tra il personale comunale e doveva essere *“esperta nei problemi assistenziali-educativi della prima infanzia”* (L.R. n. 43/1973, art. 25).

La tematica, non più relativa alla professione del coordinatore bensì alle funzioni di coordinamento territoriale, verrà poi ri-trattata rapidamente all'interno della legge regionale n. 32/1987, dove all'articolo 20 si legge che è compito della Regione *“provvedere al coordinamento pedagogico ed organizzativo degli asili-nido al fine di garantire e promuovere, pur nel rispetto delle differenti esigenze locali, livelli organizzativi omogenei, uniformità di indirizzo pedagogico nonché la sperimentazione e la verifica di nuovi indirizzi educativi attraverso un comitato di coordinamento composto da esperti in discipline pedagogico - educative, un rappresentante educativo per ogni*

Comune che gestisce il servizio di asili - nido e funzionari della Regione” (L.R. n. 32/1987, art. 20).

Il comitato sopra descritto verrà poi spiegato e disciplinato nella legge regionale n. 20/2005.

Nell’articolo 14 della medesima, infatti, si discute in merito all’istituzione di un organo tecnico-consultativo, denominato **Comitato di coordinamento pedagogico e organizzativo**, composto da sei rappresentanti di coordinatori o responsabili dei servizi educativi per la prima infanzia pubblici, del privato sociale e privati; un delegato del Gruppo territoriale regionale Nidi-Infanzia; il Tutore pubblico dei minori; e tre esperti nel campo psico-pedagogico.

Il compito prioritario di tale organismo è quello di favorire e consentire l’integrazione dei servizi del sistema educativo integrando assolvendo alle seguenti funzioni:

- proporre *“in relazione alle diverse tipologie di servizi e nel rispetto delle esigenze locali, indirizzi pedagogici omogenei, favorendo la sperimentazione e la verifica di specifici progetti educativi e organizzativi;*
- [esprimere] *pareri e [formulare] proposte all’Amministrazione regionale sugli strumenti di programmazione che hanno rilevanza diretta o indiretta per l’infanzia;*
- [fornire] *indicazioni per l’elaborazione e l’aggiornamento degli standard del sistema educativo integrato;*
- [promuovere] e [coordinare] *la formazione permanente del personale del sistema educativo integrato;*
- [esprimere] *pareri su programmi di aggiornamento promossi dai soggetti gestori integrandoli nel proprio programma generale di formazione permanente;*
- [individuare] *criteri per la sperimentazione di metodologie educative, anche attraverso contatti con altre realtà nazionali ed estere (L.R. n. 20/2005, art. 14, comma 2).*

In relazione alle parole lette soprastante, quindi, tale Comitato ricopre funzioni equiparabili a quelle che vengono richieste all’organo del coordinamento pedagogico territoriale così inteso come nel decreto legislativo n. 65/2017, anche se queste ultime

prese in esame non risultano sufficienti per affermare che il Comitato corrisponde a pieno titolo al Coordinamento Pedagogico Territoriale.

All'interno della regione Friuli Venezia Giulia, un ulteriore livello di coordinamento è quello che deve essere promosso dai gestori dei servizi per la prima infanzia, i quali, anche in collaborazione fra di loro, hanno il compito di consentire e promuovere forme di coordinamento e di collegamento affinché si favorisca la piena realizzazione del sistema educativo integrato (L.R. n. 20/2005, art. 26) anche se non viene specificato in che modo farlo.

Relativamente alla professione del coordinatore pedagogico, la normativa sopra indicata riferisce che uno dei molti requisiti indispensabili al fine di ottenere l'accreditamento (art. 20) è l'attuazione di una collaborazione con un coordinatore pedagogico, la cui dotazione, all'interno dei servizi educativi, deve essere stabilita in relazione alle esigenze e alla tipologia del servizio stesso.

Nell'allegato A del decreto del Presidente della Regione n. 230/2011 si specifica che un coordinatore pedagogico può operare all'interno di un massimo di cinque servizi educativi per la prima infanzia in contemporanea, oppure può essere assunto *“come consulente esterno con un monte ore mensile stabilito per ciascun servizio affinché possano essere garantite le attività di supervisione, osservazione e verifica anche attraverso incontri di équipe con i coordinatori dei diversi servizi”* (D.P.R. n. 230/2011, Allegato A).

Questi ultimi sono quelli citati nell'articolo 25 della legge regionale n. 20/2005 in cui viene presentata la figura di un *operatore* che deve essere in possesso di una laurea a indirizzo pedagogico o psicologico, al quale spetta la mansione di assicurare il buon funzionamento del servizio educativo in cui opera, la razionalizzazione dei costi dello stesso, *“il raggiungimento di livelli organizzativi omogenei, l'uniformità di indirizzo pedagogico, la sperimentazione e la verifica dei nuovi indirizzi educativi proposti dal Comitato di coordinamento pedagogico e organizzativo, nonché il collegamento tra le diverse tipologie di servizi”* (L.R. n. 20/2005, art. 25, comma 1) affinché possano essere

garantite le funzioni di coordinamento pedagogico e organizzativo con gli altri servizi del territorio.

Nell'anno successivo, nell'allegato B del Decreto del Presidente della Regione n. 87/2006 - *Regolamento recante requisiti e modalità per la realizzazione, l'organizzazione, il funzionamento e la vigilanza nonché le modalità per la concessione dell'autorizzazione al funzionamento dei nidi d'infanzia ai sensi dell'articolo 13, comma 2, lettere a) e d) della legge regionale 20/2005. Approvazione e successive modifiche* – viene definito in modo chiaro che tale figura è il coordinatore, al quale compete, per l'appunto, il compito di occuparsi *“del buon andamento complessivo del servizio e del mantenimento dei requisiti previsti dalla normativa vigente”* (D.P.R. n. 87/2006, Allegato B, punto 6.2).

Questa figura di coordinatore del servizio può essere indentificata all'interno del gruppo del personale educativo, di conseguenza bisogna fare attenzione a non scambiare questo ruolo con la professione del coordinatore pedagogico del servizio che abbiamo visto nelle altre Regioni prese in esame.

Riguardante i fondi istituiti dal Decreto legislativo n. 65/2017, la Regione Friuli Venezia Giulia non specifica in quale percentuale questi devono essere indirizzati al coordinamento pedagogico territoriali.

Capitolo 4: Uno sguardo d'insieme

4.1. Tabelle riassuntive

Compreso che non esiste un unico modello di coordinamento pedagogico, vengono presentate di seguito, al fine di facilitare il lettore nella comparazione tra la normativa nazionale e regionale dei territori presi in esame, alcune tabelle riassuntive relative al coordinatore pedagogico e al coordinamento pedagogico territoriale delle sei Regioni considerate precedentemente.

Le prime due forniscono una panoramica rispetto a ciò che prevede la normativa nazionale rispetto la figura del coordinatore e la struttura del coordinamento, mentre quelle successive hanno come protagonisti i medesimi soggetti, ma vagliati nelle differenti Regioni analizzate all'interno del lavoro di tesi.

In ciascuna tabella si è cercato di mantenere costanti le voci indagate (riferimenti normativi, definizione, funzioni, tipologie, responsabilità), ma questo non sempre è stato possibile a causa di una mancata specificità all'interno dei documenti analizzati.

Si fa presente che nella voce "*riferimenti normativi*" sono state riportate solo le norme che tutt'oggi sono in vigore tralasciando, quindi, quelle che sono state abrogate. Inoltre, in alcune tabelle risulterà presente la voce *note* in cui si riportano elementi caratteristici di quella Regione e che non sono stati individuati nelle altre legislazioni prese in esame. Per ciascuna Regione, segue, poi, una tabella che pone in evidenza l'assessorato responsabile dei due segmenti 0-3 e 3-6.

Le tabelle seguiranno il seguente ordine:

- ⇒ inquadramento della figura del coordinatore pedagogico a livello nazionale (tabella 10);
- ⇒ inquadramento dell'organismo di coordinamento pedagogico così inteso a livello nazionale (tabella 11);
- ⇒ inquadramento della figura del coordinatore pedagogico nella Regione Veneto (tabella 12);

- ⇒ inquadramento dell'organismo di coordinamento pedagogico nella Regione Veneto (tabella 13);
- ⇒ assessorati responsabili dei servizi educativi 0-6 nella Regione Veneto (tabella 14);
- ⇒ inquadramento della figura del coordinatore pedagogico nella Regione Toscana (tabella 15);
- ⇒ inquadramento dell'organismo di coordinamento pedagogico nella Regione Toscana (tabella 16);
- ⇒ assessorati responsabili dei servizi educativi 0-6 nella Regione Toscana (tabella 17);
- ⇒ inquadramento della figura del coordinatore pedagogico nella Regione Emilia Romagna (tabella 18);
- ⇒ inquadramento dell'organismo di coordinamento pedagogico nella Regione Emilia Romagna (tabella 19);
- ⇒ assessorati responsabili dei servizi educativi 0-6 nella Regione Emilia Romagna (tabella 20);
- ⇒ inquadramento della figura del coordinatore pedagogico nella Regione Umbria (tabella 21);
- ⇒ inquadramento dell'organismo di coordinamento pedagogico nella Regione Umbria (tabella 22);
- ⇒ assessorati responsabili dei servizi educativi 0-6 nella Regione Umbria (tabella 23);
- ⇒ inquadramento della figura del coordinatore pedagogico nella Regione Liguria (tabella 24);
- ⇒ inquadramento dell'organismo di coordinamento pedagogico nella Regione Liguria (tabella 25);
- ⇒ assessorati responsabili dei servizi educativi 0-6 nella Regione Liguria (tabella 26);
- ⇒ inquadramento della figura del coordinatore pedagogico nella Regione Friuli Venezia Giulia (tabella 27);
- ⇒ inquadramento dell'organismo di coordinamento pedagogico nella Regione Friuli Venezia Giulia (tabella 28);
- ⇒ assessorati responsabili dei servizi educativi 0-6 nella Regione Friuli Venezia Giulia (tabella 29).

Livello nazionale

COORDINATORE PEDAGOGICO	
Riferimenti normativi	<ul style="list-style-type: none"> • Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6; • Orientamenti nazionali per i sistemi educativi per l'infanzia.
Definizione	Figura professionale che cura il funzionamento dell'équipe educativa.
Funzioni	<ul style="list-style-type: none"> • Indirizza e sostiene professionalmente il lavoro individuale e di gruppo degli educatori/insegnanti e del personale ausiliario dei servizi educativi e di cura per la prima infanzia a lui affidati; • promuove la partecipazione sollecitando l'incontro tra educatori/insegnanti e i genitori dei bambini per confrontarsi sulla progettazione educativa; • cura il raccordo tra le strutture educative e i servizi sociali e sanitarie; • crea le condizioni organizzative per permettere che la riflessione professionale venga esercitata in modo collegiale, proponendo riunioni periodiche di gruppo e strumenti come pratiche di osservazione e documentazione; • individua le esigenze formative degli educatori/insegnanti e del personale ausiliario proponendo approfondimenti formativi qualificati (a seguito di osservazioni sistematiche, analisi e monitoraggio delle attività e delle esigenze).
Tipologie	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinatori con anche funzione di gestore di un nido privato; • coordinatori di servizi di ente gestore privato; • coordinatori di servizi di ente gestore privato con funzione di coordinamento indiretto dei servizi; • coordinatori di servizi di ente gestore pubblico; • coordinatori di servizi di ente gestore pubblico con incarichi da più enti gestori.
Nota	<i>Nelle scuole dell'infanzia statali l'azione di coordinamento viene svolta dal dirigente scolastico al quale sono espressamente attribuite funzioni di leadership educativa e valorizzazione delle risorse professionali, così come tali compiti, nelle scuole paritarie, sono assolti dai responsabili delle strutture (Linee guida pedagogiche, p. 36). Viene fatto presente, però,</i>

	che queste funzioni dovranno essere estese a figure stabili di coordinamento, con specifiche competenze pedagogiche ed organizzative.
--	---

Tabella 10: quadro riassuntivo di inquadramento della figura del coordinatore pedagogico a livello nazionale.

COORDINAMENTO PEDAGOGICO TERRITORIALE	
Riferimenti normativi	<ul style="list-style-type: none"> • L. n. 107/2015, art. 1, comma 181, lettera e) (introduce il termine); • D.Lgs. n. 65/2017, art. 4 (definisce); • Circolare Ministeriali n. 404/2018 (panoramica delle funzioni); • Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 (composizione).
Definizione	Organismo stabile nel tempo inteso come obiettivo strategico per lo sviluppo e la qualificazione del Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni.
Composizione	Coordinatori dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia esistenti su un territorio (statali, comunali, privati, paritari).
Responsabilità	<ul style="list-style-type: none"> • Le Regioni, d'intesa con gli Uffici Scolastici Regionali e le rappresentanze degli Enti locali, hanno il compito di promuovere i Coordinamenti Pedagogici Territoriali. • I Comuni, anche in forma associata, devono attivare il Coordinamento nell'ambito territoriale di loro competenza, in collaborazione con i gestori delle strutture educative sia pubbliche che private, i quali devono garantire la partecipazione dei coordinatori che operano nell'area.
Funzioni	<ul style="list-style-type: none"> • Orientamento pedagogico; • sostegno allo sviluppo della rete di tutte le strutture del sistema integrato 0-6; • progettazione della formazione continua in servizio del personale; • collaborazione con le Università nella formazione di base per l'accesso alla professione di educatore e di docente; • promuovere ricerche e iniziative di innovazione organizzativa, educativa e didattica; • fornire consulenza e supervisione professionale, con focus mirato anche al funzionamento pedagogico dei poli per l'infanzia; • agevolare una progettualità coerente, insistendo sia sulla costruzione di percorsi di continuità verticale tra i servizi educativi e le scuole dell'infanzia e tra queste e le scuole del primo ciclo di istruzione che su

	<p>percorsi di continuità orizzontale tra servizi educativi e scuole di diversa tipologia e gestione e tra servizi/scuole e territorio;</p> <ul style="list-style-type: none"> • proporre progetti per l'estensione e la diversificazione dell'offerta educativa sul territorio di loro competenza (a seguito di un'analisi rispetto alle reali esigenze e necessità del territorio); • sviluppare azioni di monitoraggio, valutazione e audit dell'offerta.
--	--

Tabella 11: quadro riassuntivo di inquadramento dell'organismo di coordinamento pedagogico così inteso a livello nazionale.

Livello regionale

→ VENETO

COORDINATORE PEDAGOGICO	
Riferimenti normativi regionali	<ul style="list-style-type: none"> • D.G.R. n. 84/2007 (definizione e funzioni); • D.G.R. n. 2506/2011 (titoli di studio); • D.G.R. n. 153/2018 (Coordinatore rete Nidi in Famiglia).
Definizione	Figura adeguatamente qualificata, in possesso di diploma di laurea specifico ad indirizzo psico-pedagogico, e requisito per l'ottenimento dell'accreditamento istituzionale di un servizio educativo.
Funzioni	<ul style="list-style-type: none"> • Indirizzo e sostegno tecnico al lavoro del personale educativo; anche in relazione alla loro formazione permanente; • promozione della qualità del servizio; • monitoraggio e documentazione delle esperienze; • sperimentazione di soluzioni innovative; • raccordo tra i servizi educativi, sociali e sanitari; • e la comunità locale affinché si promuova la cultura della prima infanzia.
Tipologia	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinatore pedagogico del servizio; • Coordinatore rete di Nidi in Famiglia.
Nota	<p>Il Coordinatore rete di Nidi in Famiglia è una figura iscritta nell'elenco <i>Coordinatori Nidi in Famiglia</i>, il quale è predisposto dalla Regione al fine di consentire, ai soggetti interessati ad aprire un Nido in Famiglia, di individuare facilmente una figura competente a cui inviare l'istanza.</p> <p>Il Coordinatore dopo di che provvederà a verificare la sussistenza dei requisiti per permettere l'autorizzazione al funzionamento, stipulare una convenzione in caso di esito favorevole, emettere il nulla osta di dichiarazione di avvio attività al Comune del territorio. Successivamente dovrà supervisionare l'unità d'offerta di cui è responsabile e redigere il <i>Documento informativo</i> della rete di Nidi in Famiglia, dove dichiarerà: la mission educativa della propria rete; l'obiettivo generale di carattere psico-socio-educativo; il risultato generale da raggiungere; le modalità di controllo e i momenti di verifica.</p>

Tabella 12: quadro riassuntivo di inquadramento della figura del coordinatore pedagogico nella Regione Veneto.

COORDINAMENTO PEDAGOGICO TERRITORIALE	
Caratteristiche	La Regione Veneto contempla un coordinamento pedagogico di sistema a più livelli (Regionale e, a seguito del D.lgs. n. 65/2017, Provinciale).
Riferimenti normativi regionale	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. n. 32/1990, artt. 3-4 (Commissione); • varie Delibere di Giunta Comunale (Coordinamento Provinciale).
Tipologie	<ul style="list-style-type: none"> • Commissione regionale di coordinamento per i servizi all'infanzia; • Coordinamento Pedagogico Territoriale Provinciale.
Funzioni	<p>Commissione regionale di coordinamento per i servizi all'infanzia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fornire indirizzi socio-psico-pedagogici e individuare linee di orientamento relative all'organizzazione ed alla valutazione dei servizi di asilo nido e dei servizi innovativi; • esprimere parere alla Giunta regionale sui progetti in merito a servizi innovativi e attività di atelier; • fornire indirizzi per la formazione e l'aggiornamento del personale. <p>Coordinamento Pedagogico Territoriale Provinciale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • occuparsi di percorsi formativi, pensati in relazione alle esigenze dei propri territori, destinati sia agli educatori dei servizi educativi che agli insegnanti delle scuole dell'infanzia.
Responsabilità	<ul style="list-style-type: none"> • Commissione regionale di coordinamento per i servizi all'infanzia → Regione; • Coordinamento Pedagogico Territoriale Provinciale → Comune capofila.

Tabella 13: quadro riassuntivo di inquadramento dell'organismo di coordinamento pedagogico nella Regione Veneto.

ASSESSORATI RESPONSABILI DEL SISTEMA INTEGRATO 0-6	
Servizi educativi 0-3	Assessorato della Sanità - Servizi sociali - Programmazione socio-sanitaria.
Scuole dell'infanzia	Assessorato dell'Istruzione - Formazione - Lavoro - Pari opportunità.

Tabella 14: quadro di specifica relativo agli assessorati responsabili dei servizi educativi 0-6 nella Regione Veneto.

➔ TOSCANA

COORDINATORE PEDAGOGICO	
Riferimenti normativi regionali	<ul style="list-style-type: none"> • D.P.G.R. n. 41/R/2013, artt. 6 e 15
Definizione	Figura adeguatamente qualificata, in possesso di laurea magistrale ad indirizzo psico-pedagogico, e requisito per l'ottenimento dell'accREDITAMENTO istituzionale di un servizio educativo.
Tipologia	Coordinatore gestionale e pedagogico dei servizi
Funzioni	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisione sul gruppo degli operatori del singolo servizio; • monitoraggio e valutazione del progetto pedagogico e del progetto educativo; • coordinamento delle iniziative di partecipazione delle famiglie; • aggiornamento e formazione del personale; • raccordo con il coordinamento gestionale e pedagogico comunale e con i servizi socio-sanitari e promozione della continuità con la scuola dell'infanzia; • raccordo fra le attività gestionali e le attività pedagogiche.
Responsabilità	I soggetti titolari o gestori pubblici e privati dei servizi educativi devono garantire per gli stessi le funzioni di direzione gestionale e di coordinamento pedagogico dei servizi al fine di assicurare la qualità, la coerenza e la continuità degli interventi sul piano educativo, nonché l'omogeneità e l'efficienza sul piano organizzativo e gestionale.

Tabella 15: quadro riassuntivo di inquadramento della figura del coordinatore pedagogico nella Regione Toscana.

COORDINAMENTO PEDAGOGICO TERRITORIALE	
Caratteristiche	La Regione Toscana contempla un coordinamento pedagogico di sistema a più livelli (comunale e zonale).
Riferimenti normativi regionali	<ul style="list-style-type: none"> • D.P.G.R. n. 41/R/2013, art. 7 (comunale); • D.P.G.R. n. 41/R/2013, art. 8 (zonale);
Tipologie	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinamento gestionale e pedagogico comunale; • coordinamento gestionale e pedagogico zonale.
Funzioni	<p><i>Coordinamento gestionale e pedagogico comunale:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • definizione di indirizzi e criteri di sviluppo e di qualificazione del sistema dei servizi educativi presenti sul territorio; • supporto nell'elaborazione di atti regolamentari del comune; • elaborazione di materiale informativo sui servizi del territorio; • promozione della verifica e dell'innovazione delle strategie educative, nonché di quelle relative alla partecipazione delle famiglie e ai percorsi di educazione familiare; • sviluppo e coordinamento dell'utilizzo, da parte dei servizi del territorio, degli strumenti per l'osservazione, la documentazione e la valutazione delle esperienze educative, nonché dell'impiego di strumenti di valutazione della qualità e monitoraggio dei relativi risultati; • promozione, in accordo con i coordinatori pedagogici dei servizi, del piano della formazione degli operatori e monitoraggio dell'attuazione dello stesso; • analisi dei dati relativi alla gestione amministrativa dei servizi del territorio, in collaborazione con i responsabili dei servizi educativi, nella prospettiva di un raccordo tra funzioni gestionali e pedagogiche; • raccordo con l'azienda unità sanitaria locale (azienda USL) per tutti gli ambiti di competenza; • promozione di scambi e confronti fra i servizi presenti nel sistema locale; • promozione della continuità educativa da zero a sei anni anche attraverso il coinvolgimento dei referenti della scuola dell'infanzia. <p><i>Coordinamento gestionale e pedagogico zonale:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • supporta le Conferenze zonali nella programmazione degli interventi relativi ai servizi educativi, anche attraverso l'analisi di dati sui servizi del territorio;

	<ul style="list-style-type: none"> • promuove la formazione permanente del personale operante nei servizi; • definisce principi omogenei per l'adozione dei regolamenti comunali, con particolare riferimento ai criteri di accesso ai servizi e ai sistemi tariffari; • supporta e promuove l'innovazione, la sperimentazione e la qualificazione dei servizi, anche attraverso l'analisi della documentazione e lo scambio e il confronto fra le esperienze dei diversi territori; • promuove la continuità educativa da zero a sei anni assicurando il confronto con operatori e referenti della scuola dell'infanzia.
Responsabilità	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinamento gestionale e pedagogico comunale → Comuni (al fine di garantire il raccordo tra servizi pubblici e privati del territorio e la qualificazione del Sistema integrato); • coordinamento gestionale e pedagogico zonale → Conferenze zonali per l'educazione e l'istruzione (al fine di garantire coerenza e dinamismo progettuale nell'ambito del Sistema integrato territoriale).

Tabella 16: quadro riassuntivo di inquadramento dell'organismo di coordinamento pedagogico nella Regione Toscana.

ASSESSORATI RESPONSABILI DEL SISTEMA INTEGRATO 0-6	
Servizi educativi 0-3	Assessorato dell'Istruzione, formazione professionale, università e ricerca, impiego, relazioni internazionali e politiche di genere.
Scuole dell'infanzia	Assessorato dell'Istruzione, formazione professionale, università e ricerca, impiego, relazioni internazionali e politiche di genere.

Tabella 17: quadro di specifica relativo agli assessorati responsabili dei servizi educativi 0-6 nella Regione Toscana.

➔ EMILIA ROMAGNA

COORDINATORE PEDAGOGICO	
Riferimenti normativi regionali	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. n. 19/2016, art. 32.
Definizione	Figura adeguatamente qualificata, in possesso di laurea specifica a indirizzo socio-pedagogico o socio-psicologico, e requisito per l'ottenimento dell'accREDITAMENTO istituzionale di un servizio educativo.
Tipologia	Coordinatore pedagogico dei servizi
Funzioni	<ul style="list-style-type: none"> • Assicurare l'organizzazione del personale e dell'équipe sul versante pedagogico e gestionale; • svolgere compiti di indirizzo e sostegno tecnico al lavoro degli operatori, anche in rapporto alla loro formazione permanente; • svolgere compiti di valutazione, monitoraggio e documentazione delle esperienze; • svolgere compiti di sperimentazione; • favorire il raccordo tra i servizi educativi, sociali e sanitari; • supportare il personale nella collaborazione con le famiglie e la comunità locale al fine di promuovere la cultura dell'infanzia e della genitorialità, in un'ottica di comunità educante.
Responsabilità	I Comuni e gli altri enti o soggetti gestori dei servizi educativi devono garantire per gli stessi le funzioni di coordinamento dei servizi educativi per la prima infanzia.
Nota	La normativa fa esplicito riferimento all'importanza di promuovere iniziative di formazione, studio e ricerca (anche) per i coordinatori pedagogici. Inoltre, altra attenzione propria della Regione è stata la previsione di figure di coordinamento pedagogico anche all'interno delle scuole dell'infanzia già a partire dal 2003.

Tabella 18: quadro riassuntivo di inquadramento della figura del coordinatore pedagogico nella Regione Emilia Romagna.

COORDINAMENTO PEDAGOGICO TERRITORIALE	
Caratteristiche	La Regione Emilia Romagna contempla un coordinamento pedagogico di sistema a livello provinciale.
Riferimenti normativi regionali	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. n. 19/2016, art. 33; • D.G.R. n. 704/2019.
Definizione	Strumento atto a consentire il raccordo tra i servizi per la prima infanzia all'interno del sistema educativo territoriale, secondo principi di coerenza e continuità degli interventi sul piano educativo e di omogeneità ed efficienza sul piano organizzativo e gestionale.
Tipologie	Coordinamento pedagogico territoriale (uno per ciascun comune capoluogo).
Funzioni	<ul style="list-style-type: none"> • Concorrere alla definizione degli indirizzi e dei criteri di sviluppo e di qualificazione del sistema dei servizi per l'infanzia; • svolgere compiti di formazione, confronto e scambio delle esperienze; • promuovere l'innovazione, la sperimentazione e la qualificazione dei servizi; • supportare il percorso di valutazione della qualità dei servizi ai fini dell'accreditamento.
Responsabilità	Comuni capoluogo, di ambito territoriale provinciale.

Tabella 19: quadro riassuntivo di inquadramento dell'organismo di coordinamento pedagogico nella Regione Emilia Romagna.

ASSESSORATI RESPONSABILI DEL SISTEMA INTEGRATO 0-6	
Servizi educativi 0-3	Assessorato della scuola, università, ricerca, agenda digitale.
Scuole dell'infanzia	Assessorato della scuola, università, ricerca, agenda digitale.

Tabella 20: quadro di specifica relativo agli assessorati responsabili dei servizi educativi 0-6 nella Regione Emilia Romagna.

→ UMBRIA

COORDINATORE PEDAGOGICO	
Riferimenti normativi regionali	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. 30/2005, art. 18; • D.G.R. n. 1618/2009, Allegato, cap. 4.
Definizione	Figura professionale in possesso del diploma di laurea in scienze della formazione o di altre lauree equiparate. Requisito per l'ottenimento dell'accreditamento istituzionale di un servizio educativo.
Tipologia	Coordinatore di servizio socio-educativo
Funzioni	<ul style="list-style-type: none"> • Programmazione educativa; • promozione della cultura dell'infanzia e dei servizi; • monitoraggio e valutazione della qualità e documentazione delle esperienze; • sperimentazione dei servizi e progetti innovativi; • organizzazione della formazione e dell'aggiornamento degli operatori; • sostegno alla professionalità educativa dell'équipe di lavoro; • garantire il buon funzionamento dell'équipe di lavoro; • favorire la comunicazione e la partecipazione delle famiglie; • operare in costante rapporto con il coordinamento di rete.
Responsabilità	I Comuni, in forma singola o associata, e gli altri entio soggetti gestori dei servizi educativi devono garantire per gli stessi le funzioni di coordinamento.
Nota	Nella normativa viene esplicitamente sottolineato che ad un coordinatore possono essere affidati più servizi dove poter assolvere le sue funzioni. Viene, però, posto un limite quantitativo, infatti si afferma che a ciascun coordinatore possono essere affidati un numero di servizi fino ad un massimo di 175 iscritti. Inoltre, vengono specificate anche le ore che un coordinatore dovrà dedicarsi al servizio, in base al rapporto dei bambini iscritti (servizi con meno di 20 bambini → garantite almeno 6 ore mensili; servizi con più di 20 bambini → garantite almeno 10 ore mensili).

Tabella 21: quadro riassuntivo di inquadramento della figura del coordinatore pedagogico nella Regione Umbria.

COORDINAMENTO PEDAGOGICO TERRITORIALE	
Caratteristiche	La Regione Umbria contempla un coordinamento pedagogico di sistema a livello di zona sociale.
Riferimenti normativi regionali	<ul style="list-style-type: none"> ● L.R. 30/2005, art. 18; ● D.G.R. n. 1618/2009, Allegato, cap. 3.
Tipologie	Coordinamento pedagogico di rete (attivato nelle 12 Zone sociali della Regione).
Definizione	Organismo esterno al servizio, orientato al territorio e al sistema.
Funzioni	<ul style="list-style-type: none"> ● Promuovere il raccordo tra tutti i soggetti, istituzionali e non, che lavorano con e per l'infanzia all'interno del territorio/Comune; ● concorrere alla diffusione della cultura dei servizi e dell'infanzia nel territorio; ● delineare le linee generali della progettazione educativa (indicazioni generali e linee guida) a cui devono ispirarsi i programmi didattici dei singoli servizi e condividerle con i coordinatori dei servizi; ● attivare processi di ricerca e di sperimentazione di servizi e progetti innovativi; ● promuovere percorsi di aggiornamento e formazione del personale; ● attivare/offrire azioni di consulenza psico-pedagogica e di supervisione del lavoro svolto dall'équipe dei servizi; ● promuovere percorsi di documentazione attivando forme di condivisione e scambio; ● compiere funzioni relative al monitoraggio dei servizi e alla valutazione della qualità.
Responsabilità	I Comuni, in forma singola o associate in maniera tale da superare il numero di 10 servizi pubblici e privati per la prima infanzia, con i contributi affidati loro dalla Regione, devono garantire lo svolgimento delle funzioni di coordinamento mediante un team qualificato al fine di realizzare il sistema integrato.

Tabella 22: quadro riassuntivo di inquadramento dell'organismo di coordinamento pedagogico nella Regione Umbria.

ASSESSORATI RESPONSABILI DEL SISTEMA INTEGRATO 0-6	
Servizi educativi 0-3	Assessorato dell'Istruzione e del Diritto allo studio universale.
Scuole dell'infanzia	Assessorato dell'Istruzione e del Diritto allo studio universale.

Tabella 23: quadro di specifica relativo agli assessorati responsabili dei servizi educativi 0-6 nella Regione Umbria.

➔ LIGURIA

COORDINATORE PEDAGOGICO	
Riferimenti normativi regionali	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. n. 6/2009; • D.G.R. n. 222/2015.
Tipologia	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinatore pedagogico dei servizi educativi; • Coordinatore pedagogico di distretto sociosanitario (che deve essere scelto, dalla Conferenza dei Sindaci, nell'ambito dei coordinatori pedagogici dei servizi).
Definizione	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinatore pedagogico dei servizi educativi ➔ figura adeguatamente qualificata, in possesso di laurea specialistica o magistrale in "Scienze Pedagogiche" o in "Programmazione e gestione dei servizi educativi". Requisito per l'ottenimento dell'accREDITAMENTO istituzionale di un servizio educativo. • Coordinatore pedagogico di distretto sociosanitario ➔ figura individuata, dalla Conferenza dei Sindaci, tra i coordinatori pedagogici dei servizi socio educativi a titolarità pubblica in base al loro curriculum professionale.
Funzioni	<p><i>Coordinatore pedagogico dei servizi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • garantire la sua presenza, anche a tempo parziale all'interno dei servizi educativi nei quali assolve a funzioni che richiedono una responsabilità pedagogica ed organizzativa; • assicurare la continuità nella programmazione educativa; • assicurare la qualità degli interventi educativi; • assicurare il raccordo con il coordinatore pedagogico di distretto sociosanitario. <p><i>Coordinatore pedagogico di distretto sociosanitario:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • indirizzo e sostegno tecnico al lavoro degli operatori, anche in rapporto alla loro formazione permanente; • promozione e valutazione della qualità dei servizi con particolare riferimento al sistema regionale di accREDITAMENTO; • monitoraggio e documentazione delle esperienze; • promozione degli scambi pedagogici; • sperimentazione;

	<ul style="list-style-type: none"> • raccordo tra i servizi educativi sociali e sanitari; • supervisione dei servizi domiciliari; • collaborazione con le famiglie e la comunità locale al fine di promuovere la cultura dell'infanzia in seno al Sistema Educativo Integrato; • approvare il progetto pedagogico – educativo dei servizi educativi domiciliari.
Responsabilità	I Comuni e gli altri enti o soggetti gestori, singoli o associati, devono assicurare funzioni di coordinamento dei servizi educativi per la prima infanzia.
Nota	Nella normativa viene fatto esplicito riferimento alla quantità di ore annue che un coordinatore pedagogico di servizio deve assicurare in base alla ricettività della struttura: per i micronidi fino a 18 posti → almeno sessanta ore annue; per i nidi da 19 a 36 posti → almeno centoventi ore annue. per i nidi con un numero di posti uguale o superiore a 37 → almeno 150 ore annue; servizi integrativi → almeno 3 ore mensili. Queste ore di coordinamento pedagogico sopra indicate costituiscono requisiti per l'autorizzazione al funzionamento e l'accreditamento. La normativa, inoltre, fa esplicito riferimento all'importanza di prevedere almeno 20 ore annue di formazione permanente in servizio per i coordinatori pedagogici.

Tabella 24: quadro riassuntivo di inquadramento della figura del coordinatore pedagogico nella Regione Liguria.

COORDINAMENTO PEDAGOGICO TERRITORIALE	
Caratteristiche	La Regione Liguria attua un coordinamento pedagogico di sistema a livello regionale.
Riferimenti normativi regionali	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. n. 9/2009.
Tipologie	Gruppo di coordinamento pedagogico regionale.
Definizione	Organismo stabile nel tempo costituito dai coordinatori pedagogici dei vari Distretti Socio Sanitari.
Funzioni	<ul style="list-style-type: none"> • Assicurare la qualità del sistema integrato dei servizi educativi per la prima infanzia; • garantire la regolarità della frequenza dei servizi da parte dei bambini; • assicurare la relazione fra i servizi educativi e le famiglie; • assicurare la progettazione dello spazio e del tempo; • assicurare la professionalità degli educatori, grazie anche alla collaborazione con le Università.
Responsabilità	Regione.

Tabella 25: quadro riassuntivo di inquadramento dell'organismo di coordinamento pedagogico nella Regione Liguria.

ASSESSORATI RESPONSABILI DEL SISTEMA INTEGRATO 0-6	
Servizi educativi 0-3	Assessorato Politiche sociosanitarie e Terzo Settore, Politiche giovanili, Scuola, Università e Formazione, Cultura e Spettacolo, Programmi comunitari di competenza.
Scuole dell'infanzia	Assessorato Politiche sociosanitarie e Terzo Settore, Politiche giovanili, Scuola, Università e Formazione, Cultura e Spettacolo, Programmi comunitari di competenza.

Tabella 26: quadro di specificità relativo agli assessorati responsabili dei servizi educativi 0-6 nella Regione Liguria.

→ FRIULI-VENEZIA GIULIA

COORDINATORE PEDAGOGICO	
Riferimenti normativi regionali	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. n. 20/2005; • D.P.Reg. n. 230/2011.
Tipologia	<p>Coordinatore del servizio.</p> <p>Coordinatore pedagogico.</p>
Definizione	<p>Coordinatore del servizio: operatore in possesso del titolo di studio di laurea a indirizzo pedagogico, psicologico o in Scienze dell’Educazione, in Scienze della Formazione Primaria o di altre lauree equipollenti. Esso può essere individuato tra il personale educativo del servizio.</p>
Funzioni	<p>Coordinatore del servizio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • assicurare il buon funzionamento del servizio educativo in cui opera; • razionalizzazione dei costi dello stesso; • raggiungimento di livelli organizzativi omogenei, l'uniformità di indirizzo pedagogico, la sperimentazione e la verifica dei nuovi indirizzi educativi proposti dal Comitato di coordinamento pedagogico e organizzativo; • assicurare il collegamento tra le diverse tipologie di servizi. <p>Coordinatore pedagogico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • attività di supervisione, osservazione e verifica anche attraverso incontri di équipe con i coordinatori dei diversi servizi.
Responsabilità	<p>I soggetti gestori dei servizi pubblici e privati assicurano le funzioni di coordinamento pedagogico delle singole strutture.</p>
Nota	<p>Nella normativa viene specificato che un coordinatore pedagogico può operare all’interno di un massimo di cinque servizi educativi per la prima infanzia in contemporanea, oppure può essere assunto come consulente esterno con un monte ore mensile stabilito per ciascun servizio.</p>

Tabella 27:quadro riassuntivo di inquadramento della figura del coordinatore pedagogico nella Regione Friuli Venezia Giulia.

