



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

SCUOLA DI SCIENZE UMANE, SOCIALI
E DEL PATRIMONIO CULTURALE.

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA
PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA (FISSPA)

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA – FISSPA

CORSO DI STUDIO

MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E FORMAZIONE CONTINUA (LM-50)

Relazione finale

INDAGARE LE NECESSITÀ DEI SERVIZI EDUCATIVI DI UN TERRITORIO SPECIFICO NELLA VOLONTÀ DI REALIZZARE IL SISTEMA INTEGRATO “ZEROSEI”

"Investigating the educational services needs of a specific territory in the intention of implementing the integrated system “zero-six”

RELATORE

Prof.ssa *Valentina Grion*

CORRELATORE

Chiara Simeoni

LAUREANDO/A *Sara Ranzato*

Matricola 2034472

Anno Accademico 2022/2023

*“Tutti i grandi sono stati bambini una volta.
Ma pochi di essi se ne ricordano”*

Il piccolo principe, di Antoine De Saint-Exupéry

Introduzione	7
Capitolo 1	9
Una nuova prospettiva: sistemica, olistica e inclusiva	9
1.1 Il documento	9
1.2 I servizi educativi	18
1.3 L'Evolgere delle Strutture Educative per l'Infanzia	24
1.4 Terminologia Educativa e Percorsi Formativi nell'Infanzia	25
Capitolo 2	34
L'attuazione e la concretizzazione di un nuovo sviluppo	34
2.1 Articolazione del Nuovo Sistema (decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65)	34
2.2. Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”	37
2.3 Il sistema integrato a livello regionale	45
2.4 Il Coordinatore Pedagogico e il Coordinamento Pedagogico Territoriale	59
2.5 Formazione Continua in Servizio del Personale	63
2.6 Il ruolo del Polo per l'Infanzia	73
Capitolo 3	76
Una ricerca sul campo: il territorio di Castelfranco Veneto, Treviso	76
3.1 Framework teorico	76
3.2 Obiettivo e domande di ricerca	78
3.3 Metodo	80
3.4 Risultati	89
3.5 Discussione	101
3.6 Conclusioni	105
Conclusione	108
Bibliografia e sitografia	110
Ringraziamenti	114

Indice delle figure

Figura 1 Il ciclo della governance per l'implementazione del sistema integrato 0-6 a livello locale...	58
Figura 2 Percentuali della residenza/del domicilio del campione.	90
Figura 3 Percentuali della figura genitoriale che sta compilando il modulo.	90
Figura 4 Età in percentuale delle madri di famiglia	91
Figura 5 Età in percentuale dei padri di famiglia	91
Figura 6 Media e deviazione standard delle risposte al Q1	92
Figura 7 Percentuali del motivo di scelta di un servizio educativo	92
Figura 8 Percentuale motivazione di scelta di un servizio educativo.....	93
Figura 9 Percentuali che determinano cosa ci si attende per ritenersi soddisfatti del servizio	95
Figura 10 Media e deviazione standard delle risposte al Q2	95
Figure 11 Media e deviazione standard delle risposte al Q3	97
Figura 12 Percentuali interesse dei metodi educativi.....	97
Figura 13 Quantità risposte sulle preferenze delle attività integrative	98
Figura 14 Interesse argomenti formativi	99

Introduzione

Il decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017, emanato in ottemperanza alla legge 107/2015, comunemente nota come "Buona Scuola", ha istituito il Sistema Integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni. L'obiettivo di questo sistema è garantire a tutti i bambini l'accesso a servizi educativi per l'infanzia e scuole dell'infanzia di alta qualità. Questi servizi sono concepiti come luoghi di formazione e assistenza, capaci di favorire lo sviluppo delle capacità relazionali, dell'autonomia, della creatività e dell'apprendimento di ogni bambino, superando le barriere territoriali, economiche, etniche e culturali e riducendo le disuguaglianze.

Tra le numerose azioni previste dal decreto, c'è anche l'istituzione della Commissione nazionale per il Sistema integrato, con compiti consultivi e propositivi. Questa commissione ha il mandato esplicito di proporre al Ministero dell'Istruzione le linee guida pedagogiche per il sistema educativo 0-6 anni e di elaborare gli orientamenti educativi per i servizi per l'infanzia.

L'intento è coinvolgere vari attori, inclusi politici, amministratori, autorità locali, operatori privati, uffici scolastici, dirigenti, coordinatori pedagogici, educatori, insegnanti e famiglie.

Oggi, i bambini vivono in un contesto caratterizzato dalla diversità culturale, dalle nuove sfide delle famiglie, dalla tecnologia e dalla precarietà nel mercato del lavoro. In questo contesto, nidi e scuole possono fungere da punti di riferimento sicuri che favoriscono l'incontro, il dialogo, il sostegno e la condivisione di valori fondamentali come la parità di genere, il rispetto, la pace, la democrazia e l'uguaglianza dei diritti e dei doveri. Tutto ciò è possibile solo attraverso una forte alleanza educativa tra servizi e famiglie, basata sulla fiducia reciproca, il dialogo e la collaborazione, con l'obiettivo centrale del benessere e della crescita del bambino.

Questa alleanza dovrebbe anche svilupparsi in modo orizzontale e verticale, promuovendo la continuità tra nidi e scuole dell'infanzia, nonché tra servizi/scuole e altre istituzioni educative formali e non formali sul territorio.

La progettazione e l'organizzazione educativa dei nidi e delle scuole dell'infanzia si basano sull'attività collegiale del gruppo di lavoro. Il contesto e il bambino sono i punti di riferimento per il personale educativo e docente. Il contesto deve essere caratterizzato da norme, regole e valori chiari per garantire stabilità e sicurezza ai bambini. Questi devono essere coinvolti attivamente nel processo di crescita. La chiarezza e la coerenza sono ottenute attraverso la collaborazione, il confronto e l'accordo tra i professionisti, sia all'interno dello stesso servizio, sia tra diverse strutture educative, e con la partecipazione delle famiglie.

L'osservazione, la documentazione e la valutazione sono strumenti fondamentali per la professionalità del personale educativo. Questi strumenti vengono utilizzati in modo collaborativo per comprendere tutti gli aspetti del processo di sviluppo dei bambini e del gruppo. L'osservazione è cruciale per la riflessione, la progettazione e l'azione educativa. La documentazione permette di tenere traccia dei progressi e delle conquiste dei bambini, diventando la base per la progettazione di nuovi interventi. La valutazione formativa evidenzia i percorsi compiuti e gli spazi di sviluppo futuri, coinvolgendo gli operatori nella riflessione e nella continua ricerca di miglioramento. Investire nell'educazione della prima infanzia è un bene comune che porta benefici sia al singolo individuo che alla società nel suo complesso. Le Linee pedagogiche offrono una guida per riflettere, discutere e migliorare l'offerta educativa per i bambini più piccoli in Italia. L'interesse della ricerca converge in quella che è la necessità e l'aspettativa delle famiglie verso i servizi educativi 0-6 e siamo andati a ricercare queste risposte in un territorio circoscritto del Trevigiano, nel Veneto. È un cammino lungo e impegnativo, ma come afferma Orazio, "Chi inizia è già a metà dell'opera".

Capitolo 1

Una nuova prospettiva: sistemica, olistica e inclusiva

1.1 Il documento

Il decreto legislativo 65/2017 stabilisce che i servizi educativi e le scuole dell'infanzia costituiscano un sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni, comprendendo servizi comunitari con la presenza di più bambini. Questo sistema 0-6 è guidato, pianificato e coordinato dallo Stato e si articola attraverso una varietà di strutture educative.

I servizi che accolgono i bambini sotto i tre anni rientrano nella categoria dei servizi educativi per l'infanzia. Questi servizi per l'infanzia includono diverse tipologie che, nell'ambito di variazioni organizzative e operative, offrono diverse modalità di esperienza per i bambini, rispondendo alle esigenze dei genitori in termini organizzativi e culturali. La definizione precisa di queste tipologie e delle loro caratteristiche è essenziale per prevenire la diffusione di servizi meramente basati sulla custodia, un fenomeno ancora presente in molti contesti e che solleva preoccupazioni sulla qualità dell'esperienza educativa per i bambini.

La seconda categoria comprende i servizi integrativi, che, attraverso diverse formule organizzative e progettuali, arricchiscono l'offerta educativa in diversi contesti:

- Gli spazi gioco offrono ai bambini nel secondo e terzo anno di vita momenti di socialità, gioco e apprendimento con altri bambini, all'interno di famiglie, riducendo il tempo giornaliero e settimanale dedicato.
- I centri per bambini e famiglie accolgono bambini sin dai primi mesi insieme a un familiare, offrendo opportunità di interazione e apprendimento per i bambini e possibilità di discussione per gli adulti su questioni educative e genitoriali.

- I servizi educativi in contesto domiciliare, noti come "nidi in famiglia," accolgono gruppi ridotti di bambini tra i 3 e i 36 mesi presso un ambiente domestico adatto per promuovere esperienze di socialità e apprendimento, offrendo ai genitori opzioni di fruizione flessibili.

I bambini dai 3 ai 6 anni frequentano le scuole dell'infanzia, offrendo un'esperienza organizzata di "vita, relazioni e apprendimento" che si allinea con i servizi educativi per l'infanzia e stimola ulteriori processi di conoscenza e interazione con linguaggi diversi. Queste scuole si proiettano anche verso il primo ciclo di istruzione. La legge 65/2017 sottolinea l'importanza dell'estensione dei servizi educativi per l'infanzia e la diffusione quantitativa e qualitativa delle scuole dell'infanzia.

1.1.1 Struttura del documento e i diritti dell'infanzia

Le Linee pedagogiche sono suddivise in sei parti e presentano un dettagliato indice che anticipa il contenuto di ciascuna sezione. Ogni sezione è stata progettata in modo da essere collegata a quelle precedenti, consentendo ai lettori di affrontare anche una lettura parziale del testo. Va notato che questo documento non sostituisce le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia (2012) o gli Orientamenti per il segmento 0-3 (2012), ma funge da quadro di riferimento per l'intero Sistema integrato, unificando e dando significato a vari documenti relativi ai servizi educativi e alle scuole dell'infanzia.

La Commissione ha specificato che, pur senza fare riferimento esplicito ad autori o teorie pedagogiche specifiche, nel testo sono presenti chiari riferimenti culturali.

Il documento è incentrato su un'ampia prospettiva che mira a stimolare la riflessione e la ridefinizione dei servizi per i bambini più piccoli, tenendo conto sia delle teorie pedagogiche che delle migliori pratiche sviluppate nei nidi e nelle scuole dell'infanzia da quando sono stati istituiti.

Le Linee pedagogiche iniziano con una panoramica istituzionale e normativa, sottolineando il diritto fondamentale di ogni bambino all'educazione e all'istruzione di alta qualità in servizi educativi e scuole dell'infanzia che rispettino la sua unicità, individualità e bisogni. Questi servizi devono promuovere l'uguaglianza educativa, l'integrazione sociale e la diffusione culturale. Il documento fa riferimento ai principali documenti europei e nazionali, oltre ad esperienze che hanno trasformato i servizi e le scuole dell'infanzia in agenzie educative complete, in cui la cura e l'istruzione sono strettamente intrecciate.

La partecipazione ai servizi educativi nella prima infanzia è essenziale per combattere le disuguaglianze e la povertà educativa, nonché per sviluppare le competenze necessarie per il successo formativo individuale e, a lungo termine, professionale. Tuttavia, affinché ciò accada, è fondamentale che questi servizi siano accessibili, di alta qualità, sostenibili dal punto di vista economico e inclusivi.

Le cinque dimensioni di qualità dell'educazione e della cura nella prima infanzia sono: l'accessibilità, la professionalità del personale, il curriculum equilibrato, il monitoraggio e la valutazione, la governance e il finanziamento.

I bambini portano con sé le loro esperienze personali e familiari nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia.

Il cuore del progetto educativo è il bambino stesso, con la sua unicità, la sua irripetibilità e la sua diversità. L'infanzia non dovrebbe essere vista come una preparazione all'età adulta, ma come un valore intrinseco che merita di essere vissuto appieno. I nidi e le scuole dell'infanzia non sono semplici tappe preparatorie, ma agenzie educative complete che accolgono i bambini con tutte le loro potenzialità, risorse e sfide. I bambini sono soggetti attivi che pongono domande, sono interessati al mondo circostante, esprimono la propria individualità e cercano interazioni con gli altri.

La relazione educativa deve sostenere il bambino in questo processo di scoperta, sviluppo delle autonomie personali e sociali, acquisizione di competenze e formazione dell'identità individuale. Questo avviene attraverso un approccio integrato di educazione e cura, offrendo opportunità di ricerca, scoperta, gioco, interazione, comunicazione e creando ambienti adatti per esplorare i sistemi culturali che caratterizzano il mondo in cui vivono.

Le Linee pedagogiche mirano a ridefinire il concetto di "curricolo", che negli anni ha subito interpretazioni distorte, e lo presentano nella sua corretta definizione, in linea con la Raccomandazione del Consiglio Europeo del 2019. Questo concetto di curricolo è esteso anche ai servizi educativi.

Il curricolo deve essere orientato agli interessi dei bambini, promuovere il loro benessere e rispondere alle loro esigenze uniche. Deve favorire la partecipazione, l'iniziativa, l'autonomia, l'empatia e il rispetto reciproco. Deve riconoscere l'importanza del gioco, della scoperta, dei linguaggi, dell'arte, della scienza e della tecnologia.

L'ultima parte delle Linee pedagogiche affronta i diversi livelli di governance del Sistema integrato, coinvolgendo Stato, Regioni, Comuni e una varietà di soggetti pubblici e privati. La collaborazione tra tutti gli attori è essenziale per superare la tradizionale divisione tra il segmento 0-3 e il segmento 3-6.

Interventi strategici per la costruzione concreta del Sistema integrato includono il coordinamento pedagogico, la formazione in ingresso e in servizio per il personale, la stabilizzazione e la diffusione delle sezioni primavera e l'espansione dei Poli per l'infanzia.

Il coordinamento pedagogico è fondamentale per guidare il lavoro del personale educativo e docente, promuovendo la collaborazione con le famiglie e il territorio. La promozione e l'attivazione del coordinamento sono responsabilità delle Regioni e dei

Comuni e sono priorità di intervento finanziate dal Piano d'azione pluriennale per il Sistema 0-6.

Come affermato dal Decreto “il Sistema integrato di educazione e di istruzione garantisce a tutti le bambine e i bambini, dalla nascita ai sei anni, pari opportunità di sviluppare le proprie potenzialità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento per superare disuguaglianze, barriere territoriali, economiche, etniche e culturali” (DL 65/2017). Il decreto è concepito per superare disuguaglianze e rimuovere barriere territoriali, economiche, etniche e culturali che potrebbero limitare l'accesso all'educazione e all'istruzione di qualità per i bambini in questa fascia di età.

Il decreto 65/2017 suddivide i servizi educativi per l'infanzia in due categorie principali. La prima categoria include il nido (o micronido), che accoglie bambini dai 3 ai 36 mesi, la seconda include con un servizio di sezione primavera i bambini dai 24 ai 36 mesi e altre sezioni con bambini dai 3 ai 6 anni denominata scuola dell'Infanzia.

Questi servizi mirano ad offrire ai bambini un'esperienza quotidiana di benessere fisico e psicologico, arricchita da opportunità di interazione sociale e apprendimento, adeguata alle diverse età e in linea con il percorso scolastico successivo. Allo stesso tempo, offrono ai genitori un sostegno importante e la possibilità di interagire con altri genitori e professionisti dell'educazione.

Il concetto di un sistema integrato di educazione e istruzione per bambini dai 0 ai 6 anni offre opportunità innovative e di grande potenziale. Questo sistema consentirebbe la progettazione di modelli organizzativi e gestionali, spazi fisici e contenuti educativi sia in una prospettiva storica che sincronica. Inoltre, permetterebbe di stabilire alleanze educative a lungo termine con le famiglie durante il processo di crescita dei bambini e di coinvolgere la comunità educante nella costruzione dei servizi attraverso monitoraggi continui e autovalutazioni cicliche.

Tuttavia, la realizzazione e il funzionamento di un sistema integrato 0-6 richiedono un approccio culturale e pedagogico, coinvolgendo non solo educatori e insegnanti, ma anche decisori politici, amministratori locali, famiglie ed enti gestori (Miur, 2020).

Il "Manuale dei Servizi Educativi per l'Infanzia" emanato dal Miur, si concentra sul miglioramento strutturale delle strutture esistenti, ma rimane aperta la sfida di creare un vero sistema integrato che promuova l'educazione e lo sviluppo dei bambini in modo armonico e completo.

Esso non soltanto espone le Linee Pedagogiche, caratterizzate da un profondo rispetto e attenzione per l'infanzia, ma contiene altresì stimolanti riflessioni di natura giuridica, sociologica, psicologica, e culturale in senso generale.

Il testo si apre con un'analisi dei contesti giuridico-legislativi precedenti e mette in evidenza l'evoluzione progressiva dei diritti dell'infanzia, delineando un sistema istituzionale complesso che richiede la cooperazione tra il governo centrale, le regioni e le autorità locali.

1.1.2 Contributi pedagogici al documento

La Commissione adotta, anche se non esplicitamente, un approccio interpretativo basato sulla situazione esistenziale dei bambini in contesti diversificati e ambienti vari, rivelando una crescente interconnessione tra di essi. Questi contesti possono mutare nel corso dell'infanzia. Quanto scritto nel documento si rifà alla "teoria ecologica" di Bronfenbrenner (1979), noto per il suo modello ecologico in cui l'ambiente di sviluppo del bambino è considerato come una serie di cerchi concentrici collegati tra loro da relazioni. Questa teoria esamina l'incidenza dell'ambiente sociale sullo sviluppo delle persone e sostiene che i nostri modi di pensare, le emozioni e le preferenze sono influenzati principalmente da fattori sociali.

Inoltre, le società in movimento e il paradigma della complessità complicano la situazione, richiedendo strumenti di interpretazione applicabili e obiettivi chiari.

Bronfenbrenner (1979) introduce una serie di sistemi interconnessi che descrivono l'evoluzione degli individui influenzati da questi ambienti. Questi sistemi comprendono il microsistema, il mesosistema, l'esosistema e il macrosistema.

Il microsistema rappresenta il livello centrale in cui le unità interpersonali minime interagiscono tra loro e con altre unità all'interno di contesti specifici, come la famiglia, la rete di parentela più ampia e la scuola.

Il mesosistema fa riferimento all'interconnessione tra due o più contesti in cui il soggetto partecipa attivamente e alle loro interazioni. Ad esempio, le relazioni tra casa, scuola e gruppo di coetanei vicini di casa rientrano in questa categoria.

L'esosistema si compone delle interazioni tra due o più contesti sociali, di cui almeno uno è esterno all'influenza diretta del soggetto, come il rapporto tra la vita familiare e la carriera dei genitori.

Il macrosistema abbraccia le istituzioni politiche ed economiche, i valori culturali e la cultura di una società. Questo livello comprende i complessi sistemi di credenze e comportamenti trasferiti da una generazione all'altra attraverso la socializzazione.

In versioni successive della teoria, Bronfenbrenner (1993) ha aggiunto il concetto di cronosistema, che si riferisce al momento della vita in cui una persona vive esperienze specifiche, considerando le diverse età del ciclo di vita.

La povertà educativa infantile deriva dall'incapacità di accedere ai beni, ai servizi e alle opportunità necessarie per la crescita. Questa forma di povertà, altrettanto insidiosa di quella materiale, priva i bambini delle possibilità di apprendimento e di esplorazione delle proprie capacità, impedendo loro di sviluppare competenze, coltivare talenti e ampliare aspirazioni. La povertà educativa include anche la mancanza di cura nell'ambito etico. È fondamentale contrastare queste tendenze negative della società, tra cui l'indifferenza diffusa, la difficoltà a gestire la diversità, il narcisismo e il declino dell'etica pubblica (M.V. Isidori, 2019).

Gli interventi precoci, come quelli discussi, contribuiscono in modo significativo a prevenire l'abbandono scolastico e a ridurre il fenomeno della dispersione. Investire nell'educazione dei bambini nella fascia d'età da zero a sei anni significa anche sostenere la conciliazione tra vita e lavoro, aiutare le madri in difficoltà e supportare le famiglie che non dispongono di reti di supporto, promuovendo così l'uguaglianza di genere.

Il riferimento alla parità di genere ci consente di concentrarci sugli obiettivi definiti chiaramente dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, che possono contribuire a una visione valoriale importante, spesso trascurata ma fondamentale per il futuro dei bambini e delle generazioni future. Sarebbe opportuno allocare risorse più consistenti per promuovere questi obiettivi.

Tra i 17 obiettivi dell'Agenda 2030 (2015), sottolineiamo il numero 4, “Garantire un’istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti”, il numero 5 sulla parità di genere, “Raggiungere l’uguaglianza di genere e l’autodeterminazione di tutte le donne e ragazze”, i numeri 13 e 14 che si occupano della protezione dell'ambiente, e il numero 16, “promuovere società pacifiche e inclusive orientate allo sviluppo sostenibile, garantire a tutti l’accesso alla giustizia e costruire istituzioni efficaci, responsabili e inclusive a tutti i livelli”. All'interno di quest'ultimo obiettivo rientrano le ecologie delle relazioni e i valori fondamentali dell'accoglienza, della democrazia e della partecipazione, che costituiscono una delle quattro finalità della scuola dell'infanzia.

Il richiamo all'infanzia competente ci porta a riflettere sulla teoria di Maria Montessori, che afferma “i bambini sono dotati di poteri sconosciuti che possono condurli a un futuro luminoso” (1912). La mente del bambino è un terreno fertile per lo sviluppo delle potenzialità umane e può essere coltivato sin dai primi anni di vita attraverso l'apprendimento esperienziale (2000).

Allo stesso modo, Daniel Stern (1977) ci ha insegnato l'importanza delle interazioni madre-bambino e delle "danze interattive", che evidenziano la competenza innata del bambino nell'interazione sociale.

La menzione dei "cento linguaggi" ci riporta a Loris Malaguzzi (2014) e alle sue scuole dell'infanzia a Reggio Emilia, che enfatizzano il ruolo del contesto sociale e del territorio nell'apprendimento. Malaguzzi ha abbracciato l'approccio socio-costruttivista e ha sottolineato l'importanza dell'apprendimento attraverso l'azione, enfatizzando che "si impara facendo".

Le teorie dello psicologo, pedagogo e filosofo Russo Vygotskij sono state richiamate, soprattutto il concetto di "zona prossimale di sviluppo"(1934), che illustra come il bambino possa anticipare la comprensione della realtà quando è adeguatamente supportato dall'adulto. È importante intervenire con un aiuto mirato per facilitare il passaggio da una competenza già acquisita a una in via di sviluppo, promuovendo il progresso del bambino.

Inoltre, l'importanza delle interazioni sociali tra i bambini è evidenziata, con l'obiettivo di promuovere la pro-socialità e la solidarietà.

Clotilde Pontecorvo è citata per il suo contributo all'apprendimento situato (2014), che sottolinea l'importanza del contesto nell'apprendimento. L'apprendimento non può essere visto come una pratica individuale, ma come una pratica sociale partecipativa che avviene all'interno di un contesto specifico.

Jerome Bruner (1960) è menzionato per il suo concetto di apprendimento a spirale, che parte da un approccio intuitivo alla conoscenza e progredisce attraverso cicli di approfondimento. Questo approccio mira a garantire che tutti possano acquisire una comprensione di base di tutte le aree del sapere, con un'attenzione particolare all'attivazione del pensiero creativo.