COORDINAMENTO PEDAGOGICO TERRITORIALE	
Caratteristiche	La Regione Friuli-Venezia Giulia non ha ben definito i livelli di coordinamento territoriale.
Riferimenti normativi regionali	<ul style="list-style-type: none"> • L.R. n. 20/2005; • D.P.Reg. n. 230/2011.
Tipologie	Comitato di coordinamento pedagogico (istituito presso la Direzione centrale competente)
Definizione	Organismo tecnico-consultivo del sistema educativo integrato regionale formato da rappresentanze di coordinatori pedagogici o coordinatori di servizi sia pubblici (uno) che privati (due) per ciascun territorio provinciale; un rappresentante del Gruppo territoriale regionale Nidi-Infanzia; esperti nel campo psico-pedagogico con specifica competenza e comprovata esperienza professionale relativa alla prima infanzia e ai servizi educativi (tre).
Funzioni	<ul style="list-style-type: none"> • proporre, in relazione alle diverse tipologie di servizi e nel rispetto delle esigenze locali, principi e criteri pedagogici di riferimento per le attività, favorendo la sperimentazione; • esprimere pareri e formulare proposte all'Amministrazione regionale sugli strumenti di programmazione che hanno rilevanza diretta o indiretta per l'infanzia; • fornire indicazioni per l'elaborazione e l'aggiornamento degli standard del sistema educativo integrato; • proporre e coordinare la formazione permanente del personale del sistema educativo integrato; • esprimere pareri su programmi di aggiornamento promossi dai soggetti gestori integrandoli nel proprio programma generale di formazione permanente; • individuare criteri per la sperimentazione di metodologie educative, anche attraverso contatti con altre realtà nazionali ed estere.
Responsabilità	n.d

Tabella 28: quadro riassuntivo di inquadramento dell'organismo di coordinamento pedagogico nella Regione Friuli Venezia Giulia.

ASSESSORATI RESPONSABILI DEL SISTEMA INTEGRATO 0-6	
Servizi educativi 0-3	Assessorato al Lavoro, Formazione, Istruzione, Ricerca, Università e Famiglia.
Scuole dell'infanzia	Assessorato al Lavoro, Formazione, Istruzione, Ricerca, Università e Famiglia.

Tabella 29: quadro di specifica relativo agli assessorati responsabili dei servizi educativi 0-6 nella Regione Friuli Venezia Giulia.

4.2. Analisi di un'intervista

Per approfondire e comprendere maggiormente alcuni aspetti affrontati nel secondo e nel terzo capitolo, ho avuto la possibilità di porre alcune domande alla dottoressa Marina Perozzo, la quale rappresenta una figura di rilievo sia a livello regionale che nazionale.

Essa, dal 2009, è coordinatrice provinciale FISM di Padova e, dal 2014, referente per la Regione Veneto presso FISM Nazionale.

Inoltre, la dottoressa Perozzo fa parte del Gruppo Regionale 0-6, discusso nel secondo capitolo, e, da anni, è costantemente impegnata in attività di formazione a livello nazionale. Tra le tematiche sviluppate all'interno dei suoi corsi di aggiornamento si possono trovare, ad esempio: il PTOF, il valore della formazione in servizio oppure l'approccio pedagogico del Service Learning.

Le domande su cui si è concentrata l'intervista (via zoom in data 15.11.2022) sono quattro¹:

1. Mi potrebbe descrivere come è nato il Gruppo Regionale 0-6 e quale lavoro ha cercato di portare avanti negli anni?
2. In qualità di membro della Commissione Nazionale FISM, quale percezione ha dei coordinamenti pedagogici e della figura del coordinatore nelle varie Regioni italiane?
3. Secondo lei, come dovrebbero essere organizzati i coordinamenti pedagogici territoriali?

¹ Le parti in corsivo riportano *verbatim* le parole utilizzate dalla Dottoressa.

4. Lei concorderebbe con un modello nazionale uguale per tutte le Regioni, oppure secondo lei è meglio che ogni Regione vada avanti per la sua strada a seconda anche della propria storia?

Alla prima domanda, la dottoressa Perozzo ha confermato quanto avevo già approfondito grazie alla lettura sia delle Newsletter "*Prospettive zerosei*" pubblicate dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto che dai contributi della dottoressa Donà. Il Gruppo Regionale 0-6 è nato per volontà di quest'ultima, per il desiderio di raccordare le scuole dell'infanzia e i servizi educativi 0-3 presenti nel territorio Regionale.

Conseguentemente, l'istituzione di questo gruppo ha richiesto il coinvolgimento dei:

- rappresentanti dei servizi paritari, ovvero sia le scuole gestite dai Comuni sia le scuole dell'infanzia FISM;
- rappresentanti dei servizi 0-3 (che erano sempre gestiti dai Comuni o dal settore FISM);
- rappresentanti della scuola dell'infanzia statale.

Il Gruppo Regionale 0-6, ancor prima delle direttive ricevute dal decreto legislativo n. 65/2017, ha cercato di individuare dei percorsi formativi e delle forme di raccordo tra i due segmenti 0-3 e 3-6, al fine di costruire una *comunità*. Questa aveva il compito di riflettere: sui bisogni formativi dei bambini e del personale educativo; sulla qualità educativa da garantire e sulla divulgazione nel territorio di una *cultura per l'infanzia*, la quale, come ha affermato Perozzo durante l'intervista, all'interno del Veneto "*è da sempre molto carente*".

La dottoressa Perozzo, però, mi fa presente che l'istituzione del Gruppo Regionale ha come precursore la stretta collaborazione, avviata dal 2013, tra FISM Veneto e Ufficio Scolastico Regionale, la quale aveva lo scopo di fronteggiare la problematica che vedeva l'esclusione delle scuole dell'infanzia paritarie dall'interesse di quest'ultimo.

All'interno di tale contesto di esclusione si percepivano e vivevano situazioni spiacevoli. Di conseguenza, per contrastare tale omissione, si è deciso di rivolgersi all'allora referente dell'Ufficio Paritario con il quale è iniziato un confronto.

Questo dialogo ha riguardato dapprima alcune formalità burocratiche relative alla documentazione prodotta dalle scuole paritarie, progressivamente si è allargato a riflettere in merito alla realizzazione di una formazione condivisa tra educatori e insegnanti.

Dal 2014, FISM realizza attività di formazione gratuite per tutto il settore 0-6 così ha chiesto all'Ufficio Scolastico Regionale se a quest'ultimo avrebbe fatto piacere coinvolgere in queste iniziative le insegnanti delle scuole dell'infanzia statali. Questo ha saputo cogliere i valori educativi delle scuole paritarie ed è stata avviata la prima collaborazione scolastica tra i due settori.

Come afferma Perozzo, questa capacità di cooperazione non è facilmente distinguibile in altri territori italiani, infatti essa è una caratteristica propria della Regione Veneto, vista anche la percentuale del 66% di scuole paritarie, poiché nelle altre Regioni questo confronto tra Ufficio Scolastico Regionale e settore paritario viene a mancare.

Per alcuni aspetti, questo Gruppo Regionale 0-6 ha molte similitudini con i vari gruppi di Coordinamento Pedagogico Territoriale che si sono sviluppati nelle sette Province venete a partire dal 2018. Conseguentemente, ho domandato alla Dottoressa Perozzo se, a seguito dell'istituzione dei Coordinamenti, c'è stato un mutamento di intenti rispetto al lavoro portato avanti dal Gruppo Regionale e se, in qualche modo, questi due organismi contribuiscono a collaborare tra di loro oppure se sono due strutture distinte che non si incontrano mai.

Dal 2018 il Gruppo 0-6 non è stato più convocato, di conseguenza si è fatto presente alla dottoressa Donà che sarebbe importante continuare un dialogo attivo e partecipato tra il settore paritario e pubblico anche a livello Regionale.

Relativamente alla seconda domanda sulla percezione rispetto ai coordinamenti pedagogici e alla figura del coordinatore nelle varie Regioni italiane, la dottoressa

Perozzo ha affermato che lei avverte che gli altri coordinamenti pedagogici territoriali non hanno lo stesso spessore e validità di quelli veneti, a causa di una mancanza di rapporti istituzionali forti tra i vari Enti del territorio.

Questa situazione, quindi, fa risultare più difficile la realizzazione dei tavoli di coordinamento, tanto che in alcune Regioni questi non sono ancora stati istituiti. Addirittura, da parte di alcuni territori italiani non ci sono nemmeno riscontri in merito ad una probabile pianificazione iniziale del lavoro.

Pertanto, la dottoressa Perozzo sostiene coi siano aree in cui i coordinamenti sono funzionali poiché ci sono all'interno figure che vogliono e accettano di faticare affinché si tessano e fortifichino le relazioni tra i servizi paritari e il servizio statale. In più, oltre a quanto appena descritto, non deve mancare un atteggiamento di rispetto, di riconoscimento del valore dell'altro e di intenzionalità di seria collaborazione tra gli Enti. Al contrario, ci sono territori dove i dialoghi sono difficili da aprire e di conseguenza la collaborazione risulta più deficitaria.

Relativamente alla figura del coordinatore pedagogico, la dottoressa ha dichiarato che, nei servizi educativi e di cura per l'infanzia paritari il coordinatore è percepito nella sua veste di collaboratore del lavoro collegiale. Dunque esso non viene erroneamente scambiato con *“colui che comanda alla scuola cosa si fa, ma è colui che crea una comunità di corresponsabilità educativa”*.

Al contrario, le scuole statali, *“dove i coordinamenti sono nati 2/3 anni fa, si trovano in una fase conoscitiva e di raccordo”* con tale figura. *“Chi riveste questo ruolo deve avere la forte consapevolezza che è lì per creare qualcosa che deve rispondere ai bisogni formativi di quel territorio e di quelle scuole/servizi”*.

Alla terza domanda sull'organizzazione dei coordinamenti pedagogici territoriali, la dottoressa ha dichiarato che il Coordinamento Pedagogico Territoriale di Padova è quello meglio organizzato rispetto alle altre Province e Regioni. Secondo Perozzo, il valore del Coordinamento sopracitato è dovuto alla forte collaborazione instaurata tra

il Comune e l'Università degli Studi di Padova. La forza di questo Coordinamento deriva principalmente:

- dalla volontà *“di voler mirare a raggiungere in maniera capillare, in piena collaborazione e con una divisione chiara dei compiti, il desiderio di voler costruire qualcosa di buono non per se stessi, ma perché la cultura dell'infanzia possa crescere e la valenza educativa dei servizi possa espandersi, dando sempre più dignità al mondo 0-6”*;
- dal presupposto di *“garantire ai bambini e al personale educativo un contesto di benessere sempre maggiore, poiché il lavoro deve servire ad edificarci”*.

A questo proposito, Perozzo ha evidenziato che alla fine, più che l'organizzazione dei coordinamenti, sono le persone che partecipano a questi coordinamenti che fanno la differenza: queste devono essere pronte a fare gruppo, diventare una comunità pronta ad aiutarsi e a confrontarsi in maniera reale e sincera.

All'ultima domanda su un possibile modello nazionale uguale per tutte le Regioni o meno, l'intervistata ha affermato che sarebbe necessario che il Ministero desse delle linee direttive più precise e sistematiche. Infatti, secondo lei, le potenzialità per avviare i coordinamenti ci sono in ogni Regione, però, queste alcune volte vengono sormontate da *“resistenze culturali territoriali”* che includono, ad esempio, mancanza di atteggiamenti di responsabilità e corresponsabilità.

Infine, conclude sostenendo che lei sarebbe *“favorevole ad un modello di orientamento nazionale uguale per tutti, ma poi la pratica ognuno deve calarla rispettando il proprio territorio. Il Ministero non può lasciare così ampio respiro, come ha fatto fino ad ora, poiché questo significa che nei territori in cui quegli atteggiamenti di responsabilità e corresponsabilità vengono meno, questi, con i soldi ricevuti, continueranno a fare i loro interessi. Di conseguenza ci vuole un equilibrio maggiore tra autonomia e direttive”*.

In sintesi, Perozzo sostiene che le Istituzioni, dopo aver visto modelli di coordinamento, anche replicati in più parti d'Italia, che funzionano, dovrebbero accompagnare ai fondi,

stanziati appositamente per i coordinamenti, delle direttive su come utilizzarli e nel caso questi non vengano usufruiti per quel motivo, i soldi dovrebbero essere revocati.

Posso affermare in conclusione di essere molto soddisfatta di aver potuto intervistare la dottoressa Perozzo che in un'ora è riuscita a comunicare, anche attraverso uno schermo, tutta la passione e la motivazione che mette costantemente nel suo lavoro e l'amore che riserva ad esso.

Inoltre, per nulla scontato, si è percepito dal modo in cui ha parlato quanto essa creda profondamente alle parole pronunciate.

Conclusioni

Nel 1971, la legge nazionale n. 1044 ha obbligato le Regioni italiane ad avviare a livello territoriale un percorso normativo che conducesse ad una personalizzazione regionale dei nidi d'infanzia, allora considerati servizi assistenziali.

Questa richiesta fece emergere da una parte *“una differenziazione oggettiva degli asili nido in Italia e l'impossibilità di avvalersi di un unico modello”* (Barbieri, 2019, p. 96), dall'altra permise di andare incontro ai bisogni delle proprie realtà economiche e culturali. Conseguentemente le Regioni iniziarono a pianificare e disciplinare servizi che integrassero elementi che potessero essere innovativi per l'epoca, che potevano essere: l'attenzione al rapporto educatori-bambini, ricettività della struttura, l'attenzione per la qualificazione del personale o per le tipologie edilizie ed organizzative.

Ad esempio, la legge regionale n. 7 del Veneto nel 1973 cura con attenzione la descrizione degli spazi in cui svolgere le attività oppure la legge regionale n. 15/1973 dell'Emilia Romagna è innovativa nell'accortezza di abbassare il rapporto educatore-bambino e nello specificare che il personale educativo può essere sia di genere femminile che maschile, andando in questo modo a superare l'idea retta dall'Opera nazionale maternità e infanzia (OMNI) secondo cui l'educatrice prendeva le vesti di una *“mamma surrogata”* (Filomia, 2021).

Allo stesso tempo, però, come abbiamo potuto osservare ciò che ha accumulato le normative regionali delle Regioni prese in esame è che queste ben presto hanno cercato di compiere due passi importanti per la cultura dell'infanzia, ovvero:

- l'affermazione del carattere educativo e sociale dei nidi d'infanzia discostando questi ultimi dalla missione assistenzialistica e di custodia che era stata assegnata loro nella legge n. 1044/1971;
- rendere protagonisti primari dei servizi le bambine e i bambini in quanto soggetti portatori di diritti e non più le madri e il loro diritto ad accedere più facilmente al mondo del lavoro.

Ad ogni modo, le leggi regionali non eludono da quest'ultimo punto, ma non considerano più le madri destinatarie univoche dell'offerta come invece appariva nella legge nazionale.

Inoltre, nonostante delle differenziazioni relative alle denominazioni e alle tipologie di servizi erogati, tutte le Regioni indagate, tra la fine degli anni Novanta (ancora prima, quindi della legge statale n. 328/2000) e il primo decennio degli anni Duemila, si impegnarono nella realizzazione del Sistema educativo integrato 0-3, composto principalmente dai nidi d'infanzia e dai servizi integrativi, al fine di implementare le opportunità dell'offerta educativa e accrescere i criteri di flessibilità in risposta ai cambiamenti incalzanti della società.

Come per i Sistemi educativi integrati presentati fino ad ora, dove si osserva la mancanza di un modello univoco che accomuni le varie normative regionali, anche nel caso della delineazione del profilo della figura del coordinatore pedagogico si rilevano delle variazioni.

Innanzitutto, la prima grande divergenza che si incontra è relativa alla varietà di appellativi utilizzati per riferirsi a tale figura. Nonostante il termine usato con maggiore frequenza sia quello di *coordinatore pedagogico*, è possibile anche trovare la parola *coordinatore* affiancata ad aggettivazioni che ne vanno a specificare il ruolo, come accade, ad esempio, nella normativa del Friuli Venezia Giulia (coordinatore dei servizi) oppure in quella della Liguria (coordinatore pedagogico per la prima infanzia).

A differire negli anni, inoltre, sono state anche le modalità di reclutamento.

Queste non sono sempre indicate in modo chiaro ed omogeneo all'interno delle normative: alcune volte i coordinatori pedagogici sono scelti dal Comitato di gestione, o dal sindaco, che individua una figura, tra il personale che lavora nei nidi d'infanzia, a cui affidare il compito; altre ancora si accede all'incarico attraverso un concorso oppure può essere fatta, tramite un'elezione, una scelta collegiale che conduce alla designazione di una persona tra il personale a cui affidare tale ruolo (Rosa & Filomia, 2022).

L'ultima rilevante diversificazione è che le varie legislazioni regionali non analizzano allo stesso modo i livelli di coordinamento pedagogico, inteso come quell'organismo che può garantire tale funzione a livello locale al fine di promuovere, qualificare, monitorare e valutare la qualità dei servizi che pongono il Sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6. Dalla lettura dei diversi paragrafi si evincono, infatti, gradi di approfondimento diversi rispetto al ruolo, alle funzioni e all'identità di queste figure e di questi organismi di coordinamento.

Ci sono Regioni, come ad esempio la Toscana, che richiedono la collaborazione attiva da parte di tutte le Istituzioni locali (Regione, Province, Comuni), descrivendone minuziosamente le funzioni che ciascuna di queste deve attuare al fine di realizzare una rete che promuova un sistema dei servizi di qualità su tutto il territorio; oppure la Liguria in cui si osservano ancora situazioni di frammentazione ed estemporaneità di iniziative che non permettono il consolidamento di una cooperazione che potrebbe assistere alla formazione del Coordinamento Pedagogico Territoriale così inteso come dal decreto legislativo n. 65/2017; o il Veneto che si sta impegnando ad attuare quanto stabilito dalle norme nazionali e successive circolari ministeriali.

Al contrario, invece, ciò che si coglie dalla lettura delle leggi regionali prese in esame è che tutte queste *“delineano la funzione del coordinamento e le figure di coordinatore pedagogico come strategiche per garantire linee di indirizzo, valutazione, sperimentazione di servizi innovativi, documentazione, formazione e aggiornamento”* (Rosa & Filomia, 2022, p. 381) e per l'ottenimento dell'accREDITAMENTO delle strutture.

Poiché esistono ancora notevoli differenze, sia a livello regionale che provinciale, tra i vari territori italiani, le Istituzioni devono prodigarsi a investire nella pianificazione del coordinamento pedagogico, così come deciso dal decreto legislativo n. 65/2017, creando le condizioni affinché queste strutture:

- continuino a crescere e a potenziarsi nelle Regioni in cui si registrano già buoni risultati;

- vengano sviluppate in tutti quei territori che sono ancora lontani dalla concretizzazione dell'articolo 4, lettera g) del suddetto decreto;
- vengano inserite a tutti gli effetti nell'organico di tutte le scuole dell'infanzia statali.

A loro volta, i coordinamenti pedagogici devono impegnarsi in azioni ed interventi che qualifichino i servizi educativi e di cura per la prima infanzia.

Come afferma Lazzari (2021, p. 113) nell'ultimo decennio *“si è assistito a una vera e propria svolta nelle politiche europee per l'infanzia in quanto si è passati da un approccio orientato alla mera espansione quantitativa dell'offerta, che era legato a una visione prevalentemente conciliativa dei servizi, a una visione in cui se ne afferma il valore educativo”* e la sua qualificazione.

Nel contesto italiano, tale fenomeno viene sviluppato dapprima con la legge n. 107/2015, la quale annuncia la formazione di un Sistema integrato 0-6, e successivamente il decreto legislativo n. 65/2017, che istituisce il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni.

Esso persegue l'obiettivo di diminuire le distanze e superare definitivamente la scissione tra i servizi socio educativi e le scuole dell'infanzia *“al fine di garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali, nonché ai fini della conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori, della promozione della qualità dell'offerta educativa e della continuità' tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie”* (L. n. 107/2015, art. 1, comma 181, lettera e).

Per il nostro Paese è una rivoluzione poiché, grazie ai riferimenti normativi sopra citati, viene introdotta una visione di educazione inedita, che parte dalla nascita e si prolunga per tutta la vita delle persone, compresi i primi mille giorni.

Conseguentemente, come afferma Stefano Neri (2017), lo Stato e il Ministero dell'Istruzione, per la prima volta, si assumono la responsabilità dei servizi educativi 0-3, dei quali, grazie all'istituzione del Sistema integrato 0-6 che supera la tradizionale

separazione rispetto alla scuola dell'infanzia, viene sancito pienamente il loro carattere educativo.

È un traguardo importante che accende l'attenzione anche sui primi anni di vita i quali vengono considerati tra *“i più formativi per quanto riguarda lo sviluppo delle competenze di base e l'apprendimento di attitudini che influenzano enormemente le successive prospettive di istruzione e d'impiego e in generale i successi”* (Commissione Europea, 2018, p. 1).

La riforma 0-6, oltre a concepire legislativamente il diritto all'educazione dalla nascita, si sofferma sul concetto di *qualità*. Infatti, i servizi educativi e di cura per la prima infanzia non devono essere intesi come strutture *qualunque* volte al “deposito” dei figli mentre i genitori vanno al lavoro, bensì devono essere servizi in grado di offrire a tutte le bambine e i bambini esperienze educative di qualità.

Questo perché, come riporta l'OECD (2021, p. 19) nel documento *Starting strong VI*, *“un'educazione e cura della prima infanzia di alta qualità ha un enorme potenziale per i bambini, le famiglie e le società, ponendo le basi per il successo delle generazioni future”*.

Di tale assunto ne era già convinto il premio Nobel per l'Economia James Heckman, il quale, dagli anni 2000, assieme ai suoi collaboratori, ha iniziato a dimostrare quanto fosse importante investire precocemente nella qualità dell'educazione dei primi anni di vita, sia all'interno della famiglia che nei servizi educativi 0-3, poiché tale azione aiutava a contrastare qualunque intervento riparativo messo in atto negli anni successivi e risultava costare anche meno (Carneiro & Heckman, 2003).

Inoltre, Heckman *“ha dimostrato che, per i bambini provenienti da famiglie a basso reddito, la frequenza presso un buon nido [ha prodotto] un significativo ritorno sull'investimento economico. Infatti, ogni dollaro investito nello sviluppo di servizi per la prima infanzia di qualità e in aumento delle abilità parentali, [ha prodotto] un ritorno del 13.7% per ogni bambini, per ogni anno, in quanto [ha garantito] una migliore educazione, tassi più alti di iscrizione all'università, migliori risultati di salute, sociali ed economici e [comporterà], in futuro, una necessità ridotta del 50% di spesa sociale e*

sanitaria, perché diminuisce la criminalità, i problemi di salute [...] e aumenta la produttività socioeconomica degli adulti” (Milani, 2018, p. 47).

In sintesi, il pensiero dell'autore è che maggiore sarà l'investimento nell'infanzia migliore saranno il benessere futuro del bambino e i risultati che quest'ultimo otterrà rispetto allo sviluppo del linguaggio, alla traiettoria scolastico-professionale e al complesso del capitale umano.

Altri studi condotti in vari Paesi dell'Unione Europea confermano quanto già affermato da Heckman. Nel 2013, Lazzari e Vandebroek dimostrarono che prendere parte regolarmente a servizi educativi e di cura per la prima infanzia di qualità conducesse ad un impatto positivo sull'acquisizione cognitiva e non dei bambini e, in più, fosse benefica anche in termini di socialità.

In aggiunta, altre ricerche condotte al di fuori dell'Europa hanno riscontrato una relazione tra la frequenza di un servizio educativo e il miglioramento dei risultati scolastici, una riduzione delle assenze e un minor numero di richiami disciplinari (nei gradi di scuola superiori) rispetto ai compagni non frequentanti alcun servizio durante la prima infanzia (European Commission, 2022).

Come abbiamo osservato fino ad ora, l'investimento sui servizi educativi per la prima infanzia di qualità porta numerosi vantaggi nel futuro dei bambini, sul loro benessere e sui risultati occupazionali nella vita adulta di questi ultimi, ma non solo, difatti si possono riscontrare effetti positivi anche sui risultati occupazionali dei genitori, poiché l'offerta di servizi educativi sia pubblica che privata facilita l'entrata del genitore, e soprattutto della madre, nel mondo del lavoro.

Il raggiungimento di un'educazione di qualità è un obiettivo arduo posto anche dall'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, sottoscritta e firmata, nel 2015, dai 193 Paesi membri delle Nazioni Unite. Essa racchiude 17 macro-obiettivi, i quali a loro volta sono suddivisi in sotto-obiettivi, riconducibili a svariate sfere, quali, ad esempio, quella ambientale oppure economica, sociale, istituzionale o ecologica, da raggiungere entro il 2030.

Tra questi 17 *goals*, il quarto si riferisce, per l'appunto, all'istruzione di qualità, la quale viene considerata come fattore *“fondamentale per creare un mondo pacifico e prospero”* [Education - United Nations Sustainable Development](#).

Sommariamente, il punto quattro richiede agli Stati firmatari di impegnarsi a fornire e promuovere all'interno dei propri territori un'educazione di qualità, equa e inclusiva e di promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti.

Nello specifico, il sotto-obiettivo più pertinente con il mio lavoro di tesi riguarda il punto 4.2 il quale afferma: *“entro il 2030, assicurarsi che tutte le ragazze e i ragazzi abbiano accesso a uno **sviluppo infantile precoce di qualità**, alle cure necessarie e all'accesso alla scuola dell'infanzia, in modo che siano pronti per l'istruzione primaria”* [agenda-2030-card-17-goals.pdf \(agenziacoesione.gov.it\)](#).

In sostanza, ciò che viene richiesto ai 193 Paesi che hanno sottoscritto e firmato questo patto è di garantire lo sviluppo di sistemi educativi e di cura di qualità.

Uno strumento strategico legislativamente riconosciuto, atto alla promozione e al sostegno della qualità dei servizi educativi, è per l'appunto il coordinamento pedagogico.

È importante attivare all'interno di tutti i territori strutture di coordinamento che orientino e coordinino l'attività dei diversi servizi e scuole secondo progetti coerenti e significativi volti alla loro qualificazione e di conseguenza alla qualificazione della rete dei servizi, ovvero dell'interno Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni, poiché questo contribuisce in misura significativa a:

- migliorare il rendimento scolastico e lo sviluppo di competenze sociali nei bambini;
- contrastare le disuguaglianze e l'esclusione sociale.

Come abbiamo potuto osservare precedentemente, non esiste un unico modello e una storia uniforme che accomuna tutti i coordinamenti delle varie Regioni. Infatti, come riportato nel secondo capitolo, la figura del coordinatore pedagogico e della struttura del coordinamento pedagogico si sono consolidate a macchia di leopardo sul territorio italiano: si va da Regioni che hanno censito un numero superiore a 450 coordinatori pedagogici tra servizi pubblici, convenzionati, scuole paritarie e scuole statali, *“ad altre*

Regioni con presenze concentrate soprattutto nelle grandi città” (Campioni, 2022, p. 15) fino a giungere ad altre realtà regionali che addirittura non conoscono questa identità professionale.

Comprese le potenzialità che tali figure e organismi possono apportare alla qualità dei servizi educativi e di cura per la prima infanzia e alla formazione del personale educativo che vi opera all’interno, ora, a cinque anni dall’emanazione del decreto legislativo n. 65/2017 e a seguito dell’immissione straordinaria di risorse economiche del PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza), tutte le Regioni devono impegnarsi a concretizzare quanto stabilito dal decreto, magari prendendo a modello quei territori, che possono essere ad esempio la Toscana o l’Emilia Romagna, che da anni si impegnano nel consolidamento dei coordinamenti pedagogici.

Al contempo, anche le aree che si sono già attivate devono continuare a migliorare e consolidare i loro organismi di coordinamento.

Si tratta sicuramente di un obiettivo ambizioso, ma allo stesso tempo questo processo è un atto indispensabile e dovuto alle nuove generazioni.

Bibliografia

- Andreoli, S. (2003). L'esperienza del coordinamento pedagogico in Emilia Romagna. In T. Musatti, & M. Susanna, *Il coordinamento dei servizi educativi per l'infanzia. Una funzione emergente in Italia e in Europa* (p. 67-87). Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Assessorato alla Sanità, Politiche Sociosanitarie e Terzo Settore, Sicurezza, Immigrazione ed Emigrazione. (2016, marzo 10). Dall'accreditamento dei nidi d'infanzia al sistema qualità ligure. Roma: Regione Liguria. Tratto da <file:///C:/Users/39340/Downloads/INTERVENTO%20REGIONE%20LIGURIA.pdf>
- Assessorato alle Politiche Educative. (2019). I Servizi Educativi 0-3 del Comune di Venezia. Presentazione dei Servizi Educativi pubblici e privati nel territorio del Comune di Venezia. Tratto da https://www.comune.venezia.it/sites/comune.venezia.it/files/immagini/servizi_educativi/Raccolta%200-3%20pubblico-privato%2C%202019.pdf
- Assessorato alle Politiche Sociali, Terzo Settore, Cooperazione allo Sviluppo, Politiche Giovanili. (2014, maggio 27). Il Ruolo del coordinamento pedagogico regionale. (R. Liguria, A cura di) Tratto da file:///C:/Users/39340/Downloads/Il_ruolo_del_coordinamento_pedagogico_ligure.pdf
- Barbieri, N. S. (2015). *Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia. Lineamenti storici, fondamenti pedagogici, modalità operative*. Padova: CLEUP.
- Barbieri, N. S. (2019). Asili nido e scuole dell'infanzia nella storia italiana. In F. De Giorgi, A. Gaudio, & F. Pruneri, *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*. Brescia: Scholè.
- Benedetti, S. (2006). Il coordinatore pedagogico come regista. In L. Balduzzi, *Nella rete dei servizi per l'infanzia tra nidi e nuove tipologie: ricordando Simonetta Andreoli* (p. 39-49). Bologna: CLUEB.
- Benedetti, S. (2013). Uno sguardo riflessivo sui coordinamenti pedagogici in Emilia-Romagna. In A. Gariboldi, R. Maffeo, & A. Pelloni, *Sostenere, connettere,*

- promuovere. Il coordinatore pedagogico nei servizi educativi per l'infanzia.* (p. 15-25). Parma: Edizioni Junior.
- Benedetti, S. (2021). Il coordinamento pedagogico nei servizi zerosei: ruolo, funzioni, competenze. In L. Campioni, F. Cremaschi, A. Garbarini, S. Mantovani, & T. Musatti, *Per i prossimi 40 anni. 1980/2020* (p. 65-69). Città di Castello (PG): Zeroseiup.
- Benedetti, S. (2022). Il Coordinamento Pedagogico Territoriale: come ponte organizzativo e funzionale tra le strutture per sostenere la qualità di tutta l'offerta Educativa. In M. A. Nunnari (A cura di), *Coordinatore e coordinamento territoriale. Realizzare il sistema 0-6* (p. 39-46). Città di Castello (PG): Zeroseiup.
- Biagioni, B. (2010). Il coordinatore pedagogico e la comunità educativa. In E. Catarsi (A cura di), *Il coordinamento pedagogico e i servizi per l'infanzia* (p. 93-98). Parma: Edizioni Junior.
- Bondioli, A. (2003). Commento ai lavori. *Quaderno n. 4. Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza. Il coordinatore pedagogico per l'infanzia nei servizi pubblici e privati nell'Emilia-Romagna. Atti del primo seminario regionale. Reggio Emilia, 20-21 novembre 2001* (p. 127-140). Reggio-Emilia: Stamperia della Regione Emilia-Romagna.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci Editore.
- Bondiolini, A. (2002). Il coordinatore pedagogico: una figura chiave per la qualità dei servizi per l'infanzia. In E. Becchi, B. Anna, & M. Ferrari, *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione* (p. 89-105). Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Bottigli, A. (2010). Il coordinatore pedagogico tra gruppo educativo e famiglie. In E. Catarsi (A cura di), *Coordinamento pedagogico e servizio per l'infanzia* (p. 83-92). Parma: Edizioni Junior.
- Breschi, S., Catarsi, E., & Magrini, J. (2010). Le funzioni di direzione e coordinamento pedagogico del sistema integrato dei servizi educativi per la prima infanzia in Toscana. Indagine esplorativa (Parte II. Approfondimenti). In R. Toscana, *I servizi educativi per la prima infanzia in Toscana. Dati del triennio 2007/2008* -

- 2009/2010 e indagini di approfondimento (p. 3-35). Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Campioni, L. (2022, maggio 8). Realizzare il sistema integrato zerosei: Quali i compiti del coordinatore pedagogico? In M. A. Nunnari (A cura di), *Coordinatore e coordinamento territoriale. Realizzare il sistema integrato 0-6* (p. 15-23). Città di Castello (PG): Zeroseiup. Tratto da YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=Eub7HAFxi8Y>
- Campioni, L., Finelli, A., & Tagliaventi, M. T. (A cura di). (2005). *Crescere in Emilia-Romagna. Primo rapporto sui servizi e sulla conduzione dell'infanzia e dell'adolescenza*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Carneiro, P., & Heckman, J. (2003). Human Capital Policy. In A. Krueger, J. Heckman, & B. Friedman, *Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?* (p. 77-239). Cambridge: The MIT Press.
- Catarsi, E. (2008). Il nido e il sistema integrato dei servizi per l'infanzia in Italia. In C. n. l'adolescenza, *Percorso tematico. Nidi e servizi per l'infanzia* (p. 3-42). Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Catarsi, E. (A cura di). (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Parma: Edizioni Junior.
- Catarsi, E., & Fortunati, A. (2012). *NIDI D'INFANZIA IN TOSCANA. Il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del "Tuscany Approach" per i bambini e le famiglie*. Parma: Edizioni Junior .
- Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza. (2002). I servizi educativi per la prima infanzia. Quaderni del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza. 21. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza. (2019). *Manuale dei servizi educativi per l'infanzia*. Firenze: Istituto degli Innocenti.

- Ciabotti, F. (2021). I nidi domiciliari tra passato e futuro, luci e ombre. In L. Campioni, F. Cremaschi, A. Garbarini, S. Mantovani, & T. Musatti, *Per i prossimi 40 anni.1980/2020* (p. 106-109). Città di Castello (PG): Zeroseiup.
- Commissione Europea. (2011). *Comunicazione della Commissione. Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nella condizioni migliori*. Bruxelles. Tratto da <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A52011DC0066>
- Commissione Europea. (2018). *Raccomandazione del consiglio relativa a sistemi di educazione e cura della prima infanzia di alta qualità*. Bruxelles.
- Commissione europea. (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe - 2019 edition. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Comune di Padova Settore Servizi Scolastici. (2021). *Iniziativa del Tavolo di Coordinamento Pedagogico Territoriale di Padova*. Padova.
- Conferenza Unificata. (2013). *Accordo quadro per la realizzazione di un'offerta di servizi educativi a favore di bambini dai due ai tre anni, volta a migliorare i raccordi tra nido e scuola dell'infanzia e a concorrere allo sviluppo territoriale dei servizi socio educativi 0-6 anni*. Roma.
- Consiglio Europeo. (2018, maggio 22). Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 2018/C 189/01.
- D'Aniello, P. (2021). Il ruolo e il significato del coordinatore pedagogico: storia e esperienza. In L. Campioni, F. Cremaschi, A. Garbarini, S. Mantovani, & T. Musatti, *Per i prossimi 40 anni. 1980/2020* (p. 69-72). Città di Castello (PG): Zeroseiup.
- Donà, L. (2022). I coordinamenti pedagogici territoriali in Veneto: una storia in progress. In M. A. Nunnari (A cura di), *Coordinatore e coordinamento. Reattivare il sistema integrato 0-6* (p. 123-138). Città di Castello (PG): Zeroseiup.
- European Commission. (2013). *Barcelona objectives. The development of childcare facilities for young children on Europe with a view to sustainable and inclusive*

- growth*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Tratto da https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/130531_barcelona_en_0.pdf
- European Commission. (2017). *Quality assurance for school development. Guiding principles for policy development on quality assurance in school education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2022). *Building a better understanding of the impact of Early Childhood Education and Care on medium and long-term educational and labour market outcomes in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Council. (2002). *Presidency Conclusions. Barcelona European Council. 15 and 16 march 2002*. Barcelona: Publications Office of the European Union. Tratto da https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf
- Eurydice. (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg: Publications Office. Tratto da <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- Felisatti, E. (2006). *Team e didattiche cooperative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Felisatti, E., & Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Filomia, M. (2021). Dalla legge n. 1044/71 al sistema integrato “zerosei”: evoluzione storico-legislativa e riflessioni pedagogiche. *IUL RESEARCH. Open Journal of IUL University*, 160-174. Tratto da <https://iulresearch.iuline.it/index.php/IUL-RES/article/view/179/159>
- Filomia, M. (2021, 12 24). Dalla legge n. 1044/71 al sistema integrato “zerosei”: evoluzione storico-legislativa e riflessioni pedagogiche. *IUL Research. Open Journal of IUL University*, p. 160-174.
- Fiorini, M. (2003). L'intreccio socio-educativo nei servizi 0-18: il ruolo del coordinatore pedagogico tra cura e educazione. *Il coordinatore pedagogico per l'infanzia nei servizi pubblici e privati dell'Emilia-Romagna. Atti del primo seminario regionale*.

- Reggio Emilia, 20-21 novembre 2001* (p. 89-95). Rimini: Stamperia della Regione Emilia-Romagna.
- Fortunati, A. (2022). Nascita, evoluzione e prospettive delle funzioni di coordinamento. In J. Magrini, & M. Parente (A cura di), *I coordinamenti zonali a supporto della governamence del sistema dei servizi educativi per l'infanzia. L'esperienza della Regione Toscana* (p. 17-34). Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Fossati, M. G. (2022). Il coordinamento Pedagogico Territoriale nella provincia di Imperia. In M. A. Nunnari (A cura di), *Coordinatore e coordinamento territoriale. Realizzare il sistema integrato 0-6* (p. 147-156). Città di Castello (PG): Zeroseiup.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Gariboldi, A. (2021). Valutazione come dialogo (nei servizi e tra i servizi). In F. C. L. Campioni, *Per i prossimi 40 anni. 1980/2020* (p. 83-86). Città di Castello (PG): Zeroseiup.
- Giagnoni, P. (2010). Le competenze amministrative e organizzative del coordinatore pedagogico. In E. Catarsi (A cura di), *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia* (p. 117-129). Parma: Edizioni Junior.
- ISTAT. (2020). La normativa regionale sui servizi educativi per l'infanzia (allegato). In *Nidi e servizi educativi per l'infanzia., stato dell'arte, criticità e sviluppi del Sistema Integrato 0-6*. Dipartimento per le politiche delle famiglie.
- ISTAT. (2020). *Nidi e servizi educativi per l'infanzia. Stato dell'arte, criticità e sviluppi del sistema educativo integrato 0-6. La normativa regionale sui servizi educativi per l'infanzia (allegato)*.
- ISTAT. (2020). *Nidi e servizi educativi. Stato dell'arte, criticità e sviluppi del sistema educativo integrato 0-6*. Dipartimento per le politiche della famiglia.
- ISTAT. (2020, ottobre 27). Offerta di asili nido e servizi integrativi per la prima infanzia. Anno educativo 2018/2019. Roma.
- ISTAT. (2022). *Nidi e servizi educativi per bambini tra 0 e 6 anni: un quadro d'insieme*.
- Lazzari, A. (2015, ottobre 3). *La qualificazione dei servizi per l'infanzia in una prospettiva europea*. Tratto da ZeroSeiUp. Culture, infanzie, società:

<https://www.zeroseiup.eu/la-qualificazione-dei-servizi-per-linfanzia-in-una-prospettiva-europea/>

- Lazzari, A. (2015). Le politiche europee per l'infanzia. *Rivista dell'istruzione*, 6, 81-84.
- Lazzari, A. (2015). Politiche per l'infanzia e servizi in Europa. *Convegno nazionale. Infanzia, diritti e istruzione. Le nostre proposte per un percorso educativo di qualità. Roma, 10 aprile 2015*. Roma: FLC CGIL.
- Lazzari, A. (A cura di). (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia; proposta di principi chiave*. Città di Castello (PG): Zeroseiup.
- Lazzari, A. (2021). L'educazione e cura dell'infanzia nell'agenda politica europea. In L. Campioni, F. Cremaschi, A. Garbarini, S. Mantovani, & T. Musatti (A cura di), *Per i prossimi 40 anni. 1980/2020* (p. 113-116). Città di Castello (PG): Zeroseiup.
- Lazzari, A., Balduzzi, L., & Martino, S. (2022). Il coordinamento pedagogico territoriale come snodo del sistema integrato 0-6: il percorso di formazione in servizio realizzato nel progetto InTRANS. In M. A. Nunnari (A cura di), *Coordinatore e coordinamento territoriale. Realizzare il sistema integrato 0-6* (p. 65-82). Città di Castello (PG): Zeroseiup.
- Loperfido, E. (2007). Dal servizio alla rete. *Dal coordinatore al coordinamento. Atti del terzo seminario regionale, Castel San Pietro Terme - Bologna. 17-19 novembre 2005* (p. 115-117). Regione Emilia - Romagna: Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza.
- Luciano, E. (2021). Nuovi baricentri per la relazione tra famiglie e servizi per la prima infanzia. In L. Campioni, F. Cremaschi, A. Garbarini, S. Mantovani, & T. Musatti, *Per i prossimi 40 anni. 1980/2020* (p. 92-95). Città di Castello: Zeroseiup.
- Macinai, E., & Oliviero, S. (2019). Per una storia dei nidi comunali in Toscana (1970-1990). In P. Benesperrì, & M. C. Mondello, *La nascita degli asili nido nel Comune di Piombino* (p. 7-12). Salamanca: FahrenHouse.
- Maffeo, R. (2013). Il ruolo di coordinamento nelle parole dei coordinatori pedagogici. In A. Gariboldi, R. Maffeo, & P. Anna (A cura di), *Sostenere, connettere, promuovere. Il coordinamento pedagogico nei servizi educativi per l'infanzia. Una ricerca in Provincia di Modena* (p. 93-114). Parma: Edizioni Junior.

- Magrini, J., & Parente, M. (A cura di). (2022). *I coordinamenti zionali a supporto della governance del sistema dei servizi educativi per l'infanzia. L'esperienza della Regione Toscana*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Magrini, J., & Traquandi, S. (2022). Il ruolo delle Conferenze Zionali per la programmazione territoriale delle politiche: le funzioni gestionali e pedagogiche degli organismi di coordinamento. In J. Magrini, & M. Parente (A cura di), *I coordinamenti zionali a supporto della governance del sistema dei servizi educativi per l'infanzia. L'esperienza della Regione Toscana* (p. 35-49). Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Marchesi, F. (2006). Un sistema integrato dei servizi per l'infanzia tra innovazione e sperimentazione. In L. Balduzzi, *Nella rete dei servizi per l'infanzia tra nidi e nuove tipologie: ricordando Simonetta Andreoli* (p. 33-38). Bologna: CLEUB.
- Maviglia, M. (2021). Le sfide della continuità. In L. Campioni, F. Cremaschi, A. Garbarini, S. Mantovani, & T. Musatti, *Per i prossimi 40 anni. 1980/2020* (p. 57-59). Città di Castello (PG): Zeroseiup.
- Mele, S. (2013). Struttura e contenuti del nuovo Regolamento. *Nuovo ciclo di incontri formativi a supporto del processo di attuazione del Regolamento sui servizi educativi per la prima infanzia*. Firenze: Centro Regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza.
- Mele, S. (A cura di). (2018). *Verso la costruzione del Sistema integrato 0-6. Il contributo della Toscana*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Mele, S., & Magrini, J. (2011). Nidi d'infanzia e nuovi servizi per l'infanzia: le nuove politiche della regione Toscana. L'approccio toscano all'educazione della prima infanzia. Verso la prospettiva 0/6. 5-6 dicembre 2011. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci editore.
- MIUR. (2018, Marzo 1). *Cinquant'anni di storia della scuola dell'infanzia italiana e l'istituzione della scuola materna statale*. Tratto da <https://www.miur.gov.it>:

<https://www.miur.gov.it/-/cinquant-anni-di-storia-della-scuola-dell-infanzia-italiana-e-l-istituzione-della-scuola-materna-statale>

- MIUR. (2019). *Linee di indirizzo nazionali sulla scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare*. Tratto da <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+di+indirizzo+nazionali+%28formato+pdf%29.pdf/1b619d68-ad9b-12ae-2865-f1774ed7dcfc?version=1.0&t=1560340286448>
- Mostarda, M. P. (2006, Maggio). Per un coordinatore riflessivo. La funzione della riflessività nell'esercizio del coordinamento. *Animazione sociale. Rivista degli operatori sociali*, 77-82.
- Musatti, T. (2021). A chi e a cosa servono i Centri per Bambini e Famiglie? In L. Campioni, F. G. Cremaschi, S. Mantovani, & T. Musatti, *Per i prossimi 40 anni. 1980/2020* (p. 103-106). Città di Castello (PG): Zeroseiup.
- Nardini, L., Giolo, G., Fincato, P., & Zagati, S. (2008). *Guida alla realizzazione di un servizio per la prima infanzia*. Osservatorio Regionale Nuove generazioni e Famiglia.
- Neri, S. (2017). Il nuovo sistema integrato dei servizi per l'infanzia tra ambizioso universalismo e realismo minimalista. *Il Mulino*, 513-516. Tratto da https://e-l.unifi.it/pluginfile.php/869298/mod_resource/content/1/Il%20nuovo%20sistema%20integrato%20dei%20servizi%20per%20l%27infanzia%20tra%20ambizioso%20universalismo%20e%20realismo%20minimalista.pdf
- Nunnari, M. A. (A cura di). (2022). *Coordinatore e coordinamento territoriale. Realizzare il sistema integrato 0-6*. Città di Castello (PG): Zeroseiup Edizioni.
- OCSE. (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Norway 2013*.
- OECD. (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. Paris,: OECD Publishing. Tratto da <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>.
- Palumbo, C. (2022, gennaio). I Coordinamenti Pedagogici Territoriali. (U. S.-A. 0-6, A cura di) *Prospettive zerosei*(2), p. 1-10.
- Perozzo, M. (2021, maggio 13). *6° Seminario dedicato alla scuola dell'infanzia - "Zelarino 6" - seconda sessione: "Presentazione delle Linee pedagogiche per il sistema*

- integrato "zerosei" nell'ambito dell'Azione di diffusione e consultazione sul documento base delle Linee Pedagogiche.* Tratto da Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto:
https://istruzioneveneto.gov.it/20210514_11201/?download=11204
- Premoli, S. (A cura di). (2008). *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi.* Milano: FrancoAgnelli.
- Presidenza del Consiglio Regionale. (2015, aprile 1). Bollettino ufficiale della Regione Liguria. Genova.
- Pugnaghi, A. (2013). Il coordinatore pedagogico: un'identità poliedrica in reti di relazioni. In A. Gariboldi, R. Maffeo, & A. Pelloni, *Sostenere, connettere, promuovere. Il coordinatore pedagogico nei servizi educativi per l'infanzia. Una ricerca in Provincia di Modena* (p. 41-62). Parma: Edizioni Junior.
- Quaglino, G. P., Casagrande, S., & Castellano, A. M. (1992). *Gruppo di lavoro lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo. Una proposta di intervento nelle organizzazioni.* Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Regione Emilia-Romagna. (2022, luglio). *Rapporto informativo sull'offerta educativa 0-6 in Emilia-Romagna. Dati dell'anno educativo e scolastico 2020-2021.* Tratto da sociale.regione.emilia-romagna.it:
<file:///C:/Users/39340/Downloads/Rapporto%20offerta%20educativa%200-6%20anni%202020-2021.pdf>
- Regione Toscana. (2011). Progettare e realizzare servizi educativi per la prima infanzia. Orientamenti, indicazioni e regole. Firenze: Istituto degli innocenti. Tratto da https://www.minoritoscana.it/sites/default/files/Progettare%20e%20realizzare%20servizi_0.pdf
- Regione Toscana. (2012). Piano di Indirizzo Generale Integrato (PIGI) 2012-2015 in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro. Rapporto sulle attività realizzate nel 2012. Tratto da http://www.irisonline.it/web/images/News05Ago13/decisione_34_all.pdf

- Regione Toscana. (2016). *L'educazione dell'infanzia in Toscana: i dati della Toscana a supporto della programmazione educativa territoriale (Rapporto 2016)*. Firenze: Direzione istruzione e formazione.
- Regione Toscana. (2019, ottobre 15). *Linee Guida per l'applicazione del Nuovo Regolamento dei servizi educativi per la prima infanzia*. Tratto da <https://www.regione.toscana.it/regolamento-per-i-servizi-educativi-per-la-prima-infanzia>
- Restuccia Saitta, L. (2003). Da un progetto di riorganizzazione dei servizi 0-3: il ruolo professionale dei coordinatori pedagogici. In L. Gandini, S. Mantovani, & C. Pope Edwards (A cura di), *Il nido per una cultura dell'infanzia* (p. 123-133). Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Restuccia Saitta, L. (2006). Il ruolo del coordinatore educativo: compiti e funzioni. In N. Terzi (A cura di), *Prospettive di qualità del nido. Il ruolo del coordinatore educativo* (p. 33-44). Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Ribolzi, L. (A cura di). (2002). *Formare gli insegnanti*. Roma: Carocci Editore.
- Ripamonti, E. (2008). Il coordinamento pedagogico situazionale. In S. Premoli (A cura di), *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi* (p. 153-198). Milano: FrancoAngeli.
- Rosa, A., & Filomia, M. (2022). Il coordinatore pedagogico nel sistema integrato "zerosei": una figura in evoluzione. *IUL RESEARCH. Open Journal of IUL University*, 3(5), 373-389.
- Sannipoli, M. (2022). Il coordinamento pedagogico: trasformare i cambiamenti in costruzioni. In M. A. Nunnari (A cura di), *Coordinatore e coordinamento territoriale. Realizzare il sistema integrato 0-6* (p. 23-36). Città di Castello (PG): Zeroseiup.
- Savio, D. (2016, aprile 28). *Modelli pedagogici, progetto educativo e partecipazione nei servizi per l'infanzia: il ruolo (necessario) del confronto democratico*. Tratto da ZeroSeiUp. Culture, infanzie, società: <https://www.zeroseiup.eu/modelli-pedagogici-progetto-educativo-e-partecipazione-nei-servizi-per-linfanzia-il-ruolo-necessario-del-confronto-democratico/>

- Savio, D. (2019, ottobre). Qualità. *Bambini*, 23.
- Silva, C. (2015). Il ruolo del coordinatore pedagogico nella promozione dell'educazione e cura della prima infanzia in Italia. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 205-212.
- Silva, C. (2022). Il Master in Coordinamento Pedagogico di Nidi e Servizi per l'Infanzia 0-6 dell'Università di Firenze. In M. A. Nunnari (A cura di), *Coordinatore e coordinamento territoriale. Realizzare il sistema integrato 0-6* (p. 49-62). Città di Castello (PG): Zeroseiup edizioni.
- Tanzi, V. (2007). Dal coordinatore al coordinamento. *Dal coordinatore al coordinamento. Atti del terzo seminario regionale, Castel San Pietro Terme. 17-19 novembre 2005* (p. 127-132). Regione Emilia Romagna: Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza.
- Tarquandi, S., & Magrini, J. (A cura di). (2018). *Verso la costruzione del sistema integrato 0-6. La formazione in servizio del personale educativo e docente*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Tartarini, P., & Volta, M. C. (A cura di). (2018, novembre). *I Servizi sperimentali per la prima infanzia in Emilia-Romagna. Breve scheda di presentazione al 31 ottobre 2018*. Tratto da <http://sociale.regione.emilia-romagna.it/file:///C:/Users/39340/Downloads/report%20Servizi%20sperimentali%202018%20web.pdf>
- Terzi, N. (2021). A proposito del valore istituzionale della formazione in servizio. In L. Campioni, F. Cremaschi, A. Garbarini, S. Mantovani, & T. Musatti, *Per i prossimi 40 anni. 1980/2020* (p. 40-42). Città di Castello (PG): Zeroseiup.
- Toffano Martini, E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia.
- Tognetti, G. (2010). Il coordinatore pedagogico e la documentazione. In E. Catarsi (A cura di), *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia* (p. 67-81). Parma: Edizioni Junior.

- U.S.R. per il Veneto. (2021, novembre 10). *Newsletter PROSPETTIVE ZEROSEI N. 1*. Tratto da Prospettive zerosei. Sistema integrato "zerosei": https://istruzioneveneto.gov.it/20211110_14079/
- U.S.R. per il Veneto. (2022, gennaio 19). *Newsletter PROSPETTIVE ZEROSEI N. 2*. Tratto da Prospettive Zerosei. Sistema integrato "zerosei": https://istruzioneveneto.gov.it/20220119_15398/
- U.S.R. per il Veneto. (2022, marzo 23). *Newsletter PROSPETTIVE ZEROSEI N. 3*. Tratto da Prospettive zerosei. Sistema integrato "zerosei": https://istruzioneveneto.gov.it/20220323_16685/
- U.S.R. per il Veneto. (2022, Luglio 5). *Newsletter PROSPETTIVE ZEROSEI N. 4*. Tratto da Prospettive zerosei. Sistema integrato "zerosei": https://istruzioneveneto.gov.it/20220705_18772/
- Zanelli, P. (2003). Il pedagogo come figura di sistema. *Il coordinatore pedagogico per l'infanzia nei servizi pubblici e privati dell'Emilia-Romagna. Atti del primo seminario regionale. Reggio-Emilia 20-21 novembre 2001* (p. 111- 121). Regione Emilia-Romagna: Servizi politiche familiari, infanzia e adolescenza.
- Zanelli, P. (2007). Dal servizio alla rete di servizi. *Dal coordinatore al coordinamento. Atti del terzo seminario regionale sui coordinatori. Castel San Pietro Terme - Bologna, 17-19 novembre 2005* (p. 117-123). Regione Emilia-Romagna: Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza.
- Zanelli, P. (2018, maggio 26). *Una scelta di qualità: il coordinamento pedagogico territoriale*. Tratto da ZeroSeiUp: <https://www.zeroseiup.eu/una-scelta-di-qualita-il-coordinamento-pedagogico-territoriale/>
- Zerosei up channel. (2021, maggio 8). Realizzare il sistema integrato zerosei: Quali i compiti del coordinatore pedagogico? Tratto da <https://www.youtube.com/watch?v=Eub7HAFxi8Y>
- Zeroseiup channel. (2021, febbraio 6). *CPT: Una storia in progress*. Tratto da YouTube: <https://youtu.be/kenHIdFyDc4>

Normativa

Legge 6 dicembre 1971, n. 1044 *“Piano quinquennale per l’istituzione degli asili nido comunali con il concorso dello Stato”*.

Legge regionale Liguria 19 febbraio 1973, n. 4 *“Norme per la costruzione la gestione il controllo ed il finanziamento di asili nido”*.

Legge regionale Emilia Romagna 7 marzo 1973, n. 15 *“Determinazione dei criteri generali per la costruzione, la gestione e il controllo degli asili nido, di cui all’art. 6 della legge statale 6-12-1971, n. 1044”*.

Legge regionale Toscana 24 marzo 1973, n.16 *“Disciplina degli asili nido”*.

Legge regionale Liguria 14 maggio 1973, n. 43 *“Norme di attuazione e di integrazione della legge 6 dicembre 1971, n. 1044, in materia di asili – nido”*.

Legge regionale Umbria 11 marzo 1974, n. 21 *“Attuazione dell’art. 6 della legge 6 dicembre 1971, n. 1044. Asili nido”*.

Legge regionale Umbria 2 giugno 1987, n. 30 *“Nuova disciplina della istituzione e del funzionamento degli asili-nido”*.

Legge regionale Toscana 2 settembre 1987, n. 47 *“Nuova disciplina degli asili nido”*.

Legge regionale Friuli Venezia Giulia 26 ottobre 1987, n. 32 *“Disciplina degli asili – nido comunali”*.

Circolare Regionale Veneto 25 giugno 1990, n. 16.

MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*.

Legge regionale Veneto 23 aprile 1990, n. 32 *“Disciplina degli interventi regionali per i servizi educativi alla prima infanzia: asilo nido e servizi innovativi”*.

Legge regionale Friuli-Venezia Giulia 24 giugno 1993, n. 49 *“Norme per il sostegno delle famiglie e per la tutela dei minori”*.

Legge regionale Liguria 5 dicembre 1994, n. 64 *“Disciplina degli asili-nido e dei servizi integrativi”*.

Legge 28 agosto 1997, n. 285 *“Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l’infanzia e l’adolescenza”*.

Legge regionale Toscana 14 aprile 1999, n. 22 *“Interventi educativi per l’infanzia e gli adolescenti”*.

Legge regionale Emilia Romagna 10 gennaio 2000, n. 10 *“Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia”*.

Legge 8 novembre 2000 n. 328 *“Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”*.

Legge regionale Toscana 26 luglio 2002, n. 32 *“Testo unico della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro”*.

Legge regionale Emilia Romagna 30 giugno 2003, n. 12 *“Norme per l’uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l’arco della vita, attraverso il rafforzamento dell’istruzione e della formazione professionale, anche integrazione tra loro”*.

Decreto del Presidente della Giunta regionale 8 agosto 2003, n. 47/R *“Regolamento di esecuzione della L.R. 26.7.2002, n. 32 (Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale, lavoro)”*.

Legge regionale Friuli-Venezia Giulia 18 agosto 2005, n. 20 *“Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia”*.

Legge regionale Umbria 22 dicembre 2005, n. 30 *“Sistema integrato dei servizi socio-educativi per la prima infanzia”*.

Decreto del Presidente della Regione Friuli-Venezia Giulia 27 marzo 2006, n. 87 *“Regolamento recante requisiti e modalità per la realizzazione, l’organizzazione, il funzionamento e la vigilanza nonché le modalità per la concessione dell’autorizzazione al funzionamento dei nidi d’infanzia ai sensi dell’articolo 13, comma 2, lettere a) e d) della legge regionale 20/2005. Approvazione e successive modifiche”*.

Regolamento Regionale Umbria 20 dicembre 2006, n. 13 *“Norme di attuazione della legge regionale 22 dicembre 2005, n. 30 in materia di servizi socio-educativi per la prima infanzia”*.

Deliberazione della Giunta Regionale 16 gennaio 2007, n. 84 *“L.R. 16 agosto 2002, n. 22 Autorizzazione e accreditamento delle strutture sanitarie, socio sanitarie e sociali – Approvazione dei requisiti e degli standard degli indicatori di attività e di risultato, degli oneri per l’accreditamento e della tempistica di applicazione, per le strutture sociosanitarie e sociali. (Allegati A e B)”*.

Deliberazione del Consiglio regionale Umbria 3 giugno 2008, n. 247 *“Piano triennale 2008/2010 del sistema integrato dei servizi socio-educativi per la prima infanzia”*.

Legge regionale Liguria 9 aprile 2009, n. 6 *“Promozione delle politiche per i minori e i giovani”*.

Legge regionale Liguria 11 maggio 2009, n. 18 *“Sistema educativo regionale di istruzione, formazione e orientamento”*.

Delibera della giunta regionale Umbria 16 novembre 2009, n. 1618 *“Atto di indirizzo sulla funzione del coordinamento pedagogico nei servizi socio-educativi per la prima infanzia”*.

Decreto del Presidente della Giunta regionale Toscana 30 dicembre 2009, n. 88/R *“Modifiche al regolamento emanato con decreto del Presidente della Giunta regionale 8 agosto 2003, n. 47/R (Regolamento di esecuzione della legge regionale 26 luglio 2002, n. 32) in materia di servizi educativi per la prima infanzia e di educazione non formale dell’infanzia, degli adolescenti, dei giovani e degli adulti”*.

Legge regionale Friuli-Venezia Giulia 24 maggio 2010, n. 7 *“Modifiche alle leggi regionali 20/2005 (Sistema educativo integrato dei servizi per la prima infanzia) e 11/2006 (Interventi regionali a sostegno della famiglia e della genitorialità), disciplina della funzione di garante dell'infanzia e dell'adolescenza, integrazione e modifica alla legge regionale 15/1984 (Contributi per agevolare il funzionamento delle scuole materne non statali) e altre disposizioni in materia di politiche sociali e per l'accesso a interventi agevolativi”*.

Decreto del Presidente della Regione Friuli-Venezia Giulia 4 ottobre 2011, n. 230 *“Regolamento recante requisiti e modalità per la realizzazione, l’organizzazione, il funzionamento e la vigilanza, nonché modalità per l’avvio e l’accreditamento, dei nidi d’infanzia, dei servizi integrativi e dei servizi sperimentali e ricreativi, e linee guida per l’adozione della Carta dei servizi, ai sensi dell’articolo 13, comma 2, lettere a), c) e d) della legge regionale 18 agosto 2005, n. 20 (Sistema educativo integrato dei servizi per la prima infanzia)”*.

Delibera Consiglio Regionale Toscana 17 aprile 2012, n. 32 *“Piano di Indirizzo Generale Integrato (P.I.G.I.) 2012-2015 in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro”*. Allegato A”.

Decreto del Presidente della Giunta regionale Toscana 30 luglio 2013, n. 41/R *“Regolamento di attuazione dell’articolo 4 bis della legge regionale 26 luglio 2002, n. 32 (Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro) in materia di servizi educativi per la prima infanzia”*.

Delibera Giunta Regionale Liguria 6 marzo 2015, n. 222 *“Linee guida sugli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi socioeducativi per la prima infanzia, in attuazione dell’art. 30, comma 1, lett. D) della L.R. 9 Aprile 2009, n. 6”*.

Deliberazione della Giunta regionale Umbria 27 marzo 2015, n. 407 *“Disciplina regionale del Servizio socio educativo per la prima infanzia denominato “Nido familiare”. Modifica allegato “Standard organizzativi e di servizio per il rilascio delle autorizzazioni al funzionamento”. Allegato A.*

Deliberazione 21 giugno 2016, n. 584 *“L.R. n. 32/2002 art 6 ter: Criteri generali per il funzionamento delle conferenze zonali per l’educazione e l’istruzione nell’ambito del sistema integrato per il diritto all’apprendimento”. Allegato 1”*.

Legge regionale Emilia Romagna 25 novembre 2016, n. 19 *“Servizi educativi per la prima infanzia. Abrogazione della L.R. n. 1 del 10 gennaio 2000”*.

Delibera della Giunta regionale Toscana 20 marzo 2017, n. 251 *“L.R. n. 32/2002 art. 6 ter, Criteri generali per il funzionamento delle Conferenze Zonali per l’educazione e l’istruzione nell’ambito del sistema integrato per il diritto all’apprendimento di cui alla D.G.R. n. 584/2016: linee guida per l’applicazione”. Allegato 1 – Linee guida per l’applicazione”*.

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n.65 *“Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni”*.

Deliberazione della Giunta regionale 16 ottobre 2017, n. 1564 *“Direttiva in materia di requisiti strutturali ed organizzativi dei servizi educativi per la prima infanzia e relative norme procedurali. Disciplina dei servizi ricreativi e delle iniziative di conciliazione in attuazione della 19/2016”*.

Delibera del Consiglio dei Ministri 11 dicembre 2017, recante *Piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del Sistema integrato di educazione e di istruzione, di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, concernente l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale 25 gennaio 2017, n. 20.

Deliberazione della Giunta regionale Veneto 16 febbraio 2018, n. 153 *“Aggiornamento delle Linee Guida e approvazione dei requisiti per l'apertura e il funzionamento delle unità d'offerta rivolte alla prima infanzia 0 - 3 anni denominate "Nidi in Famiglia" nella Regione del Veneto (L.R. 23 aprile 1990 n. 32 "Disciplina degli interventi regionali per i servizi educativi alla prima infanzia: asili nido e servizi innovativi"; D.G.R. n. 674 del 18 marzo 2008; D.G.R. n. 1502 del 20 settembre 2011; D.G.R. n. 2202 del 23 dicembre 2016)”*.

Circolare Ministeriale 19 febbraio 2018, n.404 *“Attuazione del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 “Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni”. Primi orientamenti operativi per gli Uffici Scolastici Regionali”*.

Deliberazione dell'Assemblea Legislativa della Regione Emilia Romagna 6 giugno 2018, n. 156 *“Indirizzi di programmazione degli interventi per il consolidamento e la qualificazione del sistema integrato dei servizi educativi per l'infanzia per i bambini in età 0-3 anni con un progressivo orientamento alla creazione di un sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai 6 anni. Triennio 2018-2019-2020”*.

Delibera della Giunta regionale Umbria 11 giugno 2018, n. 618 *“Decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017. Avvio sperimentazione del Sistema integrato di educazione ed istruzione dalla nascita fino ai sei anni”*.

Decreto del Presidente della Giunta regionale Toscana 26 giugno 2018, n. 31/R *“Ricettività dei servizi educativi in contesto domiciliare. Modifiche al regolamento emanato con decreto del Presidente della Giunta regionale 30 luglio 2013, n. 41/R (Regolamento di attuazione dell’articolo 4 bis della legge regionale 26 luglio 2002, n. 32 “Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro” in materia di servizi educativi per la prima infanzia)”*.

Delibera della Giunta regionale Liguria 7 novembre 2018, n. 917 *“Indirizzi di programmazione per la promozione, il consolidamento e il potenziamento del sistema di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni – Triennio 2018/2020”*.

Decreto del Presidente della Regione Friuli-Venezia Giulia 17 dicembre 2019, n. 216 *“Regolamento recante requisiti, criteri, modalità e procedure per l’attuazione degli interventi destinati a sostenere il servizio erogato dalle Sezioni Primavera, ai sensi dell’articolo 38 della legge regionale 30 marzo 2018, n. 13 (Interventi in materia di diritto allo studio e potenziamento dell’offerta formativa del sistema scolastico regionale)”*.

Delibera della Giunta regionale Umbria 28 luglio 2021, n. 720 *“Piano nazionale di azione pluriennale per il sistema integrato di educazione e istruzione per i bambini di età compresa tra zero e sei anni per il quinquennio 2021-2025”*.

Deliberazione 28 ottobre 2021, n. 1116 *“L.R. 32/2002, D.G.R. n. 703/2021: approvazione delle “Linee guida per la programmazione e progettazione educativa integrata territoriale – anno educativo/scolastico 2021/2022”, Allegato 1”*.

Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334 *“Adozione delle “Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei” di cui all’articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65.*

Delibera del Consiglio dei Ministri 5 ottobre 2021, recante *Piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del Sistema integrato di educazione e di istruzione per il quinquennio 2021-2025*, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale 9 aprile 2022, n. 84.

Delibera della Giunta Regionale 2 maggio 2022, n. 512 *“Piano di azione nazionale pluriennale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni per il quinquennio 2021–2025. Piano regionale di riparto annualità 2021 e 2022”*.

Sitografia

[agenda-2030-card-17-goals.pdf \(agenziacoesione.gov.it\)](#)

[Articolo » Raccolta Normativa Regione Liguria](#)

[Articolo » Raccolta Normativa Regione Toscana](#)

[Asili nido in Italia: presentato il rapporto nazionale \(conibambini.org\)](#)

[Carta Servizio interno Nuvola Blu rev 7 - Copia.pub \(aulss5.veneto.it\)](#)

[Carta dei servizi Nidi e servizi per l'infanzia | Comune di Verona](#)

[CARTA DI QUALITA' SERVIZIO NIDI \(comune.verona.it\)](#)

[cartaserviziprimainfanzia.pdf \(comune.vicenza.it\)](#)

[Come aprire un servizio educativo per la prima infanzia - Regione Umbria](#)

[DEPLIANT 25-3-22. \(comune.verona.it\)](#)

[Documento » Demetra \(regione.emilia-romagna.it\)](#)

[Documento » Demetra \(regione.emilia-romagna.it\)](#)

[Education - United Nations Sustainable Development](#)

[FACCIAMO... \(regione.veneto.it\)](#)

[FISM – Federazione Italiana Scuole Materne](#)

[Formazione e qualificazione - Regione Umbria](#)

[Formazione "Intrecci - sguardi, saperi e pratiche sul sistema integrato 0-6" - Comune di Padova \(padovanet.it\)](#)

[https://www.comune.rovigo.it/myportal/C_H620/dettaglio/contenuto/far-crescere-il-sistema-educativo-nel-polesine-dieci-incontri-online-promossi-dal-cpt-con-luniversita-di-padova](#)

[https://www.comune.venezia.it/it/content/la-settimana-pedagogica](#)

[http://www.consiglio.regione.toscana.it/](#)

[https://education.ec.europa.eu/](#)

[https://www.gazzettaufficiale.it](#)

[https://www.istitutodeglinnocenti.it/it](#)

[https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/linee-pedagogiche.html](#)

[https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/piano-di-azione.html](#)

https://istruzioneeveneto.gov.it/20220912_20062/
<http://www.istruzioneeverona.it>
<http://www.istruzionevicenza.it/wordpress/proposta-formativa-promossa-del-tavolo-di-coordinamento-pedagogico-territoriale-della-provincia-di-vicenza-formazione-0-6/>
https://istruzioneeveneto.gov.it/20220912_20062/
<http://www.istruzioneeverona.it>
<http://www.istruzionevicenza.it/wordpress/proposta-formativa-promossa-del-tavolo-di-coordinamento-pedagogico-territoriale-della-provincia-di-vicenza-formazione-0-6/>
http://lrv.regione.liguria.it/liguriass_prod/articolo?urndoc=urn:nir:regione.liguria:legge:1994-12-05;64&pr=idx,0;artic,1;articparziale,0
http://lrv.regione.liguria.it/liguriass_prod/articolo?urndoc=urn:nir:regione.liguria:legge:2009-04-09;6&pr=idx,0;artic,1;articparziale,0
<https://www.minori.gov.it/it>
<https://www.minori.gov.it/it/minori/le-norme-di-regolazione-dei-servizi-emilia-romagna>
<https://www.minori.gov.it/it/minori/le-norme-di-regolazione-dei-servizi-friuli-venezia-giulia>
<https://www.minori.gov.it/it/minori/le-norme-di-regolazione-dei-servizi-liguria>
<https://www.minori.gov.it/it/minori/le-norme-di-regolazione-dei-servizi-toscana>
<https://www.minori.gov.it/it/minori/le-norme-di-regolazione-dei-servizi-umbria>
<https://www.minori.gov.it/it/minori/le-norme-di-regolazione-dei-servizi-veneto>
<http://miur.gov.it>
<https://www.miur.gov.it/web/miur-usrtoscana/ricerca?q=coordinamento&scope=this-site>
<http://www.novecento.org>
<https://www.openpolis.it/>
<https://www.padovanet.it/notizia/20201120/comunicato-stampa-iniziato-con-successo-il-corso-online-costruire-lo-zerosei>
<https://www.regione.liguria.it/homepage/salute-e-sociale/item/5530-distretti-sociosanitari-e-ambiti-territoriali-sociali.html>

https://www.regione.liguria.it/homepage/salute-e-sociale/item/15906-linee-guida-sugli-standard-strutturali,-organizzativi-e-qualitativi-dei-servizi-socioeducativi-per-la-prima-infanzia-delibera-222-2015_15906.html

<https://www.regione.liguria.it/homepage/salute-e-sociale/item/17581-dgr-1016-2017.html>

<https://www.regione.toscana.it/-/la-programmazione-educativa-territoriale-anno-per-anno>

<https://www.regione.toscana.it/-/le-zone-dell-educazione-e-dell-istruzione>

<https://www.riviera24.it/2008/04/il-programma-di-sguardi-sullinfanzia-conferenza-relativa-ai-servizi-educativi-23-24-maggio-40224/#>

<https://www.radorovigo.net/far-crescere-il-sistema-educativo-nel-polesine/>

<https://www.rovigoindiretta.it/in-video/2022/05/17/video/cosi-la-scuola-polesana-diventa-2-0-144271/>

<https://www.siped.it/>

<https://sociale.regione.emilia-romagna.it/infanzia-adolescenza/approfondimenti/le-norme-e-gli-atti-in-vigore-1/l-r-n-1-2000-e-ss-mm-norme-in-materia-di-servizi-educativi-per-la-prima-infanzia>

http://www.toscana.istruzione.it/allegati/2010/dicembre/IntesaPrimavera2010_2011.pdf

<https://www.scuola7.it/numero/2022/304/>

<https://www.zeroseiup.eu/>

[Il coordinatore pedagogico — Sociale \(regione.emilia-romagna.it\)](#)

[Il sistema integrato dei servizi per la prima infanzia - Regione Umbria](#)

[Infanzia e servizi educativi - Regione Umbria](#)

[I Servizi sperimentali per la prima infanzia in Emilia-Romagna. Brevi schede di presentazione — Sociale \(regione.emilia-romagna.it\)](#)

[Istruzione - Nazioni Unite Sviluppo sostenibile](#)

[legge_1973_4_v0.pdf](#)

[LEGGE REGIONALE n.21 del 11 Marzo 1974 \(alumbria.it\)](#)

[Le mappe della povertà educativa in Emilia Romagna - Openpolis](#)

[Lexview - Dettaglio Legge regionale 26 ottobre 1987, n. 32 \(regione.fvg.it\)](#)

[Lexview - Dettaglio Legge regionale 24 giugno 1993, n. 49 \(regione.fvg.it\)](#)

[Lexview - Dettaglio Legge regionale 24 maggio 2010, n. 7 \(regione.fvg.it\)](#)

[Le Zone dell'Educazione e dell'Istruzione - Regione Toscana](#)

[mappe liguria \(openpolis.it\)](#)

[mappe veneto \(conibambini.org\)](#)

[Nidi e servizi per l'infanzia | Comune di Verona](#)

[Nidi e scuole dell'infanzia in Emilia-Romagna — Regione Emilia-Romagna](#)

[Nidi in famiglia - Regione del Veneto](#)

[NF Coordinatore - Regione del Veneto](#)

[Openpolis\)](#)

[OSPEDALI CON SEZIONE SCOLASTICA » Scuola in Ospedale \(miur.gov.it\)](#)

[Ospedale - Organizzazione Scolastica | \(ic2ardigo.edu.it\)](#)

[PARTE 2 > L'offerta di asili nido in Emilia Romagna \(openpolis.it\)](#)

[PARTE 2 > L'offerta di asili nido in Toscana \(openpolis.it\)](#)

[Progetti educativi zionali, programmazione 2021 - 2022 - Regione Toscana](#)

[Politiche educative — Sociale \(regione.emilia-romagna.it\)](#)

[Rapporto offerta educativa 0-6 anni 2020-2021.pdf](#)

[Regolamento dei Tavoli tecnici tematici.docx \(comunesgv.it\)](#)

[Scuola in Ospedale e Istruzione domiciliare – Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto \(istruzioneveneto.gov.it\)](#)

[Servizio di Nido estivo | Comune di Venezia.](#)

[Servizi educativi 0-3 anni - Regione del Veneto](#)

[servizi per infanzia attivazione - Regione del Veneto \(istruzioneveneto.gov.it\)](#)

[SEZIONI PRIMAVERA - Google Drive](#)

[Sono 6 le regioni che hanno superato la soglia Ue sugli asili nido - Openpolis](#)

[§ 5.4.48 - L.R. 2 giugno 1987, n. 30. Nuova disciplina della istituzione e del funzionamento degli asili-nido. \(edizionieuropee.it\)](#)



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

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

“Amici dell’ambiente”

Un intervento didattico alla Scuola dell’Infanzia

Relatore
Luisa Salmaso

Laureanda
Lara Zanella

Matricola: 1121449

Anno accademico: 2019/ 2020

Indice

Introduzione.....	3
1. Analisi del contesto didattico	4
1.1. L'istituto comprensivo "Francesco Morosini"	4
1.2. Scuola dell'Infanzia "Armando Diaz"	5
1.3. Il gruppo dei "Verdi"	7
1.4. L'insegnante e i processi di insegnamento-apprendimento osservati in ottica inclusiva.....	8
1.5. Modalità e strumenti dell'osservazione.....	10
2. Narrazione dell'intervento didattico	12
2.1. Motivazioni ed interessi che hanno orientato il progetto "Amici dell'ambiente"	12
2.2. Progetto "Amici dell'ambiente"	14
2.3. Excursus sui riferimenti teorici, i modelli e i metodi a supporto dell'azione didattica	32
2.4. "Amici dell'ambiente" in un'ottica inclusiva.....	33
2.5. La fase valutativa del progetto in prospettiva trifocale.....	35
2.5.1. Dimensione oggettiva	35
2.5.2. Dimensione intersoggettiva.....	42
2.5.3. Dimensione soggettiva.....	46
3. Riflessioni in ottica professionalizzate.....	47
3.1. Considerazioni sulla <i>Peer Review</i>	47
3.2. Riflessione sullo sviluppo delle mie competenze professionali: i miei punti di forza e di criticità ...	49
3.3. Verso la professione docente: aspettative e prospettive	51
Bibliografia.....	53
Sitografia	55
Normativa	55
Documentazione scolastica.....	56
Allegati	56
Allegato n. 1: Tabella di macroprogettazione	57
Allegato n. 2: La filastrocca	60
Allegato n. 3: Tabella di raccolta dati	61
Allegato n. 4: Le rubriche valutative.....	62
Allegato n. 5: Strumento di raccolta dati.....	68
Allegato n. 6: "Griglia di autovalutazione degli interventi didattici svolti dal tirocinante"	70
Allegato n. 7: Autovalutazione delle competenze professionali in formazione.....	80

Introduzione

“La Terra, la nostra casa, è viva e ospita una comunità di vita unica. La tutela della vitalità, della diversità e della bellezza della Terra è un impegno sacro” (Carta della Terra).