Infine, Gianni Rodari è citato per il suo contributo al pensiero divergente e alla stimolazione dell'immaginazione. Il pensiero divergente è cruciale per affrontare

problemi complessi e sfidanti e può essere sviluppato sin dalla prima infanzia attraverso un approccio educativo che incoraggi la creatività e l'originalità nel pensiero.

In sintesi, il documento della Commissione Nazionale per l'Infanzia rappresenta un ampio panorama delle teorie e degli approcci educativi che possono guidare l'istruzione e lo sviluppo dei bambini, con un'enfasi sulla necessità di una visione ecologica e integrata dell'infanzia.

1.2 I servizi educativi

I servizi educativi per la prima infanzia si articolano in nidi e micronidi, sezioni primavera all'interno delle scuole dell'infanzia e le scuole dell'infanzia.

Questi servizi mirano a ridurre svantaggi di qualsivoglia natura, in modo da promuovere la piena inclusione di tutti e di ciascuno, a sostenere le famiglie nell'esercizio del loro ruolo educativo primario e a garantire un'offerta educativa di qualità.

1.2.1 Nidi e micronidi: bambini tra i 3 e i 36 mesi

L'asilo nido è un servizio educativo destinato a bambini di età compresa tra i 3 e i 36 mesi. Il suo obiettivo principale è fornire un ambiente sicuro, stimolante e affettuoso per favorire lo sviluppo e la crescita dei bambini in questa fascia di età. Di solito, l'asilo nido è gestito da enti pubblici o privati, spesso con il coinvolgimento del governo locale o del sistema educativo nazionale (2015).

Andando ad accumulare le caratteristiche principali dell'asilo nido troviamo:

- **Personale qualificato:** Il personale che lavora nell'asilo nido è composto da educatori e assistenti educativi con competenze specifiche nell'assistenza e

nell'educazione dei bambini piccoli. Essi sono formati per favorire lo sviluppo globale dei bambini in questa fase cruciale della loro vita;

- **Struttura e ambiente:** L'asilo nido è progettato con particolare attenzione alle esigenze dei bambini di età 0-3 anni. Le strutture sono solitamente colorate e accoglienti, con spazi e materiali adatti alle diverse fasi dello sviluppo. Ci possono essere aree per il gioco, l'attività motoria, l'arte e la lettura;
- **Orario flessibile:** L'asilo nido offre solitamente un orario flessibile per soddisfare le esigenze delle famiglie. Ciò può includere opzioni di tempo pieno o part-time a seconda delle esigenze lavorative o personali dei genitori;
- **Attività educative:** Le attività proposte nell'asilo nido sono mirate a favorire lo sviluppo fisico, cognitivo, sociale ed emotivo dei bambini. Queste possono includere attività di gioco libero, laboratori creativi, canti e letture, esercizi motori, momenti di socializzazione e di pasto;
- **Alimentazione e cura:** L'asilo nido fornisce ai bambini pasti adeguati e bilanciati, spesso preparati in loco, tenendo conto delle necessità dietetiche specifiche di ciascun bambino. Inoltre, viene prestata particolare attenzione all'igiene e alle cure quotidiane, come il cambio del pannolino e l'assistenza nell'uso del vasino;
- **Gioco e socializzazione:** Il gioco è una componente fondamentale dell'apprendimento per i bambini piccoli. Nell'asilo nido, vengono incoraggiati il gioco interattivo e il gioco di gruppo, poiché favoriscono la socializzazione, lo sviluppo delle abilità comunicative e l'apprendimento sociale;
- **Coinvolgimento delle famiglie:** Un asilo nido ben gestito incoraggia il coinvolgimento attivo delle famiglie nei processi educativi dei loro bambini. Vengono organizzati incontri, discussioni e attività di condivisione per creare un legame stretto tra l'asilo nido e le famiglie;

- Monitoraggio e valutazione: L'asilo nido tiene traccia dello sviluppo dei bambini e fornisce ai genitori resoconti periodici sul loro progresso. Questo aiuta i genitori a comprendere meglio le competenze e le capacità dei loro figli e a individuare eventuali aree in cui potrebbe essere necessario un supporto aggiuntivo.

L'asilo nido svolge un ruolo importante nel fornire un ambiente sicuro e stimolante per i bambini piccoli durante le prime fasi della loro crescita e sviluppo. Oltre all'attenzione alle necessità di base, l'asilo nido offre un'educazione globale e favorisce l'apprendimento attraverso il gioco e l'interazione sociale, gettando le basi per un futuro sviluppo armonioso dei bambini.

1.2.2 Sezioni primavera, aggregate alle scuole dell'infanzia, bambini tra i 24 e i 36 mesi;

Le Sezioni Primavera rappresentano un tipo di servizio educativo per l'infanzia che esisteva prima dell'entrata in vigore del decreto legislativo del 13 aprile 2017, numero 65, il quale ha istituito il Sistema Integrato di Educazione e Istruzione per i bambini dalla nascita ai sei anni. Questo decreto ha non solo riconosciuto le Sezioni Primavera come servizio educativo, ma ha anche stabilito obiettivi di sviluppo specifici per esse, in linea con l'espansione progressiva del Sistema Integrato.

Le Sezioni Primavera accolgono bambini di età compresa tra i 24 e i 36 mesi e di solito sono collegate alle scuole dell'infanzia. Queste sezioni sono state create e si sono sviluppate nel tempo come parte di progetti finalizzati a garantire continuità nell'educazione, in collaborazione con altre strutture educative e scolastiche destinate ai bambini da zero a sei anni, al fine di soddisfare la crescente domanda di servizi educativi. Attraverso il gioco, l'apprendimento strutturato e la socializzazione, i

bambini in questa fascia d'età possono iniziare a esplorare il mondo intorno a loro e acquisire le competenze e le abilità necessarie per il loro futuro sviluppo.

Il funzionamento delle Sezioni Primavera è regolato da specifici accordi tra gli Uffici Scolastici Regionali e le Regioni.

Il decreto legislativo 65/2017 riconosce in modo esplicito la natura unica delle Sezioni Primavera. Questo decreto stabilisce tre traguardi chiave per queste sezioni: superare la fase sperimentale, stabilizzarsi gradualmente e potenziarsi progressivamente.

Questi obiettivi richiedono un percorso normativo e amministrativo definito per essere raggiunti con successo. In particolare, l'articolo 8 del decreto legislativo n. 65 del 2017 menziona il Piano di Azione Nazionale Pluriennale come uno strumento di pianificazione amministrativa fondamentale per il raggiungimento di questi obiettivi specifici legati alle Sezioni Primavera e all'espansione generale del Sistema Integrato. Queste disposizioni normative riflettono una chiara volontà del legislatore di integrare le Sezioni Primavera nell'ambito più ampio del Sistema Integrato zero-sei, coinvolgendo tutti gli attori coinvolti nella gestione del sistema.

Le Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato zero-sei, elaborate dalla Commissione nazionale prevista dal decreto legislativo 65/2017, confermano l'attenzione dedicata alle Sezioni Primavera. Queste linee indicano l'importanza di superare la fase sperimentale di questo servizio, stabilendo norme chiare e mettendo l'accento sull'interazione tra diverse figure professionali coinvolte, come educatori, docenti e personale ausiliario. Le Linee Pedagogiche identificano le Sezioni Primavera come uno strumento per raggiungere gli obiettivi di espansione dei servizi educativi previsti dalle direttive comunitarie, con particolare enfasi sulla flessibilità che possono offrire nella creazione di reti di servizi territoriali (2020).

La possibilità di finanziare le Sezioni Primavera attraverso il Fondo zero-sei, come richiesto dall'ANCI, sembra essere in linea con il quadro normativo e può contribuire

a contrastare l'anticipazione dell'iscrizione scolastica, soprattutto nelle aree con carenza di servizi educativi.

Gli attuali provvedimenti normativi e i documenti in fase di definizione continuano a confermare il collegamento inscindibile tra il Sistema Integrato zero-sei e le Sezioni Primavera, un legame evidenziato sin dalle prime fasi legislative e ribadito in accordi successivi. La creazione di Sezioni Primavera può rappresentare un'importante strategia per affrontare l'anticipazione dell'iscrizione scolastica e garantire servizi educativi appropriati per i bambini più piccoli.

L'ISTAT (2019) ha, inoltre, evidenziato che l'anticipazione dell'iscrizione scolastica interessa una percentuale significativa di bambini in Italia, ma questa tendenza varia notevolmente da regione a regione. Affrontare questa sfida richiede un'azione coordinata a livello regionale e nazionale, con il sostegno del Piano Pluriennale per il Sistema Integrato zero-sei come quadro di riferimento.

1.2.3. Scuole dell'infanzia statali o paritarie;

La scuola dell'infanzia per i bambini di età compresa tra 3 e 6 anni è una tappa fondamentale nel loro percorso educativo. Questa fase gioca un ruolo cruciale nello sviluppo sociale, emotivo e cognitivo dei bambini, preparandoli per l'ingresso nel sistema scolastico primario. Le caratteristiche principali della scuola dell'infanzia per questa fascia d'età:

- **Obiettivi educativi:** La scuola dell'infanzia per bambini di 3-6 anni mira a promuovere un ambiente di apprendimento stimolante e divertente. Gli obiettivi educativi includono lo sviluppo delle competenze cognitive, linguistiche, motorie e sociali, nonché la promozione dell'autonomia e dell'autostima;

- Strutture e spazi: Le aule e gli spazi della scuola dell'infanzia per questa fascia d'età sono progettati in modo accogliente e adatti alle esigenze dei bambini. Ci sono zone dedicate al gioco, alla lettura, all'arte e all'apprendimento strutturato;
- Gioco e apprendimento: Il gioco continua a essere un elemento centrale dell'apprendimento nella scuola dell'infanzia per i bambini di 3-6 anni. Attraverso il gioco, i bambini esplorano il mondo, sviluppano l'immaginazione, acquisiscono nuove abilità motorie e imparano a interagire con gli altri;
- Programmazione educativa: Le attività nella scuola dell'infanzia sono organizzate in modo da seguire una programmazione educativa mirata. Gli insegnanti pianificano attività che favoriscono lo sviluppo armonioso dei bambini, tenendo conto delle loro esigenze, dei loro interessi e delle loro capacità;
- Educatrici specializzate: Il personale della scuola dell'infanzia per i bambini di 3-6 anni è composto da educatrici specializzate nell'educazione della prima infanzia. Queste figure hanno una formazione specifica per lavorare con i bambini di questa fascia d'età e sono fondamentali nel fornire un ambiente di apprendimento sicuro e affettuoso;
- Preparazione per la scuola primaria: La scuola dell'infanzia per i bambini di 3-6 anni svolge un ruolo importante nella preparazione per l'ingresso nella scuola primaria. Durante questo periodo, i bambini iniziano ad acquisire competenze di base in lettura, scrittura, matematica e altre materie, preparandoli per l'apprendimento formale;
- Attività di socializzazione: La scuola dell'infanzia offre molte opportunità per la socializzazione dei bambini. Attraverso l'interazione con i coetanei e con gli adulti, i bambini imparano a comunicare, condividere e rispettare gli altri, sviluppando abilità sociali fondamentali;

- Coinvolgimento delle famiglie: Le scuole dell'infanzia incoraggiano il coinvolgimento delle famiglie nel processo educativo dei loro figli. Sono organizzati incontri regolari con i genitori per condividere informazioni, discutere i progressi dei bambini e per creare una collaborazione positiva tra la scuola e la famiglia (Cerini, 2019).

1.3 L'Evolgere delle Strutture Educative per l'Infanzia

In Italia, le strutture educative per l'infanzia, come nidi e scuole dell'infanzia, hanno sviluppato nel tempo una loro identità educativa distintiva. Originariamente radicate in una cultura di assistenza e mediazione, le scuole dell'infanzia hanno avuto origine nel mondo privato già nell'Ottocento, con una lunga storia di pensiero pedagogico. Tuttavia, solo nel 1968, con la legge 444, è stata riconosciuta come una priorità dello Stato. Il nido d'infanzia, il capostipite dei servizi educativi per bambini da zero a tre anni, è stato ottenuto grazie agli sforzi dell'associazionismo laico, cattolico e sindacale con la legge 1044/1971, dopo anni di impegno e lotte.

Grazie al lavoro instancabile di educatori, ricercatori, coordinatori pedagogici e amministratori locali sensibili, il concetto di nido ha attraversato una trasformazione dalla sua natura originaria di assistenza a quella educativa. Questo cambiamento è stato guidato da numerose leggi regionali e ha raggiunto il suo culmine con l'inclusione definitiva del nido nel sistema educativo tramite la legge 107/2015. Attraverso un continuo processo di ricerca, i servizi educativi hanno contribuito a sviluppare in Italia una nuova prospettiva culturale sull'infanzia, che include anche i bambini più piccoli.

Le scuole dell'infanzia sono un elemento cruciale in questo processo integrato, evidenziato dai documenti programmatici nel corso degli anni, dagli "Orientamenti delle scuole materne statali" (1991) alle "Indicazioni nazionali per il curricolo" (2012).

Le scuole dell'infanzia italiane sono parte di un progetto che le colloca nel contesto dell'educazione dell'infanzia, fungendo allo stesso tempo da collegamento con il ciclo d'istruzione iniziale condividendo finalità generali. Questa funzione di ponte è chiaramente definita nelle finalità stesse: promuovere l'identità, l'autonomia e le competenze dei bambini, coinvolti attivamente in interazioni con coetanei, adulti, ambiente e cultura.

Le storie delle scuole dell'infanzia e dei nidi si sono sviluppate parallelamente e ora, grazie al decreto legislativo 65/2017, si incontrano e si arricchiscono reciprocamente, vantando benefici reciproci per il rispetto e l'attenzione verso i bambini. Questa collaborazione si basa sulla condivisione di principi, valori e pratiche.

Attualmente, la formazione iniziale delle diverse figure professionali coinvolte nel sistema educativo per l'infanzia da zero a sei anni è variegata. Tuttavia, una formazione più integrata, che comprenda attività sistematiche di progettazione, formazione sul campo e riflessione pratica, insieme a sforzi comuni, può guidare i due segmenti nel costruire un percorso unitario e coerente. Questo obiettivo può essere raggiunto attraverso gli indirizzi nazionali dello Stato, il lavoro di rete, i coordinamenti pedagogici territoriali e l'impegno di tutti gli operatori.

1.4 Terminologia Educativa e Percorsi Formativi nell'Infanzia

Nel contesto delle strutture educative per l'infanzia, il termine "curricolo" proposto dalle Indicazioni Nazionali può risultare insolito e soggetto a dibattito, soprattutto per i servizi dedicati ai bambini da 0 a 3 anni, dove si utilizza più comunemente il termine "progetto pedagogico". Tuttavia, l'idea di un approccio unitario tramite il curricolo può contribuire alla creazione di una continuità educativa 0-6, facilitare la comunicazione con i genitori, agevolare la valutazione e garantire la qualità dei servizi offerti (Bondioli, Savio, 2018).

1.4.1 Educazione nell'Infanzia: Obiettivi e Processi

L'obiettivo principale dell'educazione nei servizi per l'infanzia 0-6 è promuovere la crescita dei bambini attraverso un equilibrato sviluppo delle loro dimensioni fisiche, emotive, affettive, sociali, cognitive e spirituali, senza trascurarne alcuna. Nella fase dell'infanzia, le finalità educative sono estremamente significative poiché contribuiscono in modo fondamentale alla formazione e allo sviluppo dei bambini. Queste finalità sono molteplici e interconnesse, mirando a creare le basi per un futuro solido e soddisfacente.

Un obiettivo primario è il raggiungimento di un benessere psicofisico e di una crescita armonica. Questo implica non solo la salute fisica, ma anche una salute mentale stabile, permettendo ai bambini di esplorare il mondo intorno a loro in modo sereno e sicuro. Inoltre, durante questa fase, si lavora attivamente alla costruzione di una sana autostima e di una visione positiva di sé stessi. Questo è un passo cruciale per sviluppare una fiducia in sé stessi che dura per tutta la vita.

Un altro obiettivo importante è la promozione di un'identità di genere libera da stereotipi. In questa fase, i bambini iniziano a formare le loro idee sulla loro identità di genere, e promuovere una visione aperta e inclusiva è essenziale per garantire una crescita sana e non limitante.

L'acquisizione di autonomia è anche un obiettivo centrale. Non si tratta solo della capacità di agire autonomamente, ma anche della capacità di prendere iniziative e di prendersi cura di sé stessi. Questo è un passo importante verso l'indipendenza futura e la capacità di prendere decisioni informate.

Nel contesto delle relazioni sociali, l'obiettivo è quello di promuovere interazioni amichevoli, partecipative e collaborative. La capacità di lavorare con gli altri per raggiungere obiettivi comuni è un primo passo cruciale verso l'educazione alla

cittadinanza, in quanto insegna ai bambini il valore della cooperazione e della condivisione.

La capacità di comunicare in modo efficace è un altro elemento chiave. Lo sviluppo delle abilità comunicative, linguistiche e delle diverse forme di espressione e rappresentazione è fondamentale per consentire ai bambini di esprimere sé stessi e di comprendere gli altri in modo profondo.

Infine, l'inizio del pensiero critico è essenziale. Attraverso l'espansione dei processi cognitivi, riflessivi e metacognitivi, i bambini iniziano a sviluppare la capacità di pensare in modo critico, analizzando le informazioni in modo approfondito e valutando le situazioni in modo autonomo.

In sintesi, la fase dell'infanzia è un momento cruciale per la formazione di una base solida per il futuro. Le finalità educative si concentrano su molteplici aspetti, dall'autostima alla comunicazione, dalla cooperazione alla costruzione di un pensiero critico, con l'obiettivo di fornire ai bambini le competenze e la fiducia necessarie per affrontare sfide e opportunità nel loro percorso di crescita. Queste finalità educative vengono realizzate attraverso esperienze che tengono conto delle caratteristiche e delle potenzialità di ciascun bambino, considerando le dimensioni emotive, sociali e cognitive in modo integrato. Si promuovono tramite il dialogo verbale e non verbale, facilitando, sostenendo ed incoraggiando senza essere invasivi, e permettendo ai bambini di prendere iniziativa. (Cigala, 2017)

1.4.2 Concetto di Curricolo

Per definire il concetto di curricolo, è essenziale iniziare con una chiara analisi semantica del termine stesso, per comprendere come il suo significato si sia evoluto nel tempo. La parola "curriculum" o "curricolo" ha origini latine, derivando dal verbo "currere", che significa "correre," e inizialmente faceva riferimento a un percorso da

seguire. Tuttavia, in campo pedagogico-didattico, questa interpretazione non è pertinente, poiché non si tratta di un percorso da seguire verso un obiettivo finale, ma piuttosto della progettazione di un percorso educativo-didattico volto a sviluppare conoscenze, competenze e abilità (Cerini, 2013).

Nel corso degli anni, il significato di curricolo ha subito una trasformazione semantica, passando da un corso di studi o un segmento di insegnamento a un programma più ampio che comprende l'offerta formativa di un istituto. Secondo Fasce (2012), il curricolo rappresenta l'insieme organizzato delle proposte formative e degli interventi didattici di un istituto, comprensivo di tempi, metodi, contenuti e obiettivi. Questo termine abbraccia il concetto di costruttività, organicità, movimento a spirale e strutturazione dei concetti all'interno di un programma di studio, andando oltre la mera acquisizione di contenuti e includendo diverse dimensioni educative e didattiche.

Il curricolo viene concepito come un quadro di riferimenti e percorsi condivisi che conferiscono coerenza al percorso educativo 0-6, adattandosi alle specificità di ciascun gruppo all'interno di ogni nido e scuola dell'infanzia. Secondo le raccomandazioni dell'Unione Europea del 2019, i curricoli 0-6 dovrebbero rispecchiare gli interessi dei bambini, promuovere il loro benessere e soddisfare le singole esigenze e potenzialità, compresi quelli con bisogni educativi speciali o provenienti da contesti svantaggiati.

La costruzione del curricolo avviene in modo collaborativo, coinvolgendo il personale, la famiglia e il contesto circostante. Durante questo processo, è fondamentale tenere conto degli obiettivi educativi, delle caratteristiche dei bambini, dell'ambiente socioculturale e delle direzioni da seguire. Gli educatori utilizzano i sistemi simbolico-culturali come quadri di riferimento per interpretare e amplificare le esperienze dei bambini.

Le linee pedagogiche superano la distinzione tra curricolo esplicito e curricolo implicito, concentrandosi anche sulla progettazione degli spazi, dei tempi e sull'organizzazione dei gruppi. L'obiettivo è creare un ambiente flessibile che consenta ai bambini di orientarsi e agire in modo pertinente e consapevole in diversi contesti.

L'idea di un curricolo unitario promuove la continuità tra i servizi educativi e le scuole dell'infanzia, facilita la comunicazione con i genitori e contribuisce alla valutazione e alla rendicontazione della qualità del servizio.

Con i decreti delegati del 1974 e la legge del 4 agosto 1977, n. 517, è stato introdotto il concetto di "programmazione educativa" all'interno delle agenzie educative, segnando il passaggio dal "programma" alla "programmazione." Il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, ha istituito il Piano dell'offerta formativa, che comprende la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa, dando alle scuole l'autonomia nell'assumere le funzioni precedentemente gestite dalle amministrazioni centrali e periferiche.

L'approccio alla "programmazione curricolare" in Italia ha spostato l'attenzione della scuola dall'insegnamento all'apprendimento, enfatizzando la progettazione basata su diverse dimensioni, tra cui aspetti teorici, metodologici, emotivi, relazionali e valutativi.

Il curricolo è quindi un processo complesso e dinamico, in cui l'osservazione costante porta a riflessioni continue sulle attività, le scelte metodologiche, l'organizzazione didattica e la dimensione psico-sociale dell'istituzione formativa. Questo approccio tiene conto del contesto socioculturale e delle norme valoriali, promuovendo la centralità della persona e cercando di rimuovere gli ostacoli che potrebbero impedire il pieno sviluppo individuale.

Nella letteratura educativa, esistono diverse proposte e modelli per la creazione di un curricolo, ma l'importante è identificare le finalità educative, pianificare esperienze

educative e definire modalità di valutazione. Questo processo mira allo sviluppo delle competenze, rispettando le indicazioni nazionali e gli obiettivi generali dell'educazione.

Il sistema integrato 0-6 è stato istituito con la Legge del 13 luglio 2015, n. 107, e il Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 65. Punti di riferimento significativi per questi tipi di servizi si trovano nella legislazione europea del 2014, in particolare nella Proposta per i Principi Chiave di un Quadro di Qualità per l'Educazione e l'Assistenza all'Infanzia, che, come spiegato da Lazzari (2016), non solo considera i servizi per l'infanzia come un'entità unificata, ma enfatizza anche dieci principi di qualità essenziali.

La Commissione europea, nella sua comunicazione del 2011 sull'Educazione e l'Assistenza all'Infanzia, sottolinea l'importanza di migliorare la qualità e l'efficacia di tutti i sistemi di istruzione, sottolineando la necessità di servizi integrati di educazione e assistenza all'infanzia ben fondati. Inoltre, nella sua raccomandazione del 2013, la Commissione ribadisce l'importanza di sfruttare il potenziale dei servizi di educazione e assistenza per l'infanzia per l'inclusione sociale e lo sviluppo, considerandoli un investimento sociale.

La peculiarità dei servizi 0-6, che includono nidi, sezioni primavera, scuole dell'infanzia e servizi integrati, risiede nella loro integrazione da una prospettiva pedagogica per l'infanzia. Mirano a garantire "pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazioni e gioco per i bambini, superando disuguaglianze territoriali, economiche, etniche e culturali" (Legge 107/2015, art. 1, comma 181, lettera e). Per sostenere la qualità dell'Educazione e Assistenza all'Infanzia (ECEC), c'è la necessità di "migliorare l'insegnamento e l'apprendimento attraverso la disponibilità di linee guida educative" (Eurydice, 2015).