Ho voluto iniziare questa relazione con una citazione che richiama a un impegno per un cambiamento, il quale, necessariamente, deve passare attraverso una nuova educazione, sollecitata a promuovere il superamento dell'indifferenza degli individui nei confronti dell'ambiente, al fine di declinare i loro comportamenti verso direzioni autentiche e sapienti. Nelle pagine a seguire verrà presentata la descrizione del mio percorso di Tirocinio Diretto e dell'attuazione dell'intervento didattico, che ho progettato per un gruppo di bambini di 5 anni della Scuola dell'Infanzia “Armando Diaz” di Venezia. Il mio lavoro ha avuto come sfondo l'Educazione allo sviluppo sostenibile e come obiettivo la promozione di buone pratiche da attuare al fine di diventare dei cittadini responsabili, attenti alla salvaguardia e alla tutela dell'ambiente e della Laguna di Venezia, un obiettivo che ho percorso incentivando i piccoli alunni a riutilizzare materiali e oggetti in modo creativo, attraverso l'attuazione di esperienze concrete, poiché come afferma Marco Dallari (2016), citando lo studioso John Dewey (1949): *“l'esperienza è il fondamento della pratica pedagogica e ciò che permette di educare alla responsabilità e alla partecipazione”* (Dallari, Ciarcia, 2016, p.131).

La relazione è suddivisa in tre macro – aree.

Il primo capitolo è dedicato alla presentazione del contesto in cui ho svolto il mio Tirocinio Diretto, alla descrizione della sezione degli alunni e del plesso. Alla fine di questa prima parte, ho esposto gli strumenti osservativi utilizzati.

Nel secondo capitolo, ho parlato delle motivazioni che mi hanno condotto alla progettazione del mio intervento. In seguito, ho illustrato il mio intervento didattico, specificandone i campi d'esperienza coinvolti, dichiarando i Traguardi per lo sviluppo delle competenze e le scelte metodologiche realizzate, quindi ho descritto nel dettaglio il metodo, le strategie e le tecniche da me adoperate.

Nell'ultima parte, ho riflettuto in merito all'attività di *Peer Review* svolta e alle competenze che sento di aver maturato in seguito a questi anni di tirocinio. Infine, ho attuato una breve considerazione in merito alle mie aspettative e speranze di futura insegnante.

“Gran parte di ciò che mi è servito di sapere su come comportarsi nella vita, come agire, come essere, l'ho imparato alla scuola materna” (tratto da: *Uncommon Thoughts on Common Things* di Robert Fulghum, Grafton Books, 1986).

1. Analisi del contesto didattico

1.1. L'istituto comprensivo "Francesco Morosini"

L'Istituto Comprensivo "Francesco Morosini" è formato da sette plessi: una Scuola dell'Infanzia ("A. Diaz"), quattro Scuole Primarie ("A. Manzoni", "B. Canal", "A. Diaz" e "G. Zambelli") e due Scuole Secondarie di 1° grado ("A. Diaz" e "F. Morosini").

Nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa si possono trovare le finalità cardine cui l'Istituto tende, al fine di permettere a tutti i suoi alunni un pieno sviluppo personale. L'Istituto promuove una scuola inclusiva, tesa al raggiungimento del benessere di tutti, equa, attenta ai bisogni di ciascuno e aperta alla collaborazione con le famiglie e il territorio. Una prova dell'attenzione verso la collaborazione con i vari enti e realtà territoriali, è costituita dalle svariate uscite didattiche programmate durante l'intero anno scolastico, come, ad esempio: alle Stanze del vetro, alla Collezione "Peggy Guggenheim", al palazzetto "Bru Zane" oppure al teatro La Fenice, effettuate con lo scopo di promuovere particolarmente lo sviluppo dell'educazione artistica. Queste esperienze permettono ai bambini e ai ragazzi più grandi di partecipare a dei laboratori affini ai progetti scolastici realizzati all'interno delle classi/sezioni. Tutto questo è possibile poiché, come affermato nel P.T.O.F., *"il territorio in cui è collocato l'Istituto si caratterizza per la ricchezza delle opportunità offerte dalla storia della città stessa. Esse sono da considerarsi come risorse utili sul piano educativo e consentono di articolare un'offerta formativa che pone al centro dello sviluppo delle attività laboratoriali di carattere "trasversale", estremamente ricca e variegata"*.

L'Istituto collabora anche con l'Unicef e con l'Associazione Slow Food. Ogni anno viene organizzato un mercatino interno alla scuola, in cui vengono messi in vendita oggetti costruiti dai bambini e dai ragazzi, il cui ricavato è donato in beneficenza.

Nel P.T.O.F. vengono presentati obiettivi ben specifici che l'Istituto "Francesco Morosini" intende perseguire in ogni ordine e grado scolastico. Ognuno di questi, come viene dichiarato nel suddetto documento, è coerente con *"i principi stabiliti dalla Costituzione, con le Indicazioni nazionali per il Curricolo (D. M. 31/7/07) e [con] le raccomandazioni del Parlamento Europeo"*. Tra gli obiettivi particolarmente perseguiti dall'Istituto troviamo: attivare strategie volte alla prevenzione del disagio; favorire l'inserimento di alunni con situazioni di svantaggio socio-economico e con disabilità; prevedere percorsi di accoglienza

e integrazione per alunni stranieri; favorire lo sviluppo della personalità degli studenti in tutte le direzioni: etiche, sociali, intellettuali e affettive.

Inoltre, nel P.T.O.F. viene reso noto che l'Istituto ha come obiettivi formativi prioritari lo sviluppo e il potenziamento delle competenze base e di cittadinanza attiva, in ogni ordine e grado scolastico. Tali obiettivi riguardano, nello specifico: lo *“sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso [...] il sostegno dell'assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni”* (P.T.O.F. 2019/ 2022); l'accrescimento di comportamenti responsabili ispirati alla conoscenza della sostenibilità dell'ambiente dei beni paesaggistici e del patrimonio culturale; la valorizzazione della scuola come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di aumentare l'interazione con la comunità locale e le famiglie.

1.2. Scuola dell'Infanzia “Armando Diaz”

Il mio tirocinio diretto, in questa annualità, si è svolto alla Scuola dell'Infanzia “Armando Diaz”, la quale è situata nel centro storico di Venezia, nel sestiere di Castello. All'esterno del plesso c'è un ampio giardino attrezzato per il gioco libero o guidato e per le attività di giardinaggio. All'interno dell'edificio si trovano due spogliatoi: uno dei bambini e un altro per le insegnanti; un ampio refettorio; due aule per le attività di sezione; i servizi igienici. Al primo piano è situata un'aula, che viene utilizzata per l'attività motoria oppure quando i bambini vengono divisi per gruppi di età omogenee, in questo caso uno dei 3 gruppi si serve di quello spazio.

Gli insegnanti che operano all'interno della Scuola dell'Infanzia sono 5 (3 nella sezione dei “Gatti” e due nella sezione dei “Pesci”), più l'insegnante di Religione Cattolica, la quale svolge le sue attività il mercoledì dalle 9.00 alle 12.00.

La Scuola dell'Infanzia “A. Diaz” è aperta dal lunedì al venerdì dalle 8.00 alle 16.00, con il servizio mensa gestito dal comune di Venezia. Essa è composta da due sezioni eterogenee (“Gatti” e “Pesci”), in cui sono suddivisi 50 bambini: 26 nella prima sezione e 24 nella seconda.

Il tempo della scuola si suddivide in un primo momento di accoglienza dalle 8.00 alle 9.15. Successivamente, viene dedicato un primo momento al gioco libero e alla socializzazione tra i bambini. Quindi, le insegnanti avviano la prima parte della *routine* che comprende: la preparazione della sala mensa, l'appello, la lettura del calendario e un primo momento di attività in cui i bambini ballano, mimano canzoni o eseguono piccoli esercizi motori. Dalle

10.15 iniziano le attività di laboratorio e gli allievi vengono suddivisi per gruppi omogenei di età (gruppo rossi: 3 anni; gruppo gialli: 4 anni; gruppo verdi: 5 anni). Dalle 12.00 alle 14.00 i bambini si riuniscono in mensa e quando tutti loro hanno terminato viene lasciato spazio per le attività ricreative in giardino. Infine, dalle 14 alle 16 le insegnanti e gli alunni si dedicano alle attività di sezione.

Generalmente, durante la mattinata vengono favorite attività con gruppi omogenei per età, mentre, al pomeriggio, le attività si svolgono in sezione per gruppi eterogenei. *“Questo tipo di organizzazione permette di offrire durante l’attività di gruppo tempi e modi di esecuzione più appropriati all’età specifica”* (Programmazione della sezione 2019/2020), mentre nei momenti di sezione si lascia molto spazio all’interazione tra i bambini di età diverse, in modo tale che *“i bambini più piccoli possano osservare i bambini di età superiore, mentre i più grandi possano svolgere una funzione di tutor”* (Programmazione della sezione 2019/2020).

Le insegnanti della Scuola dell’Infanzia, lavorando parallelamente in entrambe le sezioni, per l’intero anno scolastico, attuano molti processi collaborativi, *“che comportano la condivisione di contesti, risorse, obiettivi e competenze”* (Felisatti, 2006, p.100), e di coordinamento. Inoltre, esse eseguono quella che Trentin (2004) definirebbe *co-decisione*, ovvero la convergenza delle scelte effettuate dai partecipanti all’attività, per cui le maestre, all’interno delle due sezioni, svolgono le medesime attività, servendosi di uguali tecniche. Questi processi di collaborazione vengono attivati già durante la fase di programmazione, attraverso la scelta di strategie e metodologie da utilizzare in sezione, ma anche nelle fasi di monitoraggio e di verifica dell’attività, con continui e costanti momenti di dialogo e confronto, i quali, come afferma Felisatti (2006), sono essenziali per il funzionamento del gruppo. Le verifiche delle attività svolte con i bambini consistono in conversazioni, disegni e altri elaborati che essi realizzano, come ad esempio creazioni con la plastilina o il Das. Tra gli strumenti di valutazione, sono utilizzati particolarmente: il confronto periodico, tra insegnanti e famiglie, e l’osservazione occasionale e sistematica, la quale, come sottolinea Wolter (1957) risponde a tale caratteristica: *“quando è organizzata, metodica, ha uno scopo ben determinato e mezzi adeguati per conseguirlo”* (Wolter, 1957, p.26).

All’interno della Scuola si cerca di favorire molto la collaborazione, sia con il Territorio, progettando molte uscite didattiche o invitando esperti esterni a discutere in merito alle tematiche trattate in sezione, sia con le famiglie. Ad esempio, quest’anno è stato chiesto ad una mamma di origine americana di predisporre e attuare un piccolo laboratorio di lingua inglese sui numeri, i colori, gli animali e alcuni schemi motori di base.

Come afferma Annella Bartolomeo (2004): *“la relazione scuola – famiglia rappresenta un importante fattore di promozione del benessere, dello sviluppo e dell’apprendimento dei bambini”* (Bartolomeo, 2004, p.12). Per questo motivo le insegnanti cercano di investire e impegnarsi costantemente nel creare momenti di confronto e di collaborazione con la famiglia, al fine di creare un’alleanza educativa. Durante l’anno, oltre alle assemblee, vengono pianificati dei colloqui individuali, in cui insegnanti e genitori hanno la possibilità di dialogare e ascoltarsi, tuttavia, le insegnanti del Plesso cercano, quotidianamente, di promuovere una relazione positiva e di fiducia con i genitori, infatti, più volte, durante le mie fasi iniziali di osservazione, ho riscontrato che le docenti, quando i genitori venivano a prendere i figli, cercavano sempre di scambiare due parole con la famiglia per informarli sullo svolgimento della giornata dei bambini e, alcune volte, anche per comprendere alcuni atteggiamenti e comportamenti verificatisi all’interno della sezione da parte degli allievi. Inoltre, la Scuola promuove molte attività scolastiche tese a sollecitare la partecipazione e la collaborazione delle famiglie, allestendo delle attività, quali, ad esempio: i laboratori natalizi e i laboratori di Carnevale, in cui le madri, i padri, i fratelli e/o i nonni hanno la possibilità di creare un elaborato (addobbo o maschera) insieme ai bambini; la tradizionale festa di San Martino, in cui gli alunni escono per le calli di Venezia a chiedere le caramelle accompagnati anche dai loro genitori.

1.3. Il gruppo dei “Verdi”

I destinatari del mio intervento didattico sono stati i bambini di 5 anni di entrambe le sezioni. Il gruppo dei “Verdi” è formato da 19 bambini (10 maschi e 9 femmine), tra cui sono presenti due bambini bi-lingue e una bambina di origine filippina, ma nata in Italia, la quale parla e comprende perfettamente l’Italiano.

Tutti gli alunni presentano un buon lessico e una buona capacità di ascolto. Partecipano attivamente e con entusiasmo alle attività, intervenendo molto. La maggior parte di loro, nel momento in cui devono prendere parola, durante le attività di gruppo, alzano la mano e aspettano che l’insegnante dia loro il permesso di esprimere il proprio pensiero, il quale è quasi sempre pertinente al discorso. Quasi la totalità degli allievi svolge le varie attività e gioca volentieri con tutti i compagni coetanei, solo due bambini tendono ad estraniarsi e a giocare tra di loro.

Nel gruppo dei “Verdi” ci sono due bambini che vengono definiti dalle insegnanti “di difficile gestione”. Questa difficoltà ho potuto constatarla in prima persona, sia durante le mie osservazioni, che durante l’attuazione del mio percorso. Ad esempio, più volte è capitato che uno di questi due bambini non ascoltasse quanto diceva l’insegnante e disturbasse i

compagni; alle sollecitazioni della maestra, la sua reazione era quella di scappare fuori della sezione o di nascondersi sotto ai banchi fino a quando la docente non lo andava a riprendere e lo faceva sedere vicino a sé. Per far fronte a questa difficoltà del bambino, le insegnanti di comune accordo hanno utilizzato come strategia quella di affidargli dei “compiti responsabilizzanti”, ovvero gli è stato attribuito il ruolo di “addetto al controllo” (ad esempio, durante il riordino doveva accertarsi che tutti i compagni si impegnassero a sistemare oppure doveva verificare che tutti si disponessero in fila per due correttamente) e di “secondo chiudi-fila”, ma l’accordo stabilito con le docenti era che avrebbe mantenuto i suddetti incarichi solo se avesse mantenuto un comportamento idoneo. Con il passare dei mesi, gli atteggiamenti poco funzionali del bambino sono venuti meno. Il secondo allievo, principalmente, aveva un costante bisogno di rassicurazioni e, ad esempio, in merito ai suoi elaborati chiedeva sempre: “Ti piace?”, “E il mio non è bello?”, “Sono stato bravo?” oppure diceva spesso “E a me non mi fai parlare?”, “Vieni maestra ad aiutarmi?”, “Non sono riuscito perché non mi hai aiutato a farlo”. Comportamento che si è mantenuto stabile anche durante le mie 30 ore di conduzione.

1.4. L’insegnante e i processi di insegnamento-apprendimento osservati in ottica inclusiva

Per quanto riguarda i processi di insegnamento–apprendimento osservati, con il supporto dello “*Strumento di osservazione dell’attività di insegnamento e apprendimento nei contesti formativi secondo il modello dell’Instructional design*”, a cura di Luisa Salmaso e condiviso durante le attività di Tirocinio Indiretto, ho riscontrato che la mia tutor e le sue colleghe utilizzano, prevalentemente, un’architettura dell’istruzione che Clark (2000) definirebbe comportamentale (direttivo – interattivo). Essa è caratterizzata “*dall’accurata analisi e predisposizione dei materiali didattici*” (Bonaiuti, 2014, p.41) e da attività guidate ben strutturate; allo stesso tempo anche lo spazio si presenta strutturato. C’è una grande interazione tra insegnante e bambini e un forte controllo del feedback. Le insegnanti usano molte strategie didattiche tra cui: istruzioni esplicite, spiegazione, *modeling* e istruzione programmata, in quanto ogni passaggio è delineato precedentemente in fase di programmazione e attuato come stabilito in entrambe le sezioni.

Grazie allo “*Strumento per osservare la lezione*”, a cura della professoressa Lerida Cisotto e alla griglia osservativa “*Elementi per una didattica inclusiva*” a cura del professore Pietro Tonegato e della tutor Barbara Pastò, ho rilevato come le insegnanti, nella fase iniziale di sintonizzazione, predisponavano il setting in relazione all’attività da svolgere. Infatti, se doveva leggere una storia, l’insegnante invitava i bambini a sedersi a terra formando un

cerchio, mentre, se i bambini dovevano svolgere delle attività riguardanti il campo d'esperienza *“Il corpo e il movimento”* o *“Immagini, suoni, colori”* – e nello specifico suoni – l'insegnante posizionava i banchi, le sedie e le panche in un unico angolo, in modo tale da creare uno spazio adeguato per permettere ai bambini di muoversi ed esprimersi liberamente.

Sempre nella fase iniziale, ho rilevato che la docente cercava di creare attesa per l'argomento da introdurre e di catturare l'attenzione di tutti, servendosi di alcuni pupazzi e burattini, che sono protagonisti dell'attività didattica denominata *“Viaggio nel mondo della fantasia”*. In questo modo, la maestra riusciva anche a stimolare la partecipazione attiva di tutti gli allievi, dai bambini di 3 anni a quelli di 5 anni, i quali interagivano divertiti con l'oggetto animato.

Per consentire a tutti i bambini di conseguire i Traguardi per lo sviluppo e gli obiettivi di apprendimento, nella Programmazione della sezione 2019/2020 viene più volte sottolineato il fatto che, nonostante le attività prefissate siano molto strutturate e articolate, esse potrebbe subire delle modifiche per *“rispettare i tempi e le esigenze di ciascun bambino”* (Programmazione della sezione 2019/2020).

La valutazione, che, come affermano le Indicazioni Nazionali del 2012, *“precede, accompagna e segue i percorsi curricolari”*, è sostenuta dall'osservazione e dal monitoraggio in itinere, infatti nella Programmazione di sezione dell'anno scolastico 2019/2020 viene sottolineato che è previsto *“un momento iniziale, volto a deliberare un quadro delle capacità con cui [ogni bambino] accede alla Scuola dell'Infanzia, dei momenti interni al processo didattico, per aggiustare le proposte”* (Programmazione della sezione 2019/2020) e per dare modo a ciascun allievo di utilizzare *“l'approccio che gli è più congeniale”* (Programmazione della sezione 2019/2020).

Inoltre, durante le 30 ore di osservazione iniziale, ho potuto riscontrare come alla Scuola dell'Infanzia si faccia costante ricorso alle *routine*, le quali *“svolgono una funzione di regolazione dei ritmi della giornata e si offrono come ‘base sicura’ per nuove esperienze e nuove sollecitazioni”* (MIUR, 2012). Sempre in riferimento alle *routine*, Carol Ann Tomlinson (2006) afferma che *“le routine assicurano che gli studenti comprendano come iniziare e come concludere il lavoro in classe, come trovare e mettere via i materiali, come registrare il proprio lavoro, come muoversi nell'aula in modi accettabili, come capire dove dovranno essere e cosa dovranno fare in un determinato momento, dove mettere il lavoro una volta terminato, come ricevere aiuto quando l'insegnante sta lavorando direttamente con altri compagni, etc.”* (Tomlinson, 2006, p.75). Quindi, sempre secondo Tomlinson (2006) la

stessa *routine* diventa uno strumento efficace per facilitare sia l'apprendimento individuale, sia la creazione di una comunità condivisa.

Alla Scuola dell'Infanzia viene data molta importanza al gioco libero e a quello all'aria aperta. Nella Programmazione di sezione, viene considerato una "*risorsa privilegiata di apprendimento di relazione, che favorisce rapporti attivi e creativi sia sul piano cognitivo che relazionale*" (Programmazione di sezione 2019/2020). Una visione positiva del gioco appartiene anche a Vygotskij (1973), il quale afferma che "*il gioco è fonte dello sviluppo e crea la zona di sviluppo prossimale*" (Bruner, 1981, p.675).

Per quanto riguarda la dimensione dell'inclusione: è una prerogativa che ciascun insegnante cerca di promuovere, al fine di "*produrre politiche inclusive, sviluppare pratiche inclusive e creare culture inclusive*" (INDEX, 2014). In riferimento a quello che ho potuto osservare, durante il mio percorso di tirocinio, credo che un docente, al fine di promuovere migliori pratiche inclusive, dovrebbe cercare di concentrarsi maggiormente sulle strategie organizzative dei processi didattici in sezione, e quindi andare ad utilizzare, anche con i bambini di questa fasce d'età, pratiche come il *Peer tutoring* oppure il *Cooperative Learning*, poiché, per quanto i bambini siano abituati a relazionarsi con compagni di età eterogenee durante il gioco libero, questo non avviene durante le attività di sezione e per gruppi omogenei.

Altro obiettivo che la Scuola dell'Infanzia dovrebbe raggiungere, riguarda i principi dell'*Universal Design for Learning*, un quadro di riferimento pedagogico, che nasce verso la fine degli anni '80 e che ha come obiettivi: il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze nell'apprendimento come la regola e non come l'eccezione (Meyer, Rose e Gordon, 2014); mostrare come la competenza sia dipendente dal contesto (Meyer, Rose e Gordon, 2014). Nello specifico i principi a cui mi riferisco sono: "*fornire molteplici mezzi di rappresentazione*" e "*fornire molteplici mezzi di azione e di espressione*".

1.5. Modalità e strumenti dell'osservazione

Gli strumenti di osservazione da me utilizzati durante le mie prime trenta ore di osservazione sono stati:

- lo "*Strumento per osservare la lezione*" (a cura di Cisotto). Tale strumento mi ha permesso di focalizzare l'attenzione sulle azioni svolte dall'insegnante prima, durante e dopo l'avvio della lezione. Inoltre, mi ha dato la possibilità di analizzare come le insegnanti si rapportano con gli alunni, durante lo svolgimento delle attività didattiche e mediante le metodologie e le strategie che esse prediligevano;

- la *“Scheda per l’osservazione dei comportamenti sociali ed emotivi degli alunni e per l’analisi del discorso in classe”* (a cura di Cisotto), che mi ha dato la possibilità di conoscere meglio gli allievi, aiutandomi a focalizzare la mia attenzione sia sui loro comportamenti sociali ed emotivi, instaurati con i compagni e le insegnanti, sia sul loro modo di relazionarsi all’interno di una conversazione, e quindi, ad esempio, per verificare se i bambini interagissero con pertinenza nello scambio comunicativo o rispettassero i turni di parola;
- lo *“Strumento di osservazione dell’attività di insegnamento e apprendimento nei contesti formativi secondo il modello dell’Instructional design”* (a cura di Salmaso, per il gruppo di TI), che mi ha permesso di riflettere sul modello formativo-didattico utilizzato dalla mia Tutor scolastica;
- lo strumento *“Elementi per una didattica inclusiva”*, a cura di Pietro Tonegato e Barbara Pastò, che ho affiancato allo strumento redatto da Luisa Salmaso per il nostro gruppo di Tirocinio: *“Indicatori osservativi Evidence based per una didattica inclusiva”*, i quali mi hanno permesso di guidare l’analisi e la riflessione riguardo ad alcuni elementi significativi per lo sviluppo dei bambini, in ottica inclusiva;
- il diario di bordo compilato ogni qualvolta entravo a scuola. Su un quaderno descrivevo tutto quello che osservavo e poi, in un secondo momento, rielaboravo quanto scritto. Tale strumento l’ho utilizzato non solo durante le mie prime ore di Tirocinio Diretto, ma anche nelle ore successive di osservazione e al termine di alcuni incontri del mio intervento didattico.

2. Narrazione dell'intervento didattico

2.1. Motivazioni ed interessi che hanno orientato il progetto “*Amici dell'ambiente*”

Oskamp (2000) afferma che gran parte dei problemi ambientali sono causati dai comportamenti degli esseri umani e ogni giorno, alla radio, alla televisione o sulle riviste è possibile imbattersi in spazi dedicati alle varie problematiche ambientali causate dall'uomo, quali ad esempio: l'inquinamento dei Mari e degli Oceani, l'inquinamento atmosferico, i rifiuti etc. Spesso si sente ripetere, anche, che siamo giunti ad un momento in cui l'umanità non può più prescindere dalla cura del Pianeta che abita e che abiterà.

Nelle *Linee guida di Educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile* (2014) viene affermato che “*la sfida ambientale, legata alla conservazione delle risorse del nostro Pianeta, rappresenta una sfida non più eludibile per le future generazioni*”. Anche nel preambolo della Carta della Terra (2000) si fa riferimento ad un periodo delicato per il Pianeta e di grande responsabilità per l'umanità, infatti, si può leggere “*che noi, popoli della Terra [...] ci troviamo in un momento critico della storia della Terra*” (www.cartadellaterra.it), un periodo in cui dobbiamo scegliere il nostro futuro. Questa Carta rappresenta una “*dichiarazione di principi etici fondamentali per la costruzione di una società globale, giusta, sostenibile e pacifica nel 21° secolo*” (www.cartadellaterra.it). In più, la Carta è un appello ad agire al fine di creare una “*società globale sostenibile, fondata sul rispetto per la natura*” (www.cartadellaterra.it).

Nel quadro del Decennio di Educazione per lo sviluppo sostenibile 2005 – 2014, avviato dalle Nazioni Unite, il documento sopra citato è considerato dall'UNESCO come uno degli strumenti più innovativi per la promozione di un'educazione sostenibile. A proposito di questo decennio, le Nazioni Unite incoraggiano e suggeriscono alle comunità di riflettere sulle risorse e sulla fragilità dell'ambiente. In più, invitano le persone “*a impegnarsi in una cittadinanza attiva e consapevole, che porti a compiere scelte responsabili e ponderate sulla base delle conseguenze che le azioni possono avere sull'ambiente*” (Birbes, 2011, p.41).

Quindi, se è vero che ci troviamo in un momento critico per il Pianeta, è anche vero che l'impegno, l'interesse, la promozione di strategie volte alla sollecitazione di una cittadinanza attiva e responsabile e alla tutela e alla salvaguardia dell'ambiente sono tematiche che hanno interessato e interessano la società e le Istituzioni da molti anni. Risale, infatti, al 1952, la prima proposta, da parte della Commissione Educazione della IUCN di inserire, all'interno delle scuole, l'educazione ambientale come disciplina, anche se poi “*dovranno trascorrere quasi vent'anni prima di cominciare a vedere formulare vere e proprie strategie*

educative in tema di educazione ambientale” (Passafaro, Carrus, Pirchio, 2010, p.106). Fino ad arrivare ai giorni nostri, con l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, ovvero un programma d’azione per ri-orientare l’umanità verso uno sviluppo sostenibile tramite i 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile.

Come afferma Birbes (2011), l’educazione, nell’affrontare le sfide che il presente pone, ricopre un ruolo cruciale, poiché aiuta a formare il senso di identità e di appartenenza e può *“sollecitare pratiche di cura del pianeta, del territorio e delle relazioni sociali, fondamentali per la formazione di una cittadinanza globale, fondata sui processi partecipativi”* (ib., p.7). Di conseguenza, l’educazione deve essere *“l’agente del cambiamento necessario alla sopravvivenza sul pianeta”* (ib., p.5). Inoltre, l’autrice afferma che bisogna *“investire a breve, medio e lungo termine in processi educativi e formativi”* (ib., p.42), che mettano al centro lo studente e lo aiutino a connettere *“il conoscere e l’agire, il sapere con il saper fare e il saper essere”* (ib., p.42).

Ho considerato queste azioni intrinseche al mio percorso di Tirocinio Diretto, il quale ha avuto come obiettivo auspicabile la promozione di buone pratiche, cioè quelle che Malavasi (2008) definisce *“azioni innovative, immaginate e realizzate per indurre positive trasformazioni nei comportamenti e nelle procedure”* (Malavasi, 2008, p. 59) delle persone. Quindi, durante le 26 ore di intervento didattico, ho cercato di “trasformare” i comportamenti degli allievi in comportamenti pro-ambiente, dando rilevanza ai valori di cura e rispetto dell’ambiente; cercando di renderli consapevoli del fatto che, con le azioni e il proprio stile di vita ognuno ha la capacità di preservare e salvaguardare l’unicità e il valore del nostro pianeta, ma anche del territorio in cui viviamo, ovvero Venezia.

Alla luce di queste considerazioni, ho deciso di attuare un percorso a carattere sistemico il quale avesse come sfondo l’Educazione allo sviluppo sostenibile. Nello specifico, l’idea nasce durante le 20 ore di osservazione effettuate nel primo periodo di Tirocinio Diretto. Infatti, durante l’inizio del corrente anno scolastico, all’interno delle aule della Scuola dell’Infanzia, sono stati introdotti i bidoni dei rifiuti della raccolta differenziata. I bambini, però, hanno dimostrato fin da subito delle enormi difficoltà nel rispettarla, a meno che non ci fosse il personale ATA o l’insegnante a guidarli ogni qualvolta dovevano gettare un bicchiere di plastica o un pezzo di carta. Quindi, partendo dal concetto di “rifiuti” per arrivare fino al rispetto delle acque marine e della Laguna, ho deciso di dedicare il mio intervento all’Educazione allo sviluppo sostenibile, poiché penso sia importante, già a partire dalla Scuola dell’Infanzia, sensibilizzare i futuri cittadini di domani e allo stesso tempo responsabilizzarli in modo che possano acquisire un atteggiamento di rispetto e di cura nei

confronti dell'ambiente che abiteranno. Infatti, come afferma Michela Possamai (2013), lo sviluppo sostenibile è un argomento che deve interessare persone di ogni età e professione, di ogni ambiente e contesto: formale ed informale, di istruzione e di formazione. Un'idea simile, ovvero che la tematica dei problemi ambientali non sia solo un compito di interesse di biologi, ingegneri, fisici o chimici, è cominciata a maturare e a diffondersi già nel 1992, alla Conferenza sull'ambiente e sviluppo delle Nazioni Unite, tenutasi a Rio de Janeiro.

In conclusione, Hungerford e Volk (1990) affermano che i sistemi di valore, la visione del mondo e gli stili di vita che iniziano a svilupparsi in giovane età, vanno ad influenzare i comportamenti e gli atteggiamenti di rilevanza ecologica. Allo stesso tempo però, gli stessi autori, dichiarano che questi fattori sono maggiormente modificabili nelle prime fasi della vita e questo è uno dei "motivi (almeno impliciti)" (Passafaro, Carrus, Pirchio, 2010, p.8) che giustifica il coinvolgimento in prima persona di bambini e adolescenti negli interventi di formazione, informazione ed educazione ambientale. Per questo motivo c'è la necessità di promuovere l'educazione ambientale nella popolazione già a partire dalla Scuola dell'Infanzia. Ed è appunto quello che ho cercato di attuare.

2.2. Progetto "*Amici dell'ambiente*"

Il mio intervento didattico, denominato "*Amici dell'ambiente*", si è svolto in nove incontri di 3 ore ciascuno. Lo spazio utilizzato per realizzarlo è stata l'aula di uno dei due gruppi, ovvero la sezione dei "Gattini", poiché è quella più capiente e che si presta meglio ai lavori di gruppo.

Nella Programmazione di sezione, il mio lavoro è stato inserito all'interno del progetto "*Rispettiamo la natura*": si tratta di un percorso che occupa l'intero anno scolastico e nel quale le insegnanti si impegnano a promuovere nei bambini l'educazione ambientale, il rispetto e l'amore nei confronti del territorio e degli animali. Il mio progetto è stato ben accolto da tutte le insegnanti del Plesso, le quali si sono dimostrate fin da subito bendisposte al confronto e al dialogo. Inoltre, come descritto nel capitolo precedente, le attività pomeridiane si svolgono in sezione per gruppi eterogenei, nonostante ciò, le maestre si sono rese disponibili a modificare l'organizzazione delle giornate scolastiche, lasciandomi lavorare con il gruppo omogeneo per età, anche quando il mio intervento si svolgeva dopo l'orario di mensa.

Nell'allegato n. 1 è possibile trovare la tabella di macroprogettazione dell'Intervento Didattico, elaborata su modello di quella proposta da Lerida Cisotto per il nostro Corso di Laurea.

Per un insegnante, la progettazione è il primo importante passo decisionale da affrontare per l'organizzazione e l'attuazione della pratica didattica, infatti, essa, come afferma Castoldi (2011), delinea un *“momento ex ante dell'azione didattica e ha la funzione di anticipare il processo che si intende realizzare in tutte le sue variabili essenziali”* (Castoldi, 2011, p.124). La fase di progettazione, mi ha permesso di avere una visione chiara e strutturata dei passaggi chiave che intendevo mettere in pratica, considerando che essi, una volta decisi non erano irremovibili, ma rappresentavano dei punti di riferimento rigorosi, ma allo stesso tempo flessibili che mi hanno aiutato a tracciare *“una direzione di marcia verso cui orientare l'azione didattica”* (Ibidem). Nella tabella di progettazione, ho riportato la situazione problema, la situazione di partenza, i Traguardi per lo sviluppo di competenza e gli obiettivi di apprendimento tratti dalle Indicazioni Nazionali, i contenuti e gli argomenti, le metodologie che ho utilizzato e i tempi del mio intervento. Ritengo necessario far presente che, inizialmente, gli incontri pianificati erano 10, ma a causa della situazione venutasi a creare, a seguito dell'emergenza sanitaria, l'uscita didattica, prevista in data 23.03.2020, non si è potuta effettuare.