L'innovazione introdotta con il Decreto Legislativo 65/2017 risiede nel suo riferimento alle Linee Guida Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia, che diventano

per la prima volta un documento pedagogico comune per questi tipi di servizi. In precedenza, i servizi educativi per bambini da 0 a 3 anni erano disciplinati da leggi regionali autonome, sia per gli aspetti istituzionali che organizzativi.

La Regione Umbria, alla luce del Decreto Legislativo 65/2017, ha adottato la Delibera n. 618 nel giugno 2018, riconoscendo le Linee Guida per la costruzione di un sistema integrato di educazione e istruzione per bambini da 0 a 6 anni, il polo "ZeroSei" per la prima infanzia (un documento prodotto dal gruppo di lavoro interistituzionale istituito con Delibera della Giunta Regionale dell'Umbria del 3 novembre 2016, n. 1246).

Questo ha segnato l'inizio dell'esperimento del sistema integrato di educazione e istruzione per bambini dalla nascita ai 6 anni, a partire dall'anno scolastico 2018-19.

Il documento del gruppo di lavoro interistituzionale fa esplicito riferimento alla progettazione curricolare quando afferma che in un polo per la prima infanzia, il documento di progetto annuale o triennale dovrebbe essere unico e includere tutti gli aspetti organizzativi, pedagogici e didattici che hanno ispirato l'esperimento. Inoltre, mette in evidenza tutti gli elementi pedagogici e didattici che supportano lo sviluppo di un curriculum verticale, di cui il polo per la prima infanzia vuole essere la prima espressione istituzionale in un sistema educativo e di istruzione che si estende ininterrottamente dai 0 ai 14 anni (Regione Umbria, 2018).

Anche nelle Linee Guida Pedagogiche per il sistema integrato "ZeroSei", il curriculum funge da documento di progetto per i servizi per l'infanzia, mirando a soddisfare gli interessi dei bambini, promuovere il loro benessere e soddisfare i bisogni e il potenziale unico di ciascun bambino, compresi quelli con bisogni educativi speciali, quelli in situazioni di vulnerabilità o provenienti da contesti svantaggiati. Il curriculum mira a promuovere la partecipazione, l'iniziativa, l'autonomia, le capacità di risoluzione dei problemi, la creatività, il pensiero critico, l'analisi, la collaborazione, l'empatia e il rispetto reciproco attraverso approcci che supportano un apprendimento olistico. Riconosce anche l'importanza del gioco, dell'interazione con

l'ambiente, in particolare con la natura, dell'attività fisica, delle arti, della scienza e della scoperta del mondo, mantenendo un equilibrio tra la maturazione socio-emotiva e i processi cognitivi (Ministero dell'Istruzione, 2021a).

Questo curriculum prende forma attraverso le routine quotidiane che aiutano a organizzare la vita quotidiana dell'istituzione educativa, facilitando il suo corretto funzionamento e il benessere dei bambini. Fornisce ordine e prevedibilità alle esperienze, contribuendo alla consolidazione dell'identità, all'autonomia graduale e allo sviluppo delle abilità. Obbliga a riflettere sulle attività e le scelte, comprese le metodologie e le procedure, la selezione dei materiali, la conoscenza delle condizioni iniziali degli studenti riguardo a conoscenze, attitudini, interessi, organizzazione didattica generale, la dimensione psico-sociale dell'educazione.

1.4.3 Progettazione e Intenzionalità Pedagogica

La progettualità pedagogica si riferisce alla creazione di un percorso basato su scelte valoriali e obiettivi educativi chiari, considerando sia i destinatari (i bambini) sia l'ambiente socioculturale. Questo percorso si traduce in strategie, metodologie e strumenti dichiarati, finalizzati a sviluppare le esperienze, conoscenze, abilità e competenze dei partecipanti.

La progettazione si focalizza su momenti di cura, giochi, attività guidate dall'adulto, ponendo al centro il processo di crescita del bambino all'interno di un percorso formativo continuo e integrato. La costruzione del curricolo e della progettualità richiede una direzione di sviluppo continuo, riconoscendo che l'apprendimento avviene in modo progressivo e interconnesso.

1.4.4 Sistemi Culturali e Campi di Esperienza

La progettualità pedagogica valorizza l'iniziativa dei bambini e si manifesta attraverso ambiti culturali guidati dagli adulti per arricchire l'esperienza infantile. Questi ambiti, definiti come "campi di esperienza," coprono diverse dimensioni dell'intelligenza umana e dei sistemi simbolico-culturali con cui i bambini entrano in contatto.

L'interazione tra questi aspetti crea un quadro curricolare in cui possono essere promosse e sviluppate la consapevolezza e il benessere del corpo come strumento per interagire con gli altri, l'abilità di ascoltare e comunicare verbalmente e non verbalmente per dialogare con gli altri, la capacità di rappresentare il mondo e socializzare le esperienze tramite linguaggi corporei, espressivi, verbali, matematici, artistici e musicali, l'osservazione del mondo naturale e della realtà sociale, il porsi domande, rilevare problemi, fare ipotesi e tentare soluzioni, e lo sviluppo di competenze sociali e relazionali come la negoziazione, la collaborazione, la condivisione, l'instaurare relazioni amichevoli, risolvere conflitti e proporre idee. I sistemi culturali offrono agli educatori strumenti per interpretare e amplificare le esperienze dei bambini, mentre i campi di esperienza permettono l'espressione, la scoperta, l'acquisizione di conoscenze e l'inizio di una competenza riflessiva.

Capitolo 2

L'attuazione e la concretizzazione di un nuovo sviluppo

2.1 Articolazione del Nuovo Sistema (decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65)

Per garantire la continuità dell'esperienza dei bambini e dei genitori durante il percorso educativo 0-6, è necessaria una pianificazione integrata dell'offerta e un coordinamento pedagogico territoriale per i due segmenti. I poli per l'infanzia costituiscono un elemento di consolidamento strutturale e progettuale, accogliendo diverse tipologie di servizi educativi e sezioni di scuola dell'infanzia in un progetto educativo coerente, considerando l'età e le finalità specifiche di ciascuna istituzione. I poli non solo favoriscono la flessibilità nella pianificazione dell'offerta educativa e l'ottimizzazione delle risorse, ma stimolano anche nuove riflessioni sui percorsi educativi dall'infanzia ai sei anni.

Il decreto legislativo 65/2017 stabilisce un quadro istituzionale per un'offerta educativa 0-6 di alta qualità, diffusa su tutto il territorio nazionale. Questo quadro prevede una governance multilivello in cui lo Stato, le Regioni e gli Enti locali collaborano in sinergia per la programmazione, il coordinamento e la promozione del sistema integrato di educazione. La conferenza Stato-regioni-Autonomie locali è il luogo in cui si prendono decisioni e si affrontano le diverse istanze.

Lo Stato detiene una competenza sovraordinata e si occupa di indirizzo, coordinamento e promozione attraverso dispositivi come il piano di azione nazionale, il finanziamento, il piano di formazione del personale e il sistema informativo dei servizi educativi e scuole dell'infanzia. Le regioni hanno un ruolo di partenariato nella programmazione e nel monitoraggio, mentre gli enti locali partecipano attivamente nella gestione, vigilanza e adozione di dispositivi specifici come il coordinamento pedagogico territoriale.

La normativa del decreto 65/2017 obbliga a una collaborazione tra i tre livelli di governo, creando un progetto sistemico per garantire un'offerta educativa di qualità. Questo approccio innovativo stabilisce chiaramente le competenze di ciascun livello di governo e le modalità di collaborazione nelle diverse aree di attività.

Il Piano d'azione nazionale pluriennale è il principale strumento di pianificazione per il sistema integrato 0-6. È un atto governativo, adottato su proposta del ministro dell'istruzione e concordato con i vari livelli territoriali rappresentati nella conferenza unificata, che riunisce Stato, regioni ed enti locali. Il piano stabilisce gli obiettivi strategici e definisce l'allocazione delle risorse finanziarie per consolidare, ampliare e migliorare il sistema, nonché garantire l'accessibilità effettiva.

Per garantire coesione e stabilità alle decisioni, è auspicabile che il piano sia sviluppato per un periodo adeguato di anni. È necessario che il Piano fornisca agli enti regionali linee guida utili per elaborare una programmazione chiara e confrontabile riguardo agli interventi pianificati, includendo un modello di monitoraggio quantitativo e qualitativo sull'utilizzo delle risorse. La costruzione di un sistema informativo coordinato con le regioni, come richiesto dal decreto legislativo 65/2017, è un requisito fondamentale per il consolidamento, l'espansione e il miglioramento del sistema integrato. Tale sistema informativo consentirebbe il monitoraggio dell'offerta educativa, fornendo elementi per la pianificazione e permettendo l'analisi dell'efficacia delle azioni a livello locale, regionale e nazionale.

Il decreto legislativo 65/2017 è stato considerato un cambiamento radicale per i servizi destinati all'infanzia. Per la prima volta, lo Stato assume un ruolo universalistico nei servizi per i bambini da 0 a 3 anni, riconoscendo pienamente la loro natura educativa e cercando di creare un sistema integrato che superi la tradizionale separazione dalla scuola dell'infanzia. Tuttavia, la normativa stessa, nonostante presenti obiettivi ambiziosi e innovativi per il sistema istituzionale, adotta un approccio graduale e progressivo, circondando tali obiettivi con misure di

prudenza. Questa scelta sembra essere influenzata da considerazioni realistiche e dagli esiti delle negoziazioni durante il processo di approvazione.

Le prime azioni attuative nella seconda metà del 2017, come la proroga della sperimentazione delle sezioni primavera e l'avvio del processo di creazione dei Poli per l'Infanzia, dimostrano la determinazione del MIUR nell'attuare il decreto senza aspettare una nuova legislatura. Queste azioni seguono una strategia di "piccoli passi" nell'introduzione delle innovazioni.

Anche se questi provvedimenti rappresentano segnali positivi, non è ancora possibile valutare complessivamente l'attuazione del decreto.

Le ricerche sul sistema integrato 0-6 anni possono essere varie e focalizzate su diversi aspetti. Alcuni temi di ricerca comuni includono:

- Efficacia e impatto del sistema integrato: Le ricerche possono valutare l'efficacia e l'impatto del sistema integrato 0-6 anni sulla qualità dell'educazione e della cura fornita ai bambini, nonché sul loro sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo. Queste indagini svolgono un ruolo fondamentale nell'analizzare e comprendere il sistema integrato 0-6 anni. Esse ci consentono di individuare i punti di forza del sistema e le aree in cui è possibile apportare miglioramenti significativi (Emiliani F., Molina P.)
- Un aspetto cruciale che tali ricerche possono affrontare riguarda l'inclusione e l'accesso. Esse possono valutare l'efficacia del sistema nel ridurre le disuguaglianze e garantire l'inclusione di tutti i bambini, indipendentemente dal loro sfondo socioeconomico, dalla loro etnia o dalle eventuali disabilità. Ciò è fondamentale per creare un ambiente equo e accessibile per tutti i bambini (Giuliani A. G., De Luigi N.)
- Coinvolgimento delle famiglie nel sistema integrato. Gli studi possono esplorare come le famiglie sono coinvolte e il loro ruolo nell'educazione e nello sviluppo dei bambini. Una collaborazione efficace tra le famiglie e i servizi può

avere un impatto notevole sui risultati educativi dei bambini; quindi, è importante comprendere come migliorare questo rapporto (Balduzzi L.)

- La formazione e la qualificazione del personale coinvolto nel sistema 0-6 anni sono un altro tema di ricerca cruciale. Valutare la preparazione professionale e la competenza del personale nell'affrontare le specifiche esigenze dei bambini in questa fascia d'età è essenziale per garantire un'educazione di alta qualità (Nunnari M. A.)
- Le indagini possono anche analizzare le politiche educative a vari livelli, locali, regionali o nazionali, che riguardano il sistema integrato 0-6 anni. Questo comprende l'efficacia delle strategie e delle misure adottate per promuovere l'istruzione e la cura dei bambini piccoli.
- Pratiche pedagogiche e didattiche all'interno del sistema integrato. Valutare l'efficacia di diversi approcci educativi per favorire lo sviluppo dei bambini è essenziale per adottare le migliori metodologie.
- Sostenibilità finanziaria del sistema integrato 0-6 anni. Esse possono esplorare il finanziamento pubblico e privato dedicato a questi programmi e valutare la loro longevità e continuità nel tempo, assicurando che tali servizi possano sostenere le esigenze dei bambini nel lungo periodo (Balduzzi L., Lazzari A.)

2.2. Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”

Il decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 ha istituito la Commissione Nazionale, responsabile dell'elaborazione delle linee guida.

È importante sottolineare che questo documento non sostituisce gli attuali orientamenti curriculari per la scuola dell'infanzia, come le Indicazioni per il curricolo del primo ciclo (2012) con gli aggiornamenti dei Nuovi scenari del 2018. Inoltre, non anticipa i contenuti degli orientamenti educativi nazionali per i bambini 0-3 anni ma

fornisce un quadro di riferimento pedagogico e strutturale per il sistema educativo integrato, rivolto ai bambini dalla nascita fino ai sei anni, con l'obiettivo di promuoverne lo sviluppo e la solidificazione. Le linee guida sono basate su contributi dalle scienze dell'educazione, pratiche educative di successo e le più recenti direttive normative europee e nazionali. L'obiettivo è offrire spunti culturali e direzioni per coloro che operano nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia, nonché per coloro che partecipano alla creazione di questo nuovo progetto: decisori politici, amministratori, personale educativo, docenti, genitori e la società nel suo complesso. È enfatizzata l'importanza dell'investimento sull'infanzia come una responsabilità condivisa da tutti i cittadini. Questo testo non è concepito come un manuale di pedagogia sullo sviluppo infantile né come un curriculum operativo per il progetto 0-6 ma offre un contesto generale in cui vanno integrati i documenti programmatici nazionali specifici per ciascun segmento del sistema integrato, nel rispetto delle leggi nazionali e regionali.

La pandemia ha evidenziato l'importanza di fornire opportunità di crescita, socializzazione, gioco e apprendimento sicuro e di alta qualità per i bambini. Questo documento si basa su questa situazione, che ha messo in discussione alcune convinzioni pedagogiche comuni, ma mira a riaffermarle e promuoverle con ottimismo per un futuro sostenibile, adeguato alle esigenze dei bambini.

La Commissione Europea, in linea con la Convenzione delle Nazioni Unite, incorpora nel 7 dicembre 2000 nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea il diritto individuale all'istruzione e alla formazione. I documenti europei, soprattutto quelli emanati a partire dal 2011, risultano da un ampio dibattito cui hanno partecipato numerosi esperti italiani, e presentano una progressione culturale, delineando scenari pratici per i diritti dei bambini da realizzare in contesti educativi e scuole dell'infanzia di alta qualità. Questi contesti dovrebbero essere caratterizzati da accessibilità, sostenibilità, inclusività, competenza del personale, progettazione

accurata ed equilibrata del curriculum, efficaci sistemi di monitoraggio e valutazione e finanziamenti adeguati.

Le politiche per l'infanzia sono riconosciute come il percorso principale per creare comunità solidali, equità e giustizia, che pongano attenzione all'educazione dell'infanzia, promuovendo il dialogo e la coesione sociale.

Nei documenti europei, si enfatizza ripetutamente l'importanza centrale del bambino nel rispetto delle sue esigenze di sviluppo: il bambino ha il diritto di partecipare alle decisioni che lo riguardano, di affrontare esperienze diverse e ricche, di socializzare con coetanei e adulti al di fuori delle figure genitoriali. Si riconosce che i bambini sono aperti alle relazioni, all'incontro con gli altri e all'apprendimento attraverso diversi codici e linguaggi, capaci di costruire percorsi di conoscenza originali e personali.

Questa scoperta coinvolge non solo i responsabili politici e gli esperti tecnici, ma tutta la società, affinché insieme si possa decidere come promuovere i diritti dei bambini in ogni ambito territoriale. La base fondamentale dell'impegno per l'infanzia, insieme a politiche sociali e sanitarie, è l'offerta di servizi educativi e scuole dell'infanzia di alta qualità, inclusivi e sostenibili in termini di costi, migliorando così l'accesso all'educazione come un'attenzione mirata e formativa per il bambino. L'offerta educativa è migliore quando si fonda sul principio fondamentale che educazione e cura sono indivisibili.

Queste idee sono riflesse nelle cinque dimensioni del quadro di qualità per politiche proattive per l'infanzia e pratiche educative coerenti: accesso diffuso su tutto il territorio nazionale, professionalità completa degli operatori con supporto nelle scelte educative e didattiche, curriculum orientato al benessere basato sul riconoscimento delle differenze individuali, monitoraggio e valutazione basati sia sull'autovalutazione che sull'etero-valutazione, norme nazionali e regionali per garantire la qualità dell'offerta, i diritti dei bambini, del personale e dei genitori, e finanziamenti strutturali adeguati per consolidare, espandere e migliorare l'offerta.

L'approccio europeo è dunque sistemico, olistico e inclusivo, per comprendere l'intera crescita della persona, capace di rispondere all'evoluzione dei bisogni e dei contesti sociali, culturali ed economici. L'obiettivo è sviluppare un sistema competente di servizi educativi e scuole dell'infanzia con elevata professionalità, offrendo ambienti piacevoli e stimolanti in cui relazioni e apprendimenti sono costruiti insieme dal gruppo dei bambini e dagli adulti.

Il concetto di un percorso di sviluppo educativo, riconosciuto come essenziale per il pieno sviluppo individuale e collettivo, è stato integrato con l'idea di un sistema complessivo che promuove una correlazione educativa e di istruzione per i bambini di età compresa tra 0 e 6 anni. Questo approccio è considerato fondamentale per costruire processi di apprendimento e costruzione sociale, e implica l'individuazione di una governance che definisca le diverse competenze degli organi pubblici e del settore privato, al fine di perseguire gli obiettivi stabiliti.

Il Decreto Legislativo 65/2017 ha segnato un salto culturale, trasformando la sfera socioassistenziale in un contesto educativo e istituzionale sin dalla prima infanzia. Questo nuovo quadro normativo ha introdotto le Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6, che raccolgono contributi dalle scienze dell'educazione, dalle migliori pratiche educative e dalle normative europee e nazionali più recenti. Tali linee guida forniscono stimoli culturali e pratici a coloro che operano nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia, e sottolineano l'importanza di garantire i diritti dei bambini attraverso scelte legislative, prassi organizzative coerenti e ambienti inclusivi.

L'adozione degli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia ha arricchito ulteriormente il panorama, consentendo ai servizi per l'infanzia di essere pienamente integrati nel sistema nazionale di educazione e istruzione. Gli Orientamenti mirano a rendere accessibili servizi di qualità a un numero sempre maggiore di bambini tra 0 e 3 anni, eliminando barriere e garantendo un ambiente ricco e accogliente, dove i bambini possano esprimere le proprie potenzialità.

Sebbene ci siano stati importanti investimenti, come quelli previsti dal PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza), che andranno a finanziare un ampio numero di interventi, esistono ancora alcuni ritardi nell'applicazione del sistema integrato 0-6. Ad esempio, la costituzione dei coordinamenti pedagogici territoriali e i processi di formazione congiunta tra il segmento 0-3 e il 3-6 stentano ad essere pienamente implementati in alcuni territori. Inoltre, l'anagrafe 0-3, uno strumento necessario per monitorare attentamente ciò che accade nei territori, non è ancora stato avviato, e manca un ufficio centrale di riferimento.

Per rendere il sistema integrato 0-6 davvero efficace, alcune questioni devono essere risolte. Innanzitutto, bisogna garantire risorse adeguate per far sì che i servizi educativi siano accessibili a tutti, indipendentemente dalla situazione economica, sociale, familiare o geografica. Inoltre, la governance del sistema richiede un'efficace coordinazione tra i vari attori, pubblici e privati, con un'attenzione particolare alla relazione tra pubblico e privato e al ruolo delle Università nella promozione di percorsi formativi integrati.

Un altro aspetto critico è la carenza di personale educativo, che richiede una valorizzazione delle professionalità coinvolte e una coerente ricomposizione contrattuale. Solo attraverso queste azioni sarà possibile creare un sistema di qualità che offra un ambiente educativo di fondamentale importanza per lo sviluppo dei bambini e l'equità sociale.

Infine, è necessario superare la frammentazione tra ministeri e centri di spesa, oltre alla mancanza di un centro unico di intervento sull'infanzia e l'adolescenza, per promuovere un approccio unitario e integrato nella costruzione del sistema educativo. Solo attraverso una visione unitaria e coerente, accompagnata da risorse adeguate e un personale qualificato, si potrà realizzare un sistema integrato 0-6 in grado di offrire opportunità educative di alta qualità a tutti i bambini.

In Italia i servizi educativi per i bambini sotto i tre anni sono ancora molto carenti, con una copertura limitata, soprattutto nelle regioni meridionali dove i tassi di povertà minorile e dispersione scolastica sono più elevati. È importante affrontare questa situazione attraverso una prospettiva di integrazione, sia verticalmente tra le diverse fasi dell'infanzia (0-3 e 0-6 anni) che orizzontalmente tra i vari attori coinvolti.

Per quanto riguarda l'integrazione verticale, è necessario creare continuità pedagogica tra le diverse fasi dell'infanzia e migliorare la governance tra il settore pubblico e privato. Tuttavia, l'integrazione verticale da sola non è sufficiente, ma bisogna considerare anche altre integrazioni, una orizzontale e una trasversale.

L'integrazione orizzontale riguarda il coinvolgimento dei diversi attori, come Stato, comuni e privato sociale, nel sistema 0-6.

L'integrazione trasversale, invece, riguarda il tema delle tariffe e il mantenimento dei servizi educativi per la prima infanzia. La disoccupazione femminile e la cultura assistenziale hanno spesso ostacolato la domanda di servizi educativi, specialmente nelle regioni del sud. È necessario trasformare i nidi in "servizi essenziali" e considerare soluzioni a lungo termine per garantire il finanziamento e la gestione dei servizi anche per le famiglie meno abbienti.

Inoltre, si propone di favorire piani a lungo termine e una visione di co-progettazione che coinvolga tutti i ministeri interessati (salute, istruzione, welfare) e gli attori territoriali. Questi tavoli di coordinamento dovrebbero monitorare l'evoluzione degli investimenti e adattare le politiche di conseguenza. È essenziale che queste politiche siano adattate alle specificità dei territori e delle regioni, evitando di trasferire modelli senza considerare le differenze.

Le nuove Linee pedagogiche propongono una visione che sollecita la riflessione su alcune questioni pratiche significative. In primo luogo, affrontano la sfida della gestione della complessità della governance multilivello, che coinvolge numerosi enti gestori. In secondo luogo, considerano l'integrazione dei servizi per l'infanzia nel

sistema nazionale di istruzione, il che richiede la definizione di strumenti e standard nazionali per garantire l'equità nella copertura territoriale e la qualità uniforme dell'offerta formativa in tutto il paese.

Inoltre, si evidenzia una criticità legata all'identità professionale delle figure coinvolte nell'educazione dei bambini, in particolare educatori e maestri. Queste figure hanno storicamente seguito percorsi formativi diversi e spesso hanno resistito alla collaborazione reciproca. La costruzione di coerenza educativa tra servizi come il nido e la scuola dell'infanzia può essere ostacolata da questa mancanza di familiarità reciproca, basata sulla percezione di differenze sostanziali tra le due professioni. Ora, tuttavia, si richiede loro di lavorare insieme in modo collaborativo per sviluppare un progetto educativo 0-6 che metta al centro la continuità nell'educazione dei bambini dai 0 ai 6 anni. Questa sfida è importante e richiede un processo di cambiamento e adattamento delle due figure professionali. La collaborazione efficace è facilitata da un coordinamento pedagogico territoriale efficace.

Il bambino è riconosciuto come soggetto di diritti, con caratteristiche specifiche e potenzialità proprie. Questa prospettiva implica un sistema competente di servizi educativi e scuole dell'infanzia che aderisca ai criteri di qualità riconosciuti a livello europeo e che siano centrali nella governance delle realtà educative per i bambini dai 0 ai 6 anni (Falcinelli, Raspa e Sannipoli, 2022).

L'obiettivo principale nel percorso educativo per i bambini da 0 a 6 anni è garantire i mezzi necessari per sviluppare appieno il loro potenziale, in linea con l'articolo 3 che promuove il benessere dei giovani cittadini. Questo richiede un'analisi del contesto socioculturale e la rimozione degli ostacoli che possono emergere nei primi anni di vita.

Focalizzandoci sul ruolo delle istituzioni nell'educazione e nella socializzazione dei bambini da 0 a 6 anni, la Convenzione ONU del 1989 sottolinea il diritto all'istruzione di base gratuita per tutti i bambini. Questo diritto è ribadito anche nei documenti

europei e internazionali con un'enfasi sulla necessità di supportare l'accesso all'istruzione e ai servizi educativi per tutti i bambini.

La garanzia europea per l'infanzia mira a rompere il ciclo di povertà ed esclusione sociale tra i giovani, riconoscendo l'importanza di un inizio di vita equo. Questo è particolarmente cruciale nell'ambito della "Socio-economic Inclusion, Health and Education," dove l'Europa cerca di migliorare le condizioni socioeconomiche che contribuiscono all'esclusione sociale e all'accesso limitato alle cure sanitarie e all'istruzione.

Gli investimenti nei servizi per l'infanzia rappresentano un'opportunità per lo sviluppo equilibrato dei bambini, sottolineando che questa fase è fondamentale per il successo dell'apprendimento a lungo termine. Gli sforzi per migliorare i servizi educativi e scolastici per i bambini da 0 a 6 anni rientrano in questi obiettivi, con l'Unione Europea che punta a rivedere gli obiettivi di Barcellona per promuovere l'istruzione e la cura dei giovani.

L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile enfatizza l'importanza dell'educazione di qualità e inclusiva, promuovendo opportunità di apprendimento permanente per tutti. Ciò richiede politiche inclusive per sostenere lo sviluppo qualitativo dell'istruzione e delle opportunità di apprendimento per i bambini.

Per riconoscere pienamente l'educazione come un diritto dei bambini sin dalla nascita, è importante espandere e migliorare i servizi educativi per la prima infanzia. Questo deve essere una priorità nelle politiche europee e nazionali, promuovendo una visione integrata e continua dell'educazione dei bambini da 0 a 6 anni.

2.3 Il sistema integrato a livello regionale

Le regioni collaborano con lo Stato nel monitoraggio e nella valutazione del sistema integrato a livello territoriale e contribuiscono all'orientamento della programmazione e all'identificazione delle priorità d'intervento.

Già responsabili della pianificazione e regolamentazione dell'offerta educativa per i bambini sotto i tre anni, ora acquisiscono ulteriori responsabilità per migliorare la qualità dell'intero sistema 0-6.

Le regioni, in base alle indicazioni del piano d'azione nazionale e in accordo con gli enti locali, valutano l'adeguatezza dell'offerta educativa sia in termini quantitativi che qualitativi. Programmano l'uso delle risorse finanziarie del piano d'azione nazionale pluriennale e contribuiscono al co-finanziamento in base alla quota stabilita. Pur pianificando annualmente la distribuzione delle risorse in linea con i finanziamenti statali, le regioni possono sviluppare programmi regionali pluriennali per garantire coerenza e stabilità alle azioni. Al fine di sostenere lo sviluppo armonico dei bambini attraverso un'offerta educativa culturalmente e organizzativamente coerente, è essenziale promuovere tavoli di confronto tra le regioni, gli uffici scolastici regionali e gli enti locali per analizzare congiuntamente l'offerta educativa per i bambini da 3 a 6 anni, con particolare attenzione alla possibilità di istituire poli per l'infanzia e definire percorsi organizzativi e formativi tra i servizi educativi per l'infanzia e la scuola dell'infanzia.

L'interazione istituzionale conduce a interventi coordinati regolamentati da procedure specifiche, come protocolli d'intesa e patti di cooperazione territoriale. In particolare, la Legge 107/2015 all' art. 1, comma 181, lettera e), punto 1.3) introduce il termine "coordinamento pedagogico territoriale" che è definito nel D.Lgs. 13 aprile 2017 n.65, all' art. 4, comma 1, lettera g) come uno degli obiettivi strategici del Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a

sei anni. Il Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) costituisce un elemento di qualificazione del Sistema Integrato e la sua promozione rappresenta, assieme alla formazione continua in servizio, una delle voci previste per l'utilizzo del Fondo nazionale (art. 12, comma,2, lettera c D.Lgs. 65/2017).

Le Regioni promuovono il coordinamento pedagogico territoriale in collaborazione con gli uffici scolastici regionali e gli enti locali, valorizzando le competenze professionali presenti nel sistema integrato e introducendone di nuove. Una convenzione del quadro nazionale per il coordinamento territoriale, basata sulle principali caratteristiche e funzioni dell'organismo territoriale ma adattabile alle specificità regionali, potrebbe fungere da punto di riferimento per le azioni da intraprendere a livello locale.

C'è da specificare che l'attuazione dei coordinamenti pedagogici è differente da regione a regione e questa è riconosciuta come una delle criticità dell'attuazione del decreto 65. Sono quindi diverse le attuazioni in ogni regione italiana come nel Veneto lo sono nelle singole province.

Le Regioni hanno la responsabilità di definire interventi regionali a sostegno del personale educativo, anche proponendo specifici programmi di formazione in linea con il Piano nazionale di formazione. Inoltre, valorizzano le competenze delle équipe educative delle diverse strutture educative, sia pubbliche che private. Per quanto riguarda i servizi educativi per l'infanzia, è compito delle Regioni stabilire standard strutturali e organizzativi, nonché i requisiti necessari per l'autorizzazione e l'accREDITamento, tra cui la garanzia di tempo dedicato alla formazione in servizio del personale e la presenza di coordinatori pedagogici territoriali.

Il CPT 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.

È di particolare interesse il sistema di governance pensato con l'attivazione di un Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) in ogni capoluogo di provincia, coordinato a sua volta dal Comune capofila.

La composizione dei CPT ha così potuto essere proposta in forma simile con rappresentanze miste, dai servizi zero-tre, alla FISM per le scuole paritarie, alle scuole dell'infanzia statali, all'Università per il territorio di Padova. (2022, U.S.R. PER IL VENETO). Nel territorio del Veneto i Coordinamenti pedagogici sono attivi dal 2018/2019 per volontà congiunta delle parti che oggi compongono il Tavolo paritetico regionale, ossia la Regione Veneto, l'ANCI, la FISM e l'USR che ha ricevuto l'incarico di attivarlo e coordinarlo.

L'obiettivo principale è aumentare gradualmente i servizi per l'infanzia, coprendo almeno il 33% della popolazione sotto i 3 anni in tutto il paese e garantendo una maggiore accessibilità alle famiglie in modo equo. Si cerca anche di raggiungere una copertura del 75% dei Comuni, sia individualmente che in forma associata.

Le linee guida per il sistema integrato 0-6, elaborate dalla Commissione nazionale il 31 marzo 2021, trattano il ruolo del CPT e dei centri per l'infanzia all'interno degli interventi strategici, confermando l'importanza di questi elementi nel promuovere una cultura dell'infanzia che valorizzi i diritti dei bambini, supporti il loro sviluppo in diverse dimensioni e garantisca l'equità sociale, data la rilevanza delle azioni educative in questa fase della vita.

Inoltre, seguendo le indicazioni europee, si fa riferimento alla Raccomandazione del 2018, che invita i 27 paesi membri a garantire il diritto di ogni persona a un'istruzione di qualità e inclusiva, con un supporto personalizzato per migliorare le prospettive occupazionali. Si enfatizza anche la promozione dello sviluppo delle competenze come elemento chiave per l'occupazione, la giustizia sociale e la cittadinanza attiva, nonché per esplorare l'identità europea nella sua diversità.

Il Piano di azione nazionale a lungo termine e il coordinamento pedagogico territoriale (CPT) giocano un ruolo cruciale nell'allocazione di risorse e nell'indirizzo strategico per il potenziamento dei centri per l'infanzia. Questo coinvolge lo Stato, le regioni e gli enti locali, con l'obiettivo di creare comunità educative che garantiscano continuità nella cura educativa e condivisione strutturale degli spazi. Questo impegno rappresenta una novità da parte dello Stato, unificando la gestione dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia, compresa la gestione da parte di enti pubblici o privati.

I comuni capoluogo delle sette province venete sono stati designati come coordinatori, in quanto responsabili della gestione dei fondi e figure autorevoli per quanto riguarda la presenza dei servizi per l'infanzia. Sono state fornite indicazioni per la composizione dei CPT, promuovendo un dialogo operativo e un confronto aperto tra rappresentanti della FISM, delle scuole dell'infanzia statali e degli enti privati più rappresentativi. Inoltre, è stato dato ai comuni capofila il compito di decidere il numero di componenti per gli altri soggetti.

Tutti i comuni hanno seguito queste indicazioni, con alcuni che hanno coinvolto anche docenti universitari per favorire la discussione sulla formazione iniziale e continua. Queste scelte hanno permesso di destinare una parte dei fondi per la formazione dei CPT già a partire dal 2018 e 2019, grazie alla collaborazione e alla sensibilità condivisa tra i vari gestori e la FISM.

Questa esperienza dimostra l'importanza di promuovere iniziative condivise, favorire lo scambio di pratiche educative e mantenere il personale informato riguardo alle linee guida pedagogiche e alle nuove normative, al fine di garantire servizi educativi di alta qualità. La creazione di un gruppo di lavoro ha facilitato l'implementazione delle novità introdotte dal Decreto Legislativo 65/2017 e ha permesso di contribuire in modo costruttivo alle decisioni di governo a livello regionale.

A partire dal 2018, in risposta al punto 6 della nota MI 19.02.2018, n. 40435, i Coordinamenti pedagogico territoriali (CPT) sono stati istituiti con diversi compiti:

- A. Creare strategie educative e didattiche valide per tutti i servizi educativi della zona attraverso una pianificazione annuale;
- B. Ricerca di modalità formative adatte alle esigenze emergenti dalla società in evoluzione;
- C. Organizzare la formazione in servizio per gli educatori e altri membri del personale;
- D. Sostenere i genitori attraverso iniziative di formazione e supporto nella creazione di servizi innovativi.

Attualmente si sta lavorando per promuovere percorsi formativi che diffondano le linee guida pedagogiche 0-6 e per attuare in modo collaborativo le prime iniziative. Questo coinvolge lo scambio di pratiche educative e didattiche nella fascia 0-6. La pandemia ha rallentato queste iniziative, ma ora stanno riprendendo, anche grazie al lavoro del gruppo nazionale 0-6 istituito a livello ministeriale.

È importante sottolineare che il CPT non è semplicemente un coordinamento di diversi servizi, ma svolge un ruolo chiave nell'espansione e nella qualificazione dei servizi 0-6. I partecipanti includono coordinatori, insegnanti, dirigenti scolastici e rappresentanti dei contesti educativi, scolastici e formativi del territorio, lavorando insieme per sviluppare un sistema coerente di servizi in una specifica regione.

Resta ancora aperta la questione della rappresentanza efficace, specialmente in quelle realtà dove i servizi sono esternalizzati a cooperative o enti privati, e la presenza di figure di supporto pedagogico è limitata. La sfida operativa consiste nel confrontarsi su diverse impostazioni pedagogiche presenti nei vari contesti territoriali e nel creare un ambiente di lavoro che rispetti l'autonomia e l'originalità delle diverse istituzioni.

È emersa la necessità di stabilire un linguaggio comune che fungesse da fondamento per il funzionamento dei CPT all'interno del gruppo regionale 0-6. Questo approccio

linguistico è stato riconosciuto come una base epistemologica e metodologica cruciale per il coordinamento pedagogico territoriale.

In tale contesto, sono state avanzate alcune parole chiave ritenute di notevole rilevanza, in quanto potenziali temi di discussione nelle sedi provinciali. Queste parole chiave comprendono:

- Le potenzialità dei bambini e delle bambine;
- I concetti di cura ed educazione;
- La dimensione delle relazioni tra i bambini e le bambine;
- La centralità del gioco;
- L'apprendimento, inteso come processo di significato basato sull'esperienza diretta e attiva con il mondo naturale, sociale e culturale;
- Il concetto di benessere dei bambini e delle bambine, derivante anche dalle esperienze di lavoro sperimentale del RAV infanzia.

Queste parole chiave sono state proposte per favorire discussioni approfondite e costruttive sulle questioni fondamentali relative all'infanzia e al suo sviluppo all'interno dei CPT e del contesto regionale.

In base a queste premesse, il CPT può contribuire a conoscere e monitorare il territorio, collaborare con la pianificazione dei servizi, riflettere sulle esigenze locali e proporre riflessioni pedagogiche mirate a garantire i diritti all'educazione e alla cittadinanza per tutti i bambini. Ciò comprende la promozione della continuità educativa, la documentazione e le strategie relative ai passaggi tra diverse strutture educative e scuole di diversa tipologia, nonché il rafforzamento dei rapporti tra servizi ed educazione territoriale.

Le diverse province hanno elaborato regolamenti interni in cui sono stati definiti i compiti e le modalità di funzionamento dei CPT. L'avvio dei CPT è avvenuto in modo variabile a seconda delle competenze territoriali. In alcuni casi, come a Venezia e Verona, i primi CPT sono stati costituiti più rapidamente grazie alla presenza di

coordinatrici dei servizi di questi comuni all'interno del gruppo regionale 0-6. In altre province, il processo è stato più lento, soprattutto dove mancava personale dedicato alla gestione educativa dei servizi per l'infanzia da 0 a 6 anni, come accaduto in una provincia in particolare.

Ecco alcune azioni intraprese dalle province per generare forme di conoscenza che potessero essere utilizzate anche in altre realtà in fase di organizzazione dei CPT:

A Belluno, è stato istituito un tavolo di coordinamento pedagogico con l'obiettivo di progettare strategie educative e didattiche per tutti i servizi educativi nella zona, cercando di rispondere alle nuove esigenze della società in evoluzione e di sostenere la genitorialità attraverso iniziative formative e di supporto per servizi innovativi.

A Padova, è stato istituito un tavolo di coordinamento pedagogico con una composizione variegata, che include rappresentanti di diversi servizi e istituzioni.

Sono state organizzate iniziative di formazione a distanza per docenti ed educatori, analizzando i bisogni emergenti nel periodo da ottobre a dicembre 2020.

A Rovigo, è stato costituito il CPT con la partecipazione di diversi rappresentanti, tra cui docenti, referenti dei Nidi in Famiglia, dirigenti e coordinatori pedagogici. Sono state previste azioni di coordinamento e formazione.

A Treviso, il CPT è stato istituito con la partecipazione di rappresentanti di diversi comuni e organizzazioni, comprese le scuole dell'infanzia FISM e statali. L'obiettivo era promuovere la collaborazione tra le realtà degli asili nido e delle strutture per la prima infanzia comunali e paritarie.

A Venezia, il CPT è stato formato con rappresentanti di vari settori, tra cui le scuole dell'infanzia statali e FISM, le cooperative, i comuni e i Nidi in Famiglia. Sono state organizzate numerose azioni formative negli anni.

A Verona, il CPT è stato costituito con la partecipazione di docenti, dirigenti scolastici, rappresentanti delle cooperative e dei comuni. Sono state realizzate iniziative di formazione a distanza per docenti ed educatori.

A Vicenza, il CPT è stato istituito con rappresentanti dei servizi educativi e scolastici statali e FISM delle diverse zone di ambito, referenti di comuni, Nidi in Famiglia e università. Sono state promosse iniziative di formazione e collaborazione tra educatori e docenti.

Ciò ha contribuito a sviluppare un linguaggio comune e a migliorare la continuità educativa tra scuole e servizi, fornendo al personale strumento utile per affrontare le sfide quotidiane.

2.3.1. Governance locale: tra coordinamenti e policy-maker

Il concetto di governance pubblica ha origine nel campo dell'economia, con l'obiettivo di evitare gli effetti indesiderati del libero mercato a spese degli interessi collettivi. In seguito, il concetto si è esteso a tutte le iniziative di interesse pubblico, soprattutto in contesti territoriali caratterizzati da interessi comuni (comunità). Qui adottiamo il concetto di governance territoriale, come definito anche dall'Unione Europea: "La Governance Territoriale è il processo di coordinamento degli attori di un territorio (istituzionali e non, pubblici e privati) e delle relative proposte, finalizzato a condividere lo sviluppo sostenibile del territorio e a promuovere l'elaborazione e l'attuazione di coerenti iniziative territoriali". La governance non significa semplicemente attribuire il potere a un soggetto all'interno di un sistema, ma piuttosto assegnare responsabilità condivise a tutti gli attori del sistema, con uno di essi identificato come facilitatore, sostenitore, promotore, coordinatore funzionale e collegamento tra le parti.

Nel contesto che ci interessa, la governance dello sviluppo territoriale è una responsabilità condivisa tra tutti gli attori, pubblici e privati, coinvolti nel sistema integrato locale di formazione ed educazione dalla nascita ai sei anni. Non è un compito esclusivo dei comuni, ma spetta loro il ruolo di assicurare che questa

responsabilità condivisa venga effettivamente esercitata e attuata, promuovendo la coesione e la coprogettazione, anche quando potrebbero sorgere frammentazione e resistenze settoriali. L'interesse collettivo è sempre la guida, ed è per questo che un comune che mette troppa enfasi sulla sua funzione di gestore non può adeguatamente svolgere il suo ruolo nella governance.

In molte sedi, tra cui la Commissione Europea e la letteratura internazionale, è stato sottolineato l'importante ruolo degli investimenti nei servizi educativi per la prima infanzia. Questi investimenti non sono semplici costi sociali, ma rappresentano la base solida per garantire ai bambini l'opportunità di un successo formativo per la vita, sviluppando appieno le loro capacità e contrastando le disuguaglianze e la povertà educativa. È quindi essenziale considerarli strategici sia dal punto di vista sociale che economico, e superare l'idea che i servizi educativi per la prima infanzia siano solo un'assistenza familiare, ma siano servizi per i bambini stessi.

Attraverso il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 si è creato il sistema integrato di educazione e istruzione per i bambini dai primi giorni di vita fino ai sei anni. Questo ambizioso obiettivo ha sottolineato l'importanza strategica dell'istruzione fin dai primi anni di vita come strumento per contrastare la povertà educativa e l'abbandono scolastico.

È un principio condiviso a livello internazionale, infatti, enfatizza il fatto che investire nell'infanzia è cruciale per il benessere sociale ed economico dell'intera comunità. La Commissione sottolinea anche come l'interferenza precoce e la prevenzione possano ridurre i costi pubblici che altrimenti verrebbero sostenuti per affrontare le conseguenze della povertà infantile e dell'esclusione sociale.

La complessità dell'attuale modello di governo in Italia, che copre l'infanzia da 0 a 6 anni, rimane un problema. Il nostro paese deve ancora raggiungere i livelli di accesso ai servizi educativi raccomandati a livello europeo, nonostante il riconosciuto valore pedagogico delle esperienze italiane nei nidi e nelle scuole dell'infanzia.

La complessità organizzativa esiste da tempo, poiché le competenze sono divise tra diversi attori, con gli enti locali e privati responsabili dei bambini da 0 a 3 anni, mentre lo Stato interviene per i bambini da 3 a 6 anni. Il Decreto Legislativo n. 65/2017 ha cercato di creare un ordine nel settore educativo, stabilendo standard di qualità e regole comuni per entrambi i servizi. È stata un'evoluzione importante che ha portato l'intera fascia d'età sotto l'ombrello dell'educazione, senza ignorare le origini sociali del segmento 0-3.

La governance del Sistema Integrato 0-6 è suddivisa tra vari livelli, con il governo centrale che definisce gli obiettivi e coordina le risorse, le regioni che sviluppano il sistema in base alle specifiche esigenze territoriali e gli enti locali che autorizzano, accreditano e supervisionano i fornitori di servizi educativi per l'infanzia.

Parlando della scuola pubblica come un'organizzazione, i sociologi sono concordi nel descriverla come una struttura complessa e sfaccettata, sospesa tra vari aspetti.

Questa struttura mostra un dualismo non risolto, ma piuttosto coesistente, tra due diverse dimensioni: quella professionale e quella burocratica.

Questo dualismo si riflette anche nella figura dello studente, che assume due ruoli distinti all'interno della scuola: da un lato, è considerato un cliente nell'ambito dell'organizzazione professionale, mentre dall'altro è visto come il più basso gradino della gerarchia nell'organizzazione formale.

Anche per gli insegnanti, questo dualismo è evidente. All'interno delle loro classi, godono di un potere pressoché assoluto, ma al di fuori di esse, nell'ambito dell'organizzazione scolastica nel suo complesso, il loro ruolo è spesso limitato.

L'assenza di figure professionali intermedie, come un team psicopedagogico, accentua ulteriormente questa discrepanza tra il loro ruolo all'interno delle aule e il loro status all'esterno.

Questa situazione, caratterizzata da legami organizzativi deboli, riflette una mancanza di chiarezza nel pensiero pedagogico, una carenza di tecnologia rilevante e una

manca di leadership professionale. Alcuni sociologi hanno definito questa realtà come un tipo di "anarchia organizzata". Questa definizione si basa sull'idea che, in un ambiente incerto e complesso, la migliore garanzia per il conseguimento degli obiettivi istituzionali sia affidarsi alla capacità autonoma di individui altamente competenti e morali anziché alla struttura organizzativa nel suo complesso.

Secondo alcuni sociologi, organizzazioni di questo tipo non possono evolversi come un'unica entità coesa a causa delle resistenze e delle inerzie interne. Tuttavia, è possibile sfruttare la loro natura anarchica per promuovere sperimentazioni, anche in forme marginali, che non vengono percepite come minacce alla struttura esistente.

Nel corso del tempo, queste sperimentazioni potrebbero diventare un punto di riferimento e influenzare l'intero sistema educativo. Diamo un'occhiata a questi aspetti dei servizi educativi per la prima infanzia legati ai comuni. Nel contesto dei servizi educativi e scolastici, i comuni non sono diversi. Un comune ha una duplice identità: da un lato può gestire servizi educativi con i propri utenti e la propria organizzazione, e dall'altro dovrebbe formulare politiche locali a beneficio dei suoi cittadini, comprese le politiche educative, in modo equo e universale.

Come gestore, il comune ha una relazione contrattuale con "i suoi bambini" e "le sue famiglie", con i quali deve mantenere un impegno. Tuttavia, come governo della comunità, non può limitare le politiche solo a questi gruppi. Mentre il ruolo di gestione è facoltativo e delegabile, il ruolo di governo dovrebbe essere obbligatorio e completo. In altre parole, la gestione dei servizi educativi e scolastici da parte del comune dovrebbe essere subordinata al suo dovere di governo della comunità; attraverso la gestione, il comune dovrebbe contribuire a promuovere politiche eque e universali, ossia di qualità per tutti, invece di creare enclaves privilegiate di servizi di alta qualità.