In riferimento alla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018, il mio percorso è stato finalizzato allo sviluppo e all'accrescimento della competenza in materia di cittadinanza, che si riferisce alla *“capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale”* (OCSE, 2018).

Partendo dalla situazione – problema: i bambini e le bambine della Scuola dell'Infanzia potevano apprendere l'esistenza di diversi tipi di rifiuti e il corretto modo di differenziarli, quindi, in accordo con la mia Tutor mentore, ho voluto avvicinarli alla scoperta della corretta gestione dei rifiuti di carta e plastica e di come questi possano essere riutilizzati in maniera creativa al fine di non inquinare e di salvaguardare l'ambiente e la Laguna di Venezia. Il prodotto finale del progetto è stata la realizzazione di una mostra a tema *“Una Laguna più pulita”*.

Il focus del mio lavoro è stato incentrato sulle buone pratiche che i bambini e le bambine potevano apprendere al fine di diventare dei cittadini responsabili, attenti alla salvaguardia e alla tutela dell'ambiente. Di conseguenza, il progetto ha avuto l'intento di responsabilizzare i bambini verso una cittadinanza attiva. Come afferma Monica Parricchi (2019), la *“pluralità dei riferimenti e delle dimensioni della cittadinanza”* (Parricchi, 2019,

p.32), permettono che questo costrutto, il quale sottintende tre dimensioni: il “sapere”, l’“essere” e il “fare”, sia affidato ad una materia specifica, che nel mio caso è stata l’Educazione allo sviluppo sostenibile, il cui insegnamento può essere abbinato a quello di altre materie, che nella mia circostanza ha riguardato i Campi di Esperienza: *La conoscenza del mondo, Immagini, suoni e colori e I discorsi e le parole*.

L’importanza di formare cittadini attivi è sottolineata nella “*Carta dei Principi per l’educazione ambientale orientata allo sviluppo sostenibile e consapevole*”, siglata nel 1997 a Fiuggi, la quale si rivolge agli individui di ogni età e a tutte le agenzie educative del territorio. Secondo il quarto principio della suddetta Carta, l’Educazione allo sviluppo sostenibile può essere considerata “*un elemento strategico per la promozione di comportamenti critici e propositivi dei cittadini verso il proprio contesto ambientale*” (art. 4 Carta Fiuggi, 1997), che, nel mio caso, riguardava principalmente il territorio di Venezia e la sua Laguna. In più, si può leggere che l’educazione ambientale “*forma alla cittadinanza attiva*” (art. 4 Carta Fiuggi, 1997), sostenendo la partecipazione e la comprensione della complessità delle relazioni tra natura e azioni umane. Inoltre, l’Educazione allo sviluppo sostenibile, che in ambito scolastico viene concepita “*come evoluzione e integrazione dei concetti di educazione ambientale*” (Kocher, 2017, p.30), viene definita dalla Commissione economica per l’Europa delle Nazioni Unite (2005), come uno strumento in grado di migliorare e rafforzare la capacità degli individui, dei gruppi, delle comunità e delle organizzazioni di esprimere giudizi e decisioni a favore dello sviluppo sostenibile e di promuovere un cambiamento di mentalità, fornendo “*capacità critica, maggiore consapevolezza e forza per esplorare nuove visioni e concetti e per sviluppare metodi e strumenti nuovi*” (Strategia UNECE per l’educazione allo sviluppo sostenibile, 2005).

Infine, in riferimento alla cittadinanza, anche nelle Indicazioni Nazionali del 2012 si possono trovare dei chiari riferimenti sull’importanza di educare i giovani ad una cittadinanza attiva, attraverso “*esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell’ambiente*” (MIUR, 2012), ponendo le “*fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell’ambiente e della natura*” (MIUR, 2012).

Come affermato dall’Istituto Supervisore per la Protezione e la Ricerca Ambientale (2019), l’educazione ambientale, proprio perché coinvolge molteplici aspetti, non si presta ad essere racchiusa in un’unica disciplina, o, nel caso della Scuola dell’infanzia, in un unico Campo d’Esperienza, ma essa va affrontata in modo sistemico e interdisciplinare. Per questo motivo

ho deciso di inserire, all'interno della mia progettazione, dei laboratori di riciclo creativo, i quali si sono riferiti principalmente al Campo d'Esperienza *"Immagini, suoni e colori"*, ma allo stesso tempo mi sono posta più Traguardi per lo sviluppo delle competenze che hanno riguardato anche i Campi d'Esperienza: *"I discorsi e le parole"*, *"Il sé e l'altro"* e *"La conoscenza del mondo"*.

Nello specifico, i Traguardi per lo sviluppo delle competenze che mi sono posta sono i seguenti:

- *"Il bambino riflette, si confronta, discute con le insegnanti e con gli altri bambini"* sui propri comportamenti corretti/scorretti (Il sé e l'altro);
- *"Il bambino arricchisce e precisa il proprio lessico"* (I discorsi e le parole);
- *"Il bambino raggruppa e ordina oggetti (bottiglie, tappi, involucri caramelle, fogli, salviette) e materiali (carta e plastica) identificandone alcune proprietà"* (La conoscenza del mondo);
- *"Il bambino si esprime attraverso il disegno, la pittura e altre attività manipolative, utilizza materiali, strumenti, tecniche espressive e creative"*. (Immagini, suoni e colori).

Nella realizzazione della mia progettazione, che ha avuto come sfondo integratore l'Educazione allo sviluppo sostenibile, ci hanno accompagnato due maschere note e tipiche della tradizione veneziana: lo scapestrato Arlecchino, il quale dimostra mancanza di senso di responsabilità ed è risultato in antitesi con l'immagine di cittadino attivo; e la sua fidanzata Colombina, che cercava sempre di rimediare agli imbrogli di Arlecchino. Le due maschere hanno conferito continuità alle esperienze proposte mettendosi ogniqualvolta in contatto con gli allievi e offrendo loro uno stimolo (ad es.: lettere, oggetti lasciati in sezione, filastrocche o elaborati) il quale, poi, dava avvio alle riflessioni e ai laboratori. Ho deciso di utilizzare due personaggi guida, poiché, come afferma Rosalba Corallo (2006), i personaggi mediatori aiutano gli alunni sia ad attivare la loro naturale curiosità, sia a predisporli *"allo svolgimento delle varie attività riconducibili alle diverse aree educative"* (Corallo, 2006, p.8).

Il bambino di 5/ 6 anni si trova in *"un "periodo aureo" per l'apprendimento di nuove parole"* (Vianello, Gini, Lanfranchi, 2015, p.261) e secondo Vianello, Gini e Lanfranchi (ib.) verso la fine della Scuola dell'Infanzia, l'alunno si trova in una fase in cui sta imparando a migliorare il suo linguaggio attraverso il linguaggio dell'adulto, dunque, uno dei mie Traguardi ha riguardato proprio l'arricchimento lessicale. Per questo motivo, durante tutto il percorso ho utilizzato un lessico semplice, ma allo stesso tempo specifico per permettere ai bambini di accrescere il loro repertorio lessicale.

Il progetto, inoltre, si è sviluppato in ottica sistemica, coinvolgendo più soggetti. Tale scelta deriva dal fatto che come afferma l'UNESCO (2014), una BUONA EDUCAZIONE verso la

sostenibilità richiede l'impegno di *"tutti i settori educativi: formali, non formali e informali"* (Mayer, Tamburini, 2014 p.2).

Nello specifico, il primo intervento ha visto la partecipazione delle famiglie, le quali *"sono il contesto più influente per lo sviluppo affettivo e cognitivo dei bambini"* (MIUR, 2012). La decisione di far partecipare i genitori è in linea con gli obiettivi formativi presentati nel P.T.O.F. 2019/2020, in cui si può leggere che la scuola ha a cuore la valorizzazione del rapporto scuola-famiglia e il coinvolgimento attivo di quest'ultima nelle scelte educative e nei progetti scolastici. Anche nella Programmazione di sezione 2019/ 2020 si possono riscontrare riferimenti a proposito di tale dimensione, infatti, all'interno di essa è possibile leggere che una delle priorità della Scuola dell'Infanzia è la collaborazione con le famiglie. Nel mio progetto, la concretizzazione di questa collaborazione ha riguardato: la partecipazione attiva dei genitori al laboratorio di Natale; l'aiuto per reperire il materiale di riciclo, utilizzato in seguito nei laboratori creativi; l'attuazione di un'osservazione dei bambini in merito ai loro comportamenti pro-ambiente nel contesto domestico e la compilazione di un questionario.

Gli altri soggetti coinvolti all'interno del progetto sono state le mie colleghe tirocinanti appartenenti al gruppo territoriale di Venezia, che hanno operato all'interno dell'Istituto Comprensivo "Francesco Morosini". Grazie all'aiuto delle nostre Tutor, abbiamo concordato un progetto a carattere sistemico, il quale avesse come filo conduttore una tematica generale comune, cioè la salvaguardia dell'ambiente naturale e dell'identità culturale di Venezia. In particolare, due di noi si sono occupate della toponomastica della città, dei mestieri e delle tradizioni; mentre io e Sara, che ha attuato il suo percorso di tirocinio alla Scuola Primaria, abbiamo affrontato temi quali il rispetto e la conoscenza di Venezia, la cittadinanza attiva e il riciclo come pratica creativa. Nello specifico, l'argomento di raccordo tra i nostri due percorsi di tirocinio è stato il tema del riciclo.

Infine, il percorso prevedeva la collaborazione con "*OCEAN SPACE*", un'associazione che è nata con lo scopo di appassionare le comunità di docenti di ogni ordine e grado e gli studenti con le loro famiglie sulle questioni riguardanti le pressanti sfide ambientali e sociali. Il loro progetto educativo mira a: favorire la formazione di identità coscienti e partecipi all'evoluzione della società contemporanea; creare un codice comportamentale per migliorare l'educazione con un approccio multidisciplinare e attivare un processo di apprendimento permanente. Purtroppo, a causa dell'emergenza che si è venuta a verificare, tale incontro non ha potuto attuarsi.

Ritornando alla fase di attuazione dell'intervento, già durante le ore iniziali di osservazione, l'insegnante a cui sono stata affiancata mi ha affidato il compito di condurre il laboratorio natalizio dedicato al gruppo dei "Verdi". I bambini, assieme ai loro genitori, dovevano realizzare un *mobile*, ovvero una scultura "semovente", a tema natalizio. La scelta è ricaduta su quell'artefatto, poiché, nei mesi successivi, gli allievi si sarebbero recati alla Collezione Peggy Guggenheim di Venezia a vedere per l'appunto il *mobile* di Alexander Calder, e quindi la docente mi aveva chiesto di farlo riprodurre agli alunni, in modo tale che essi, in uscita didattica, avrebbero potuto riconoscere i vari elementi e le varie parti del *mobile*, e di conseguenza avrebbero potuto osservare una continuità tra il loro lavoro e quello dell'artista. Per quanto riguarda la conduzione dell'intervento, anche l'organizzazione degli spazi e dei tempi sono stati oggetto di progettazione e verifica. Ho curato attentamente l'organizzazione della sezione dei "Gatti" in modo tale che fosse accogliente e permettesse a tutti i partecipanti di lavorare nelle migliori condizioni possibili. In linea con quanto affermato nelle Indicazioni Nazionali (2012), questa attenzione rivolta agli ambienti e ai tempi mi ha seguito in tutti e nove gli interventi. Una volta che i genitori sono entrati a scuola, ho fatto accomodare loro e i propri figli nelle loro postazioni. Dopo di che, mi sono presentata e ho spiegato loro il percorso che avrei intrapreso con i bambini nei mesi di gennaio e febbraio e quello che avremmo realizzato durante quel laboratorio e quale fosse lo scopo. Subito dopo ho mostrato l'opera finita e, utilizzando la strategia del *modeling*, ho mostrato tutti gli step e i diversi passaggi che servivano per arrivare al risultato finale. Successivamente, ho lasciato i genitori e gli allievi liberi di sperimentare e produrre il *mobile*. Nel frattempo, io passavo tra le varie postazioni a monitorare ed aiutare le coppie che mi chiedevano aiuto. Durante il monitoraggio ho potuto vedere le diverse modalità con cui le coppie si apprestavano a realizzare il prodotto richiesto, infatti, da alcune veniva attuato una sorta di *Cooperative Learning*, in cui, sia il genitore che il figlio, dimostravano un coinvolgimento attivo e interagivano reciprocamente aiutandosi, condividendo idee e confrontandosi per prendere decisioni sul come fare e come proseguire, quindi si poteva osservare una *leadership* condivisa; in altri gruppi, invece, ho riscontrato come l'adulto utilizzasse più che altro una pratica guidata, di conseguenza quest'ultimo dava istruzioni esplicite al figlio su cosa fare e come proseguire.



Figura 1: mamma e bambina alle prese con la realizzazione del *mobile*.

Lo scopo del laboratorio, oltre a favorire lo scambio e la collaborazione tra servizio educativo e famiglia, era quello di predisporre una prima fase in cui i bambini avessero l'opportunità di

provare, sperimentare e familiarizzare con il ri-uso di alcuni materiali, i quali inizialmente potrebbero sembrare semplicemente “cose” da gettare. I materiali che abbiamo utilizzato sono stati: ramoscelli; fili di lana rossi; tappi dei vasi delle conserve alimentari, sacchetti di plastica e imballaggi di carta.

Al termine del laboratorio ho chiesto ai genitori di compilare un questionario che avevo realizzato. Esso era composto da 8 quesiti a scelta multipla e, alla fine, avevo lasciato uno spazio dove i genitori, se lo desideravano, potevano scrivere eventuali domande, pareri o annotazioni. La scelta di comporre un questionario a domande chiuse deriva dal fatto che, come affermano Coggi e Ricchiardi (2005), le domande aperte pongono *“alcuni problemi legati sia alla competenza espressiva di colui che risponde sia all’interpretazione e alla codifica successiva delle risposte che potrebbero essere svolte in maniera distorta”* (Coggi, Ricchiardi, 2005, p.85).

Lo scopo del questionario era di esplorare le abitudini e i comportamenti dei bambini attuati a casa in merito al riciclo, alla raccolta differenziata dei rifiuti e all’attenzione generale nei confronti dell’ambiente.

Dall’analisi dei dati, è emerso che tutti i genitori consideravano utile promuovere l’educazione al rispetto dell’ambiente con i bambini di 5 anni, e la maggior parte di loro ha segnato anche che essa andrebbe affrontata in tutti i contesti di vita dei bambini. Per quanto riguarda la raccolta differenziata si è rilevato che: il 78% dei genitori (15) aveva parlato qualche volta di raccolta differenziata ai propri figli; il 16% dei genitori (3) ne aveva parlato spesso, mentre il 6% (1) non se lo ricordava. Di conseguenza, sicuramente il 94% dei bambini aveva già sentito parlare di questo argomento precedentemente al mio intervento. Quindi, negli interventi successivi avrei dovuto porre agli allievi domande e proposte più mirate.

Alla domanda “Vostro figlio si dimostra curioso verso questa tematica?”, l’89% dei genitori (17) ha risposto che talvolta era capitato che il figlio facesse qualche domanda riguardo la raccolta differenziata, al contrario l’11% (2) ha risposto che il loro bambino non aveva mai fatto domande in merito ad essa. L’alta percentuale sulla risposta “Talvolta” mi ha fatto presagire che il mio intervento, oltre che essere utile per i “cittadini di domani”, avrebbe potuto essere anche interessante per loro.

In più, dall’analisi delle risposte è emerso che tutti gli allievi a casa attuavano la raccolta differenziata con l’aiuto costante del genitore. Questo dato, quindi, va a confermare le osservazioni precedenti in merito ai bambini del gruppo di sezione, i quali dovevano essere

supportati, anche a scuola, da un adulto per eseguire correttamente la gestione dei rifiuti. Infine, nessun genitore ha riempito lo spazio libero.

In conclusione, ritengo che il questionario sia stato uno strumento efficace, il quale mi ha aiutato ad avere un quadro più completo in merito alle abitudini degli alunni e della loro attenzione riguardo l'ambiente.

Secondo Kocher (2017), tra i contenuti più importanti dell'Educazione alla sostenibilità viene inserito il riutilizzo e il riciclo dei materiali, che assieme alla raccolta differenziata (carta e plastica) e alla tematica della salvaguardia della Laguna di Venezia, sono stati il fulcro attorno cui ha ruotato il mio lavoro. Ho scelto di focalizzarmi su questi determinati argomenti, poiché come affermano Passafaro, Carrus e Pirchio (2010) *“anziché discutere di problemi ambientali lontani dall'esperienza quotidiana delle persone”* (Passafaro, Carrus, Pirchio, 2010, p.12), bisogna cercare di concentrare l'attenzione sui contesti di vita locali e dunque più familiari per il bambino.

Nel secondo incontro, con gli allievi abbiamo, dunque, riflettuto sul concetto di “rifiuto” e sui



Figura 2: Arlecchino ci ha lasciato la sua spazzatura in aula

comportamenti da attuare con esso. Questo incontro mi è servito, maggiormente, come momento conclusivo della *valutazione diagnostica–orientativa*, la quale come afferma Pellerrey (1993), è *“finalizzata ad una reale e approfondita conoscenza e comprensione degli alunni”* (Galliani, 2015, p. 73). Questo tipo di valutazione era iniziata già nelle 30 ore di osservazione con lo scopo di raccogliere il maggior numero di informazioni sugli allievi e sulle competenze e conoscenze che loro già

disponevano, al fine di orientare al meglio il mio agire didattico e offrire loro un'opportunità formativa significativa, stimolante e interessante. Da questo incontro, è emerso che gli alunni non avevano molto chiaro il concetto di “rifiuto”: quasi tutti i bambini alla domanda “Cos'è un rifiuto?” generalizzavano rispondendo “le scoasse” o “le cose dentro al cestino”. Essi, però, erano a conoscenza dell'esistenza della raccolta differenziata e dei diversi tipi di rifiuti. La loro difficoltà stava nel riconoscere il materiale con cui erano fatti quest'ultimi.

Infine, riflettendo sul comportamento di Arlecchino, il quale ci aveva lasciato la sua spazzatura in aula, abbiamo discusso in merito ai comportamenti da attuare e non con essa e li abbiamo simulati.



Figura 3: simulazione dei comportamenti corretti da attuare con la spazzatura.

L'intervento si è concluso con il disegno da parte dei bambini, ai quali ho richiesto di



Figura 4: esempio di disegno in cui il bambino a sinistra ha disegnato il comportamento corretto da attuare, mentre a destra ha disegnato il comportamento scorretto.

rappresentare, su un foglio A3 diviso a metà, da una parte il comportamento adeguato da eseguire con la spazzatura, dall'altro, il comportamento opposto. Questo mi ha dato modo di indagare la capacità dell'allievo di distinguere i comportamenti scorretti e corretti, poiché come affermano Vianello, Gini e Lanfranchi (2015, p.195), il bambino, almeno fino a 6/7 anni, disegna *“sulla base delle proprie conoscenze”*.

Nei due incontri successivi abbiamo trattato rispettivamente la tematica dei rifiuti di plastica e di carta. Ognuno di questi incontri è stato avviato, nuovamente, con il ritrovamento dei sacchi della spazzatura, una volta, solo di plastica e la volta successiva solo di carta. Il ritrovamento era seguito da una conversazione clinica, ovvero una tecnica che si serve di *“una catena di domande – stimolo e di interventi diretti basati sul rispecchiamento, il rinforzo e il rilancio interrogativo”* (Cisotto, 2005, p.55), al fine di recuperare le preconoscenze dei bambini. In più, essa mi permetteva di *“coinvolgere e motivare gli alunni, rendendoli partecipi del loro processo di apprendimento”* (Damiano, 1994, p.70).

Come afferma Clotilde Pontecorvo (2009), *“l'apprendimento nei bambini si costruisce attraverso: l'osservazione della realtà che li circonda; l'interazione con l'ambiente e la*

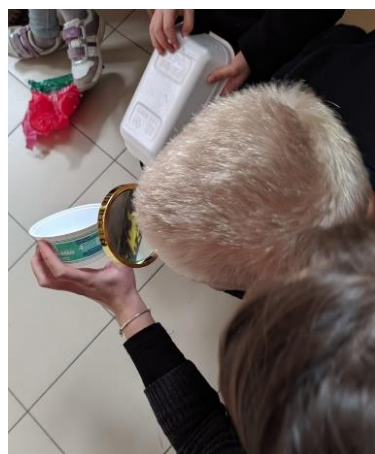


Figura 5: Osservazione e manipolazione degli oggetti.

cultura; l'interazione con i coetanei e con gli adulti” (Mantengoli, 2017, p.6). Per tale motivo, all'interno di tutti gli incontri ho cercato di favorire tutti questi elementi. Nello specifico, per quanto riguarda l'osservazione della realtà ho cercato di attuare con gli alunni un'osservazione finalizzata al riconoscimento delle principali caratteristiche e proprietà dei due materiali, tenendo a mente quanto affermato da Santovito, ossia che *“l'osservazione è alla base delle capacità di relazionarsi in modo scientifico con ciò che siamo e ciò che ci circonda”* (Santovito, 2015, p.27). Anche le Indicazioni Nazionali (2012) fanno comprendere l'importanza per i bambini di osservare ed esplorare la realtà che li circonda al fine di imparare a riflettere sulle proprie esperienze e ad acquisire competenze.

Per concretizzare l'attività di osservazione, ho deciso di portare all'interno della sezione *“la spazzatura”*, dando così la possibilità agli allievi di manipolare gli oggetti. Come dimostra

una ricerca dell'Università di Ratisbona effettuata da Fabian Hutmacher e Christof Kuhbandner (2018), l'opportunità di manipolare, in questo caso gli oggetti di plastica e carta/cartone, ha dato ai bambini la possibilità di memorizzare e immagazzinare le informazioni in merito alle proprietà dei materiali presi in esame *“senza molta consapevolezza cosciente”* poiché *“un singolo tocco ha un impatto sulla mente molto maggiore di quanto si possa immaginare, il che rende l'atto di toccare ancora più potente”* (Pan, 2019, p.103). Questa fase di manipolazione era accompagnata da una conversazione guidata, infatti, allo stesso tempo in cui gli allievi osservavano gli oggetti, ponevo loro delle domande – guida, le quali, come affermano Finetto, Fraternali e Zucal (1998), sono una tecnica appartenente ai mediatori simbolici che aiutano gli alunni a riflettere, in questo caso sulle caratteristiche e proprietà degli oggetti, e danno la possibilità al bambino di acquisire un concetto nuovo seguendo lo stimolo di precise domande.

Per permettere a ciascun allievo di esprimersi, utilizzavo la tecnica del *giro di tavolo*, quindi, i bambini parlavano in base all'ordine in cui erano seduti e quando avevano in mano la lente di ingrandimento. Sapendo che la gestione della sezione era uno dei miei punti deboli, ho deciso di inserire tale strumento come strategia per cercare di gestire e mantenere l'ordine all'interno della sezione. Infine, se un bambino doveva intervenire per dire qualcosa, che secondo lui era importante, doveva impegnarsi ad aspettare e alzare la mano.



Figura 7: riciclo creativo della plastica.

I momenti iniziali, caratterizzati dall'osservazione ed esplorazione dei materiali di carta e plastica, hanno preceduto dei laboratori creativi in cui gli alunni hanno avuto l'opportunità di sperimentare e riflettere, più volte e in prima persona, in merito al significato di *“riutilizzare”* e *“riciclare”*. Questo perché, come affermato nella *Carta dei principi per l'educazione ambientale orientata allo sviluppo sostenibile e consapevole* (1997), *“l'educazione ambientale si esprime attraverso l'agire educativo e l'educare agendo”* e richiede percorsi che coinvolgano l'operatività, nei

quali gli individui possano capire, osservare e fare esperienza. Inoltre, ho deciso di *“mettere all'opera”* i bambini, perché come recita un proverbio giapponese, caro a Bruno Munari: *“chi ascolta dimentica, chi vede ricorda, chi fa impara”* e anche perché, come



Figura 6: riciclo creativo della carta.

afferma Dewey (1949): l'esperienza diretta e il lavoro attivo sono il perno attorno al quale il bambino può "sperimentare i principi e le regole della conoscenza" (in Felisatti, 2006, p.106). Per introdurre tutti i laboratori di riciclo creativo è stata utilizzata una filastrocca (vedi allegato n. 2), tratta dalla rivista per bambini Vivacemente® di Giovanna d'Ambrosio, in cui si fa riferimento al fatto che nessun oggetto deve essere buttato via, ma si può ri-utilizzare e ri-inventare. In fase di progettazione, ho deciso di utilizzare questa filastrocca, prima di ogni laboratorio creativo, in modo tale da creare una sorta di *routine* che aiutasse i bambini a orientarsi a livello temporale, e a far comprendere che da lì a poco avrebbero dovuto utilizzare la loro creatività e fantasia.

Inoltre, ho pensato che tale supporto potesse aiutarmi a far familiarizzare con maggiore facilità gli alunni con il concetto "riutilizzare e ricreare in modo giocoso e divertente". L'obiettivo di questi laboratori, oltre a quanto già affermato sopra, era quello di stimolare la creatività degli alunni, caratteristica che Munari (2006) definisce come la capacità di una persona di realizzare ciò che la fantasia ha concepito e l'invenzione trasformato in progetto. Nel primo laboratorio il compito dell'alunno era quello di trasformare il fondo di una bottiglia in "qualcosa di altro", decorandolo con pezzi di plastica. Inizialmente, in fase di progettazione, avevo pianificato che tutti i bambini, con l'oggetto messo a disposizione, realizzassero un vaso per le piante o un porta penne. Ma alla domanda "secondo voi questo (mostrando il fondo della bottiglia) cosa potrebbe diventare?", gli allievi hanno risposto in svariati modi (porta candele, porta soldatini, salvadanaio, etc.), per cui ho lasciato liberi gli alunni di esprimere la loro creatività, che era proprio uno degli obiettivi del progetto.



Figura 8: i bambini hanno ridato nuova vita a bottiglie di plastica decorandole con tappi, carte di caramelle, vari sacchetti di plastica e hanno creato dei nuovi oggetti utilizzando la loro creatività.

Nel secondo laboratorio, dedicato al riciclo creativo della carta, gli allievi, con il materiale (precedentemente selezionato da me), trovato all'interno dei sacchi della spazzatura, dovevano creare il proprio autoritratto.



Figura 9: con i rotoli dello Scottex, i sacchetti di carta e con varie scatole di carta e cartone, che altrimenti sarebbero state gettate nella spazzatura, gli alunni hanno creato il loro autoritratto!

Per aiutare i bambini a coltivare la loro creatività, ho seguito alcuni consigli di Mitchel Resnick (2019), come, ad esempio: mostrare, entrambe le volte, dei modelli (creati da me) al fine di stimolare le idee dei bambini; incoraggiare quest'ultimi a giocherellare con i materiali; fornire una vasta gamma di materiali con cui realizzare gli elaborati.

Come afferma Monica Parricchi (2018), *“nella società contemporanea purtroppo si assiste sempre più frequentemente a situazioni di scarso interesse e bassa partecipazione, sia degli adulti che dei giovani, a contesti sociali che richiedono realizzazione e mantenimento di luoghi o interessi comuni”* (Parricchi, 2018, p.210), per cui, partendo già dalla prima infanzia, bisogna cercare di *“infondere la motivazione ed il desiderio di prendere parte attivamente ai contesti sociali in cui si è inseriti”* (Parricchi, 2020, p.23)

Per questo motivo, nei due interventi successivi, l'accento è stato posto sui valori della cura e del rispetto della Laguna di Venezia, la quale, dal 1987, è stata iscritta nella *“Lista del patrimonio mondiale”* per l'unicità e la singolarità dei suoi valori culturali (www.comune.venezia.it), ricordando che, come affermano Michela Mayer e Paolo Tamburini (2014): una *“BUONA EDUCAZIONE verso la sostenibilità deve mettere esplicitamente al centro i valori, in particolare quelli della cura e del rispetto, per gli altri, per i beni comuni e per il Pianeta”* (Mayer, Tamburini, 2014, p.2).

Partendo da una foto che ritraeva Arlecchino, uno dei due personaggi guida, che gettava la



Figura 11: Foto che ritrae Arlecchino che getta i rifiuti in un canale di Venezia.

spazzatura in un canale di Venezia, abbiamo iniziato a discutere in merito: ai comportamenti attuati da quest'ultimo; all'importanza che la Laguna ha per noi Veneziani; alle conseguenze che possono avere i rifiuti marini. Successivamente, in linea con quanto affermato nelle Indicazioni Nazionali, ovvero che *“l'apprendimento avviene attraverso l'azione e l'esplorazione”* (MIUR, 2012), assieme ai bambini, è

stata svolta un'attività simulativa. Questo perché, come afferma Dewey (1916) *“il materiale del pensare non è il pensiero, ma le azioni, i fatti, gli avvenimenti e le relazioni delle cose. In altre parole, per pensare efficacemente si deve aver avuto [...] esperienze che ci forniscano gli elementi per poter affrontare la difficoltà”* (Zago, 2013, p.45). Quindi, all'interno della sezione ho predisposto tre contenitori pieni d'acqua, poi, con gli alunni abbiamo inserito, nel primo vaso, del sale e abbiamo visto che dopo poco questo si è sciolto; nel secondo vaso abbiamo messo dei pezzi di carta, i quali hanno cominciato a schiarirsi con il passare del tempo, ma non sono spariti. Infine, nell'ultimo contenitore abbiamo inserito



Figura 10: sperimentazione dell'Inquinamento.

dei tappi di plastica. I bambini, non notando alcun cambiamento, hanno ipotizzato che la

causa potesse essere dovuta allo spessore degli oggetti, allora abbiamo inserito un pezzo di un sacchetto di plastica e allo stesso modo abbiamo osservato la staticità di questo. In più, abbiamo considerato anche il comportamento di questi oggetti, i quali, dopo un po' di tempo, hanno cominciato ad affondare.

Lo scopo di questa attività era quello di far osservare l'immutabilità (o poca mutabilità) degli oggetti di carta e plastica al contatto con l'acqua e di dare la possibilità agli allievi di sperimentare, con azioni concrete, il concetto di inquinamento marino e di far riflettere loro riguardo alle conseguenze delle azioni umane.

Il giorno seguente abbiamo ripreso l'osservazione dei tre vasi per esaminare se si fossero

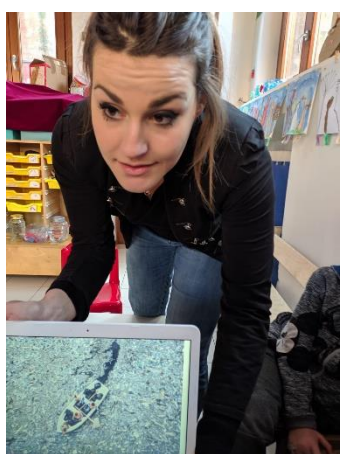


Figura 12: osservazione dell'Isola di plastica.

verificate delle variazioni rispetto agli oggetti durante la notte. Dopo di che, per dare la possibilità agli allievi di osservare ed esplorare la realtà che li circonda, ho deciso di mostrare loro alcune immagini di spiagge inquinate del nostro litorale per arrivare alla fine a considerare delle foto dell'Isola di plastica, situata nell'Oceano Pacifico. La documentazione grafica ha consentito ai bambini di vedere con i propri occhi le conseguenze dell'attuazione di comportamenti sbagliati. In più, le foto, tramite alcune domande – stimolo, mi hanno permesso di dirigere la discussione verso i comportamenti e le azioni attuate dai destinatari del mio intervento e di riflettere con loro riguardo alle conseguenze dei rifiuti

in mare per gli animali e per noi umani. Anche in quest'ultimo caso, ho fatto un'attenta selezione di foto dalla rete che ritraevano, ad esempio, animali intrappolati all'interno di imballaggi di plastica o intenti a nutrirsi di rifiuti. In questo caso, sapendo che i bambini hanno l'innata tendenza ad affiliarsi emotivamente ad essi (Wilson, 2002), ho cercato di coinvolgere la parte emotiva dei bambini. In più, come affermano Passafaro, Carrus e Pirchio (2010), sembrerebbe che gli interventi di educazione ambientale, nei quali si tende a dare molto rilievo al coinvolgimento delle emozioni e a suscitare negli alunni degli stati affettivi, abbiano un maggior riscontro nell'aumentare la consapevolezza ambientale.

Successivamente ho proposto ai bambini di giocare con un gioco da tavolo da me progettato. Mi sono rifatta agli insegnamenti del Corso di "Fondamenti e Didattica della Geografia", frequentato nell'anno accademico 2018/2019, durante il quale, la docente Lorena Rocca aveva invitato il professor Alessandro Morandini. Grazie a lui, noi studenti universitari abbiamo esplorato il mondo del gioco, sia come artefatto, che come pratica educativa, e ci siamo messi alla prova progettando e costruendo dei giochi da tavolo con

scopi didattici presentati poi alla fiera ludico – didattica sulla geografia, dal titolo “*Che scatole queste regioni*”. Ho deciso di rimettermi alla prova, anche durante il mio intervento didattico, per costruire un adattamento di un gioco molto famoso, ovvero il “Gioco dell’oca”, il quale è stato presentato agli alunni come un regalo di Colombina. Il gioco era composto da 19 caselle, ognuna delle quali conteneva delle frasi che descrivevano dei comportamenti corretti e scorretti, ad esempio: “Hai gettato la bottiglietta vuota in acqua: indietro uno”; “Hai differenziato la spazzatura correttamente: avanti due”; “Hai dimenticato i tuoi rifiuti in spiaggia: indietro uno”. Se il bambino fosse capitato in un riquadro con il comportamento corretto sarebbe potuto avanzare di una o due caselle, in caso contrario doveva indietreggiare. Inoltre, per facilitare gli alunni nel gioco, ipotizzando, anche, che nei giorni successivi avrebbero potuto giocare in autonomia, ho inserito delle *emoticon* (tristi per il comportamento negativo e felici per quello positivo) per indicare di quante caselle proseguire o indietreggiare. Di seguito, per far comprendere meglio il gioco che ho progettato ho inserito due foto che rappresentano il fronte e il retro del tabellone di gioco.

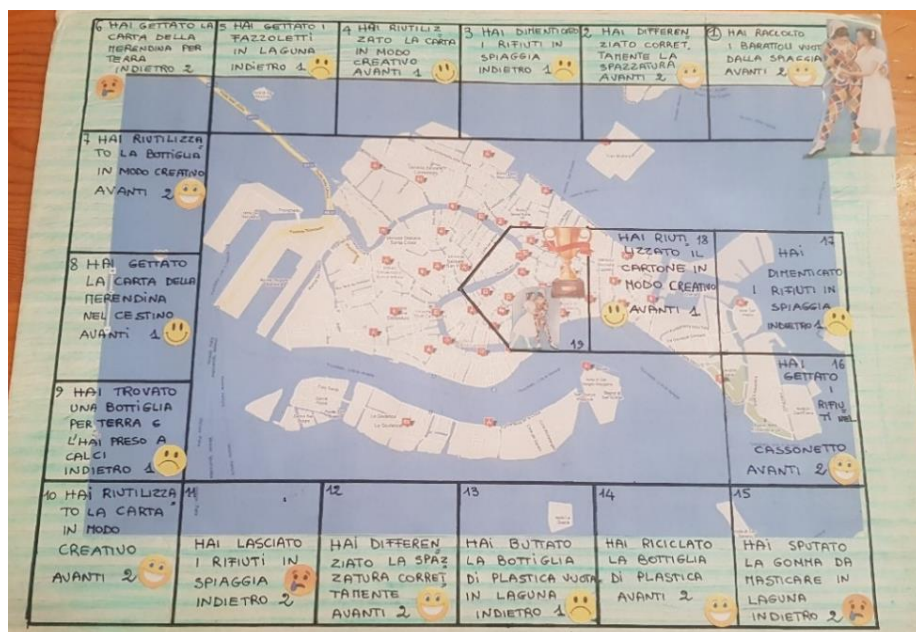


Figura 14: la parte frontale del tabellone del gioco da tavolo che ho costruito.

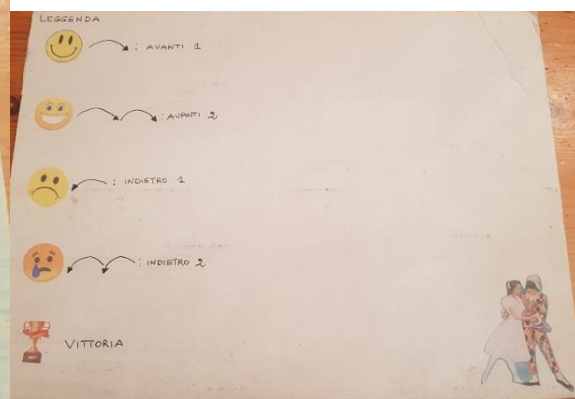


Figura 13: il retro del tabellone del gioco da tavolo che ho costruito.