Tuttavia, in alcune regioni, sembra che alcuni comuni abbiano fatto esattamente l'opposto. Hanno messo la politica al servizio dei loro modelli di gestione, spesso

facendo sembrare che i concorrenti locali offrano servizi di qualità inferiore, anche se si occupano dei cittadini della stessa comunità con gli stessi diritti.

In breve, mentre la scuola statale si concentra principalmente sulla gestione e cerca di mantenere una certa distanza dalla politica, il comune, che dovrebbe essere un attore chiave nella formulazione delle politiche, spesso si rifugia nella gestione dei servizi come modo per compensare la sua inefficacia nel governo equo e universale dell'intera comunità.

Ora, parlando del decreto 65/2017 in questo contesto, possiamo vederlo come un documento che riafferma il primato della politica sulla gestione, sia per i comuni che per la scuola statale. Questo primato è evidente nell'articolo 1 del decreto, che sottolinea l'importanza dello sviluppo globale del bambino e l'obbligo di tutte le istituzioni coinvolte di fare il possibile per garantire il suo diritto a un'educazione di alta qualità fin dalla nascita. Gli articoli successivi, dall'articolo 4 all'articolo 7, affrontano la missione e la governance attuali e future per lo Stato, le Regioni e i Comuni.

Poiché la tutela dei diritti e delle opportunità dipende principalmente dalle condizioni locali, i comuni non possono considerarsi subordinati a Stato e Regioni. Hanno l'obbligo di agire anche in assenza di azioni da parte dei livelli superiori.

Il ruolo di governo dei comuni

Quindi, è di fondamentale importanza che i comuni prendano molto sul serio il loro ruolo, come definito nell'articolo 7 del Decreto Legislativo 65/2017, in particolare dai commi c) all'h). Questi commi sono tutti legati alla governance territoriale del sistema integrato.

Questo mandato normativo richiama in modo deciso la necessità per la scuola statale di mettersi al servizio della politica, cioè degli interessi generali della comunità, piuttosto che concentrarsi solo sugli interessi interni dell'organizzazione. Inoltre, anche una semplice lettura di questi commi rivela che la governance a livello locale è

concepita come un delicato equilibrio tra sviluppo politico e sviluppo pedagogico. Il nostro modello di governance tiene particolarmente in considerazione il ruolo di stimolo politico svolto dai coordinamenti pedagogici.

Condurre una rete di governance territoriale è un compito complesso che richiede l'uso di strumenti appropriati.

La governance è spesso associata alla creazione di atti ufficiali (delibere, protocolli d'intesa, convenzioni, accordi di programma, bandi di finanziamento) e all'istituzione di organi direttivi o comitati di coordinamento. Tuttavia, da solo, questo non sarebbe sufficiente e rimarrebbe solo una scatola vuota destinata a rimanere tale. Il processo di governance territoriale è un percorso complesso che coinvolge tutti i livelli organizzativi dei soggetti coinvolti. Questo processo può essere paragonato al ciclo della governance.

Il ciclo della governance ha molte somiglianze con l'educazione, ma su una scala più ampia. Coinvolge strategie per migliorare e diversificare il contesto, sperimentazione e valorizzazione dei partecipanti, libertà d'azione e responsabilità nella coprogettazione, visibilità documentale e sfide epistemologiche, tutti elementi centrali nella moderna didattica.

Questo ciclo inizia con le sperimentazioni. Le sperimentazioni consentono di affrontare l'inerzia e la conservazione delle organizzazioni e delle istituzioni, e sono fondamentali per il cambiamento. Tuttavia, le sperimentazioni devono diventare benchmarking, ossia punti di riferimento politico, altrimenti rimarranno solo azioni pedagogiche e non influiranno sulla politica. Affinché ciò accada, le sperimentazioni devono godere di visibilità e promozione, non devono rimanere circoscritte ai soli partecipanti, ma devono diventare un bene pubblico.

I benchmarking rappresentano un potente strumento per influenzare l'azione politica dei comuni. L'azione politica deve quindi tradursi in atti di impegno da parte del governo locale e in indirizzi collegati ai piani di mandato dei partiti al governo. Questo

strumento è fondamentale per la preparazione del Piano Esecutivo di Gestione (PEG) annuale, che contiene i progetti strategici e di sviluppo dell'Ente. Inoltre, i benchmarking rendono pubbliche le discussioni che altrimenti rimarrebbero confinate nelle stanze degli amministratori e dei funzionari.

Per aumentare ulteriormente la propria forza politica, i servizi educativi che operano a livello locale, distrettuale o provinciale dovrebbero formare una comunità di pratiche. Questa comunità, sebbene aperta, valorizza i servizi coinvolti e il personale educativo e docente che partecipa alle sperimentazioni. La comunità di pratiche agisce su due fronti: uno interno, che favorisce lo scambio e lo sviluppo reciproco, e uno esterno, che promuove l'innovazione all'interno del sistema, non solo a livello locale (Daniele Chitti, 2022).

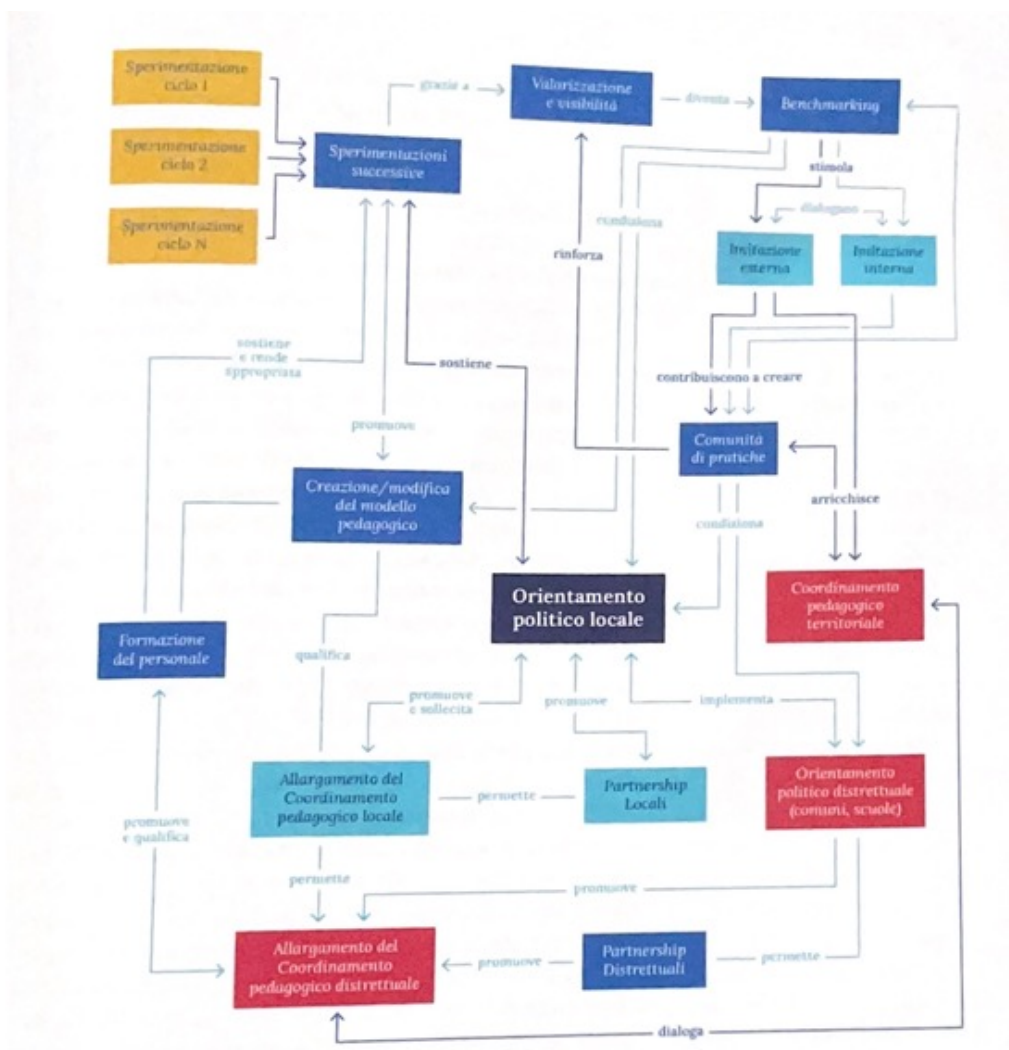


Figura 1 Il ciclo della governance per l'implementazione del sistema integrato 0-6 a livello locale

2.4 Il Coordinatore Pedagogico e il Coordinamento Pedagogico Territoriale

Il Coordinatore Pedagogico è un professionista incaricato di supervisionare l'équipe educativa, fornendo orientamento e supporto professionale sia al lavoro individuale che di gruppo degli educatori/insegnanti e del personale ausiliario nelle istituzioni educative sotto la sua responsabilità. Questo ruolo promuove la partecipazione attraverso il coinvolgimento dei genitori nell'elaborazione dei progetti educativi e nelle prospettive dell'educazione dei bambini. Il coordinatore facilita il collegamento tra strutture educative e servizi sociali e sanitari.

Per agevolare la riflessione professionale, il coordinatore organizza riunioni di gruppo regolari e utilizza strumenti come l'osservazione e la documentazione. Attraverso l'osservazione sistematica, l'analisi e il monitoraggio delle attività educative e delle relazioni, il coordinatore individua le necessità di formazione per gli educatori/insegnanti e il personale ausiliario, proponendo approfondimenti qualificati.

Il coordinamento pedagogico territoriale è un organismo stabile nel tempo che riunisce i coordinatori dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia presenti in un determinato territorio. Questo coordinamento gioca un ruolo fondamentale nell'espansione e nell'arricchimento dello sviluppo 0-6 attraverso la collaborazione professionale. Favorisce la progettualità coerente e la continuità verticale e orizzontale tra servizi educativi e scuole dell'infanzia, oltre a promuovere scambi e gemellaggi tra diverse strutture educative.

Il coordinamento pedagogico territoriale riflette sulle condizioni di vita dei bambini e promuove progetti per ampliare e diversificare l'offerta educativa nel territorio di competenza, coinvolgendo anche famiglie che non utilizzano servizi educativi. In

collaborazione con le istituzioni locali, contribuisce alla definizione delle priorità d'intervento e dei piani di zona concertati.

Come molti aspetti relativi alla struttura, all'organizzazione e alla qualità nell'ambito regionale, anche il ruolo del coordinatore pedagogico ha assunto una forma consolidata con notevoli variazioni a livello regionale e provinciale.

Esaminando la situazione nel settore dell'infanzia (0-6 anni) in Italia, possiamo notare la presenza del coordinatore pedagogico in modo irregolare sul territorio, con significative differenze. Infatti, alcune regioni hanno più di 450 coordinatori pedagogici registrati nel settore pubblico, nei servizi convenzionati, nelle scuole paritarie e in alcune esperienze all'interno delle scuole statali, mentre altre regioni concentrano questa figura soprattutto nelle grandi città o addirittura non la riconoscono affatto.

Le modalità di accesso a questa professione variano notevolmente, da persone con esperienza quinquennale come educatori provenienti da ex scuole magistrali o istituti magistrali, a laureati magistrali in discipline non necessariamente pedagogiche.

Analizzando le leggi regionali, i regolamenti, le direttive, i decreti e le deliberazioni, emergono differenti approcci alla definizione del ruolo del coordinatore pedagogico: Alcune regioni lo considerano in continuità con la figura della direttrice, tipica dell'ONMI, e responsabile di un singolo servizio.

Altre consentono al coordinatore di svolgere contemporaneamente anche il ruolo di educatore o insegnante (ruolo misto).

Alcune regioni menzionano solo "forme di coordinamento" o la "funzione di coordinamento" senza dettagliarne i compiti specifici.

Altre permettono a professionisti esterni di svolgere il ruolo di coordinatore.

Altre accentuano il ruolo di responsabile pedagogico e organizzativo del servizio e del suo corretto funzionamento.

Infine, un numero limitato di regioni fornisce una definizione dettagliata dei compiti del coordinatore pedagogico.

Tutte queste situazioni devono essere prese in considerazione quando si cerca di delineare il profilo professionale del coordinatore pedagogico.

Se esaminiamo le scuole dell'infanzia statali, possiamo notare che lo Stato attribuisce principalmente le funzioni e i compiti di direzione e coordinamento al dirigente scolastico, anche se spesso mancano competenze pedagogiche specifiche per la fascia d'età 3-6 anni. Tuttavia, alcuni atti ministeriali offrono prospettive interessanti:

In una circolare ministeriale del 2017 (n. 4777), si suggerisce di sviluppare competenze pedagogiche ed organizzative per coloro che assumeranno ruoli di coordinamento pedagogico nell'educazione dell'infanzia, enfatizzando la continuità dall'età 0-6.

In un'altra circolare ministeriale del 2018 (n. 404), si fa riferimento all'impiego delle "migliori professionalità" nel sistema scolastico statale, considerando l'istituzione di figure intermedie tra dirigenti e insegnanti, come i docenti dell'organico di potenziamento.

È fondamentale esercitare pressione sul Ministero e sulle Organizzazioni sindacali affinché i coordinatori pedagogici siano inclusi tra queste figure intermedie nello Stato, garantendo opportunità di crescita professionale e di carriera per gli insegnanti più competenti e interessati al benessere dei bambini. Senza queste figure, diventa difficile per lo Stato offrire un'educazione di qualità su larga scala, come richiesto dal decreto 65/2017 che mira a una generalizzazione progressiva dell'educazione dell'infanzia.

Le funzioni principali del coordinatore pedagogico, che dovrebbero essere incluse nei futuri negoziati nazionali, possono essere tratte dalle Linee pedagogiche e includono:

Coordinare il lavoro dell'equipe educativa;

Fornire supporto professionale sia individuale che di gruppo;

Arricchire la professionalità degli educatori, insegnanti e collaboratori e motivarli nel loro impegno educativo;

Coinvolgere i genitori nella progettazione educativa e promuovere comunità educative inclusive;

Facilitare la collaborazione tra servizi educativi, scuole dell'infanzia e altri servizi nel territorio;

Promuovere la riflessione professionale e l'uso di tecniche di osservazione, monitoraggio e documentazione;

Partecipare al coordinamento pedagogico territoriale per il sistema integrato di educazione e istruzione 0-6;

Il coordinatore pedagogico svolge un ruolo chiave nella collaborazione tra servizi educativi e scuole dell'infanzia, promuovendo l'innovazione educativa, fungendo da ponte tra dirigenza ed equipe, garantendo la continuità dell'esperienza di lavoro e rispettando i diritti dei bambini, del personale e dei genitori.

Il coordinamento pedagogico territoriale è il ponte organizzativo e funzionale per sostenere la qualità di tutta l'offerta educativa. La comunità educativa prende vita da un processo collettivo di negoziazione che svela la complessità del lavoro educativo (Sandra Benedetti, 2022). La politica deve considerare la pedagogia come un partner proattivo con cui dialogare. In sostanza, se un amministratore o un dirigente ha un obiettivo politico mirato a migliorare la qualità e l'efficienza dei servizi educativi (ad esempio, ridefinendo le tariffe o le modalità di accesso ai servizi in base alle esigenze del territorio), diventa essenziale collaborare con il coordinamento pedagogico territoriale. Questo dialogo mira a garantire che le innovazioni introdotte abbiano un impatto coerente e armonioso sui servizi nell'ambito di un determinato territorio, evitando contraddizioni che potrebbero compromettere la coerenza e la qualità dei servizi di base.

In pratica, il coordinamento pedagogico territoriale (CPT) è un organismo tecnico composto da coordinatori che operano in una specifica area geografica, di solito corrispondente a una provincia. Per assolvere al suo compito in modo efficace, il CPT dovrebbe soddisfare le seguenti condizioni:

Stabilità: Il CPT dovrebbe avere una struttura stabile e non essere costantemente influenzato da elevata rotazione di personale, il che potrebbe compromettere la continuità nei servizi e sul territorio di competenza.

Sede Istituzionale: Il CPT dovrebbe avere una sede ufficialmente riconosciuta dagli organi politici, dove i coordinatori possono incontrarsi regolarmente per discutere questioni di interesse comune e pianificare strategie coordinate.

Prospettiva Multidisciplinare: Il CPT deve adottare una prospettiva multidisciplinare, combinando competenze tecniche con una sensibilità istituzionale per proporre interventi efficaci sia in ambito educativo che in quelli sociali, sanitari e correlati all'educazione.

Valorizzazione del Livello Intermedio: Il CPT dovrebbe concentrarsi sulla promozione di politiche educative innovative a livello territoriale più ampio, piuttosto che solo sul livello locale. In altre parole, dovrebbe essere in grado di promuovere politiche condivisibili su un'area geografica più vasta.

Collaborazione con Soggetti Sociali: Il CPT dovrebbe incoraggiare la collaborazione con diversi attori sociali, soprattutto le famiglie, per sostenere la crescita dei bambini e garantire che i servizi educativi offrano un ambiente di supporto e protezione per le famiglie, senza farle sentire isolate.

2.5 Formazione Continua in Servizio del Personale

La formazione continua in servizio è un obiettivo strategico riconosciuto dal decreto legislativo 65/2017 ed è considerata "obbligatoria, permanente e strutturale" dalla

legge 107/2015. Un'organizzazione educativa di alta qualità è in grado di adattarsi ai cambiamenti e di apprendere dall'esperienza, richiedendo un personale altamente professionale. La formazione continua sostiene questa professionalità, includendo competenze organizzative, progettuali, gestionali, comunicative e conoscenze approfondite dello sviluppo infantile e dei contesti educativi.

La formazione in servizio dovrebbe essere un'esperienza collettiva, promuovendo il confronto tra gli operatori all'interno della struttura educativa. I percorsi formativi dovrebbero enfatizzare l'azione e la riflessione, evitando la semplice trasmissione di conoscenze teoriche. Il coordinamento pedagogico territoriale gioca un ruolo cruciale nell'organizzare e facilitare la formazione in servizio, promuovendo una visione coerente e coinvolgendo il personale nell'elaborazione dei percorsi formativi.

La costruzione del sistema integrato 0-6 passa necessariamente attraverso la formazione iniziale e continua. L'attuale quadro normativo dei percorsi universitari non offre grandi opportunità di dialogo (Restiglian, 2018).

Se infatti per diventare un professionista dei servizi 0-3 è necessaria una laurea triennale nella classe L-19, con un percorso formativo conforme ai requisiti minimi dell'allegato B del D.M. 9 maggio 2018, n. 378, per svolgere le funzioni di insegnante di scuola dell'infanzia, è richiesto il titolo quinquennale in Scienze della formazione primaria (Restiglian, 2018). Questa separazione complica, di fatto, la costruzione di un orizzonte culturale 0-6 non solo perché non tiene insieme le due professionalità, ma perché inquadra i giovanissimi in cornici metodologiche e antropologiche molto differenti.

Nell'attesa-conquista, nel nostro paese, di un domani più significativo che superi questo dualismo, va costruito un pensiero responsabile del "frattempo" perché questo è un tempo di residenza per una generazione di bambini, educatori e insegnanti che merita cura e attenzione (Perla, Agrati, Amati, 2020).

Chi sceglie la via del professionismo accoglie una prospettiva che si identifica con una sorta di diletterantismo che non sposa dimensioni intenzionali e sistematiche, privilegiando un modo di lavorare approssimativo ed emergenziale.

Decidere di percorrere la strada della professionalità implica, invece, mettere in conto quel giusto impegno e quella riflessività che alimentano sguardi e pratiche pensate, agite, monitorate, ribaltate e valutate (Perla, Agrati, Amati, 2020).

La professionalità per sviluppare le competenze personali e professionali deve arricchirsi costantemente di conoscenze ed esperienze all'interno di una formazione permanente, che a sua volta incide sulla qualità dei servizi offerti, garantendo una migliore articolazione del profilo professionale di fronte a bisogni emergenti e a nuove pratiche operative. Di fatto la società stessa richiede a questi professionisti una grande flessibilità operativa e una capacità di riorientarsi all'interno di richieste liquide e multiformi (Farahi, 2021).

Spesso accade che la preparazione universitaria, anche nelle migliori intenzioni, venga giudicata non sufficientemente professionalizzante e venga vissuta piuttosto come un "deposito culturale" da cui è difficile recuperare elementi che possano immediatamente essere utilizzati nella pratica professionale.

Le competenze oggi richieste a educatori e insegnanti esigono una formazione di base ricca, articolata, in grado di mobilitare tutte le conoscenze, le risorse cognitive, affettive e relazionali, organizzate in reti concettuali, per affrontare la grande sfida dell'educazione tra vincoli e possibilità (Farahi, 2021).

Uno dei nodi più complessi della formazione universitaria di educatori e insegnanti è sempre stata la necessità di integrare il sapere teorico con l'esperienza pratica. La teoria serve per ridefinire le conoscenze possedute e soprattutto per riflettere sulla prassi, per rivedere criteri interpretativi, per acquisire la capacità di individuare strategie di ricerca che consentano di assumere una nuova e più matura capacità di lettura dell'agire quotidiano (Mignosi, 2017).

La teoria deve dunque diventare elaborazione riflessiva della prassi (Mignosi, 2017). Sono necessarie una metodologia formativa e una strategia didattica che aiutino non solo a ricevere dei saperi chiusi, ma ad apprendere in modo attivo e ad esplorare percorsi di ricerca.

La professionalità dovrebbe, dunque, nascere ed essere costantemente alimentata da percorsi iniziali che permettano di sviluppare flessibilità, consapevolezza dell'interdisciplinarietà, capacità di adattamento creativo alle nuove situazioni, disponibilità al lavoro in équipe, comunicazione efficace, senso di responsabilità, motivazione, spirito d'iniziativa, rigore, capacità di astrazione, disponibilità ad apprendere, resilienza (Farahi, 2021).

L'attuale percorso di formazione universitaria non è garanzia a priori di attenzione alla dimensione relazionale dei servizi 0-6. La centralità delle strategie collaborative, delle capacità cognitive e metacognitive, delle competenze assertive e prosociali, della conoscenza e gestione delle emozioni è trama implicita e come tale rischia di essere facilmente disattesa.

La formazione deve essere improntata a una visione complessiva del percorso educativo 0-6 e comprendere sia competenze organizzative, progettuali, gestionali, comunicative, relazionali, riflessive, sia conoscenze approfondite sullo sviluppo infantile nelle sue diverse dimensioni, sul riconoscimento e la valorizzazione delle differenze individuali di ciascun bambino e sui contesti educativi e la loro organizzazione in un'ottica inclusiva e interculturale (Oggioni, Palmieri, 2019).

Uno dei nodi più complessi della formazione universitaria di educatori e insegnanti è sempre stata la necessità di integrare il sapere teorico con l'esperienza pratica (Mignosi, 2017).

La supervisione universitaria e il tutorato attivato all'interno del servizio diventano momenti privilegiati per indagare e riconoscere le influenze e le contraddizioni presenti nei punti d'innesto tra dimensioni personali e professionali, al fine di

acquisire una profonda comprensione delle premesse sottese alla propria agency educativa (Oggionni, Palmieri, 2019).

L'esperienza di tirocinio diventa così spazio di sperimentazione non soltanto di pensieri e prassi educative, ma anche di atteggiamenti e posture cognitive ed emotive tra tutti gli attori coinvolti (Oggionni, Palmieri, 2019).

Se sulla formazione iniziale c'è ancora tanto da scrivere in termini di linguaggi condivisi, una grande opportunità è offerta dai percorsi di formazione continua. Come previsto dal D.Lgs. 65/2017, le Regioni hanno compiti specifici nel definire interventi congiunti o-6 di supporto professionale al personale educativo, anche proponendo specifici interventi formativi. In raccordo con il Piano nazionale di formazione, integrando le diverse iniziative e valorizzando le competenze delle équipe educative delle diverse strutture, pubbliche e private (Balduzzi, Pironi, 2017).

Le recenti Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei" sottolineano come un servizio e una scuola dell'infanzia di qualità debbano essere in grado di apprendere dall'esperienza e aprirsi al cambiamento e alla progettualità. In questa sfida è indispensabile creare un incontro tra professionisti che provengono da esperienze e segmenti diversi: il primo passo è la conoscenza reciproca e il reciproco riconoscimento, al di là delle posture e delle pratiche realizzate. In particolare, si legge: La formazione continua in servizio di tutto il personale è lo strumento privilegiato per sostenere e alimentare la professionalità educativa, intesa come padronanza e riflessione sugli strumenti di progettazione, documentazione, monitoraggio e valutazione dei percorsi educativi, nonché sulle dimensioni relazionali e comunicative attivate con e tra i bambini. È auspicabile che la partecipazione alla formazione in servizio venga inserita, attraverso gli opportuni accordi contrattuali, tra gli obblighi di servizio del personale prevedendo un monte ore annuale e venga riconosciuta, sollecitata e facilitata da parte dei gestori pubblici e privati. Tale formazione intesa come strumento di apprendimento organizzativo e culturale non

può che essere sistematica e collegiale, sollecitando il confronto tra tutti gli operatori della struttura educativa, affinché le scelte professionali siano comuni e condivise e ciascun operatore possa apportarvi il proprio contributo.

In tal modo le competenze dei singoli si traducono in evoluzione e crescita di ogni servizio o scuola, anche attraverso il consolidamento di un linguaggio e di un'identità educativa comune (Ministero dell'Istruzione, 2021, p. 39).

I percorsi formativi per avere maggior valore dovrebbero collocarsi in un'ottica di circolarità tra azione, riflessività e cambiamento. Non ha senso, quindi, proporre occasioni meramente informative che privilegiano conoscenze tecniche e precostituite, bensì sostenere percorsi maggiormente riflessivi basati sull'osservazione e documentazione dell'esperienza dei bambini, sulle pratiche agite e scelte dagli adulti, momenti di co-progettazione e micro-sperimentazioni, spazi di supervisione, anche nell'ottica di scambio e confronto tra servizi educativi e scuole. Contesti formativi intersoggettivi basati sulla condivisione di parole e sulla documentazione di pensieri e azioni consentono di costruire non solo memorie culturali ma anche conoscitive, in merito alle scelte pedagogiche selezionate. La promozione di occasioni di riposizionamento regala ai professionisti la possibilità di ricollocarsi rispetto a una mappa di percorso che ne permetta degli sviluppi diversi da quelli che apparivano come gli unici fattibili e percorribili (Fabbri, Striano, Melacarne, 2014).

Nella costruzione dei percorsi formativi assume un ruolo importante il coordinamento pedagogico, che dovrebbe poter usufruire di percorsi simili a quelli di educatori e insegnanti. Il ruolo dei coordinamenti è essenziale nell'individuazione dei temi e dei contenuti della progettazione delle iniziative, così come delle forme di documentazione e sedimentazione nelle prassi quotidiane, proponendo un'offerta formativa coerente e la crescita di un sentimento di appartenenza al gruppo di lavoro e all'istituzione educativa (Nunnari, 2021). La progettazione e la realizzazione di azioni

mirate alla formazione in servizio di educatori, insegnanti, coordinatori pedagogici e personale ausiliario richiedono interventi in coerenza e continuativi da parte di tutti i livelli di governo. Le Linee pedagogiche sottolineano anche come l'esito di una buona formazione dipenda anche dall'effettiva competenza professionale e dalle capacità comunicative dei formatori, da selezionare con attenzione e cura, anche in virtù dei possibili percorsi di sostegno, accompagnamento, ricerca-azione nei servizi stessi. La co-progettazione di percorsi comuni, soprattutto all'inizio, per condividere un linguaggio e visioni di riconoscimento dei bambini, dei contesti e degli apprendimenti può prevedere anche riflessioni in azione riferite alle esperienze tra bambini di età diverse, con la compresenza di educatori e insegnanti, osservazioni reciproche, passaggi di informazioni descrittive delle autonomie e delle competenze acquisite e in via di acquisizione. Sicuramente il condividere progetti anche a seguito di percorsi congiunti favorisce legami significativi maggiormente deliberativi e capaci di alimentare, oltre a pratiche, visioni e culture 0-6, anche fuori dai servizi educativi.

2.5.1 La "missione" dell'educatore

Parafrasando Karl Marx, si potrebbe affermare che il compito dei pedagogisti e degli educatori non può ridursi a spiegare o a comprendere il mondo, ma deve spingersi fino a cambiarlo e in questo si differenzia da altri sguardi organizzati sull'esistenza, mentre per esempio uno psicologo, un sociologo o un antropologo potrebbero anche limitarsi a dichiarare un'opera di indagine, senza alcun intento di cambiamento, e non per questo sentire di venir meno alle caratteristiche costitutive della loro disciplina (fermo restando che una operazione di presunta mera osservazione non sia già di per sé un'operazione generatrice di cambiamento nel sistema che unisce il sistema osservante e il sistema osservato).

Il cambiamento riguarda le diverse aree vitali dei soggetti e, di volta in volta, assume le sue forme specifiche in relazione alle condizioni iniziali e alle strategie educative

che su queste ultime posano lo sguardo, concretizzandosi in obiettivi educativi e in conseguenti didattiche.

Il cambiamento riguarda gli individui, i gruppi informali, le organizzazioni, le comunità e i contesti territoriali e si declina, come qualsiasi questione educativa, "in situazione": sarà la storia dell'incontro tra i soggetti e l'intenzione educativa a delineare i campi, le forme e le possibilità del cambiamento.

In tutti questi ambiti l'educatore è uno stimolatore di cambiamento, alle volte agendo direttamente sugli individui mediante un rapporto "Faccia a faccia" caratterizzato dalla condivisione di spazi, tempi e attività; altre volte contribuendo a strutturare dei contesti di vita all'interno dei quali può verificarsi la probabilità dei cambiamenti auspicati.

Potrebbero essere molte le metafore che renderebbero l'idea del ruolo dell'educatore all'interno di una esperienza educativa intenzionale tesa a produrre dei cambiamenti nei soggetti coinvolti. Tra le tante, una di ispirazione chimica, cioè la metafora dell'educatore come catalizzatore. Come quella sostanza che viene aggiunta a una soluzione affinché interagisca con i soluti disciolti per provocare la reazione attesa, alla fine della quale saranno prodotte sostanze diverse da quelle presenti inizialmente. È una reazione chimica che non potrebbe avvenire senza catalizzatore, e alla fine della quale il catalizzatore si presenterà immutato.

Ed è questo il limite della metafora: senza l'educatore alcuni processi non potrebbero essere avviati e non produrrebbero il cambiamento atteso, ma, al termine di tali processi l'educatore, a differenza del catalizzatore, sarà esso stesso cambiato.

A questo proposito non va dimenticato che il cambiamento non può essere inteso esclusivamente come qualcosa di auspicato e intenzionalmente voluto dalla coppia educatore-educando o da uno solo dei soggetti contraenti la relazione: il cambiamento può essere anche una trasformazione temuta, un passaggio non

auspicato da uno stato a un altro caratterizzato da un bilancio quantitativamente e qualitativamente negativo.

Il riferimento, in questo caso, non è a quegli eventi della vita che hanno in sé effetti educativi non intenzionali. Il riferimento è alle esperienze vitali nelle quali si manifestano rischi involutivi e alle esperienze educative nelle quali si vogliono fronteggiare tali rischi involutivi. Le situazioni nelle quali i soggetti rischiano di ritrovarsi meno colti, maturi, partecipi, abili, consapevoli, autonomi, creativi, responsabili, competenti.

L'autonomia rappresenta uno dei nodi principali e più complessi del lavoro educativo, costituisce un paradossale concetto "neutro", sempre presente con funzioni orientative in qualsiasi attività educativa. Rappresenta uno degli orizzonti di finalità, anzi, a ben vedere, potrebbe/dovrebbe costituire l'orizzonte di finalità per eccellenza di qualsiasi progetto educativo.

L'autonomia condivide con altre finalità educative (espressione di sé, crescita ecc.) la sorte dell'indeterminatezza e della necessità, di volta in volta, di dichiarare cosa si debba intendere, nella concreta situazione operativa, indicando tali finalità.

Etimologicamente, il termine autonomia significa "governarsi con leggi proprie", cioè, in un'accezione "matura" del concetto, poter esercitare la "libertà di scelta" tra alternative effettivamente praticabili, poter vivere la complessa rete di dipendenze funzionali che lega un soggetto agli altri.

Ricondurre l'autonomia alla libera scelta pone la questione dei limiti, delle possibilità, delle opportunità degli spazi all'interno dei quali poter esercitare le pratiche di autonomia. Anche per l'autonomia (come per altri concetti quali normalità, devianza ecc.) è necessario passare dalla ricerca di significati "naturali" e "detti" dalla comune e ovvia esperienza e dal comune e ovvio uso del linguaggio alla messa in discussione delle possibilità e dei limiti di realizzazione delle autonome pratiche educative.

Una possibile chiave interpretativa delle finalità del lavoro educativo può essere quindi rappresentata dalla possibilità di allargare gli spazi per l'autonomia dell'altro, spazi nei quali le persone, i gruppi, le comunità possono espandere la propria capacità di comprensione e di azione, tentando di interpretare e dare risposte alle interazioni in cui sono coinvolti.

L'educatore, quindi, ha il compito di promuovere processi di apprendimento che consentano ai destinatari dell'azione educativa di acquisire strumenti e competenze per comprendere e partecipare attivamente alla costruzione dei significati, delle regole, delle pratiche che caratterizzano i diversi contesti di vita, dai più immediati a quelli più complessi e astratti. Allo stesso tempo, deve favorire il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze e delle pluralità presenti nei contesti sociali, culturali, storici in cui si inseriscono gli individui e i gruppi.

La sfida fondamentale per il sistema consiste nel costruire una rete di collaborazione che possa coinvolgere vari soggetti operanti nel campo dell'educazione. Questo consentirebbe lo scambio di buone pratiche per migliorare in modo significativo e diffuso la qualità complessiva dei servizi educativi. Nell'ambito dell'educazione, il ruolo cruciale è svolto da educatori, insegnanti e coordinatori pedagogici. Essi hanno la capacità di stabilire connessioni sia all'interno, lavorando con le famiglie, sia all'esterno, coinvolgendo il territorio circostante. L'obiettivo è creare un senso di partecipazione e promuovere la formazione di una comunità educativa che si senta responsabile dell'educazione e dell'evoluzione dei giovani. Questa comunità deve riconoscere l'appartenenza al sistema integrato e comprendere la complessità di cui fa parte, poiché la rete rappresenta l'espressione globale dei suoi singoli componenti.

2.6 Il ruolo del Polo per l'Infanzia

Il decreto legislativo 65/2017 ha introdotto i Poli per l'Infanzia, strutture che ospitano diverse tipologie di servizi educativi sotto lo stesso tetto. Questi poli consentono una migliore razionalizzazione delle risorse e promuovono la condivisione di servizi e spazi. Oltre a offrire una sede condivisa, i Poli per l'Infanzia favoriscono la collaborazione tra operatori e la creazione di legami comunitari. Possono diventare centri di aggregazione sociale e di sostegno alle famiglie, contribuendo all'arricchimento dell'esperienza genitoriale.

La diffusione dei Poli per l'Infanzia facilita la comunicazione tra il personale educativo e insegnante, incoraggiando lo scambio di riflessioni ed esperienze. L'integrazione di servizi educativi e sezioni di scuola dell'infanzia in un Polo favorisce la costruzione di percorsi educativi coerenti da 0 a 6 anni.

All'interno del panorama delle innovazioni introdotte dalla legge 107/2015 e dal successivo Decreto Legislativo 65/2017 riguardanti il sistema integrato di educazione e istruzione per bambini di 0-6 anni, i Poli per l'infanzia emergono come un elemento di grande interesse e rilevanza dal punto di vista pedagogico e organizzativo. Tuttavia, la loro implementazione operativa appare ancora piuttosto ambigua e indefinita, come verrà esaminato in dettaglio in questo contributo.

L'analisi comparata delle normative e dei documenti prodotti finora, tra cui la legge 107/2015, il Decreto Legislativo 65/2017 e le Linee pedagogiche per il sistema integrato "zero-sei" sviluppate dal Gruppo di lavoro ministeriale apposito, permette di individuare almeno tre ambiti principali in cui i Poli per l'infanzia possono intervenire. Approfondiremo ciascuno di questi ambiti separatamente.

I Poli per l'infanzia sono concepiti con l'obiettivo di favorire la continuità nel percorso educativo e scolastico dei bambini fino a sei anni. Sono strutture che operano in spazi unificati o adiacenti, talvolta all'interno degli istituti comprensivi o delle direzioni

didattiche. Questo richiamo alla continuità rappresenta un elemento chiave dal punto di vista pedagogico. Tuttavia, è importante sottolineare che questi documenti non intendono creare una nuova istituzione scolastica, ma sottolineano l'autonomia e la specificità delle due entità educative preesistenti.

Un maggiore dialogo tra scuola dell'infanzia e servizi educativi per i bambini di 0-3 anni può rappresentare un'opportunità di crescita per entrambi i settori. Questo approccio allarga il progetto educativo, basato sull'idea comune di un bambino attivo e competente, capace di stabilire relazioni comunicative e interattive con il mondo esterno.

Una delle preoccupazioni espresse dai docenti della scuola dell'infanzia è che questa maggiore connessione con l'asilo nido possa far regredire la scuola dell'infanzia a una dimensione assistenzialistica superata. Tuttavia, queste preoccupazioni spesso non tengono conto del fatto che gli asili nido in Italia offrono solitamente un'offerta formativa di qualità. Le attività di cura e routine, integrate nella proposta educativa dell'asilo nido, sono parte di un progetto educativo che integra aspetti cognitivi, relazionali ed emotivi senza creare separazioni. Un maggiore dialogo tra questi due ambiti può essere molto vantaggioso per la scuola dell'infanzia.

Le interazioni tra questi due contesti possono portare a una crescita reciproca e a nuove idee nel campo pedagogico. Ad esempio, la scuola dell'infanzia può apprendere dall'asilo nido l'attenzione dedicata all'intreccio tra cura, educazione e interazione. D'altra parte, l'asilo nido può trarre ispirazione dalla scuola dell'infanzia per una progettualità che integra rigosità e razionalità con le esigenze e i tempi dei bambini.

Inoltre, questo dialogo può promuovere una visione più completa e olistica del bambino, contrastando la tendenza della scuola dell'infanzia a segmentare l'approccio pedagogico. Queste collaborazioni aprono diverse opportunità per educatori e insegnanti di concentrarsi sulla comprensione del processo di

apprendimento e delle interazioni dei bambini in contesti diversi, ma basati sugli stessi principi pedagogici.

In questa prospettiva, i Poli per l'infanzia possono fungere da laboratori permanenti per la ricerca e l'innovazione, come sottolineato nel Decreto Legislativo 65/2017.

Tuttavia, se i Poli per l'infanzia non assumono questa funzione, la loro esistenza rischia di perdere significato. Queste strutture, in numero limitato (da uno a tre per Regione), dovrebbero rappresentare un'opportunità di crescita non solo per le comunità locali ma per l'intero sistema educativo 0-6 in Italia. Pertanto, hanno la responsabilità di sviluppare idee innovative e pratiche esemplari che possano essere condivise a livello regionale, nazionale o sovra-regionale.

Infine, i Poli per l'infanzia dovrebbero diventare dei veri centri di risorse educative a disposizione della comunità locale. Questa proposta è ambiziosa e richiede una pianificazione e una gestione specifica, ma potrebbe essere sostenuta da finanziamenti pubblici, inclusi quelli provenienti dal Recovery Fund, e dall'attenzione crescente della classe politica verso i servizi per la prima infanzia.

In sintesi, i Poli per l'infanzia rappresentano una promettente innovazione nel sistema educativo 0-6 in Italia, con il potenziale per favorire la continuità educativa, stimolare la crescita professionale degli operatori e promuovere il coinvolgimento della comunità nella cultura dell'infanzia e dell'educazione. Tuttavia, per realizzare appieno questo potenziale, è necessario affrontare le sfide organizzative, finanziarie e di leadership che emergono da questa nuova realtà.

Capitolo 3

Una ricerca sul campo: il territorio di Castelfranco Veneto, Treviso

A seguito di un viaggio attraverso il materiale attualmente esistente sul sistema integrato 0-6 mi sono voluta chiedere cosa i genitori ricercassero in un sistema ed in una struttura educativa. Quindi se fossero loro a poter scegliere i luoghi interni ed esterni del luogo in cui sta il loro bambino, cosa sceglierebbero? E se potessero stabilire la modalità educativa adottata, cosa andrebbero a privilegiare? Ma soprattutto, perché scegliere un progetto educativo rispetto ad un altro? Su che base?

Perché parlare di sistema integrato, di progettualità e di innovazione può sembrare facile ma soprattutto sono termini che in ambito educativo si usano quotidianamente, ma resta fondamentale avvicinare a questa evoluzione e crescita anche i primi sostenitori dei servizi educativi: le famiglie.

3.1 Framework teorico

Valutare i servizi è diventata un'esigenza imprescindibile nei paesi democratici come azione utile per rendere i cittadini partecipi degli investimenti pubblici e privati che vengono erogati, per garantire beni fruibili alle persone e, in tal caso, permettere a donne e uomini lo svolgimento di attività lavorative con la sicurezza di offrire ai figli interventi educativi di qualità (Donà, p.131-140)

I primi valutatori dei servizi sono proprio i cittadini, le famiglie e i loro figli che partecipano attivamente alla vita del servizio educativo.

La volontà di promuovere un sistema integrato nazionale parte dal *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and care*, della Commissione Europea (2014) , tradotto nel 2015 da Arianna Lazzari ed è da questo momento che l'Europa spinge affinché si possa lavorare sulla qualità dei servizi per l'infanzia.

Di che cosa c'è bisogno per creare un percorso formativo ed educativo integrato per la fascia della prima infanzia?

Un testo fondamentale di John Dewey, "Come pensiamo" (1933), diventa significativo nell'ambito della creazione di un percorso formativo ed educativo. In questo testo, Dewey propone una prospettiva di ricerca intesa come "processo ipotetico-deduttivo", dove la ricerca è vista come un "processo intenzionale finalizzato alla soluzione di problemi" (Dewey, 1933, p. 175). Attraverso l'osservazione dei "fatti del caso" e l'analisi delle situazioni di disagio e incertezza, si giunge alla definizione di un problema che viene chiarito progressivamente in parallelo all'individuazione di idee di soluzione sempre più precise.

L'educazione, nella sua visione, può essere concepita come un "processo di soluzione di problemi" e l'insegnante come un "ricercatore che progetta e realizza contesti educativi" (Dewey, 1933). Questo approccio consente l'innovazione ragionata e soluzioni pensate, dove l'insegnante, basandosi sull'osservazione attenta delle peculiarità del gruppo di bambini di cui ha responsabilità, progetta un contesto educativo come un'ipotesi da verificare (Becchi, 2002a; 2002b). Questo collegamento tra il contesto creato (il "se") e gli obiettivi educativi desiderati (l'"allora") diventa l'essenza del processo educativo, un percorso dinamico in cui sia l'adulto che i bambini contribuiscono attivamente (Dewey, 1933).

La volontà di avviare un sistema integrato, basata sull'ipotesi che una maggiore continuità delle cure e un solido legame affettivo tra bambini e educatori avrebbero favorito lo sviluppo, è stata validata attraverso l'osservazione e la documentazione dell'esperienza (Freud, Burlingham, 1943). La ricerca, la progettazione, l'implementazione e la verifica costante sono elementi fondamentali nel percorso educativo, contribuendo a creare contesti educativi che rispondono in modo efficace alle esigenze dei bambini (Bondioli A., Savio D., 2018).

Genitori ed educatori devono impegnarsi con coerenza, flessibilità e collaborazione per garantire un ambiente educativo armonioso. La coerenza richiede una comunicazione trasversale e condivisione di metodi educativi tra casa e servizio educativo. La flessibilità si traduce in adattabilità ai tempi e ai bisogni individuali, con modifiche mirate nelle interazioni con bambini e famiglie. La collaborazione implica unire le forze per sostenere la crescita del bambino.

L'ascolto è fondamentale, implicando osservazione attenta, rispetto delle peculiarità e creazione di fiducia reciproca. Questa fiducia è essenziale sin dall'inizio e sottolinea ogni momento dell'interazione, creando le basi per un rapporto solido. Il rispetto è evidente nella capacità di aspettare e comprendere l'altro, rispettando i loro tempi e spazi. L'attenzione è manifestata attraverso una sensibile disponibilità. L'alleanza tra adulti è cruciale, richiedendo una conoscenza profonda e la capacità di condividere pensieri e strategie. La cooperazione implica la condivisione di significati e pratiche educative, ottimizzando l'esperienza di crescita dei bambini. Questo coinvolge le famiglie attraverso comunicazioni frequenti e incontri, creando continuità tra casa e scuola.

Il confronto avviene attraverso lo scambio di idee, mentre il riconoscimento si basa sulla comprensione reciproca dei ruoli, costruendo fiducia. Le strategie di comunicazione, come l'approccio verbale e la documentazione visiva, servono alla co-costruzione di significati e pratiche, sostenendo un approccio educativo condiviso e progettato. (MIUR, 2017)

3.2 Obiettivo e domande di ricerca

Con la presente ricerca mi pongo l'obiettivo di approfondire ed indagare le necessità e le richieste della popolazione di una specifica area geografica in relazione ai servizi educativi rivolti ai bambini da 0 a 6 anni. Il focus di questa indagine non è sui servizi

esistenti, bensì sulle decisioni che i genitori prendono in merito a varie dimensioni quali la motivazione, gli ambienti e gli spazi strutturali, il progetto educativo, la formazione e la genitorialità, le modalità di erogazione del servizio, le aspettative di risultati e la sostenibilità del servizio prescelto.

Il motivo di questa scelta nasce dalla volontà di capire sulla base di cosa, un genitore sceglie il luogo più adatto per il periodo della prima infanzia del figlio e quanto ritiene importanti questi primi anni educativi. La scelta di indagare in un comune nel Trevigiano è avvenuta dopo un confronto con una coordinatrice di un servizio educativo composto da scuola dell'infanzia ed asilo nido e il sogno che mi ha espresso, ovvero di aprire un servizio educativo con sistema integrato 0-6 e non solo. Ero curiosa quindi di capire cosa si aspetta da un servizio 0-6 un genitore ovvero colui che andrà a fare la scelta per il bambino e quindi il primo utente che si avvicinerà alla realtà. Attualmente il comune di Castelfranco Veneto a Treviso conta 32.935 abitanti di cui 1567 bambini nati tra il 2023 e il 2017 (Dati estratti il 11 ott 2023, 06h53 UTC (GMT) da I.Stat).

A seguito dell'obiettivo individuato sono emersi i quesiti sotto riportati:

Q.1 Quali sono le determinanti per un genitore nella scelta di un servizio educativo apposito per il figlio?

Q.2 Quali sono gli aspetti organizzativi che portano il genitore a scegliere il servizio educativo per il figlio?

Q.3 Quali sono le preferenze e necessità educative e formative che spingono il genitore nella scelta di un servizio educativo?