In fase di progettazione, pensavo che il riadattamento del “Gioco dell’oca” potesse essere un momento coinvolgente e divertente, in cui gli alunni potessero approfondire le buone prassi da attuare per essere dei cittadini responsabili e partecipi della salvaguardia della Laguna di Venezia, poiché, come viene scritto nelle Indicazioni Nazionali (2012), il gioco permette all’allievo, opportunamente guidato, di approfondire e sistematizzare il proprio apprendimento. In più, nello specifico, secondo Rivi, Bussoli, Bisanti e Ligabue (2019), il gioco da tavolo è un ottimo strumento che si può utilizzare nella didattica al fine di sviluppare le competenze degli alunni, poiché è un’attività pratica che consente al bambino di acquisire

esperienza e abilità. Purtroppo, però, durante la pianificazione non avevo considerato abbastanza i livelli di sviluppo cognitivo e sociale dei bambini coinvolti, e in particolare, che il bambino a 5/6 anni si trova a concludere quella che Piaget (1927) distingue come fase preoperatoria. Questa fase evolutiva è caratterizzata da un forte egocentrismo da parte dei bambini, dove per egocentrismo *“si indica la tendenza a non tener sufficientemente conto della possibilità che esistano punti di vista diversi dal proprio, cioè la difficoltà a considerare l’esistenza di modi di vedere diversi dai propri”* (Vianello, Gini, Lanfranchi, 2015, p.117). Di conseguenza, durante l’attività la maggior parte dei bambini hanno avuto un momento di sconforto perché tutti volevano vincere, ma vedevano la propria pedina rimanere indietro rispetto a quella dei compagni. Nonostante, durante la spiegazione delle regole, avessi comunicato agli alunni che il gioco non prevedeva né vincenti né perdenti, ma l’importante era che tutti arrivassero al traguardo, perché in quel caso significava che tutti loro avevano attuato dei comportamenti corretti, da cittadini responsabili, il loro interesse era fine alla vittoria e a chi avesse la pedina più bella.

Durante l’incontro successivo, i personaggi Colombina e Arlecchino, tramite una lettera, hanno proposto ai bambini di realizzare una mostra per le famiglie e i compagni della Scuola Primaria, in cui esporre gli elaborati del riciclo creativo. Sempre con lo scopo di stimolare la creatività degli alunni e poiché, generalmente, quando si va a vedere una mostra ci sono molte opere, ho chiesto agli alunni di creare, a piccoli gruppi, un *collage* polimaterico con materiale di carta e plastica tramite il quale rappresentare la loro idea creativa di “Laguna pulita”. Come sostiene Bruno Munari (2010) è impossibile partire dal nulla per creare qualcosa, così prima che gli allievi si mettessero all’opera abbiamo osservato delle foto e dei dipinti che raffiguravano la Laguna di Venezia, al fine di riflettere in merito agli elementi che erano ritratti in esse. La scelta di mostrare ai bambini delle immagini deriva dal fatto che, come afferma Santovito *“la documentazione grafica consente al bambino di focalizzare meglio l’attenzione sui particolari”* (Santovito, 2015, p.42). Alla fine dell’attività di creazione, ciascun gruppo ha dato un titolo alla propria opera e mi ha raccontato cosa aveva costruito. In seguito, tutte le verbalizzazioni dei bambino sono diventate le didascalie delle loro opere.



Figura 15: un esempio di collage creato da un gruppo.

L'ottavo incontro ha visto la messa in atto della collaborazione con Sara, una mia collega di Tirocinio Indiretto. Come affermato nelle Indicazioni Nazionali (2012), *“l'itinerario scolastico dai tre ai quattordici anni [...] è progressivo e continuo”* (MIUR, 2012), infatti, sia io, che ho svolto il tirocinio alla Scuola dell'Infanzia, che Sara, la quale ha condotto il suo intervento didattico in una classe terza della Scuola Primaria, abbiamo deciso di dedicare una parte dei nostri progetti al tema del riciclo dei materiali, ovviamente affrontandolo in modi diversi in base ai diversi livelli di sviluppo degli alunni.

La condivisione dei due percorsi si è verificata alla Scuola dell'Infanzia. L'incontro è stato avviato dagli alunni della Scuola Primaria, i quali hanno presentato il cartellone sul riciclo che avevano creato precedentemente, e poi ciascun alunno ha letto una delle 10 regole per rispettare Venezia presenti nel volantino che avevano redatto in classe. Poiché l'attività di ascolto delle regole sarebbe risultata molto difficile per i bambini di 5 anni, in fase di progettazione, con Sara e la mia Tutor, abbiamo deciso di “invitare” all'incontro anche

Arlecchino, il quale ha avuto il ruolo di drammatizzare le regole che i bambini leggevano (più precisamente, Arlecchino è una marionetta, che è stata mossa dall'insegnante a cui sono stata affiancata, e che viene spesso utilizzata da quest'ultima per il progetto scolastico “Viaggio nel mondo della fantasia”). In questo modo, abbiamo cercato di rendere più divertente e coinvolgente l'incontro per gli alunni di entrambe le scuole e, in più, i bambini hanno potuto osservare le regole messe in atto da Arlecchino. Dopo di che, agganciandoci al cartellone di Sara sul riciclo, gli allievi della Scuola dell'Infanzia, dando risposta ad alcune mie domande stimolo, hanno iniziato a raccontare il percorso

che avevamo realizzato assieme, indicando sul cartellone i materiali che avevamo incontrato e usato durante gli incontri precedenti e cosa avevano scoperto in merito a quei materiali. In seguito, gli alunni di 5 anni hanno guidato i ragazzi della Scuola Primaria alla visione della mostra. Le opere erano state sistemate sopra i banchi della sezione e ciascuna di esse era accompagnata dalla propria didascalia di spiegazione.



Figura 16: drammatizzazione delle regole da parte di Arlecchino.



Figura 17: allestimento della mostra all'interno della sezione per i bambini della Scuola Primaria.

Infine, all'uscita dei bambini, abbiamo spostato la mostra nella sala d'ingresso della Scuola dell'Infanzia, dove, oltre alle opere realizzate dal gruppo dei "Verdi", sono stati esposti sia il cartellone sul riciclo che i volantini realizzati dagli alunni della Scuola Primaria, in modo tale da condividere con tutti i genitori il risultato dell'operato dei bambini.



Figura 18: allestimento della mostra nello spogliatoio dei bambini, in modo tale che tutti i genitori potessero vedere quanto fatto.

Al termine della giornata ho avuto modo di confrontarmi con Paola, l'insegnante che mi ha seguito nel mio Tirocinio Diretto, la quale mi ha dato dei feedback molto positivi: mi ha detto che era rimasta molto soddisfatta e contenta di come io e Sara avevamo condotto la giornata e anche delle risposte dei bambini, i quali erano molto partecipi e attenti.

Per concludere il percorso con i bambini della Scuola dell'Infanzia avevo programmato un'uscita didattica: il giorno 23 marzo 2020, con il gruppo dei "Verdi" ci saremmo dovuti

recare alla Chiesa San Lorenzo dove, dopo un confronto iniziale con la responsabile dell'organizzazione *Ocean Space* e i suoi collaboratori, a cui i bambini avrebbero mostrato le foto dei collage polimaterici realizzati in precedenza e cercato di descrivere che cosa significhi per loro la Laguna, saremmo stati guidati, alla visione della mostra multimediale *Territorial Agency: Oceans in Trasformation* curata da Daniela Zyman e incentrata sulle trasformazioni in corso negli oceani e nelle acque marine a causa dell'azione dell'uomo sull'ambiente. In seguito, avremmo partecipato al laboratorio "Sculture dal mare", dove gli allievi avrebbero utilizzato la loro creatività per creare individualmente delle sculture ispirate al mare riutilizzando la plastica, la quale è stata raccolta dall'associazione durante le loro azioni di pulizia della Laguna di Venezia. Poi queste sculture sarebbero rimaste agli allievi come ricordo di quella giornata.

Purtroppo, questa uscita è stata sospesa a seguito dell'emergenza sanitaria in corso.

In sostituzione a questo incontro, ho realizzato un breve video per i bambini, in cui ho presentato loro un'artista Polacca di nome Alicja Wróblewska e le sue opere costituite interamente di plastica usa e getta (bottiglie, cannucce, imballaggi per alimenti, etc.), che rappresentano la barriera corallina e le alghe marine. Ho deciso di creare questo video, poiché ritengo che il messaggio che ha voluto trasmettere l'artista attraverso le sue creazioni abbia rappresentato un'ulteriore stimolo di apprendimento per i bambini e allo stesso tempo esso è funzionale e coerente con il mio progetto didattico. L'obiettivo principale del lavoro di questa artista è di sensibilizzare i fruitori in merito alla salvaguardia e alla tutela delle acque marine e dei suoi fondali, riproducendo come questi saranno tra un paio di anni, se non vengono ridotti e limitati la produzione e il consumo della plastica. Alla fine, con lo scopo di stimolare ulteriormente la creatività dei bambini mediante il riutilizzo e la trasformazione di materiali, ho dato loro il compito di ri-creare o disegnare una delle opere di Alicja.

In conclusione, ritengo sia essenziale appoggiare e sostenere, all'interno delle scuole, l'Educazione allo sviluppo sostenibile, anche iniziando da piccole e semplici azioni pro-ambiente, come ho promosso all'interno del mio intervento didattico, poiché alcuni studi, condotti da Whitmarsh e O' Nell (2010), hanno dimostrato che esse attuerebbero nei bambini dei comportamenti definiti catalizzatori, i quali, a loro volta, sono stati molto studiati dal *Department for Environmen Food and Rural Affair*, il quale afferma che il compimento di comportamenti positivi, come ad esempio il riciclo, aumenterebbe la probabilità che una persona ne compia un altro di simile (ad esempio: il compostaggio).

Infine, come afferma Possamai (2013), occuparsi di educazione ambientale nei contesti educativi vuol dire "*costruire ambienti di apprendimento attivi ed esperienziali, che*

considerano l'ambiente come risorsa, scenario degli interventi, laboratorio didattico da esplorare" (Possamai, 2013, p.13) ed è ciò che ho cercato di attuare per tutta la durata dell'intervento didattico, dando la possibilità agli alunni di osservare, manipolare, creare e interagire con più soggetti e oggetti.

2.3. Excursus sui riferimenti teorici, i modelli e i metodi a supporto dell'azione didattica

Come riferimenti teorici per progettare il mio intervento ho utilizzato le Indicazioni Nazionali del 2012, la Raccomandazione europea del 22.05.2018, i testi utilizzati durante gli insegnamenti di "Didattica generale", in particolare *"Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e apprendimento"* di Lerida Cisotto (2005) e *"Progettare per competenze. Percorsi e strumenti"* di Mario Castoldi (2011); il testo *"Adempiere la promessa di una classe differenziata"* di Ann Carol Tomlinson (2006) e infine il testo *"Tecnologie, formazione e didattica"* di Laura Messina e Marina De Rossi (2015) utilizzato per l'insegnamento di "Metodologie didattiche e tecnologie per la didattica".

I modelli che hanno orientato la mia progettazione sono:

- *process - oriented* orientato ai processi di apprendimento. Esso, come afferma De Rossi (2015), fa riferimento ai metodi attivi *"centrati sul lavoro degli allievi, sull'interesse, sull'espressività, sulla dimensione sociale del gruppo e dell'apprendimento"* (De Rossi, 2015, p.127).
- *context - oriented* orientato al contesto e agli ambienti di apprendimento. Jonassen (1999) afferma che seguendo questo modello, gli aspetti principali da considerare nell'insegnamento sono: *"la costruzione attiva da parte del soggetto, il contesto dell'esperienza apprenditiva e l'interazione sociale"* (De Rossi, 2015, p.133).

L'azione didattica, che ho attuato, si rifà ai principi della didattica laboratoriale, quindi, ho cercato di incoraggiare un atteggiamento attivo degli alunni nei confronti della conoscenza sulla base della loro curiosità. Inoltre, essa, come afferma Giuliana Sandrone Boscarino (2004), *"rappresenta la soluzione ottimale in cui coniugare sapere e saper fare, per concretizzare la dimensione formativa ed educativa dell'apprendimento"* (G. S. Boscarino, 2004, p.50).

Ho basato il mio intervento su un approccio dialogico e collaborativo. In tutti gli incontri ho cercato di valorizzare molto la conversazione, la riflessione dei bambini e la collaborazione tra di loro.

Seguendo la proposta di Goguelin (1996), i metodi che hanno guidato la mia azione didattica sono:

- di tipo interrogativo, poiché ho ricorso più volte *“alla “maieutica”, sviluppando un dialogo profondo”* (Messina, De Rossi, 2015, p.137), ponendo delle domande- stimolo e domande- guida;
- di tipo attivo, in cui *“l’allievo apprende attraverso la propria attività, scopre in maniera autonoma”* (Ibidem).

Nell’organizzazione del mio intervento ho assunto strategie:

- espositive, poiché la mia attenzione era sugli aspetti contenutistici dell’apprendimento, ovvero l’osservazione delle caratteristiche e delle proprietà dei vari materiali (carta e plastica), con lo scopo di guidare gli alunni a compiere una corretta gestione dei rifiuti in maniera autonoma al fine di diventare dei cittadini responsabili;
- euristiche, infatti, la mia attenzione era centrata anche sui modi e sui processi che gli studenti attivavano per raggiungere i Traguardi da me prefissati.

Infine, in tutto il percorso ho cercato di svolgere una funzione di mediatore e di facilitatore dell’apprendimento, utilizzando le strategie discorsive della riformulazione e del rispecchiamento che, come afferma Nicola Senale (2016), danno la possibilità al conduttore di realizzare un clima socio-affettivo rassicurante, mentre al bambino che parla danno la possibilità di ricevere dei feedback che lo inducono a riflettere su di sé, sulle sue affermazioni e sulla componente implicita contenuta nel suo stesso pensiero. In più, ho cercato di svolgere tali funzioni guidando i bambini nella riflessione tramite domande-stimolo e domande-guida; *“sollecitandoli a osservare, descrivere, narrare, fare ipotesi, dare e chiedere spiegazioni in contesti cooperativi e di confronto diffuso”* (MIUR, 2012).

2.4. *“Amici dell’ambiente” in un’ottica inclusiva*

Come afferma Comoglio (2006), all’interno di una classe o di una sezione ci si relaziona con alunni che si caratterizzano per un’ampia gamma di diversità, infatti *“essi differiscono per livelli di intelligenza, per stile cognitivo, per stile di controllo cognitivo, per tratti di personalità. E ancora per esperienza scolastica, per la natura della motivazione scolastica, per l’interesse nei riguardi dell’apprendimento, per il livello di conoscenze e di abilità acquisito, per il livello metacognitivo sviluppato”* (Tomlinson, 2006, p.7). Quindi, durante l’intervento didattico ho cercato di usare molteplici tipi di tecniche attive e, per dare valore alle differenze di ogni alunno, mi sono rifatta alle Linee guida dell’*Universal Design for Learning*, ovvero un modello per la progettazione didattica e inclusiva, che prevede diverse modalità di:

- rappresentazione, cioè *“il cosa dell’apprendimento e i diversi modi di approcciarsi ai contenuti”* (Savia, Mulè, 2005, p.5). Quindi ho privilegiato sia il canale visivo che quello

uditivo e tattile, proponendo attività in cui fossero previste sia spiegazioni orali che l'osservazione diretta, ma allo stesso tempo attività manipolative e di simulazione;

- coinvolgimento, di conseguenza ho cercato di valorizzare sia i lavori a gruppi che quelli individuali, ma anche momenti di discussione in grande gruppo, come, ad esempio, le riflessioni attuate all'inizio di ogni intervento, e momenti in cui relazionarmi con ogni singolo alunno, come, ad esempio, durante la verbalizzazione degli elaborati, poiché, come affermano Savia e Mulè (2005): *“gli studenti si differenziano notevolmente nel modo in cui sono coinvolti e motivati all'apprendimento”* (ib, p.5);
- azione ed espressione, infatti *“gli studenti differiscono [anche] nel modo in cui possono farsi strada in un ambiente d'apprendimento ed esprimere ciò che sanno”* (ib, p.5), per questo motivo ho dato loro la possibilità di raccontare il proprio sapere sia nella forma grafica del disegno, a seguito delle domande-guida e dell'osservazione, che nella forma orale, durante le conversazioni guidate, la descrizione del proprio disegno e nel corso della verifica oggettiva, la quale per l'appunto era orale.

In tal modo, spero di essere riuscita a tirar fuori il potenziale di sviluppo massimo di ogni bambino, il quale ha avuto la possibilità di sperimentare diversi modi di rappresentazione, coinvolgimento ed espressione al fine di costruire e accrescere le proprie conoscenze.

In più, al fine di ottimizzare la partecipazione di ciascun alunno, nel settimo incontro, ho messo in pratica la metodologia del *Learning Together* di Johnson e Johnson (1975). Essa è stata utilizzata per *“valorizzare le uguaglianze e le differenze [di ciascun bambino],*



Figura 19: il Cooperative Learning: creazione del collage a tema "una laguna più pulita"

armonizzandole fra di loro in modo funzionale rispetto alla qualità delle relazioni e al raggiungimento del compito” (Felisatti, 2006, p.31), che nel mio caso era la creazione di un'opera destinata alla mostra finale aperta alle famiglie e alla classe terza primaria della Scuola “Armando Diaz”.

I gruppi sono stati creati da me, perché volevo evitare che i bambini si riunissero esclusivamente

con i compagni a loro più cari, poiché come fa presente Cohen (1984) un gruppo di lavoro formato da amici avrà la tendenza a lavorare in modo più dispersivo, quindi, dopo le considerazioni fatte durante le ore di osservazione, ho composto 4 gruppi con 3 allievi e 1 gruppo con 2 alunni. Il mio intento è stato quello di creare gruppi misti per genere, sezione e di suddividere i bambini che, nella fase delle 30 ore di osservazione, avevo riscontrato

avere una forte *leadership*. In più, un altro criterio che ho considerato è stata l'eterogeneità delle caratteristiche proprie di ciascun allievo, poiché in molti studi effettuati è emerso che *“nei gruppi in cui si contemplanò differenze fra i membri sia maggiore la predisposizione ad ottenere livelli elevati di apprendimento”* (Johnson, Johnson, Holubec, 2015, p.40). In più, tale principio permette di *“combinare “soggetti problematici” con compagni in grado di lavorare con loro proficuamente aiutandoli ad evolvere verso situazioni migliorative rispetto all'esistente”* (Cohen, 2001, p.91).

A differenza dello scorso anno, in cui avevo attuato la stessa metodologia, ho riscontrato una maggiore predisposizione da parte di quasi la totalità dei bambini a collaborare tra di loro. Solo un gruppo, quello composto da due bambini, non è riuscito a strutturare un'interdipendenza positiva e il clima all'interno di esso non era favorevole alla collaborazione, poiché entrambi gli alunni volevano far predominare le loro idee e le loro scelte. Ritengo che il loro disappunto dipenda da un mio errore di valutazione iniziale. Sicuramente, in futuro, prima di creare i gruppi attuerò delle verifiche maggiori, magari proponendo alla classe/ sezione il sociogramma di Moreno.

Infine, ho provato ad attuare, all'interno della sezione, i criteri selezionati nella griglia *“Indicatori osservativi EB per una didattica inclusiva”* (ib.), quindi, ho cercato di creare un clima emotivamente piacevole, in cui tutti gli allievi potessero sentirsi liberi di esprimere le proprie opinioni e curiosità, coinvolgere attivamente ciascun alunno e attivare una comunicazione chiara, semplice, accurata e comprensibile a tutti.

2.5. La fase valutativa del progetto in prospettiva trifocale

Castoldi (2016) afferma che *“la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospettica dell'oggetto di analisi”* (ib, p.80), quindi *“non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere il nostro oggetto di analisi”* (ib, p.80). Per tale motivo, al fine di guidare efficacemente il mio impianto valutativo ho deciso di avvalermi della prospettiva trifocale, che comprende *la dimensione oggettiva, soggettiva e intersoggettiva*.

2.5.1. Dimensione oggettiva

Per quanto riguarda la dimensione oggettiva, che *“richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati”* (Castoldi, 2016, p.81), ho deciso di effettuare una prova oggettiva, andando a proporre una prova strutturata orale, la quale, secondo Vincenzo Bonazza (2015), *“deve essere collocata all'interno della grande famiglia degli strumenti di valutazione”* (Galliani, 2015, p.201).

Questa prova ha riguardato il Traguardo afferente a *“La conoscenza del mondo”*, relativo alla capacità del bambino di raggruppare e ordinare oggetti (bottiglie, tappi, involucri caramelle, fogli, etc.) e materiali (carta e plastica) identificandone alcune proprietà.



Figura 20: predisposizione della prova oggettiva relativa al campo d'esperienza *“La conoscenza del mondo”*.

All'interno della sezione, ho predisposto su un tavolo alcuni oggetti di carta e di plastica (compreso il polistirolo, sul quale avevamo riflettuto e che avevamo osservato durante le attività dedicate alla plastica). In più, ho aggiunto degli oggetti nuovi. Il compito del bambino, in prima istanza, era quello di spostare sul tavolo adiacente i manufatti che, secondo lui, non rappresentavano un *“rifiuto”*. Dopo di che, con gli oggetti rimasti, l'allievo

doveva fare dei raggruppamenti in base al materiale con cui erano fatti. Durante questa azione di divisione, avevo chiesto agli alunni di riflettere a voce alta, in modo tale da ascoltare se essi elencavano alcune proprietà dei due materiali che avevamo osservato negli incontri precedenti.

Lo strumento che ho utilizzato per raccogliere i dati è stata una tabella a doppia entrata: sulle ordinate ho riportato i nomi dei bambini, mentre nelle ascisse ho scritto la categoria indagata, quindi *“non rifiuti”*, *“plastica”* e *“carta”* (vedi allegato n. 3). In seguito, questi dati li ho incrociati con la rubrica valutativa (vedi allegato n. 4) che avevo precedentemente pianificato, relativa al campo d'esperienza *“La conoscenza del modo”*.

Per verificare il raggiungimento degli altri Traguardi di sviluppo della competenza ho attuato un'osservazione sistematica. Nello specifico, per quanto riguarda le dimensioni: *“capacità di ascoltare con attenzione gli altri”*, *“capacità di partecipare attivamente”* e *“capacità di utilizzare i materiali”* ho osservato i comportamenti e gli atteggiamenti degli allievi, sia durante le fasi iniziali degli incontri, le quali erano dedicate a momenti di dialogo e confronto; sia i momenti in cui i bambini erano all'opera nella realizzazione dei loro elaborati. Come affermano Coggi e Ricchiardi (2005): *“l'osservazione sistematica richiede di delimitare e definire con cura lo scopo, il costrutto da osservare e i suoi indicatori”* (ib., p.105), per questo motivo ho predisposto alcune griglie osservative che mi permettessero di raccogliere i dati con maggiore facilità anche durante la fase di conduzione. In allegato (n. 5), è possibile osservare un esempio di griglia che ho utilizzato in uno dei miei incontri durante la fase iniziale dedicata alla conversazione nel gruppo.

Per quanto riguarda la capacità di collaborazione degli alunni, li ho osservati durante il lavoro cooperativo che avevo progettato: i bambini dovevano realizzare un *collage* a tema “La mia idea creativa di Laguna pulita” e lo strumento che ho utilizzato per raccogliere i dati è stato il diario di bordo.

Per quanto riguarda le altre dimensioni individuate nelle rubriche valutative, in riferimento alla “*capacità di rielaborare graficamente*”, ho utilizzato come strumenti di verifica gli elaborati (sia le creazioni creative che i disegni) realizzati dagli alunni.

Dopo di che, considerando che, secondo la teoria di Luquet (1993), i disegni dei bambini attraversano quattro fasi e che gli alunni di 5 anni si inseriscono nello stadio che lui definisce *realismo intellettuale*, nel quale l’allievo inizia a disegnare ciò che sa, durante il secondo e il quinto incontro, dopo la prima fase di discussione e la simulazione di alcuni comportamenti, ho chiesto agli alunni di fare un disegno riguardante i due tipi di comportamento (corretto/scorretto), al fine di verificare le loro capacità di:

- *distinguere i comportamenti scorretti/corretti;*
- *classificare le regole di comportamento (corrette/scorrette).*

In merito a queste due ultime dimensioni, ho utilizzato anche l’osservazione dei comportamenti degli alunni e un attento ascolto alle risposte che essi davano alle mie domande durante la verbalizzazione dei loro disegni.

Gli strumenti che ho utilizzato per raccogliere i dati sono state alcune griglie osservative, costruite da me, e il diario di bordo in cui ho annotato gli elementi che ritenevo essere più rilevanti per le mie analisi.

Infine, per andare a verificare il traguardo relativo all’arricchimento lessicale da parte del bambino, oltre a considerare attentamente i termini che essi utilizzavano per esprimersi durante le conversazioni, ho posto attenzione ai termini che gli allievi usavano per raccontare i loro elaborati in modo tale da osservare se c’erano stati dei miglioramenti relativi all’arricchimento lessicale, oppure se i bambini continuassero ad utilizzare termini generici. Nel caso in cui il bambino non utilizzasse spontaneamente i nuovi vocaboli (rifiuto, riciclo, riutilizzo, inquinamento, etc..), andavo a porgli delle domande per vedere se li avesse acquisiti. Molte volte i bambini adoperavano termini generici, come, ad esempio, “acqua” per segnare la Laguna o “acqua alta” per indicare l’alta marea, “pali” per additare le bricole, “sporco” riferendosi all’inquinamento, “scoasse” (termine veneziano utilizzato di frequente dai bambini) per indicare i rifiuti/ spazzatura. Per tale motivo, ponevo loro delle domande mirate per indagare se la scelta dell’utilizzo del termine generico, o poco preciso, fosse

dovuto alla mancata acquisizione di quello specifico o semplicemente alla spontaneità del bambino nell'esprimersi. Lo strumento che ho utilizzato per raccogliere i dati è stato il diario di bordo, in cui ho trascritto le verbalizzazioni dei bambini. Poi con 3 colori segnavo i vari termini.

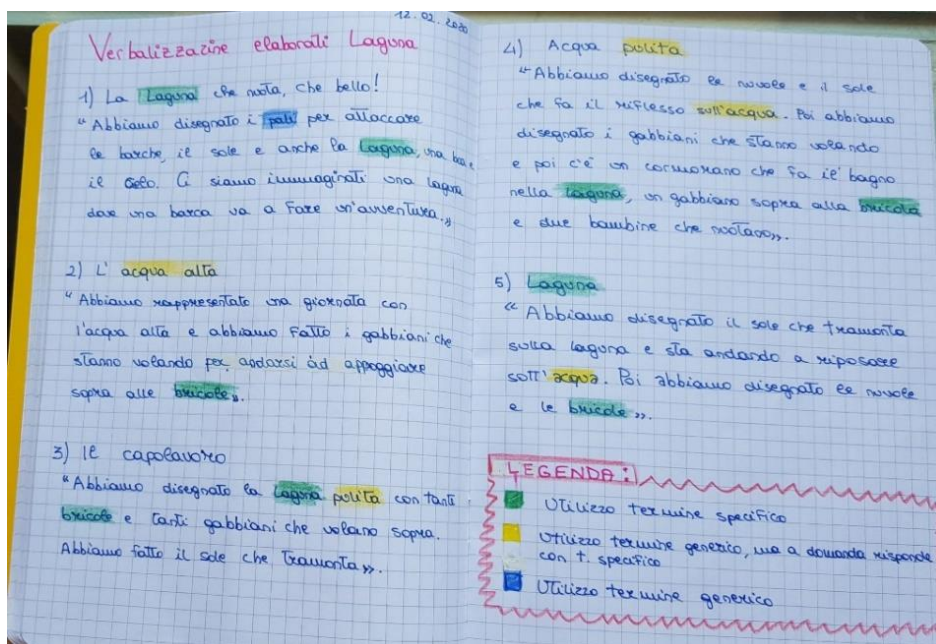


Figura 21: ho riportato un esempio di pagina di diario in cui ho trascritto le verbalizzazioni degli elaborati, in merito ai loro collage. Ho analizzato le parole utilizzate dagli alunni colorando: di verde i termini specifici che hanno utilizzato spontaneamente; di giallo i termini generici, ma che a domanda mirata sapevano rispondere con il termine specifico; di blu i termini generici a cui i bambini, anche dopo domanda mirata, non erano in grado di associare al termine specifico.

2.5.1.1. Risultati ottenuti dal gruppo "Verdi"

Di seguito sono riportati 4 grafici, grazie ai quali è possibile osservare i risultati ottenuti dai bambini del gruppo dei "Verdi".

Ogni grafico si riferisce a uno dei quattro Traguardi di sviluppo delle competenze. Nell'asse delle ascisse sono riportate le dimensioni o tratti, ovvero il riferimento per giudicare l'azione della competenza suddivise per livello: iniziale (blu); base (arancione); intermedio (rosso); avanzato (giallo). Nell'asse delle ordinate, invece, è riportato il numero dei bambini che hanno raggiunto quel livello.

Ritengo necessario far presente che, nonostante il gruppo dei "Verdi" fosse composto da 19 bambini, il numero degli alunni presi in esame per ogni grafico sono 18, poiché un bambino è stato presente solo nel primo e nel secondo incontro. Mentre nell'ultimo grafico, relativo al Traguardo di sviluppo riguardante *La conoscenza del mondo*, il numero degli allievi presi in esame sono 12, poiché la verifica del raggiungimento del traguardo, come raccontato in precedenza, è avvenuta con un prova oggettiva svoltasi in una singola giornata.

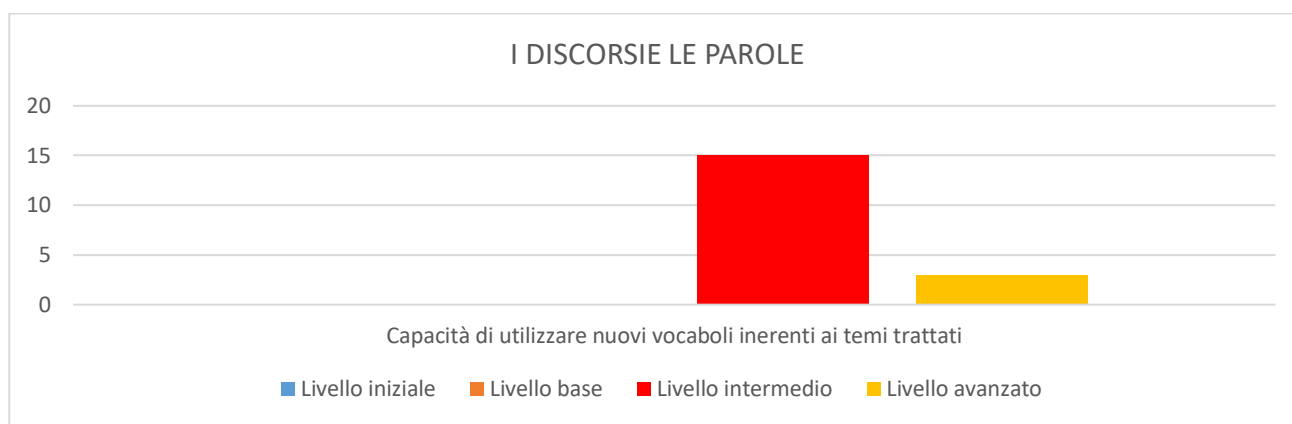


Grafico 1: in questo grafico è possibile osservare i livelli (iniziale, base, intermedio, avanzato) raggiunti dagli alunni di 5 anni relativi al Traguardo di sviluppo “il bambino arricchisce e precisa il proprio lessico”.

Dal grafico “I discorsi e le parole” è possibile osservare che, rispetto alla capacità dei bambini di utilizzare nuovi termini inerenti ai temi trattati, la totalità della sezione ha arricchito e precisato il proprio lessico. Nello specifico 15 bambini hanno raggiunto il livello intermedio, per cui tutti gli alunni utilizzavano le nuove parole, ma non autonomamente, infatti, la maggior parte delle volte, gli allievi usavano spontaneamente il termine generico, ma sollecitati da mie domande sapevano rispondere con il termine specifico.

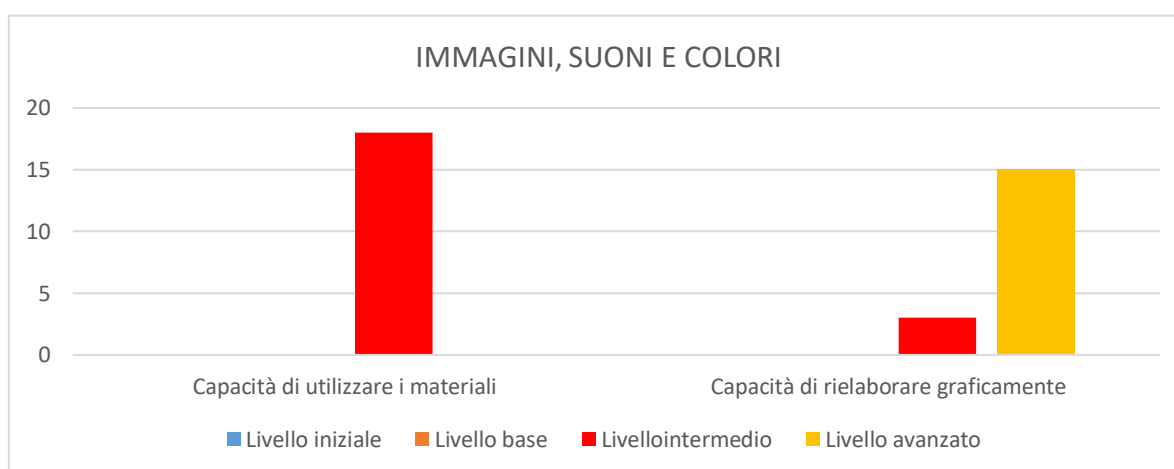


Grafico 2: in questo grafico è possibile osservare i livelli (iniziale, base, intermedio, avanzato) raggiunti dagli alunni di 5 anni relativi al Traguardo di sviluppo “il bambino si esprime attraverso il disegno, la pittura e altre attività manipolative, utilizza materiali, strumenti, tecniche espressive e creative”.

Dal grafico “Immagini, suoni e colori” è possibile osservare che:

- in merito alla capacità di utilizzare i materiali, nessun allievo si è posizionato nei primi due livelli di padronanza (iniziale e base) e in quello avanzato, mentre tutti si sono posizionati nel livello intermedio. Ad ogni modo, ritengo che esso possa essere considerato un buon risultato, poiché significa che tutti i bambini hanno utilizzato correttamente e autonomamente tutti i materiali e gli strumenti a loro disposizione e che gli elaborati erano accurati, nonostante non fossero ricchi di elementi (come richiesto dal livello avanzato);

- in merito alla capacità di rielaborare graficamente, la quasi totalità della sezione (15 bambini) ha raggiunto il livello avanzato, questo significa che gli alunni sono stati in grado di rappresentare/ produrre, in totale autonomia, quanto richiedevo loro. Mentre 3 alunni si sono posizionati nel livello intermedio, ciò significa che, alcune volte, hanno avuto bisogno del mio supporto per concludere correttamente il loro elaborato.

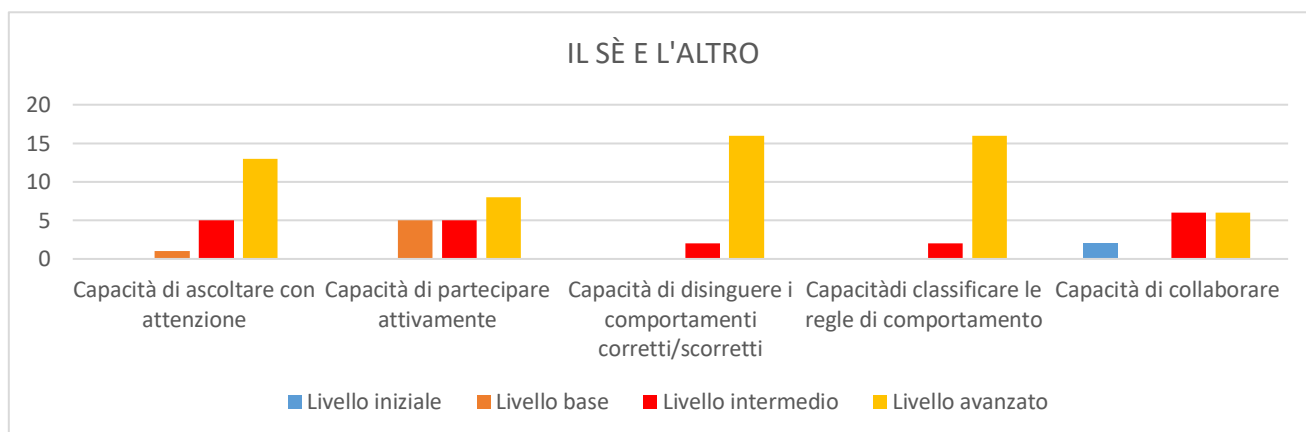


Grafico 3: in questo grafico è possibile osservare i livelli (iniziale, base, intermedio, avanzato) raggiunti dagli alunni di 5 anni relativi al Traguardo di sviluppo "il bambino riflette, si confronta, discute con le insegnanti e con gli altri bambini sui comportamenti (corretti/scorretti).