Q.4 Come un servizio educativo può essere maggiormente sostenibile su tutti e tre i pilastri della sostenibilità (sociale, ambientale ed economica)?

3.3 Metodo

3.3.1 Strumenti

Per raccogliere le preferenze e volontà delle famiglie ho scelto un questionario semi strutturato perchè si presenta come un questionario abbastanza lungo e non possiamo dare per scontato che tutti i genitori conoscano chiaramente la domanda posta o possano centrare precisamente l'argomento della risposta.

La realizzazione del questionario è avvenuta in tre diverse fasi: la prima fase prevedeva l'elaborazione delle domande inerenti ai cambiamenti che il D.L 65/2017 vuole attuare nelle scuole e nei servizi educativi 0-6 anni e domande più organizzative e metodologiche rifacendomi alle routine dei servizi educativi in cui sono entrata ed ho preso parte e dei bisogni del bambino e dell'uomo rifacendomi alla teoria della piramide di Maslow (1954). Inoltre, ho lavorato con la coordinatrice del servizio precedentemente citato alla realizzazione di un suo progetto e quindi alla sua necessità di indagare i bisogni delle famiglie secondo i cambiamenti e innovazioni che lei vorrebbe portare in una sua struttura e che attualmente nel comune di Castelfranco non sono presenti. La seconda fase ha visto la composizione del questionario con le domande, che sono state suddivise in dimensioni, sottodimensioni e di seguito indicatori o descrittori. In terza fase è stato elaborato il modulo utilizzando la piattaforma drive con google moduli.

Il questionario è composto da domande con risposte aperte, risposte chiuse a scelta multipla e risposte chiuse che saranno da dare attraverso una scala Likert a quattro gradi e qui di seguito ne indico i diversi valori:

1=Per niente

2=Poco

3=Abbastanza

4=Molto

Sono stati scelti quattro gradi e quindi un numero pari per evitare di avere risposte a metà e non sapere se la scelta è più verso valori negativi “1 e 2” o valori positivi “3 e 4”.

Il questionario è stato suddiviso in sette macroaree per un totale di 56 domande con tre differenti modalità di risposta: 40 risposte su scala Likert di cui 4 di analisi statistica e 1 di privacy, 14 risposte con scelta multipla e 2 aperte.

Le macroaree sono le seguenti: motivazione, ambienti e spazi strutturali, progetto educativo, formazione e genitorialità, modalità di erogazione del servizio, aspettative di risultati e sostenibilità del servizio prescelto.

A conclusione del modulo si trova una domanda aperta con libera possibilità di esprimere il proprio parere guardando anche alla propria esperienza. Nella tabella domande sotto riportata, il seguente quesito si trova al punto 3.5 della dimensione del progetto educativo, ma ho ritenuto utile posizionarla in conclusione per far sì che la risposta sia il più completa possibile essendo stata preceduta dalla panoramica completa delle domande del questionario.

Dopo una prima revisione sono state modificate tutte le domande che potevano rendere soggettiva la domanda. Con la coordinatrice del servizio ci siamo domandate come un genitore potesse rispondere a domande che contenessero espressioni come “buon servizio”, “spazi migliori” e quindi che avessero bisogno di una più ampia spiegazione e di un paragone per essere comprese. Inoltre, alcuni termini tecnici sono stati sostituiti con parole di uso comune e che rendessero chiara la domanda.

Dimensioni	Sottodimensioni	Indicatori e descrittori	Domande
1.Motivazione	1.1 Scelta	1.1.1 (d) Grado di necessità	Quanto è per te necessario avere un servizio educativo all'avanguardia per tuo figlio?
		1.1.2 (d) Grado di importanza	Quanto ritieni importante la scelta di un adeguato servizio 0-6 anni per tuo figlio?
		1.1.3 (d) Grado di decisione	In base a cosa hai scelto/scegli il servizio educativo per tuo figlio?
		1.1.4 (d) Grado di motivazione	Perché hai scelto di portare tuo figlio in un servizio educativo?
		1.1.5 (d) Grado di rilevanza	Quanto è rilevante il costo del servizio nella tua scelta?
2.Ambienti e spazi della struttura	2.1 Spazi interni	2.1.1 (d) Grado di importanza	Quanto è importante avere spazi differenziati ed adatti al bambino all'interno della struttura educativa?
		2.1.2 (d) Tipologia di necessità	Quali sono i luoghi più necessari all'interno di una struttura educativa?
	2.2 Spazi esterni	2.2.1 (d) Grado di importanza	Quanto è importante avere uno spazio esterno adeguato in una struttura educativa?
		2.2.2 (d) Tipologia di preferenza	Che tipologia di spazi esterni preferiresti?
	2.3 Spazi extra	2.3.1 (d) Grado di necessità	Quanto ritieni necessario avere uno spazio dedicato alle famiglie?

		2.3.2 (d) Grado di necessità	Quale spazio ritieni essere importante per stare con tuo figlio nella struttura anche fuori dall'orario previsto dal servizio?
	2.4 Cura e pulizia	2.4.1 (d) Grado di importanza	Quanto ritieni importante la pulizia e il mantenimento degli ambienti interni ed esterni della struttura?
		2.4.2. (d) Grado di preferenza	Quanto preferiresti che la struttura fornisse la biancheria necessaria (asciugamani, lenzuola, ecc) al posto di portarla da casa ogni settimana?
3.Progetto educativo	3.1 Metodi educativi	3.1.1 (d) Tipologia di interesse	Che metodo educativo ti ha maggiormente interessato e che vorresti vedere applicato nel servizio educativo per tuo figlio?
	3.2 Metodi comunicativi	3.2.1 (d) Tipologia di importanza	Quanto ritieni importante ricevere informazioni sulla giornata di tuo figlio all'interno del servizio educativo?
		3.2.2 (d) Grado di utilità	Apprezzeresti un'applicazione che in tempo reale ti lasciasse informazioni sulla giornata del bambino insieme a foto e video?
	3.3 Progetti	3.3.1 (d) Grado di importanza	Quanto ritieni importante integrare il progetto educativo con attività di psicomotricità?

	3.3.2	Quanto ritieni importante integrare il progetto educativo con attività in lingue straniere?
	3.3.3	Quanto ritieni importante integrare il progetto educativo con attività di propedeutica musicale?
	3.3.4	Quanto ritieni importante integrare il progetto educativo con attività di coding (pensiero computazionale)?
	3.3.5	Quanto ritieni importante integrare il progetto educativo con attività sportive?
3.4 Attività con il territorio e i caregivers	3.4.1 (d) Grado di interesse	Ritieni interessante un'attività di didattica intergenerazionale e quindi attività dove anziani e bambini si relazionano?
	3.4.2	Ritieni interessante la possibilità di fare uscite nel territorio per far vivere ai bambini momenti di vita quotidiana? (andare a prendere il pane, la frutta, al comune, in biblioteca, ecc)
	3.4.3	Quanto ritieni interessante poter partecipare ad un "doposcuola" con il proprio figlio ed altre famiglie?
3.5 Offerta		L'offerta formativa, pedagogica e anche

		3.5.1 (d) Grado di soddisfazione	strutturale presente nel tuo comune soddisfa le tue esigenze ed aspettative?
			Suggerimenti
4. Formazione e genitorialità	4.1. Incontri per genitori	4.1.1 (d) Tipologia di interesse	Quali sarebbero per te gli argomenti di maggiore interesse?
		4.1.2 (d) Grado di rilevanza	Quanto sono/sarebbero stati per te rilevanti degli incontri di formazione e supporto per genitori in dolce attesa?
		4.1.3 (d) Tipologia di aspettativa	Che opportunità ritieni che il servizio 0-6 possa dare a te genitore?
	4.2 Interventi esterni	4.2.1 (d) Grado di importanza	Quanto sarebbe per te importante avere nel servizio educativo la possibilità di partecipare ad incontri con del personale extra qualificato come psicologi, psicoterapeuti, ecc...?
	4.3 Sportelli	4.3.1 Grado di apprezzamento	Quanto apprezzeresti la presenza di punti di ascolto per genitori all'interno del servizio?
5. Modalità di erogazione del servizio	5.1 Orari e servizi	5.1.1 (d) Tipologia di utilità	Quale fascia oraria utilizzeresti per l'ingresso al servizio?
			Quale fascia oraria utilizzeresti per l'uscita dal servizio?
			Quanto ti risulterebbe utile il servizio di trasporto per l'ingresso e l'uscita?

5.2 Servizio pasto	5.2.1 (d) Grado di importanza	Quanto ritieni essere importante avere una cucina interna per il servizio pasto?
	5.2.2 (d) Tipologia di preferenza	Quale tipologia di nutrizione preferiresti che il servizio adottasse?
5.3 Servizi online	5.3.1/5.3.1.1(d) Grado di utilità	Quanto ritieni essere utile un sito aggiornato con la presenza di tutte le informazioni e documentazione del servizio?
		Quanto ritieni essere utile una modalità di iscrizione online?
5.4 Colloqui	5.4.1 (d) Grado di importanza	Quanto ritieni importante il colloquio/dialogo con l'educatrice di riferimento?
	5.4.2 (d) Grado di frequenza	Quante volte in un anno ritieni che questi colloqui vengano fatti?
5.5 Inserimenti	5.5.1 e 5.5.1.1. (d) Grado di importanza	Quanto ritieni importante il momento dell'inserimento del bambino al servizio?
		Quanto sarebbero per te importanti degli incontri in preparazione al periodo di permanenza del bambino in un servizio 0-6? (inserimento del genitore)
5.6 Orario estivo	5.6.1 (d) Grado di necessità	Quanto le sarebbe necessario avere un servizio educativo 12 mesi e quindi senza la chiusura estiva?

6. Risultati che ci si prevede	6.1 Realizzazioni	6.1.1 (d) Grado di aspettativa	Vi aspettate di ricevere a casa diversi lavoretti realizzati dai bambini?
		6.1.2 (d) Grado di soddisfazione	Sareste ugualmente soddisfatti se al posto di un lavoretto doveste ricevere un diario di bordo aggiornato quotidianamente?
	6.2 Risultati	6.2.1 (d) Grado di soddisfazione	Che risultati vorresti vedere per ritenerti soddisfatta della frequenza del servizio?
	6.3 Impatti	6.3.1 (d) Grado di importanza	Quanto ritieni essere importante l'impatto che lascia un servizio per l'infanzia su tuo figlio?
7. Sostenibilità	7.1 Sociale	7.1.1 (d) Grado di promozione	Come pensi che il servizio possa promuovere la sostenibilità sociale?
	7.2 Ambientale	7.2.1 (d) Grado di promozione	Come pensi che il servizio possa promuovere la sostenibilità ambientale?
	7.3 Economica	7.3.1 (d) Grado di promozione	Sarebbe di tuo interesse e riterresti utile per la gestione lavoro-famiglia che la tua azienda includesse il servizio educativo nel suo welfare aziendale?
			Secondo la domanda precedente, sarebbe secondo te, un valore aggiunto?

3.3.2 Campione di ricerca

Il campione scelto per la seguente ricerca empirico sperimentale è di tipo non probabilistico per quote. Il campionamento non probabilistico, introdotto da Anders N. Kiaer nel 1895, è stato spesso utilizzato agli inizi del '900 per indagare caratteri di popolazioni finite. Nel campionamento per quote conoscendo le proporzioni (quote) di una certa variabile nella popolazione, per lo più demografica, si vanno ad includere i soggetti in modo che vengano rispettate tali quote anche nel campione. In questo caso quindi non ho pretese di rappresentatività statistica e scelgo il mio campione considerando i seguenti strati: luogo di residenza e genitorialità.

Il campione di ricerca, quindi, vedrà interessati solo i residenti di Castelfranco Veneto (TV) e dei comuni limitrofi entro e non oltre il raggio di 9 km ovvero Castello di Godego (TV), Resana (TV), Riese Pio X (TV), San Martino di Lupari (PD), Loria (TV), Altivole (TV) e Loreggia (PD), che hanno bambini o in dolce attesa. La ricerca vede interessata solo questa zona di residenza in quanto viene analizzato il territorio che poi usufruirà dei servizi educativi a Castelfranco Veneto. Il raggio è quindi stato limitato ai 9 km dal comune interessato per circoscrivere coloro che sono interessati e che usufruiscono di servizi in zona.

La presente ricerca, infatti, non si pone l'obiettivo di generalizzare i dati e quindi i risultati ottenuti, bensì di comprendere le risposte per permettere la realizzazione di un servizio educativo che si basi anche sulle richieste dei residenti.

3.3.3 Procedure di somministrazione degli strumenti e di analisi dati

Il modulo google verrà inviato ed inoltrato attraverso amicizie e conoscenze ad insegnanti ed educatrici di scuole presenti nell'area geografica interessata, andrò poi ad utilizzare il social "Facebook" per raggiungere la maggior parte di persone che escono dal mio ramo di conoscenza. Inoltre, il modulo google ha avuto modo di arrivare nelle case dei genitori che portano i figli all'asilo Nido e alla scuola dell'Infanzia "La Tana del

Lupo” di Castelfranco Veneto tramite newsletter ed ha suscitato grande interesse e molte risposte.

Per la descrizione analitica del questionario i dati sono stati codificati, attraverso il programma Excel. I dati così codificati sono serviti per il calcolo ottimale di media e deviazione standard. La deviazione standard è un indice di dispersione statistico, vale a dire una stima della variabilità di una popolazione di dati o di una variabile casuale in quanto anche risposte con la stessa media possono avere un grado molto diverso di variazione del dato.

Chi ha risposto al modulo aveva la possibilità di fornire una sola risposta per domanda sia in quelle su scala Likert e sia quelle a risposta multipla. In quest’ultime era sempre presente l’opzione “altro” e principalmente è stato usato per indicare tutte le precedenti risposte, quindi come a volerle segnare tutte.

3.4 Risultati

Per quanto concerne i risultati ottenuti dall’analisi del questionario, vediamo 103 risposte di famiglie e genitori residenti a Castelfranco Veneto ed entro il raggio di 9 km da quest’ultimo. Sulle 103 risposte sono state eliminate quelle dalla 33 alla 41 comprese, per un malfunzionamento del sistema con cui è stato creato il modulo che ha fatto sì che rispondessero solo all’ultima sezione, saltando completamente le altre. Andiamo ad analizzare quindi 94 risposte.

Per prima cosa analizziamo il campione delle risposte ricevute. Notiamo che il 53,2% è residente a Castelfranco Veneto (TV), seguito da Loreggia (PD) e San Martino di Lupari (PD) con rispettivamente 13 e 11 risposte per un 13,8% e un 11,7% del totale delle persone che hanno compilato il modulo.

Sei Residente o domiciliato in uno dei seguenti comuni?

94 risposte

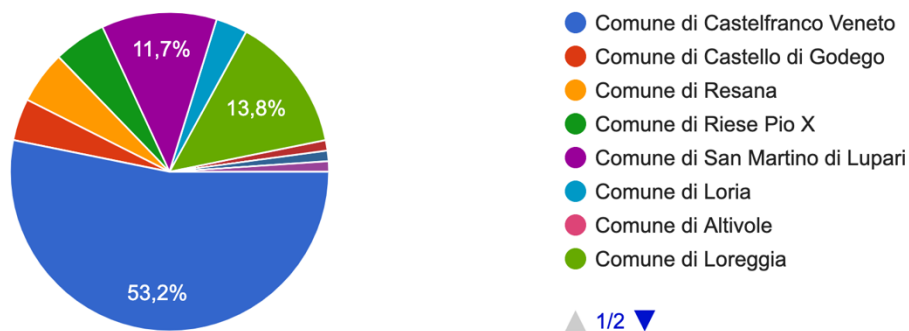


Figura 2 Percentuali della residenza/del domicilio del campione.

Le risposte date dalle mamme sono l'83%, contro il 12,8% di risposte date dai papà e il 3,2% di genitori che hanno scelto di compilarlo insieme. Una risposta ci dice che lo ha compilato il medico per una famiglia straniera e quindi ha scelto l'opzione "altro" citando il suo nome.

Chi sta compilando il modulo?

94 risposte

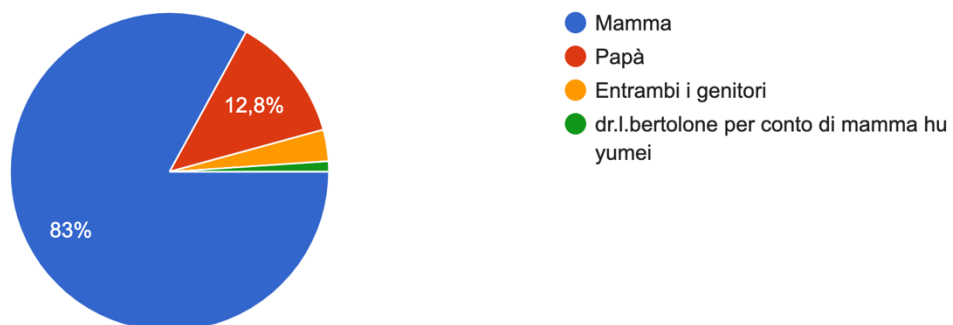


Figura 3 Percentuali della figura genitoriale che sta compilando il modulo.

Le ultime domande "anagrafiche" presenti nel modulo sono le età di entrambi i genitori e notiamo che la fascia d'età con maggiore frequenza per le madri è tra i 36 e i 40 anni (37,2%) e a seguire la fascia 31-35 (27,7%). Per i padri vediamo sempre una percentuale maggiore sulla fascia 36-40 anni (34%) ma notiamo che un 23,4% si sposta sulla fascia successiva, 41-45 anni.

Età della madre.

94 risposte

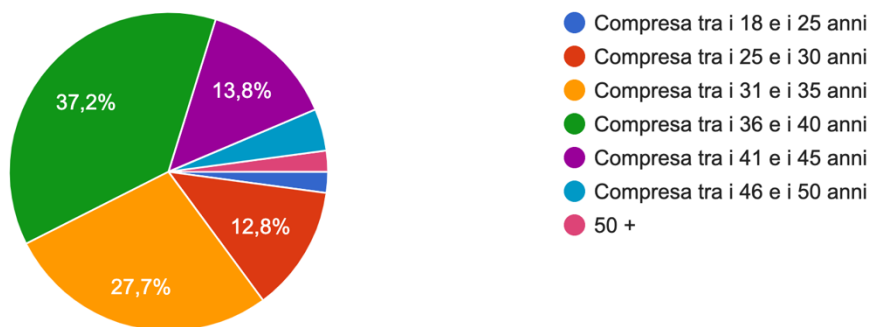


Figura 4 Età in percentuale delle madri di famiglia

Età del padre.

94 risposte

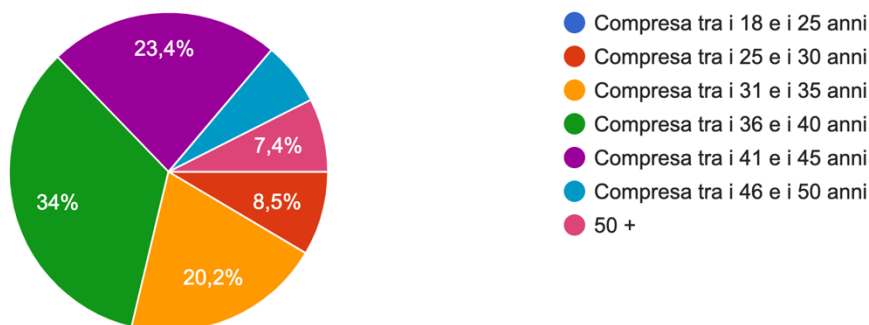


Figura 5 Età in percentuale dei padri di famiglia

3.4.1. Quali sono le determinanti per un genitore nella scelta di un servizio educativo apposito per il figlio?”

Tre sezioni del nostro modulo google prevedevano domande con risposte utili alla risoluzione del primo quesito della ricerca.

Q1 andava a chiedere “Quali sono le determinanti per un genitore nella scelta di un servizio educativo apposito per il figlio?”

Nella tabella qui di seguito possiamo vedere analizzata la media e la deviazione standard delle risposte al Q1 a cui rispondono le domande delle dimensioni 1, 2 e 6. Per raccogliere questi due dati ho preso solo i quesiti a risposta chiusa su scala likert ovvero le domande dei descrittori 1.1.1; 1.1.2; 1.1.5; 2.1.1; 2.2.1; 2.3.1; 2.4.1; 2.4.2.

Dim. 1,2,6	1.1.1	1.1.2	1.1.5	2.1.1	2.2.1	2.3.1	2.4.1	2.4.2	6.1.1	6.1.2	6.3.1
M	3,89	3,89	3,88	3,06	3,90	2,46	3,61	3,17	2,76	3,35	3,83
DS	0,31	0,31	0,35	0,80	0,30	1,02	0,69	1,06	0,97	0,81	0,38

Figura 6 Media e deviazione standard delle risposte al Q1

Per quanto riguarda la domanda sulla necessità di un servizio educativo all'avanguardia (1.1.1) della dimensione della motivazione la media delle risposte è 3,89 quindi sono concordi sul punteggio massimale ovvero il "molto". Una prima determinante è quindi che il servizio sia all'avanguardia; nella successiva invece notiamo che un'altra determinante sia il costo del servizio.

Alle domande successive emergono altre due determinanti: la prima richiede su che base viene fatta la scelta del servizio ed emergono il progetto educativo presentato (35,1%), la comodità e la vicinanza (28,7%) e la struttura e l'ambiente (27,7%).

In base a cosa hai scelto/scegli il servizio educativo per tuo figlio?

94 risposte

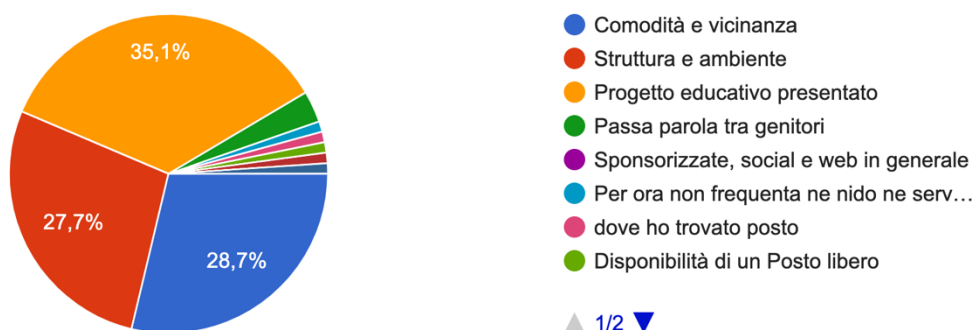


Figura 7 Percentuali del motivo di scelta di un servizio educativo

La seconda determinante invece, rispetto alla motivazione della scelta, vede prevalere la “crescita e lo sviluppo del bambino” per un 33%, seguito però immediatamente da un 26,6% per motivi lavorativi e un 23,4% per l’importanza educativa che ha un servizio 0-6.

Perché hai scelto di portare tuo figlio in un servizio educativo?

94 risposte

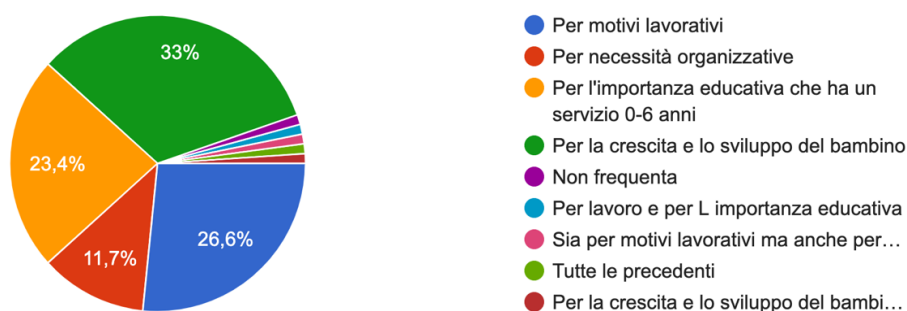


Figura 8 Percentuale motivazione di scelta di un servizio educativo

La sezione 2 su “Ambienti e spazi della struttura” delle nostre domande del questionario, vede tutte le risposte tranne tre, posizionate tra l’abbastanza e il molto quindi i punteggi maggiori alla domanda “Quanto è importante avere spazi differenziati ed adatti al bambino all’interno della struttura educativa?” (2.1.1).