Dal grafico "Il sé e l'altro" è possibile osservare che:

- rispetto alla capacità di ascoltare con attenzione, 1 bambino ha raggiunto il livello base, quindi, durante la maggior parte degli incontri ascoltava quanto veniva detto da me e dai compagni, ma quasi sempre interrompeva l'interlocutore per parlare senza alzare la mano; 5 alunni si sono collocati nel livello intermedio, perciò ascoltavano con attenzione quanto veniva detto, ma talvolta si introducevano nella conversazione prima che l'interlocutore avesse concluso il proprio discorso, mentre 13 allievi hanno sempre ascoltato con interesse e non interrompevano né i compagni né me mentre parlavo;
- in merito alla capacità di partecipare attivamente ho riscontrato che 5 bambini partecipavano alla discussione, però il più delle volte svolgevano un ruolo gregario, quindi rispondevano in modo pertinente, ma andavano a ripetere quanto era già stato detto dal compagno a fianco o dal loro amico di gioco. Anche se si chiedeva loro di provare a dare una nuova risposta, domandando: "Ma non può essere nient'altro?" oppure "In che altro modo avrebbe potuto comportarsi?", essi non cambiavano la loro idea; 5 allievi si sono collocati nel livello intermedio e quindi contribuivano alla discussione in modo pertinente, ma alcune volte non riuscivano ad aspettare il loro turno di parola. Infine, 8 alunni hanno raggiunto il livello avanzato e quindi partecipavano alle attività e alle discussioni portando contributi personali pertinenti a quanto si stava dicendo e rispettavano i turni di parola;

- riguardo la capacità di distinguere i comportamenti corretti e scorretti degli altri e di se stessi: 2 allievi si sono posizionati nel livello intermedio, significa che essi non sempre erano in grado di riconoscere in autonomia i due tipi di comportamento; mentre 16 bambini si sono posizionati nel livello avanzato questo significa che essi erano in grado di riconoscere i comportamenti corretti/scorretti degli altri e propri in modo autonomo, senza che nessuno guidasse loro con domande specifiche;
- per quanto riguarda la capacità di classificare le regole di comportamento (corretto/scorretto), 2 bambini si sono posizionati nel livello intermedio, quindi essi erano in grado di discriminare le regole, ma avevano bisogno di essere sollecitati tramite domande; mentre 16 alunni hanno raggiunto il livello avanzato, ovvero erano in grado di discriminare le regole di comportamento in totale autonomia;
- in merito alla capacità di collaborare, ho osservato che: 2 bambini, appartenenti al medesimo gruppo, si sono posizionati nel livello base, quindi entrambi hanno faticato a collaborare tra di loro; 6 alunni hanno raggiunto il livello intermedio, ovvero hanno collaborato costantemente al lavoro di gruppo, condividendone le scelte; 6 allievi si sono collocati nel livello avanzato e quindi hanno collaborato con i compagni confrontandosi con essi e sono stati di stimolo per il gruppo.

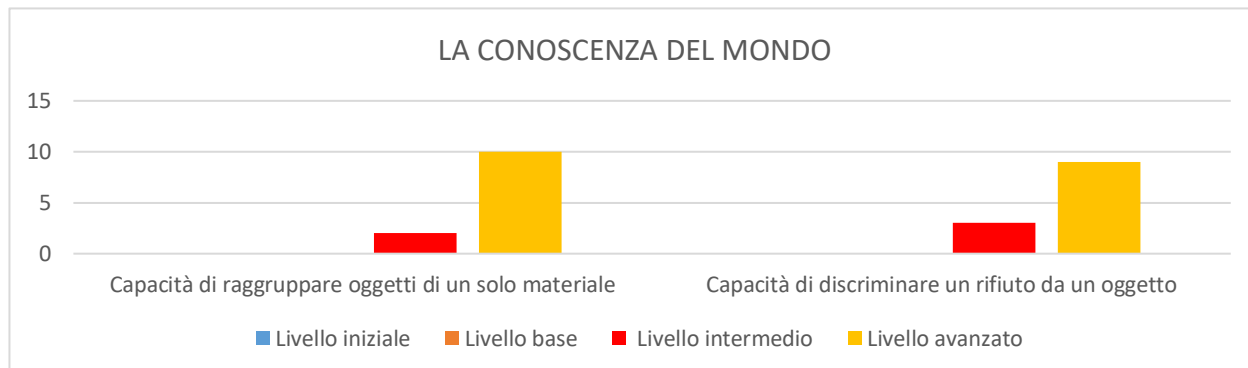


Grafico 4: in questo grafico è possibile osservare i livelli (iniziale, base, intermedio, avanzato) raggiunti dagli alunni di 5 anni relativi al Traguardo di sviluppo “il bambino raggruppa e ordina oggetti (bottiglie, tappi, involucri caramelle, fogli, scatole, etc.) e materiali (carta e plastica) identificandone alcune proprietà”.

Dal grafico “La conoscenza del mondo” è possibile osservare che:

- in merito alla capacità di raggruppare assieme gli oggetti di un unico materiale (plastica con plastica e carta con carta), su un totale di 12 alunni ho riscontrato che 2 bambini si sono posizionati nel livello intermedio e quindi hanno raggruppato tra di loro da 11 a 17 oggetti dello stesso materiale, nello specifico un allievo ha raggruppato correttamente 13 oggetti, mentre l'altro 17; 10 bambini si sono collocati nel livello avanzato andando a raggruppare correttamente assieme tra i 18 e i 20 oggetti;

- per quanto riguarda la capacità di discriminare un rifiuto da un oggetto, 3 bambini hanno raggiunto il livello intermedio e quindi su 8 rifiuti ne hanno individuati tra i 5 e i 7; mentre 9 alunni hanno raggiunto il livello avanzato andando a individuare correttamente tutti e 8 i rifiuti.

In conclusione, considero positivamente i risultati ottenuti da tutti i bambini, infatti, la quasi totalità della sezione si è sempre posizionata nei due livelli di padronanza più alti e nessuno degli alunni si è mai posizionato nel livello più basso, ad esclusione della capacità di collaborare, in cui due allievi, appartenenti allo stesso gruppo di lavoro, sono stati gli unici a posizionarsi nel livello iniziale. Di conseguenza, ritengo che il loro posizionamento in quel determinato livello derivi da un mio errore di osservazione e valutazione nel momento in cui sono andata a formare i gruppi per il *Cooperative Learning*.

2.5.2. Dimensione intersoggettiva

Per quanto riguarda la dimensione intersoggettiva, che *“richiama il sistema di attese, implicito o esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alle capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto”* (Castoldi, 2016, p.82), ho chiesto di valutare me e il mio progetto ai bambini. Alla fine della prova orale, ponevo loro anche qualche domanda:

1. *Ti è interessato questo percorso che abbiamo svolto assieme?*

La totalità della sezione ha risposto positivamente.

2. *Quanto pensi di aver imparato da 1 a 5 (mostrando le dita della mia mano, in modo tale da dare loro un'idea di quantità più concrete, e specificando che uno 1 corrispondeva a “poco” mentre 5 a “moltissimo”)?*

Ogni alunno mi ha risposto che ha imparato “moltissimo”, quindi, tutti si sono posizionati sul 5.

3. *Hai qualche consiglio di miglioramento per la maestra Lara?*

4. *Cosa ti è piaciuto di più?*

5. *Cosa ti è piaciuto meno?*

Avendo rilevato una certa ripetitività nelle risposte delle domande 3, 4, 5, ho deciso di riassumere i dati ottenuti mediante tre grafici a torta, che è possibile osservare di seguito.

Domanda 3: consigli di miglioramento

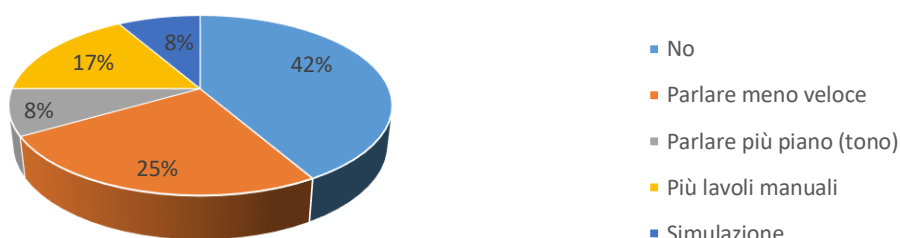


Grafico 5: in questo grafico è possibile osservare le percentuali delle risposte degli alunni alla domanda "Hai qualche consiglio di miglioramento per la maestra Lara?".

Dal grafico è possibile osservare che:

- il 42% (5 bambini) degli alunni non mi ha indicato alcun consiglio di miglioramento, affermando che secondo loro "andava tutto bene";
- il 25% (3 bambini) degli allievi ha risposto che avrei dovuto parlare più lentamente;
- il 17% (2 bambini) dei rispondenti ha affermato che avrei potuto progettare e attuare più lavori che vedevano coinvolti gli allievi in lavori manuali di riciclo creativo;
- l'8% (1 bambino) dei bambini ha detto che avrei potuto esprimermi con un tono di voce più basso;
- l'8% (1 bambino) dei rispondenti ha replicato dicendo che nell'attività di simulazione (in cui abbiamo gettato, all'interno di alcuni vasi pieni d'acqua, dei pezzi di plastica e carta per osservare la loro immutabilità al contatto con il liquido) avremmo potuto osservare anche cosa sarebbe successo con dei pezzi di cartone.

I dati che hanno attivato in me una riflessione maggiore, riguardano i 4 bambini che mi hanno consigliato di modulare la mia voce, sia in termini di intonazione che di velocità. Probabilmente, la causa di questa mia evidente difficoltà, riguardante la mia comunicazione verbale, deriva da vari fattori, quali ad esempio: la paura di non riuscire a gestire i tempi, la quale mi portava ad accelerare il mio parlato, e l'agitazione scaturita dal fatto di essere osservata, e in qualche modo giudicata, da una persona esperta. Di conseguenza, in futuro dovrò sicuramente prestare maggiore attenzione a questi aspetti.

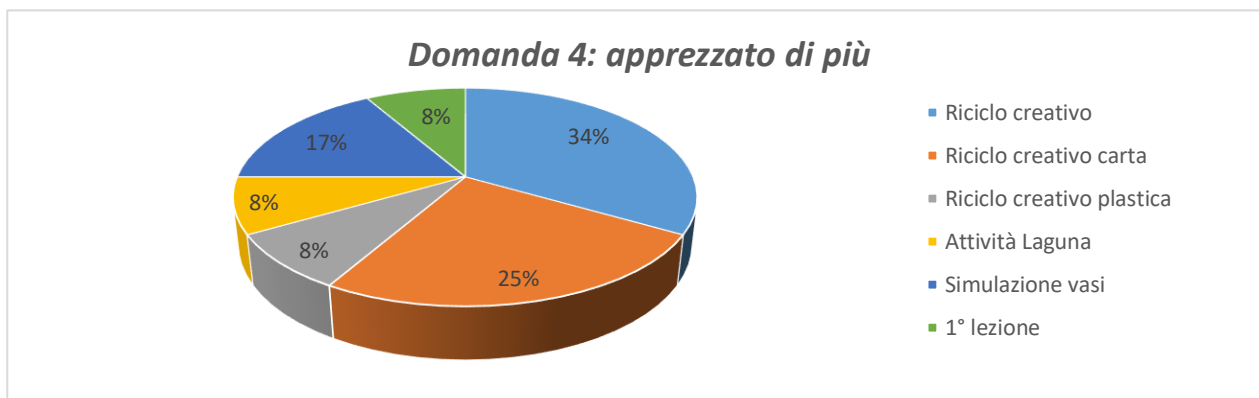


Grafico 6: in questo grafico è possibile osservare le percentuali delle risposte degli alunni alla domanda: "Cosa ti è piaciuto di più?".

Dal grafico è possibile osservare che:

- il 34% (4 bambini) dei rispondenti ha risposto che ciò che hanno gradito di più riguarda i momenti dedicati al riciclo creativo (in generale);
- il 25% (3 bambini) degli alunni ha affermato che ciò che hanno apprezzato di più è stata l'attività di riciclo creativo della carta, in cui i bambini avevano il compito di creare i loro autoritratti.
- il 17% (2 bambini) degli allievi ha replicato dicendo che gli è piaciuto di più l'attività di simulazione con i vasi;
- l'8% (1 bambino) dei bambini ha risposto che a piacergli maggiormente è stata l'attività di riciclo creativo della plastica;
- l'8% (1 bambino) dei rispondenti ha risposto che ha gradito di più l'attività in cui è stato creato il college della Laguna servendosi sia di pezzi di plastica che di carta;
- l'8% (1 bambino) degli alunni ha detto che ha gradito di più la prima lezione in cui abbiamo trovato i sacchi della spazzatura in sezione.

Dall'analisi dei dati emerge come i bambini abbiano apprezzato in misura maggiore le attività in cui veniva chiesto loro di utilizzare la manualità e la creatività: quasi la totalità degli alunni ha indicato di aver apprezzato maggiormente i momenti di riciclo creativo.

Domanda 5: apprezzato di meno

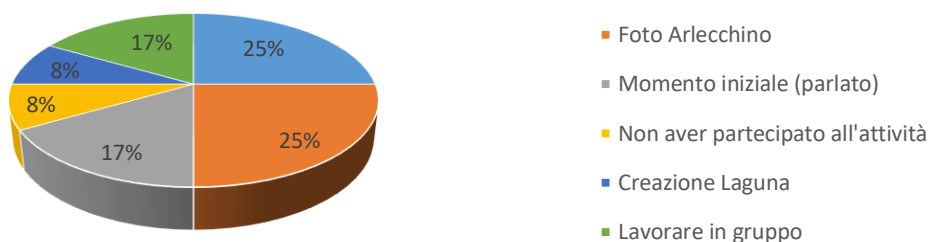


Grafico 7: in questo grafico è possibile osservare le percentuali delle risposte degli alunni alla domanda: "Cosa ti è piaciuto di meno?".

Dal grafico è possibile osservare che:

- il 25% (3 bambini) dei rispondenti ha risposto che non c'è stato niente che non gli sia piaciuto;
- il 25% (3 bambini) degli alunni ha affermato che non gli è piaciuto quando hanno visto Arlecchino gettare i rifiuti in Laguna. Essi si riferiscono ad una foto (vedi figura n.10) che ho mostrato loro per introdurre le attività relative alla salvaguardia della Laguna, in cui si vedeva, per l'appunto, Arlecchino che gettava dei rifiuti nella Laguna di Venezia;
- il 17% (2 bambini) degli allievi ha detto che non ha gradito la fase iniziali delle lezioni in cui c'era sempre un momento di discussione e confronto;
- il 17% (2 bambini) dei bambini ha risposto che non ha apprezzato l'attività collaborativa con i compagni (ritengo necessario far presente che i due bambini appartenevano al medesimo gruppo);
- l'8% (1 bambino) dei rispondenti ha risposto che non gli è piaciuto essere stato assente durante l'attività del riciclo creativo della carta;
- l'8% (1 bambino) degli alunni ha replicato dicendo di non aver gradito l'attività in cui è stato creato il collage della Laguna di Venezia.

Ho chiesto, inoltre, di essere valutata anche dall'insegnante a cui sono stata affiancata, attraverso la compilazione della "Griglia di valutazione-autovalutazione degli interventi didattici svolti dal tirocinante", strumento elaborato durante il secondo anno con il gruppo territoriale di Tirocinio Indiretto. Rispetto l'anno accademico 2018/2019, in cui avevo fatto compilare il medesimo strumento alla docente che mi seguiva (che è la stessa di quest'anno accademico), si può riscontrare un margine di miglioramento in tutte le aree della griglia, ma le sezioni in cui questo è più evidente sono "Gestione della sezione" e "Gestione dei processi

di insegnamento–apprendimento”. Nonostante ciò, permane un punteggio minore rispetto alla valutazione della Tutor relativamente a tutte le altre dimensioni indicate dal dispositivo. La Tutor per la gestione del gruppo sezione mi ha consigliato di frequentare dei corsi di teatro e di non preoccuparmi per questo, poiché sono qualità che si imparano solo tramite l’esperienza. Inoltre, una piccola crescita è emersa anche dai colloqui effettuati con l’insegnante, la quale mi ha riferito che quest’anno mi vedeva più sicura nella conduzione. Probabilmente questo aspetto deriva da 3 fatti rilevanti:

- a. a differenza dello scorso anno, in cui ho attuato il mio intervento in una sezione eterogenea, quest’anno ho lavorato con un gruppo omogeneo per età;
- b. tutti i bambini mi conoscevano dall’anno precedente e io conoscevo loro;
- c. era il terzo anno che conducevo un intervento didattico.

Ad ogni modo, durante il Tirocinio Diretto, tutti i feedback ricevuti, sia dai bambini che dall’insegnante che mi ha seguito, sono stati positivi.

2.5.3. Dimensione soggettiva

Per quanto riguarda la *dimensione soggettiva*, “che richiama i significati attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento” quindi “*implica un’istanza autovalutativa*” (Castoldi, 2016, p.82), ho utilizzato la “*Griglia di auto-valutazione degli interventi didattici svolti dal tirocinante*” (vedi allegato n. 6), strumento parallelo a quello utilizzato nella valutazione della Tutor mentore. Tale strumento mi ha dato l’opportunità di riflettere e analizzare criticamente in merito alle azioni che ho svolto prima, durante e dopo l’attuazione dell’intervento didattico, arrivando così ad avere un’idea complessiva dell’andamento del mio percorso. Di conseguenza, tale dispositivo mi ha permesso di valutare me stessa su più elementi, come ad esempio l’osservazione del contesto classe, i processi di interazione messi in atto con la tutor mentore e con gli alunni, la gestione della classe nelle attività didattiche, etc. Al termine dell’analisi dei dati ho riscontrato che il punteggio più elevato l’ho ottenuto nell’osservazione del contesto classe, e probabilmente questo deriva dal fatto che tale attività è dal primo anno di tirocinio che viene allenata. Al contrario, il risultato peggiore l’ho riscontrato nella gestione della classe nelle attività didattiche.

3. Riflessioni in ottica professionalizzate

3.1. Considerazioni sulla *Peer Review*

Il Tirocinio Indiretto di quest'anno ha previsto l'attività di *Peer Review* per via telematica. Essa consisteva nella realizzazione di un testo attraverso il quale sviluppare un'analisi riflessiva in merito alle proprie competenze professionali in formazione. In seguito a questa prima fase, a ciascun studente è stato chiesto di valutare e commentare due progetti dei compagni. Valutazione che aveva lo scopo di generare un feedback costruttivo, comprensivo, puntuale e capace di fornire al destinatario indicazioni di miglioramento.

Questa attività mi ha offerto interessanti spunti di riflessione sul mio lavoro e su quello delle mie compagne. Dalla comparazione del mio elaborato con quello delle mie colleghe, ho compreso che alcune incertezze e difficoltà appartengono anche a loro, come ad esempio la costruzione di rubriche valutative o la gestione dei tempi, soprattutto alla Scuola dell'Infanzia. Questi aspetti mi hanno rassicurato, poiché mi hanno fatto capire che alcune preoccupazioni fanno parte anche di altre future insegnanti in formazione. In più, grazie al confronto degli elaborati presi in esame, ho potuto riscontrare come ognuno di questi fosse molto diverso l'uno dall'altro nonostante tutte e tre avessimo come guida le stesse indicazioni su una medesima area tematica. Tali differenze erano riscontrabili sia nel modo di scrittura che, a parer mio, nella capacità riflessiva, infatti, ho percepito tre livelli diversi di maturità per quanto riguarda la professionalità docente, riscontrabile soprattutto dalla scelta dei termini utilizzati.

Inoltre, l'analisi dei tre elaborati mi ha permesso di analizzare nel dettaglio e riflettere in merito a tre modelli sulle competenze professionali degli insegnanti, poiché ogni partecipante del mio gruppo ne aveva descritto uno diverso dall'altro.

Nello specifico, il modello sulle competenze professionali che ho utilizzato e descritto io, è quello presentato dal sociologo e pedagogo svizzero Philippe Perrenoud (2002). Egli propone un elenco delle competenze che intendono rideterminare la professione docente. Tale paradigma è composto da dieci domini di competenza, i quali fanno riferimento all'innovazione della professionalità e rappresentano un orizzonte verso il quale tendere. Questi domini hanno come obiettivo quello di orientare la formazione continua dei docenti al fine di adeguarla alle nuove richieste necessarie all'innovazione.

Queste dieci famiglie di competenze vengono definite "*competenze di riferimento*", le quali possono essere divise in tre ambiti:

1. Ambito dell'apprendimento, la quale si riferisce ai primi cinque domini di competenza, che sono:

- Organizzare ed animare situazioni d'apprendimento;
 - Gestire la progressione degli apprendimenti;
 - Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione;
 - Coinvolgere gli alunni nel loro apprendimento e nel loro lavoro;
 - Lavorare in gruppo.
2. Lavoro dell'insegnante fuori dall'aula, che è in relazione con i seguenti tre domini, ovvero:
- Partecipare alla gestione della scuola;
 - Informare e coinvolgere i genitori;
 - Servirsi delle nuove tecnologie.
3. Costruzione e senso della professione, legata alle ultime due famiglie di competenze:
- Affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione;
 - Gestire la propria formazione continua.

A loro volta ogni "competenza di riferimento" si snoda in un'altra serie di competenze più specifiche su cui lavorare in sede di formazione continua.

Ho deciso di scegliere questo modello poiché ritengo che esso sia molto concreto, chiaro e ben articolato. Inoltre, Perrenoud pone la sua attenzione sulle competenze emergenti, ovvero su *"ciò che cambia e dunque sulle competenze che rappresentano un orizzonte e non un'acquisizione consolidata"* (Perrenoud, 2002, p.10), dunque l'autore dà l'idea di come le competenze non siano un qualcosa di definito a priori e immutabile, ma il punto di partenza per la riflessione e per ulteriori e continui approfondimenti, concetti indispensabili per un'insegnante che si trova ad agire in una società come la nostra in continuo cambiamento.

Da questo paradigma emerge un'immagine di docente flessibile, esperto disciplinare e di didattica, motivante, attento all'ambiente di apprendimento, che pone al centro i bisogni degli alunni, collaborativo e partecipe sia all'interno dell'Istituto che nel contesto extrascolastico e fruitore ed esperto delle nuove tecnologie.

In più, viene messa in luce l'importanza dell'osservazione, del monitoraggio e della riflessione, tre elementi circolari e indispensabili in tutti i dieci domini. Questo richiama la nostra esperienza di tirocinio, infatti noi studenti, quando andiamo a progettare siamo chiamati ad attuare inizialmente un'attenta e precisa azione di osservazione in modo da poter conoscere il contesto scolastico in cui ci troveremo ad attuare il nostro intervento, e quindi gli ambienti e le risorse e disponibilità messe a disposizione dall'Istituto e, allo stesso tempo, gli alunni, protagonisti del nostro operato, quindi le loro caratteristiche, le loro possibilità e i loro bisogni. In più dobbiamo essere esperti della disciplina e dei contenuti che

intendiamo far apprendere ai bambini, collaborativi ed attenti alle risorse offerte dal contesto scolastico ed extrascolastico.

La *Peer Review* mi ha permesso di esercitare il mio pensiero critico ed allenare le mie competenze valutative e riflessive. Ritengo che l'esperienza di condivisione della *Peer Review* sia stata molto utile ed efficace per maturare una maggiore consapevolezza riguardo al proprio profilo professionale in formazione. Uno degli aspetti positivi di tale attività è che ci ha dato la possibilità di riflettere sia sui nostri punti di forza che di debolezza sviluppati in questo lungo percorso di tirocinio.

Grazie all'esperienza di *Peer Review* e del confronto tra pari, ho avuto l'opportunità di comprendere appieno l'importanza della collaborazione, perché ho ottenuto, da parte delle mie colleghe, degli interessanti riscontri critici senza i quali non mi sarei soffermata a riflettere così profondamente e per lungo tempo sul mio lavoro. Di conseguenza, non mi sarei resa conto di alcune mie carenze e non avrei apportato alcuna modifica al mio elaborato in vista del Portfolio e della Relazione finale. Quindi, la *Peer Review* mi è servita a migliorare la mia consapevolezza, sia sui miei punti di forza, che sulle aree in cui dovrò migliorare in futuro.

Inoltre, l'attività di *Peer Review* mi ha dato la possibilità di dare dei consigli costruttivi, capaci di fornire indicazioni di miglioramento senza essere giudicanti, concetto che spero di poter trasmettere ai miei futuri alunni.

Infine, ritengo che lo svolgimento dell'attività in via telematica, abbia arricchito il confronto, poiché questa modalità ha permesso di mettere a disposizione di ogni tirocinante tutti gli elaborati, e non solo quelli del piccolo gruppo, come nel caso in cui l'attività fosse stata svolta in presenza. Inoltre, l'attività in via telematica ha permesso anche un tempo più dilatato per la riflessione sul proprio e altrui lavoro.

3.2. Riflessione sullo sviluppo delle mie competenze professionali: i miei punti di forza e di criticità

Durante questi anni, ho avuto la possibilità di sviluppare e potenziare molteplici tratti di competenza, ma, in particolare, i tratti che sento che caratterizzano maggiormente la mia identità professionale riguardano le competenze disciplinari, infatti sento di aver acquisito delle solide conoscenze nei diversi ambiti disciplinari, grazie alla frequenza dei corsi e dei laboratori organizzati dall'Università e allo studio dei materiali messi a disposizione dagli stessi. Altri tratti di competenza, maturati in questo percorso, sono di tipo relazionale, poiché ho avuto la possibilità di entrare a contatto e collaborare con molteplici figure, come ad

esempio i colleghi del corso di laurea, i tutor e i docenti, la Dirigente Scolastica dell'Istituto in cui ero inserita, i genitori, i bambini e altre agenzie del territorio. Ritengo che questo mi abbia aiutato a crescere sia a livello personale che professionale.

All'interno dei miei punti di forza inserirei la capacità di osservare, infatti essa ha sempre ricoperto un ruolo centrale nel percorso di tirocinio e anno dopo anno sento di aver maturato uno sguardo più critico e riflessivo, che sa cogliere meglio le sfumature senza giungere a spiegazioni o interpretazioni affrettate, bensì ponendo e ponendomi domande e cercando di evitare giudizi. Inoltre, altri punti di forza che mi appartengono sono: la tenacia e il non perdersi d'animo di fronte alle difficoltà e agli imprevisti, cercando di trovare velocemente una soluzione; la costante voglia di migliorare le mie caratteristiche personali e le mie competenze professionali e la curiosità ad apprendere "sempre di più" e rimanere aggiornata.

Nei tratti da migliorare inserirei sicuramente le competenze gestionali, in particolare, ho constatato che uno dei miei punti deboli rimane la gestione della sezione. Infatti, durante i miei progetti di tirocinio, ho riscontrato alcune difficoltà nel mantenere attivo e focalizzato l'ascolto da parte di tutti i bambini, che spesso si distraevano e non rispettavano le regole prestabilite e presentate all'inizio dell'intervento. Dato emerso anche dal confronto con la mia tutor mentore. In compenso, questo ha attivato in me l'attuazione di pratiche riflessive, portandomi più volte a pormi domande sul motivo di tale mia incapacità, chiedendomi se essa fosse dovuta alla mia poca esperienza o alle mie scelte metodologiche o anche al mio modo di comunicare.

Tali riflessioni, nascono da un'attenta analisi:

- dei diari di bordo, strumento che mi ha permesso di registrare ciò che accadeva sia durante la fase osservativa che di conduzione del Tirocinio Diretto;
- della *"Griglie di valutazione degli interventi didattici svolti dal tirocinante"* compilate in questi anni dalle tutor mentori che mi hanno seguito e da me stessa per autovalutarmi;
- dei feedback ricevuti dalla schede di valutazione delle attività di tirocinio compilate dalla Tutor coordinatore e Tutor organizzatore;
- dai risultati comparativi rilevati a partire dallo strumento di autovalutazione del 5° anno, che hanno facilitato la mia riflessione in direzione professionalizzante (vedi allegato n. 7).

Nonostante sia consapevole del fatto che, grazie a questo percorso di formazione e alle figure esperte che ci hanno accompagnato in questo cammino, ho avuto la possibilità di creare, anno dopo anno, un ampio bagaglio di conoscenze, competenze e atteggiamenti richiesti a un insegnante, sono altrettanto cosciente che questa formazione iniziale è solo la

fase di avvio per la costruzione di una professionalità docente solida e articolata. Successivamente a questo periodo sarà, quindi, indispensabile attuare un percorso di miglioramento continuo di formazione, apprendimento significativo e permanente, di revisione, che porti all'acquisizione di competenze e conoscenze sempre più stabili ed esperte, al fine di rispondere efficacemente ai nuovi bisogni, sfide e cambiamenti che si presenteranno all'interno del mondo scolastico ed extrascolastico, con un atteggiamento responsabile, positivo, capace di fronteggiare le criticità impreviste e sensibile verso i fattori di contesto.

3.3. Verso la professione docente: aspettative e prospettive

In questi anni ho incontrato molte insegnanti, alcune ancora entusiaste del loro lavoro, altre un po' meno, le quali cominciavano ad accusare la stanchezza del loro ruolo e che mi domandavano "Ma sei sicura? Guarda che sei giovane, sei ancora in tempo per cambiare mestiere. Pensaci bene!". Effettivamente in questi anni ho avuto modo di "pensarci bene" e quella voglia di voler essere una maestra, che mi ha spinto ad iscrivermi a Scienze della Formazione Primaria, in questi cinque anni, soprattutto grazie al Tirocinio Diretto, il quale mi ha permesso di mettermi alla prova e di agire da insegnante, si è solo intensificata, rafforzata e trasformata in certezza.

Sono consapevole che il lavoro dell'insegnante è un mestiere complesso e impegnativo, il quale richiede l'impiego quotidiano di energie fisiche e psicologiche, ma allo stesso tempo è un lavoro straordinario che permette una continua crescita personale e professionale e l'incontro quotidiano con quelle singolari persone in divenire che sono i bambini.

Mi auguro di essere per loro una guida e un punto di riferimento, capace di stimolare la loro curiosità e di creare solide fondamenta per il loro apprendimento futuro.

In più, spero di essere un'insegnante capace di accogliere le difficoltà e le diversità in ogni sua forma e sfumatura, cercando di renderle, agli occhi dei miei alunni, la normalità. Inoltre, desidero appassionare, affascinare, coinvolgere, tutelare, assicurare un sorriso e una risata, prendermi cura di ciascun bambino e di non essere mai la causa del suo scoraggiamento e della sua tristezza per qualche mia azione o parola.

Oltre che per i miei futuri alunni, spero di poter essere un'opportunità e una risorsa per la Scuola che mi accoglierà e per il Team docenti in cui mi inserirò. E perché no? Un giorno spero di poter ricoprire anche io il ruolo di tutor mentore per aiutare e supportare le future insegnanti.

Infine, ricordando il primo giorno di presentazione del Tirocinio, in cui i tutor organizzatori, come augurio, ci avevano fatto ascoltare la canzone di Cesare Cremonini *“Buon viaggio”*, posso assicurarvi che questo è stato proprio un *“buon viaggio”*, *“per quanta strada ancora ci sia da fare”*.

Bibliografia

- Bartolomeo, A. (2004). *Le relazioni genitori – insegnanti*. Brescia: La Scuola.
- Birbes, C. (Ed.). (2011). *Progettare l'educazione per lo sviluppo sostenibile. Idee, percorsi, azioni*. Milano: EDUCatt.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bruner, J. S. (1981). *Il gioco. Vol 4*. Roma: Armando Editore.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Ciarcià, P., & Dallari, M. (2016), *Arte per crescere. Idee, immagini, laboratori*. Bologna: Ardebambini.
- Cisotto, L. (2005). *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e apprendimento*. Roma: Carocci.
- Cocci, C., & Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Cohen, E. (2001). *Organizzare i gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.
- Commissione Economica per l'Europa, (2005). *Strategia UNECE per l'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile*.
https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj-gMPN64XmAhVUIMUKHUxKDbOQFjAAegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.unece.org%2Ffileadmin%2FDAM%2Fenv%2Fesd%2Fstrategytext%2Fstrategyinitalian.pdf&usg=AOvVaw3IVfwOz698_QviDZu_sMa-
- Corallo, R. (2006). *Bravi bambini! Percorso per la scuola dell'infanzia su convivenza civile, autonomia, relazionalità e creatività*. Trento: Erickson.
- Degani, B., Corradini, M. G., Corsi M., d'Amico, F., Loddoni M., & Rossi Crespi, G. (2014). *Linee guida educazione ambientale*
https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwix4YT_o64XmAhVMhqQKHxtbAoIQFjAAegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.minambiente.it%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Farchivio%2FAllegati%2FLINEE_GUIDA.pdf&usg=AOvVaw0u46AwE4CcRZ_cXHS9K5bt
- Felisatti, E. (2006). *Team e didattiche cooperative*. Lecce: La Biblioteca Pensa multimedia.
- Finetto, M. T., Fraternali, S., & Zucal C. (1998). *Identità, persona, ambiente*. Milano: Franco Agnelli.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.

- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec E. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Kocher, U. (Ed.). (2017). *Educare allo sviluppo sostenibile. Pensare il futuro, agire oggi*. Trento: Erickson.
- Luquet, G. H. (1993). *Il disegno infantile: educazione all'immagine per la scuola materna ed elementare*. Roma: Armando editore.
- Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde*. Brescia: La Scuola.
- Mantengoli, M. (2017). *Scienzeimparo 5. Mietta comprende gli ambienti naturali (presentazione di Clotilde Pontecorvo)*. Trento: Erickson.
- Mayer, M., & Tamburini, P. (2014). *Per una buona educazione – responsabile e sostenibile*. https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjas8fx6lXmAhVBCuwKHQ7BCKYQFjAAeqQIARAC&url=http%3A%2F%2Fwww.fse.regione.campania.it%2Fwp-content%2Fuploads%2F2017%2F03%2FFormez-PA-Formazione-Conclusioni-DESS-Per-una-buona-educazione.pdf&usq=AOvVaw2Er22n5T2La4_wl0PLfANf
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015), *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Munari, B. (2006). *Fantasia. Invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*. Roma- Bari: Laterza.
- Munari, B. (2017). *Da cosa nasce cosa. Appunti per una metodologia progettuale*. Roma- Bari: Laterza.
- Oskamp, S. (2000). *Psychological Contributions to Achieving an Ecologically Sustainable Future for Humanity* [Special Issue: Promoting Environmentalism]. in “Journal of Social Issues”, 56, pp. 373- 90.
- Pan, S. C. (2019). *Un tocco che non si dimentica*. “MIND”, marzo 2019, pp. 102-103.
- Parricchi, M. (2018). *Saperi e partecipazione. Verso una cittadinanza attiva*. in “MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni”, 8(2), dicembre 2018, pp. 208-220.
- Parricchi, M. (2019). *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: Franco Angeli.
- Passafaro, P., Carrus. G., & Pirchio S. (2010). *I bambini e l'ecologia. Aspetti psicologici dell'educazione ambientale*. Roma: Carocci.
- Perrenoud, P. (2002). *“Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio”*. Roma: Anicia.
- Piva, M. (Ed.). (2013). *“Beviamoci pure questa! Guida pratica ai laboratori”*. Padova: Cleup.
- Resnick, M. (2018). *Come i bambini. Immagina, crea, gioca e condividi. Coltivare la creatività con il Lifelong Kindergarten del MIT*. Trento: Erickson

- Rivi, A., Bussoli, B., Bisanti, M., & Ligabue, A. (2019). *Il gioco da tavolo come veicolo di competenze*. "DIDA", settembre 2019, pp. 87- 88.
- Sandrone Boscarino, G. (2004). *La Didattica laboratoriale*. "SCUOLA e DIDATTICA", gennaio 2004, pp. 49 – 64.
- Santovito, G. (2015). *Insegnare la biologia ai bambini. Dalla scuola dell'infanzia al primo ciclo d'istruzione*. Roma: Carocci.
- Savia, G., & Mulè P. (2015). *Universal Design for Learning (UDL) Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA)*, Università di Catania - Università Complutense di Madrid, www.comprendivoostellato.gov.it/wp.../03/UDL-Linee-guida-Versione-2.0-ITA
- Tomlinson, C. A (2003). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.
- Vianello, R., Gini, G., & Lanfranchi S. (2015). *Psicologia, sviluppo, educazione*. Novara: De Agostini Scuola.
- Whitmarsh, L., & O'Neill, S. (2010). Green Identity, Green Living? The Role of Pro-environmental Self-Identity in Determining Consistency Across Diverse Pro-environmental Behaviours. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 305–314.
- Wilson, E. O. (2002). *The Future of Life*. Alfred A. Knopf, New York.
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori Education.

Sitografia

www.arpa.veneto.it/educazione_ssostenibilita/docs/carte/Carta_fiuggi.pdf

www.cartadellaterra.it

www.comune.venezia.it

www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/il-gioco-da-tavolo-come-veicolo-di-competenze/

www.icmorosini.gov.it

www.isprambiente.gov.it

www.vivacemente.org

Normativa

MIUR (2012), Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e per il primo di istruzione

OCSE (2018), Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relative a competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Documentazione scolastica

Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'I.C. "Francesco Morosini" a.s. 2019/ 2022

Programmazione di sezione della Scuola dell'Infanzia "A. Diaz" a.s. 2019/2022

Allegati

Allegato n. 1: Tabella di macroprogettazione

Allegato n. 2: La filastrocca

Allegato n. 3: Tabella di raccolta dati

Allegato n. 4: Le rubriche valutative

Allegato n. 5: Strumento di raccolta dati

Allegato n. 1: Tabella di macroprogettazione

Di seguito è riportata la tabella di macroprogettazione che ho utilizzato per la progettazione del mio intervento didattico, in cui descrivo la situazione problema da cui parte la mia pianificazione; la situazione di partenza della classe in cui ho svolto le mie trenta ore di osservazione; i Traguardi di sviluppo della competenza e gli obiettivi di apprendimento su cui ho poi creato tutta la mia progettazione; i contenuti e gli argomenti che tratterò durante le 30 ore; in più ho descritto per punti gli argomenti che andrò trattare in ogni incontro e le metodologie che userò. Per finire ho indicato i tempi di realizzazione

	Partendo dalla consapevolezza che i bambini e le bambine non hanno ancora assimilato che esistano diversi tipi di rifiuti e il loro modo di differenziarli, si vuole con il progetto in questione avvicinarli alla scoperta della corretta gestione dei rifiuti di carta e plastica e di come essi possano essere riutilizzati in maniera creativa al fine di non inquinare e salvaguardare l'ambiente e la Laguna di Venezia. Il prodotto atteso dal progetto è la realizzazione di una mostra che avrà come tema "Una Laguna più pulita".		
Competenza	Competenza in materia di cittadinanza.		
1. Situazione di partenza	2. Obiettivi di prestazione di Traguardi	3. Obiettivi di apprendimento di Processi	4. Contenuti/ Argomenti
Scuola dell'Infanzia situata in Centro Storico di Venezia. La sezione dei grandi è composta da 19 alunni. Essi sono particolarmente vivaci. Hanno un buon lessico e una buona capacità di ascolto. Partecipano attivamente e con entusiasmo alle attività intervenendo molto.	<p><u>Il sé e l'altro:</u> Il bambino riflette, si confronta, discute con le insegnanti e con i compagni di sezione sui propri comportamenti corretti /scorretti.</p> <p><u>La conoscenza del mondo:</u> Il bambino raggruppa e ordina oggetti (bottiglie, tappi, involucri caramelle, fogli, salviette) e materiali (carta e plastica) identificandone alcune proprietà.</p> <p><u>Immagini, suoni e colori:</u> Il bambino si esprime attraverso il disegno, la pittura e altre attività manipolative, utilizza materiali, strumenti, tecniche espressive e creative.</p> <p><u>I discorsi e le parole:</u> Il bambino arricchisce e precisa il proprio lessico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Approfondire la conoscenza sul concetto rifiuto, riciclo e raccolta differenziata; - Stimolare la creatività attraverso il riutilizzo e la trasformazione di materiali di recupero; - Scoprire l'importanza della raccolta differenziata e del riciclo, osservando e valutando i propri comportamenti (corretti/ scorretti); - Accrescere un atteggiamento di rispetto e salvaguardia nei confronti dell'ambiente e della Laguna di Venezia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenuti: cittadinanza attiva / buone pratiche - Argomenti: concetto di: rifiuto, differenziata, riciclo; salvaguardia della Laguna
5. Attività Che cosa fare?	6. Metodologie Come fare?	7. Valutazione e verifica	8. Tempi
<ol style="list-style-type: none"> 1) Laboratorio genitori/ bambini; 2) Cosa sono i rifiuti? 3) Raccolta differenziata: plastica (riutilizzo): I° fase→ osservazione, manipolazione e riflessione rispetto alcuni oggetti (bottiglie, tappi, imballaggi alimenti, etc..) e dei simboli che si possono trovare sul retro e sulle etichette degli stessi. II° fase→ realizzazione di altri oggetti (vaso, porta penne, porta oggetti, ect) partendo dal retro di una bottiglia di plastica. 4) Raccolta differenziata: carta: I° fase → osservazione, manipolazione e riflessione sugli oggetti di carta. 	<p><u>Format:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • laboratorio <p><u>Metodi:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • attivi; • interrogativi <p><u>Tecniche:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • conversazione clinica; • conversazione guidata; • spiegazione; • attività manipolative; • <i>brainstorming</i>; • attività ludiche; • Cooperative Learning. 	In merito al traguardo relativo alla <i>conoscenza del mondo</i> andrò ad effettuare una prova oggettiva. All'interno della sezione, predisporrò degli oggetti di carta e di plastica su un tavolo e chiederò individualmente a ciascun bambino di andarli a gettare nel cestino corretto che si trova all'interno dell'aula. Per verificare gli altri traguardi invece attuerò un'osservazione sistematica:	10 incontri da tre ore e uno da due dedicato alla verifica.

<p>II° fase → realizzazione di autoritratti con carta riciclata</p> <p>5) Salvaguardia Laguna: I° fase → visione foto arlecchino che getta rifiuti in laguna; II° fase → simulazione comportamenti di Arlecchini, quindi getteremo all'interno di una bacinella piena d'acqua dei rifiuti del materiale precedentemente considerato e osserveremo l'immutabilità di questi. Andremo quindi a riflettere sulle conseguenze che essi possono avere per gli animali e per noi umani</p> <p>6) Salvaguardia Laguna: I° fase → osservazione della bacinella per vedere se nella notte/giorni è cambiato qualcosa; II° fase → Esamineremo delle immagini dell'Isola di plastica, situata nell'Oceano Pacifico, e rifletteremo sulle conseguenze dei rifiuti in mare. Andremo poi a discutere in merito ai comportamenti e alle azioni che i bambini attuano quando si trovano, ad esempio, in spiaggia. III° fase → "Gioco dell'oca" che avrò adattato.</p> <p>7) Creazione opere d'arte: gli alunni creeranno dei mosaici con gli oggetti di recupero che abbiamo osservato e manipolato le volte prima. Il tema del mosaico sarà: "La Laguna pulita"</p> <p>8) Incontro con Scuola Primaria: gli studenti di terza primaria ci mostreranno e spiegheranno il cartellone che avranno creato in merito alla raccolta differenziata e ci consegneranno un volantino in cui troveremo scritte "Le 10 regole da attuare per rispettare Venezia" redatte da loro, mentre i bambini della Scuola dell'Infanzia li guideranno alla visione della mostra dei loro elaborati.</p> <p>9) Verifica e incontro con i genitori.</p> <p>10) Uscita <i>Ocean Space</i> (N.B. questo incontro non si è effettuato, poiché pianificato in data 23.03.2020): I° fase → visita mostra Chiesa S. Lorenzo; II° fase → laboratorio sculture dal mare.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Dei comportamenti e atteggiamenti dei bambini; - Dei loro disegni seguiti dalla verbalizzazione. Durante la spiegazione dell'elaborato porrò attenzione, anche, ai termini che gli allievi utilizzeranno per descrivere l'immagine, in modo tale da osservare se ci sono stati anche dei miglioramenti relativi all'arricchimento lessicale. Nel caso il bambino non utilizzi spontaneamente i nuovi vocaboli (rifiuto, differenziata, riciclo, riutilizzo, etc..) andrò a porgli delle domande per vedere se li ha acquisiti; - Delle opere d'arte da loro realizzate. 	
--	--	---	--

Allegato n. 2: La filastrocca

Di seguito è riportata la filastrocca, tratta dalla rivista tratta dalla rivista per bambini Vivacemente® di Giovanna d'Ambrosio, in cui si fa riferimento al fatto che nessun oggetto deve essere buttato via, ma si può ri-utilizzare e ri-inventare, che ho utilizzato per introdurre i laboratori di riciclo creativo.

Nel nostro Paese ogni cosa non viene mai buttata via. Infatti si:

→ RI- UTILIZZA;

→ RI – INVENTA;

→ RI – CREA;

*Pensa a ciò che si può fare
con le cose da buttare.*

*Metti all'opera la fantasia
e con un tocco di bizzarria
sarà un gioco divertente
anche sano per l'ambiente.*

*Perché una mente creativa
è sempre piena di inventiva
e di un oggetto da gettare
prima che possa inquinare
scopre ancora altri utilizzi
prima che il mondo si paralizzi.*



Allegato n. 3: Tabella di raccolta dati

Di seguito ho riportato la tabella che ho utilizzato per la raccolta dei dati durante la prova oggettiva, al fine di verificare il raggiungimento del traguardo riguardo *La conoscenza del mondo*, ovvero *“Il bambino raggruppa e ordina oggetti (bottiglie, tappi, involucri caramelle, fogli, salviette) e materiali (carta e plastica) identificandone alcune proprietà”*. Nelle ordinate ho inserito i nomi di tutti gli alunni presenti, mentre sulle ascisse ho riportato le caratteristiche indagate.

Data: 19.02.2020

Bambini presenti: 12

Tipo di attività: verifica raggiungimento traguardo di sviluppo: *“Il bambino raggruppa e ordina oggetti (bottiglie, tappi, involucri caramelle, fogli, etc...) e materiali (carta e plastica) identificandone alcune proprietà”*

	NON RIFIUTI	PLASTICA	CARTA	TOTALE (CARTA + PLASTICA)
B1	8/8	10/10	9/10	19
B2	6/8	9/10	9/10	18
B3	8/8	6/10	8/10	13
B4	8/8	10/10	10/10	20
B5	8/8	10/10	10/10	20
B6	8/8	9/10	10/10	19
B7	8/8	9/10	10/10	19
B8	8/8	9/10	10/10	19
B9	8/8	10/10	9/10	19
B10	6/8	7/10	10/10	17
B11	7/8	9/10	9/10	18
B12	7/8	9/10	10/10	19

Allegato n. 4: Le rubriche valutative

Le rubriche valutative costituiscono uno strumento significativo, utile e necessario per la predisposizione di strumenti di verifica e l'azione successiva di valutazione, ma non solo, infatti l'elaborazione di tali dispositivi rappresenta, come afferma Castoldi (2016) un passaggio chiave anche per il momento della progettazione, poiché permettono di comunicare ed esplicitare i risultati attesi dalla realizzazione del progetto didattico.

Di seguito sono riportate le rubriche valutative che ho utilizzato, al termine del mio percorso. Esse sono state realizzate in relazione ai Traguardi di 4 dei 5 campi di esperienza previsti nelle Indicazioni Nazionali 2012. Le rubriche sottostanti si articolano in 4 livelli di padronanza (iniziale, base, intermedio, avanzato), che descrivono i possibili stadi evolutivi della competenza osservabili nei bambini. Si parte da un primo livello (iniziale) in cui si descrive un alunno che ha raggiunto parzialmente il traguardo prefissato, per arrivare all'ultimo (avanzato) che al contrario descrive un allievo che lo ha raggiunto pienamente.

N.B.: tra parentesi sono riportati il numero di bambini che si sono posizionati su ogni singolo livello al termine del mio progetto. Ritengo necessario far presente che alcuni bambini hanno partecipato a tutte le attività, altri (causa malattie, uscite anticipate, etc...) hanno svolto solo parzialmente il percorso. Inoltre, su 19 alunni appartenenti al gruppo dei verdi (5 anni), uno di essi ha partecipato solo ai primi due incontri (laboratorio genitori e lezioni rifiuti), per tale ragione non è stato considerato durante il momento valutativo.

CAMPO D'ESPERIENZA: I DISCORSI E LE PAROLE

TRAGUARDO DI SVILUPPO DELLA COMPETENZA: *“Il bambino arricchisce e precisa il proprio lessico”.*

Livelli	INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
Dimensioni				
Capacità di utilizzare nuovi vocaboli inerenti ai temi trattati	Il bambino utilizza termini. (0)	Il bambino utilizza un lessico corretto, ma ristretto. (0)	Il bambino utilizza termini specifici, servendosi di tutti i vocaboli nuovi se sollecitato dall'insegnante. (15)	Il bambino utilizza in autonomia termini specifici, servendosi di tutti i vocaboli nuovi. (3)

CAMPO D'ESPERIENZA: IMMAGINI, SUONI, COLORI

TRAGUARDO DI SVILUPPO DELLA COMPETENZA: *“Il bambino si esprime attraverso il disegno, la pittura e altre attività manipolative, utilizza materiali, strumenti, tecniche espressive e creative”.*

Livelli	INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
Dimensioni				
Capacità di utilizzare i materiali	Il bambino utilizza i materiali e gli strumenti a sua disposizione su invito e con l'aiuto dell'insegnante. (0)	Il bambino utilizza correttamente i materiali e gli strumenti a sua disposizione se sollecitato dalla maestra. Gli elaborati sono essenziali. (0)	Il bambino utilizza correttamente e autonomamente i materiali e gli strumenti a sua disposizione. Gli elaborati sono accurati. (18)	Il bambino utilizza autonomamente i materiali e gli strumenti a sua disposizione in modo originale. Gli elaborati sono accurati e ricchi di elementi. (0)
Capacità di rielaborare graficamente	Il bambino elabora graficamente se supportato dall'insegnante. (0)	L'elaborato corrisponde in parte alla consegna data dall'insegnante. (0)	L'elaborato del bambino corrisponde alla consegna grazie al supporto dell'insegnante. (3)	L'elaborato del bambino corrisponde alla consegna. (15)

CAMPO D'ESPERIENZA: LA CONOSCENZA DEL MONDO

TRAGUARDO DI SVILUPPO DELLA COMPETENZA: *“Il bambino raggruppa e ordina oggetti (bottiglie, tappi, involucri caramelle, fogli, salviette) e materiali (carta e plastica) identificandone alcune proprietà”*

N.B.: i numeri di riferiscono a un totale di 12 bambini, poiché il giorno che ho effettuato la prova oggettiva per verificare il raggiungimento del traguardo 6 alunni erano assenti.

Livelli Dimensioni	INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
Capacità di raggruppare assieme oggetti di un unico materiale (10 carta e 10 plastica)	Il bambino individua e raggruppa tra di loro 1 – 4 oggetti dello stesso materiale. (0)	Il bambino individua e raggruppa tra di loro 5 – 10 oggetti dello stesso materiale. (0)	Il bambino individua e raggruppa tra di loro 11 – 17 oggetti dello stesso materiale. (2)	Il bambino individua e raggruppa tra di loro 18 - 20 oggetti in base al loro materiale. (10)
Capacità di discriminare un rifiuto da un oggetto	Il bambino individua 1 – 2 rifiuti rispetto ad un oggetto nuovo. (0)	Il bambino individua 3 – 4 rifiuti rispetto ad un oggetto nuovo. (0)	Il bambino individua 5 – 7 rifiuti rispetto ad un oggetto nuovo. (3)	Il bambino discrimina tutti i rifiuti (8) rispetto ad un oggetto nuovo. (9)

CAMPO D'ESPERIENZA: IL SÉ E L'ALTRO				
TRAGUARDO DI SVILUPPO DELLA COMPETENZA: "Il bambino riflette, si confronta, discute con le insegnanti e con gli altri bambini sui propri comportamenti corretti/scorretti".				
Livelli / Dimensioni	INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
Capacità di ascoltare con attenzione gli altri	Il bambino ascolta i compagni e le insegnanti, se sollecitato. (0)	Il bambino ascolta i compagni e le insegnanti, ma le interrompe spesso. (1)	Il bambino ascolta con interesse i compagni e le insegnanti anche se a volte li interrompe prima che abbiano finito di parlare. (5)	Il bambino ascolta con interesse i compagni e le insegnanti in modo costante e non li interrompe quando stanno parlando. (13)
Capacità di partecipare attivamente	Il bambino partecipa se incoraggiato dalla maestra ma in modo non coerente con l'argomento trattato. (0)	Il bambino nella discussione svolge essenzialmente un ruolo gregario ¹ . (5)	Il bambino contribuisce alla discussione in modo pertinente senza rispettare i turni di parola. (5)	Il bambino partecipa alle attività portando contributi personali rispettando i turni di parola. (8)
Capacità di distinguere i comportamenti scorretti/corretti degli altri e di se stessi	Il bambino sa riconoscere solo se un tipo di comportamento è corretto o scorretto. (0)	Il bambino, se supportato dall'insegnante, sa riconoscere vari comportamenti corretti/scorretti. (0)	Il bambino sa riconoscere alcuni comportamenti corretti/scorretti in autonomia. (2)	Il bambino riconosce tutti i comportamenti corretti/scorretti in modo autonomo. (16)

¹ Originariamente questo livello non era presente nella rubrica valutativa presentata nel PW, ma ho dovuto inserirlo a seguito dell'attuazione dell'intervento, poiché, spesso, molti alunni contribuivano alla discussione in modo pertinente, ma ripetevano quello che dicevano altri compagni.

Capacità di classificare le regole di comportamento (corrette/ scorrette)	Il bambino, se sollecitato, riconosce le regole solo di un tipo di comportamento (o corretto o scorretto).	Il bambino riconosce le regole solo di un tipo di comportamento (o corretto o scorretto).	Il bambino discrimina le regole di comportamento corretto/scorretto se sollecitato dalla maestra.	Il bambino discrimina le regole di comportamento corretto/scorretto in modo autonomo.
	(0)	(0)	(2)	(16)
Capacità di collaborare con i compagni durante il lavoro cooperativo	Il bambino lavora individualmente.	Il bambino, se sollecitato, collabora al lavoro di gruppo.	Il bambino collabora costantemente al lavoro di gruppo condividendo le scelte.	Il bambino collabora con i compagni confrontandosi con essi ed è di stimolo al gruppo.
Totale bambini verificati 14	(2)	(0)	(6)	(6)

Allegato n. 5: Strumento di raccolta dati

Di seguito è riportato un esempio dello strumento che ho utilizzato al fine di raccogliere i dati in merito a due dimensioni che ho individuato all'interno della mia rubrica di valutazione, ovvero "Capacità di ascoltare con attenzione gli altri" e "Capacità di partecipare attivamente". La stessa matrice è stata usata sia precedentemente che successivamente alla data indicata. Al termine del percorso, per giungere ad una valutazione complessiva, ho fatto un'analisi incrociata dei dati delle varie griglie.

Data: 16.01.2020

Bambini presenti: 14

Tipo di attività: in seguito alla visione di una foto in cui appare Arlecchino che getta dei rifiuti nella Laguna di Venezia, è stata avviata una discussione per riflettere sull'inquinamento e sulle conseguenze che questi possono avere per gli animali e per noi umani.

		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14
Ascolto	Si distrae (anche se sollecitato)									✓			✓		
	Ascolta (dopo sollecitamento)				✓						✓	✓			
	Ascolta (ma a volte interrompe)	✓	✓	✓											✓
	Ascolta (senza interrompe)					✓	✓	✓	✓					✓	
	Mostra interesse	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	
Partecipazione nelle discussioni	Partecipa se sollecitato												✓		
	Ruolo gregario				✓					✓					
	Partecipa, ma non rispetta i turni di parola	✓	✓	✓											✓
	Partecipa rispettando i turni di parola					✓	✓	✓	✓			✓			
	Interviene in modo pertinente	✓	✓	✓	✓										
	Si esprime con chiarezza	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Allegato n. 6: “Griglia di autovalutazione degli interventi didattici svolti dal tirocinante”

Di seguito ho riportato la “*Griglia di autovalutazione degli interventi didattici svolti dal tirocinante*” compilata al termine dell'intero percorso di Tirocinio Diretto. Nella lettura delle varie aree è possibile riscontrare la cancellazione di alcuni *item*, come ad esempio quelli riferiti alle registrazioni audio e video, perché sono supporti che non avevo programmato di utilizzare, e quindi non ho ritenuto opportuno valutarmi sull'utilizzo di essi.

La “*Griglia di autovalutazione degli interventi didattici svolti dal tirocinante*” è uno strumento valido e completo, che permette di analizzare il proprio operato e le azioni messe in atto in un'ottica non giudicante, bensì costruttiva e formativa. Esso mi ha permesso di attuare una riflessione a 360°, grazie alle otto aree su cui si focalizza, che sono: osservazione del contesto classe/ sezione, processi di interazione con la tutor scolastica, processi di interazione con gli alunni durante le attività didattiche, organizzazione e conduzione delle attività didattiche, gestione della classe/ sezione nelle attività didattiche, gestione dei processi di insegnamento – apprendimento, processi di valutazione, processi di documentazione.

In questo modo ho avuto l'opportunità di andare a riflettere e analizzare criticamente le mie azioni svolte prima, durante e dopo l'attuazione dell'intervento didattico, arrivando così ad avere un'idea complessiva dell'andamento del mio percorso.

GRIGLIA DI VALUTAZIONE DEGLI INTERVENTI DIDATTICI SVOLTI DAL TIROCINANTE

elaborazione del Gruppo territoriale di Venezia – coordinamento: Luisa Salmaso

Indicare con una spunta (✓) nel caso in cui l'affermazione indichi un comportamento messo in atto dallo studente tirocinante.

1. OSSERVAZIONE DEL CONTESTO SEZIONE		
1.1.	Ho raccolto informazioni in merito ai dati anagrafici/biografici dei bambini? (es: quanti M/F, quali esperienze scolastiche precedenti, presenza di bambini con disabilità certificata, ...)	✓
1.2.	Mi sono informata su quali caratteristiche ed eventuali difficoltà presentano gli alunni, in particolare quelli con disabilità	✓
1.3.	Ho osservato se il setting è adeguato/attrezzato per lo svolgimento del suo intervento didattico	✓
1.4.	Ho osservato le modalità relazionali dei bambini: fra loro – con i docenti – con sé – con i genitori	✓
1.5.	Ho osservato il grado e le modalità di partecipazione dei bambini alle varie attività	✓
1.6.	Ho notato variazioni di comportamento nei bambini durante la giornata (in base all'orario o alle attività) con insegnanti diversi o in ambienti diversi	✓
1.7.	Ho individuato l'uso di <i>routines</i> , di modalità didattiche, di materiali specifici, a cura delle insegnanti di sezione	✓
1.8.	Ho osservato le relazioni dei docenti fra di loro	✓
1.9.	Ho osservato le relazioni dei docenti con i genitori	✓
1.10.	Ho utilizzato strumenti osservativi mirati	✓
1.11.	Ho svolto osservazioni ripetute	✓
1.12.	Ho adattato, in caso di necessità, gli strumenti osservativi forniti	✓
1.13.	Ho chiesto informazioni/spiegazioni alle docenti su: alunni, scelte metodologiche, organizzazione, ...	✓
1.14.	Ho collegato quanto osservato con modelli e teorie presentate all'Università	✓
Punteggio totale <i>min 0 – max: 14</i>		14

2. PROCESSI DI INTERAZIONE CON LA TUTOR SCOLASTICA		
2.1.	Ho concordato un confronto iniziale con la tutor sul percorso didattico da svolgere	✓
2.2.	Ho concordato un confronto finale con la tutor sul percorso didattico svolto	✓
2.3.	Ho concordato le modalità di valutazione degli alunni	✓
2.4.	Ho concordato le modalità e gli strumenti di valutazione del suo percorso di tirocinio diretto	
2.5.	Ho concordato con la tutor l'ambito disciplinare su cui effettuare l'intervento	✓
2.6.	Precedentemente ad ogni intervento, ho comunicato contenuti, strategie, metodologie relative	✓
2.7.	Ho dedicato, alla fine di ogni intervento, un confronto con la tutor per un feedback immediato sulle attività svolte	✓
2.8.	Ho concordato le modalità di gestione della sezione (<i>organizzazione del setting, tempistiche, gestione delle relazioni e dinamiche d'aula</i>)	✓
2.9.	Ho analizzato con la tutor le caratteristiche del gruppo sezione, con particolare attenzione agli alunni con difficoltà specifiche nella disciplina oggetto del suo intervento	✓
2.10.	Ho riorientato la propria azione didattica sulla base delle indicazioni date in itinere dalla tutor	✓
2.11.	Mi sono confrontata con altri insegnanti significativi del team	
Punteggio totale		10
		<i>min 0 – max: 11</i>

		Mai 0	Talvolta 1	Spesso 2	Sempre 3
3. PROCESSI DI INTERAZIONE CON GLI ALUNNI DURANTE LE ATTIVITÀ DIDATTICHE					
3.1.	Ho rivolto agli alunni domande stimolo				✓
3.2.	Ho mantenuto il contatto visivo con i bambini			✓	
3.3.	Ho dedicato del tempo ad ascoltare gli alunni, favorendo la conversazione libera e guidata			✓	
3.4.	Ho utilizzato un linguaggio adeguato: anche specifico, quando necessario, ma sempre comprensibile ai bambini				✓
3.5.	Ho modulato il mio tono di voce e adattato il mio modo di parlare alle diverse situazioni			✓	
3.6.	Ho utilizzato un lessico più specifico, quando è stato necessario, utilizzando modalità adeguate per rendere chiara la consegna, la spiegazione, l'interazione			✓	
3.7.	Ho utilizzato strategie comunicative verbali e non verbali funzionali per aiutare i bambini distratti o non sufficientemente coinvolti (es: <i>mi siedo vicino a qualcuno in difficoltà, chiamo alla lavagna, rivolgo un richiamo a voce</i>)			✓	
3.8.	Il mio linguaggio non verbale è risultato efficace per regolare/sintonizzare la comunicazione e i comportamenti degli alunni		✓		
3.9.	Ho sollecitato gli alunni a porre domande e a chiedere aiuto nei passaggi poco chiari			✓	
3.10.	Ho rilevato una modificazione, in direzione migliorativa, delle relazioni tra me e gli alunni durante le 30 ore			✓	
3.11.	Sono riuscita a rilevare eventuali disagi e a intervenire opportunamente (es: <i>mi avvicino, propongo un aiuto, ...</i>)			✓	
3.12.	Sono riuscita a relazionarsi equamente con ogni bambino			✓	
Punteggio totale min 0 – max: 36		25	1	18	6

Mai 0	Talvolta 1	Spesso 2	Sempre 3
----------	---------------	-------------	-------------

4. ORGANIZZAZIONE E CONDUZIONE DELLE ATTIVITÀ DIDATTICHE

4.1.	Ho predisposto il setting prima di ogni incontro <i>(predisposizione dell'aula e dei materiali)</i>				✓
4.2.	Ho stimolato l'interesse degli alunni creando attesa per l'argomento da introdurre			✓	
4.3.	Ho dato spazio agli interventi degli alunni			✓	
4.4.	Ho tenuto conto degli interventi degli alunni per eventuali modifiche progettuali in itinere			✓	
4.5.	Mi sono avvalsa della collaborazione di altri insegnanti/figure presenti in sezione			✓	
4.6.	In fase di progettazione, ho suddiviso l'intervento didattico in diverse fasi <i>(sintonizzazione/lancio dell'argomento, sviluppo/elaborazione cognitiva, sintesi finale)</i>				✓
4.7.	Ho effettivamente rispettato la predetta suddivisione			✓	
4.8.	Ho saputo rendere i contenuti presentati coinvolgenti			✓	
4.9.	Ho saputo adeguare/modificare l'intervento a seguito di eventuali imprevisti accorsi		✓		
4.10.	Ho rispettato i tempi previsti per le attività			✓	

Punteggio totale	<i>min 0 – max: 30</i>	21	1	14	6
-------------------------	------------------------	-----------	----------	-----------	----------

		Mai 0	Talvolta 1	Spesso 2	Sempre 3	
5. GESTIONE DELLA SEZIONE NELLE ATTIVITÀ DIDATTICHE						
5.1.	Ho predisposto l'ambiente di apprendimento specifico per l'attività svolta (es: <i>organizzazione in piccoli gruppi, a coppie,...</i>)				✓	
5.2.	Ho negoziato delle regole di comportamento con i bambini (es: alzare la mano, rispettare il turno di parola, ...)			✓		
5.3.	Ho fatto rispettare le regole di comportamento e di conversazione già presenti in sezione (es: <i>si alza la mano, si parla uno alla volta, ...</i>)		✓			
5.4.	Ho posto attenzione a tutti gli alunni, rivolgendo loro lo sguardo			✓		
5.5.	Ho trovato soluzioni di fronte a difficoltà/imprevisti		✓			
5.6.	Durante i lavori cooperativi sono riuscita a gestire e monitorare ogni gruppo			✓		
5.7.	Ho reso l'attività coinvolgente per tutti (es: <i>i bambini non si distraggono, intervengono, seguono il filo del discorso, ...</i>)		✓			
5.8.	Sono intervenuta direttamente e strategicamente con bambini che si sono distratti			✓		
5.9.	Le attività proposte e attuate hanno coinvolto anche i bambini che tendono, generalmente, a distrarsi o ad estraniarsi		✓			
5.10.	Ho fatto rispettare le regole organizzative già presenti in sezione (es: <i>distribuzione e riordino dei materiali, organizzazione dei materiali di lavoro come fogli, quaderni, ...</i>)		✓			
5.11.	In caso di conflitti tra alunni, sono stata capace di mediare		✓			
5.12.	Ho reso le attività adeguata alle necessità degli alunni, includendo quelli con Bisogni Educativi Speciali			✓		
Punteggio totale <i>min 0 – max: 36</i>			19	6	10	3

		<i>Mai</i> 0	<i>Talvolta</i> 1	<i>Spesso</i> 2	<i>Sempre</i> 3
6. GESTIONE DEI PROCESSI DI INSEGNAMENTO - APPRENDIMENTO					
6.1.	Ho indagato le preconoscenze degli alunni e le loro idee spontanee sull'argomento				✓
6.2.	Sono partita dalle preconoscenze per avviare il proprio intervento			✓	
6.3.	Mi sono focalizzata sui concetti più importanti, riprendendoli più volte			✓	
6.4.	All'inizio di ogni lezione, ho ripercorso ciò che è stato spiegato/fatto nelle lezioni precedenti (<i>es: ponendo domande agli allievi, sollecitandoli ad una rielaborazione personale</i>)				✓
6.5.	Ho utilizzato metodologie diversificate			✓	
6.6.	Ho posto domande specifiche per capire quello che i bambini hanno appreso			✓	
6.7.	Ho focalizzato l'attenzione su problemi/contesti autentici			✓	
6.8.	Ho prestato attenzione alle caratteristiche cognitive e agli stili di apprendimento degli alunni			✓	
6.9.	Ho utilizzato strategie per motivare gli alunni			✓	
6.10.	Ho fornito spunti per il miglioramento		✓		
6.11.	Mi sono basata non solo sul risultato di un singolo compito, ma ho tenuto conto anche dell'intero percorso				✓
6.12.	Ho utilizzato un linguaggio proprio al contenuto proposto e adeguato all'età dei bambini				✓
Punteggio totale <i>min 0 – max: 36</i>		27	1	14	12

		Mai 0	Talvolta 1	Spesso 2	Sempre 3
7. PROCESSI DI VALUTAZIONE					
7.1.	In fase di progettazione ho predisposto uno o più momenti per la valutazione			✓	
7.2.	In fase di progettazione ho stabilito una scansione temporale e la durata della valutazione		✓		
7.3.	Sono stati rispettati i tempi previsti per la valutazione			✓	
7.4.	Ho individuato modalità di valutazione molteplici			✓	
7.5.	Ho condiviso le modalità di valutazione con i docenti della sezione			✓	
7.6.	Ho condiviso e concordato con l'insegnante di sostegno la valutazione personalizzata e/o individualizzata		Non	presente	
7.7.	Ho stabilito/negoziato con la sezione i criteri e parametri della valutazione finale			✓	
7.8.	Ho attuato una valutazione iniziale/diagnostica			✓	
7.9.	Mi sono servita della valutazione iniziale/diagnostica per la riprogettazione/aggiustamento dell'intervento didattico		✓		
7.10.	Ho attuato una valutazione di processo			✓	
7.11.	Ho tenuto conto della valutazione di processo per ricalibrare, sulla base dei feedback ottenuti, le attività dell'intervento didattico		✓		
7.12.	Ho attuato la valutazione sommativa per accertare il raggiungimento degli obiettivi/traguardo				✓
7.13.	La sezione ha raggiunto gli obiettivi che si era prefissata			✓	
7.14.	Ho predisposto delle attività di recupero/potenziamento	✓			
7.15.	Ho predisposto degli obiettivi di miglioramento		✓		
7.16.	Ho predisposto una forma di autovalutazione per gli alunni		✓		
7.17.	Ho predisposto una forma di autovalutazione per il proprio operato			✓	
7.18.	Ho condiviso i risultati della sezione con le insegnanti			✓	
Punteggio totale <i>min 0 – max: 52</i>		28	5	20	3

Punteggio totale <i>min 0 – max: 48</i>		32	<i>Mai</i> 0	<i>Talvolta</i> 1	<i>Spesso</i> 2	<i>Sempre</i> 3
8. PROCESSI DI DOCUMENTAZIONE						
8.1.	L'attività di documentazione è stata attuata con costanza e regolarità					✓
8.2.	Ho scelto le modalità di documentazione più adeguate per il determinato tipo di attività svolta			✓		
8.3.	Le modalità di documentazione utilizzate sono state funzionali e utili, considerando l'obiettivo prefissato da rilevare			✓		
8.4.	Mi sono assicurata che i genitori avessero firmato la liberatoria/il consenso informato, per registrazioni documentali (es: foto, audio e video)					✓
8.5.	Ho attuato registrazioni (audio o video) parziali, ma scelte appropriatamente e in modo significativo in base agli obiettivi dati		Non	previsti		
8.6.	Le attività da fotografare scelte sono risultate opportune ed efficaci					✓
8.7.	La posizione scelta per collocare gli strumenti di registrazione è stata adeguata					
8.8.	Le registrazioni sono state adeguate al fine di essere riascoltate/riviste successivamente		Non	previste		
8.9.	Ho scelto con precise finalità documentative specifiche attività/elaborati da fotografare					✓
8.10.	Le fotografie effettuate sono state funzionali rispetto alle attività					✓
8.11.	Le fotografie effettuate hanno evidenziato significativamente il lavoro svolto					✓
8.12.	Ho selezionato alcuni momenti significativi dell'azione didattica da riportare nel diario di bordo			✓		
8.13.	Ho preso appunti durante lo svolgimento delle attività di osservazione e degli interventi			✓		
8.14.	Le riflessioni attuate nella stesura del diario di bordo sono risultate utili per effettuare gli interventi successivi			✓		
8.15.	Ho raccolto ed elaborato adeguatamente i dati relativi agli strumenti strutturati utilizzati (es: <i>schede osservative, valutazioni, documentazioni attività degli alunni</i>)			✓		
8.16.	Ho predisposto materiali e attuato attività documentative dell'attività svolta, indirizzati agli alunni e ai genitori			✓		

TABELLA COMPLESSIVA DELLE AREE DI VALUTAZIONE

	PUNTEGGIO TOTALE
1. Osservazione del contesto sezione <i>(range 0 -14)</i>	14
2. Processi di interazione con la tutor scolastica <i>(range 0 – 11)</i>	10
3. Processi di interazione con gli alunni <i>(range 0 – 36)</i>	25
4. Organizzazione e conduzione delle attività didattiche <i>(range 0 – 30)</i>	21
5. Gestione della sezione <i>(range 0 – 36)</i>	19
6. Gestione dei processi di insegnamento – apprendimento <i>(range 0 – 36)</i>	27
7. Valutazione <i>(range 0-52)</i>	28
8. Documentazione <i>(range 0 – 39)</i>	32
Somma totale punteggi <i>(range 0-267)</i>	176

Allegato n. 7: Autovalutazione delle competenze professionali in formazione

Di seguito è riportata l'autovalutazione delle competenze professionali in formazione, in cui, grazie a un grafico Excel è possibile osservare un'autovalutazione iniziale (righe blu) delle competenze professionali in formazione, effettuata durante un incontro di Tirocinio Indiretto (21.10.2019) e un'autovalutazione finale (righe rosse) riguardante sempre i medesimi argomenti. Come si può osservare all'interno del grafico, ogni riga rossa è più lunga rispetto alla rispettiva riga blu, questo perché ritengo di essere maturata e cresciuta in tutti gli aspetti in cui sono andata a valutarmi. Ovviamente ci sono molti aspetti in cui devo ancora migliorare, ma sicuramente l'esperienza mi aiuterà ad accrescere le mie competenze.