Lo spazio interno ed esterno, quindi la struttura del servizio giocano un ruolo importante sulla determinazione della scelta. Lo spazio interno maggiormente determinante, secondo il nostro campione, è la stanza del gioco simbolico che prevale con un 47,9% su biblioteca a misura di bambino (17%), stanza motoria (27,7%), stanza del suono/musicale (6,4%) e stanza per attività di coding (0%). Una risposta (1,1%) ci scrive su “altro” che ognuna delle risposte citate è importante. Queste sono le percentuali di preferenza del nostro campione nella strutturazione interna di un ideale servizio educativo.

Le stesse domande poste precedentemente sugli spazi interni sono state fatte su quelli esterni della struttura (2.2.1). Anche qui tutte le risposte sono posizionate sui punteggi di 3 e 4 ovvero abbastanza e molto ad esclusione di una soltanto.

Lo spazio esterno preferito è per il 41,5% sul giardino con giostre e attrezzato di giochi strutturati. A seguire vediamo il 27,7% per il giardino privo di giostre ma con materiali non strutturati, il 20,2% preferisce il giardino con orto, il 7,4% uno spazio boscoso, il 2,1% una sabbiera e una risposta (1,1%) è su un mix di tutte le precedenti proposte. Tra le scelte era stata messa anche la piscina che però ha ottenuto zero preferenze.

Oltre agli spazi interni ed esterni della struttura ci siamo interessati anche ad uno spazio dedicato alle famiglie all'interno della struttura (2.3.1) e la preferenza si è quasi equamente distribuita sui punteggi tra il 2 e il 4 (28,7%, 36,2% e 35,1%).

In questo spazio dedicato è stata chiesta una preferenza della sua organizzazione e tra le scelte vediamo il giardino con orto con il 33%, a pari percentuale (21,3%) la palestra per attività e giochi motori e la biblioteca, la ludoteca con il 16% di preferenza e la piscina al 7,4%. Nessuna preferenza per lo spazio schede e attività di coding e una richiede la condivisione di ogni genere di attività.

A conclusione di questa sezione degli spazi e ambienti ci rifacciamo alla pulizia e mantenimento degli spazi dove il 90,4% la ritiene molto importante e il restante "abbastanza" (2.4.1) e sulla preferenza che la biancheria venisse fornita dalla struttura possiamo dire che la maggior parte preferisce portarla da casa (2.4.2)

L'ultima dimensione che invece risponde al nostro Q1 è incentrata sui risultati che ci si prevede. La domanda che racchiude le aspettative dei genitori è la seguente: "Che risultati vorresti vedere per ritenerti soddisfatta della frequenza del servizio?"

La principale soddisfazione per i genitori resta la crescita e lo sviluppo delle autonomie del bambino e a seguire lo sviluppo delle capacità di socializzazione.

Che risultati vorresti vedere per ritenerti soddisfatta della frequenza del servizio?

94 risposte

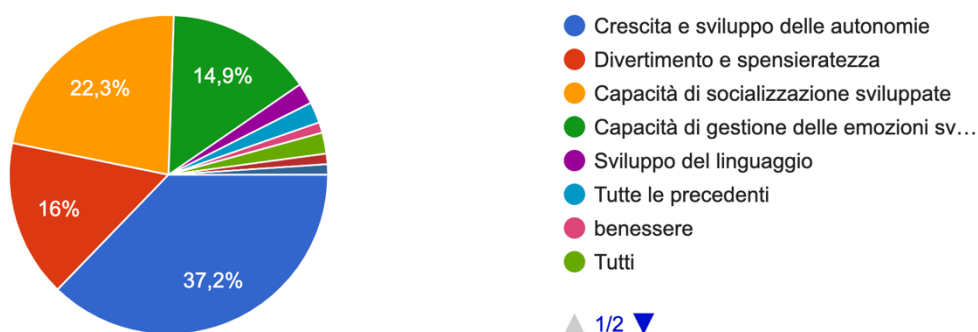


Figura 9 Percentuali che determinano cosa ci si attende per ritenersi soddisfatti del servizio

L'83% dei genitori che sceglie un servizio educativo per il figlio ripone che quest'ultimo lasci un impatto importante sulla sua vita e sviluppo futuro (6.3.1).

3.4.2. Quali sono gli aspetti organizzativi che portano il genitore a scegliere il servizio educativo per il figlio?

Ci spostiamo ora all'analisi delle domande che vanno a rispondere a **Q2**: "Quali sono gli aspetti organizzativi che portano il genitore a scegliere il servizio educativo per il figlio?"

Nella tabella seguente vediamo media e deviazione standard delle risposte del Q2 a cui rispondono le domande della dimensione 5, "Modalità di erogazione del servizio".

Dim. 5	5.1.1	5.2.1	5.3.1	5.3.1.1	5.4.1	5.5.1	5.5.1.1	5.6.1
M	2,35	3,78	3,48	3,24	3,89	3,74	2,93	2,80
DS	1,18	0,51	0,70	0,84	0,31	0,51	0,91	1,08

Figura 10 Media e deviazione standard delle risposte al Q2

Siamo proprio agli aspetti organizzativi di un servizio per rispondere alle esigenze familiari. Nella zona analizzata la fascia oraria con maggiore adesione per l'ingresso al servizio è per il 58,5% tra le 7.30 e le 8.00. Per l'uscita invece è molto più varia la

richiesta: 28,7% tra le 16 e le 16.30, 27,7% tra le 15.30 e le 16.00, al 9,6% tra le 17.30 e le 18.00 e poi sotto all'8% tutte le altre fasce comprese tra le 12.00 e oltre le 18.00.

Alla domanda logistica sul trasporto (5.1.1.1) la media delle risposte è 2,35 quindi ci orienta nella parte "negativa" della scala Likert, quindi, è una necessità di meno della metà del nostro campione. Notiamo essere la risposta con maggiore deviazione standard in quanto ci sono risposte che si discostano e a cui il servizio sarebbe molto utile.

Anche il momento del pasto è parte importante nella routine dei bambini all'interno del servizio. Il 62,8% delle famiglie vorrebbe che il servizio adottasse una dieta slow food e al 16% e 13,8% vediamo la dieta mediterranea e a Km 0.

Per quanto riguarda i colloqui con le educatrici di riferimento, tra i genitori sono ritenuti molto importanti con una media di 3,89 su 4.

Sulla frequenza di questi il 47,9% riterrebbe utile farli tre volte all'anno, il 31,9% due volte all'anno e il 12,8% solo su necessità.

Infine, l'ultima analisi è stata fatta sul momento dell'inserimento (5.5.1). Con la media di 3,74 osserviamo che è molto importante. Per inserimento abbiamo anche valutato l'ipotesi di un inserimento per il genitore. Vediamo una media più bassa di questo ma tende comunque sempre al 3 quindi è comunque ritenuta un'attività che sceglierebbero in molti. Cresce la deviazione standard infatti si notano più risposte discordanti rispetto alle precedenti di questa sezione.

3.4.3. Quali sono le preferenze e necessità educative e formative che spingono il genitore nella scelta di un servizio educativo?

Nella terza tabella vediamo media e deviazione standard delle risposte del **Q3** "Quali sono le preferenze e necessità educative e formative che spingono il genitore nella scelta di un servizio educativo?" a cui rispondono le domande delle dimensioni 3 e 4 sul progetto educativo e la formazione e genitorialità.

Dim. 3	3.2.1	3.2.2	3.3.1	3.3.2	3.3.3	3.3.4	3.3.5	3.4.1	3.4.2	3.4.2
M	3,61	3,17	3,69	3,35	3,37	2,61	3,28	3,17	3,47	2,73
DS	0,69	1,06	0,49	0,68	0,70	0,87	0,80	0,80	0,68	0,92

Dim. 4	4.1.2	4.2.1	4.3.1
M	3,27	3,35	3,15
DS	0,91	0,67	0,75

Figure 11 Media e deviazione standard delle risposte al Q3

Prima di tutto siamo andati a chiedere l'interesse del metodo educativo e che vorrebbero vedere applicato nella struttura educativa e vediamo al primo posto il metodo Montessori con il 46,8% di preferenza. Tra le altre risposte emergono il metodo bilingue, l'asilo nel bosco e l'approccio reggiano.

Che metodo educativo ti ha maggiormente interessato e che vorresti vedere applicato nel servizio educativo per tuo figlio?

94 risposte

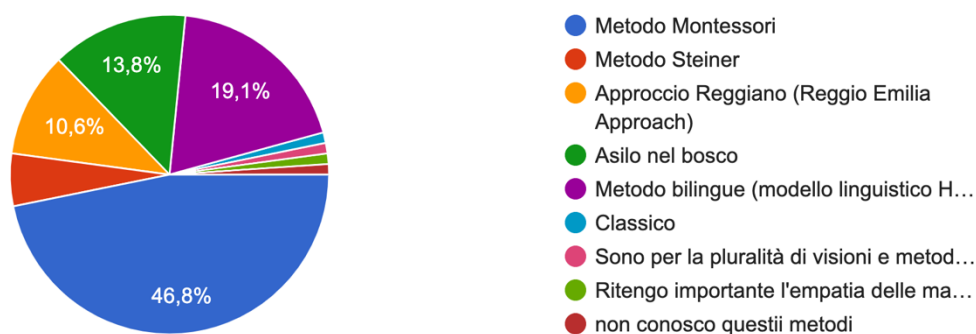


Figura 12 Percentuali interesse dei metodi educativi

Successivamente è stata posta l'attenzione sulle comunicazioni scuola-famiglia e le modalità di quest'ultime. Il 70,2% ritiene essere molto importante ricevere informazioni sulla giornata del figlio (3.2.1) e il 55,3% le vorrebbe in tempo reale attraverso un'applicazione.

Abbiamo indagato anche sulle preferenze delle famiglie su progetti ed attività integrative come psicomotricità, lingue straniere, propedeutica musicale, pensiero computazionale, attività sportive, didattica intergenerazionale, uscite nel territorio e dopo scuola con le famiglie. I risultati vedono un grande interesse verso la psicomotricità e il far vivere ai bambini momenti di vita quotidiana con le uscite nel territorio. Vediamo invece punteggi bassi per quanto riguarda l'interesse di attività di coding e la partecipazione al dopo scuola.

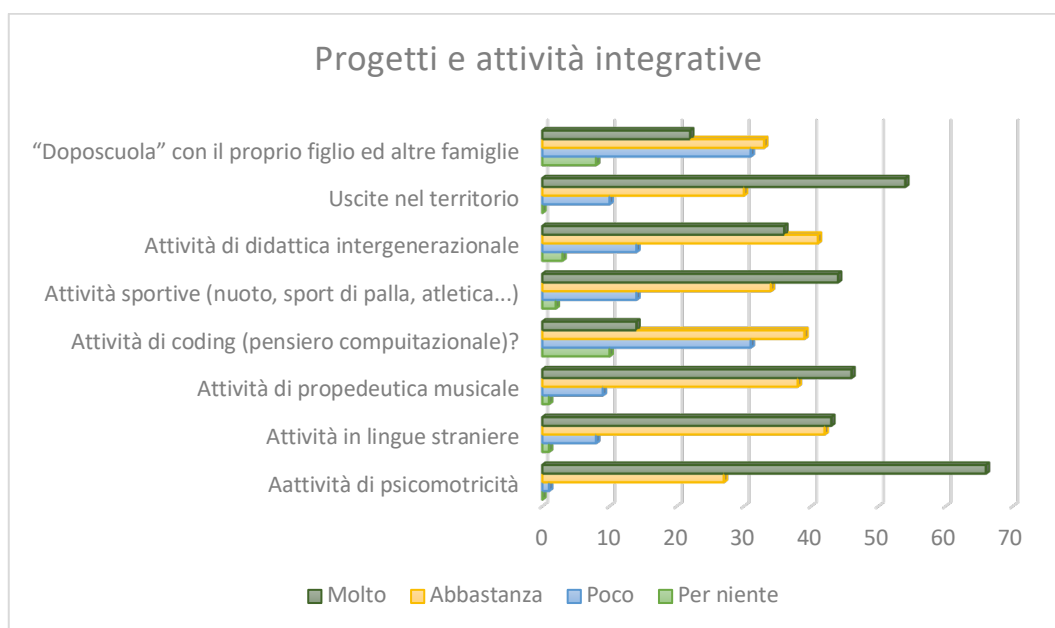


Figura 13 Quantità risposte sulle preferenze delle attività integrative

Spostandoci verso la formazione e la genitorialità, dimensione 4, dedicata maggiormente su interessi legati a modalità ed argomenti formativi.

Alla domanda sulla tematica di maggiore interesse vediamo preferire al 66% il tema delle autonomie, competenze e autostima nei bambini. A parità di scelta (12,8%) invece vediamo le emozioni e l'importanza della lettura.

Quali sarebbero per te gli argomenti di maggiore interesse?

94 risposte

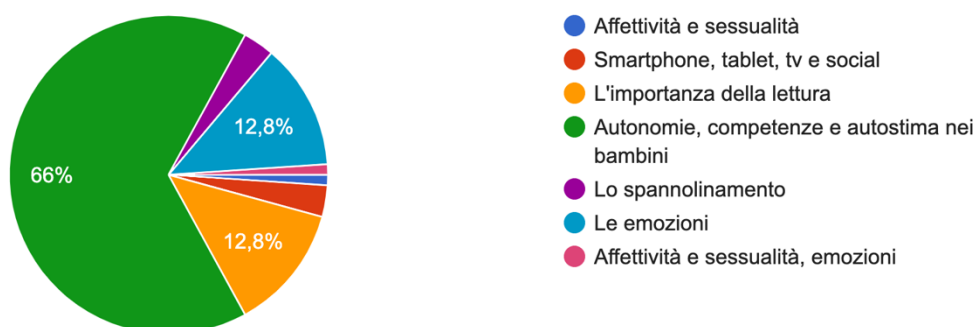


Figura 14 Interesse argomenti formativi

Incontri di formazione per genitori in dolce attesa sarebbero stati abbastanza apprezzati dal 30,9% e molto dal 51,1% (4.1.2)

La possibilità di partecipare ad incontri con personale extra qualificato e quindi figure esterne alla struttura ha suscitato un medio interesse vedendo 44 (46,8%) risposte posizionale sull'abbastanza e 42 (44,7%) sul molto (4.2.1).

Risultano meno utili dei punti di ascolto all'interno del nido con una percentuale al 34% di interesse (4.3.1).

In questa sezione del modulo è stata inserita una domanda aperta che andava ad indagare le possibilità di accrescimento che un servizio 0-6 possa dare ad un genitore. Il 36% di loro ritiene che la maggiore crescita che permette un servizio educativo sia la possibilità continua di miglioramento e approccio da avere con il proprio figlio. Segue al 27% il confronto con altre famiglie e quindi la possibilità di interazione con genitore con il figlio coetanei ed una condivisione di esperienze.

Tra le altre risposte vediamo la possibilità di incontri con esperti e quindi maggiori conoscenze, il valore della condivisione, il sostegno alla genitorialità e la sensibilità nei confronti di approcci educativi.

3.4.4. Come un servizio educativo può essere maggiormente sostenibile su tutti e tre i pilastri della sostenibilità (sociale, ambientale ed economica)?

Alla fine del modulo e come ultima dimensione della ricerca vediamo la sostenibilità, suddivisa nei suoi tre pilastri, sociale, ambientale ed economica. Ci rifacciamo con questa dimensione a Brundtland, ex ministro dello stato della Norvegia che ha emanato un trattato in cui viene data una definizione allo sviluppo sostenibile diventata poi di uso comune “Lo sviluppo sostenibile è uno sviluppo che soddisfi i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri” (1987).

Abbiamo quindi chiesto ai genitori come i servizi educativi possano promuovere la sostenibilità e queste domande risponderanno al **Q4**: “Come un servizio educativo può essere maggiormente sostenibile su tutti e tre i pilastri della sostenibilità (sociale, ambientale ed economica)?”

Per lo sviluppo della sostenibilità sociale le famiglie scelgono per il 62,8% la proposta di settimane / giorni di progetto all'interno e all'esterno della scuola: settimane tematiche, campi scolastici, escursioni, offerte formative di attori extrascolastici, ecc...

Alla domanda sulla promozione della sostenibilità ambientale invece, le risposte con maggiore percentuale sono il riciclo di oggetti per realizzare materiali destrutturati (36,2%), la creazione di un orto didattico (33%) e per il 12,8% incentivare progetti di educazione alimentare. Sette risposte hanno scelto “altro” e hanno inserito tutte le risposte precedenti, comprese quelle con meno voti ovvero progetti di piedibus, la scelta di prodotti biologici per i pasti e l'utilizzo di prodotti di pulizia organici.

Quanto concerne la sostenibilità ambientale la richiesta di interesse è ricaduta sul welfare aziendale. Il 60,6% ritiene che per la gestione lavoro-famiglia sarebbe utile che l'azienda includesse il servizio educativo nel suo welfare aziendale e il 63,8% ritiene che se ci fosse sarebbe un valore aggiunto.

3.5 Discussione

L'analisi dei risultati del questionario ha rivelato interessanti informazioni sulle preferenze e le esigenze dei genitori residenti a Castelfranco Veneto e nei dintorni riguardo ai servizi educativi per bambini dai 0 ai 6 anni. La ricerca si è concentrata sulle quattro domande chiave ovvero le domande di ricerca citate prima e che riprenderemo nelle conclusioni. Ecco i principali risultati emersi:

Residenza e figura genitoriale.

Dall'analisi dei questionari di 94 famiglie, è emerso che il 53,2% dei partecipanti risiede a Castelfranco Veneto, mentre altre località, come Loreggia e San Martino di Lupari, contribuiscono con il 13,8% e l'11,7% delle risposte rispettivamente. La maggior parte delle risposte proviene dalle madri (83%), seguite dai padri (12,8%) e dal 3,2% di genitori che hanno compilato il modulo insieme. Un caso particolare ha visto un medico compilare il modulo per una famiglia straniera, indicando la sua risposta come "altro."

Età dei genitori.

Per quanto riguarda l'età dei genitori, la fascia più comune tra le madri è compresa tra i 36 e i 40 anni (37,2%), mentre per i padri, la fascia più comune è tra i 36 e i 40 anni (34%). Tuttavia, il 23,4% dei padri rientra nella fascia successiva di età, ovvero tra i 41 e i 45 anni.

Determinanti nella scelta di un servizio educativo.

La domanda principale era "Quali sono le determinanti per un genitore nella scelta di un servizio educativo apposito per il figlio?" Le risposte suggeriscono che la maggior parte dei genitori ritiene molto importante sia il progetto educativo (89,4%) che l'importanza dell'istruzione (89,4%). Anche il costo del servizio è ritenuto "abbastanza"

importante per il 52,1%, mentre solo il 6,4% dei genitori ritiene che il costo non sia affatto importante.

Motivazioni dietro la scelta di un servizio educativo.

In termini di motivazioni dietro la scelta di un servizio educativo, il 35,1% dei genitori ha scelto il servizio basandosi sul progetto educativo presentato. Altri criteri importanti sono la comodità e la vicinanza (28,7%) e la struttura e l'ambiente (27,7%). Per quanto riguarda la motivazione della scelta, il 33% dei genitori cerca la crescita e lo sviluppo del bambino, il 26,6% sceglie il servizio per motivi lavorativi e il 23,4% lo fa per l'importanza educativa del servizio per i bambini di età 0-6 anni.

Preferenze riguardo agli spazi educativi.

Le preferenze riguardo agli spazi educativi includono la preferenza per una stanza del gioco simbolico (47,9%), seguita da una biblioteca a misura di bambino (17%), una stanza motoria (27,7%), una stanza del suono/musicale (6,4%) e uno spazio per attività di coding (0%). Inoltre, il 41,5% dei genitori preferisce un giardino con giochi strutturati come spazio esterno, mentre solo il 1,1% ha scelto un mix di tutte le opzioni proposte.

Comunicazioni scuola-famiglia e colloqui con educatori.

La maggior parte dei genitori ritiene molto importante ricevere informazioni sulla giornata dei loro figli (70,2%), preferibilmente in tempo reale attraverso un'applicazione (55,3%). I colloqui con gli educatori sono considerati molto importanti dall'89,4% dei genitori, e il 47,9% preferirebbe che si tenessero tre volte all'anno.

Interesse per metodi educativi.

La maggior parte dei genitori (46,8%) si mostra interessata al metodo educativo Montessori. Altre opzioni menzionate includono il metodo bilingue, l'asilo nel bosco e l'approccio Reggio Emilia.

Promozione della sostenibilità.

Per quanto riguarda la sostenibilità, la maggioranza dei genitori ritiene che i servizi educativi possano promuoverla attraverso settimane o giorni di progetto sia all'interno

che all'esterno della scuola (62,8%). Inoltre, il riciclo di oggetti per creare materiali destrutturati (36,2%) e la creazione di un orto didattico (33%) sono considerati modi efficaci per promuovere la sostenibilità ambientale. Riguardo alla sostenibilità economica, molti genitori ritengono che includere il servizio educativo nei piani di welfare aziendale sia utile (60,6%) e aggiungerebbe valore (63,8%).

In generale, questa ricerca ha fornito preziose informazioni sulle preferenze e le esigenze dei genitori riguardo ai servizi educativi per bambini dai 0 ai 6 anni, con particolare attenzione alla sostenibilità e alle determinanti nella scelta di tali servizi.

Personalmente credo che certe risposte siano state anche dettate da una “non conoscenza” delle altre opzioni di risposta. Ho voluto sempre lasciare domande chiuse o comunque a scelta multipla e questo ovviamente ha vincolato certe risposte ed allo stesso tempo penso che dove non si avessero le idee chiare sulla risposta si andasse a scegliere quella più conosciuta.

Le determinanti per un genitore nella scelta di un servizio educativo apposito per il figlio?

Residenza o domicilio per la maggioranza delle famiglie coinvolte nel sondaggio è Castelfranco Veneto. Questo indica una preferenza per servizi educativi locali e vicino a casa.

Le motivazioni nella scelta sono la qualità del progetto educativo e la comodità e vicinanza del servizio. Anche la crescita e lo sviluppo del bambino e le motivazioni lavorative sono state importanti nel processo decisionale.

Gli aspetti organizzativi che portano il genitore a scegliere il servizio educativo per il figlio?

Le fasce orarie ampie e attenzione ai pasti che ricevono i bambini preferendo una dieta Slow Food.

Le comunicazioni scuola famiglia vengono preferite in tempo reale tramite applicazioni.

I colloqui con gli educatori sono ritenuti molto importanti dalla maggior parte dei genitori e la frequenza ideale è stata indicata come tre volte all'anno dalla metà dei partecipanti.

Le preferenze, necessità educative e formative che spingono il genitore nella scelta di un servizio educativo?

Il metodo Montessori è stato il più preferito, indicando un interesse per approcci educativi innovativi e interattivi. C'è un forte interesse per attività come la psicomotricità e le uscite nel territorio. Tuttavia, l'interesse per l'attività di coding e il dopo scuola è relativamente basso. Gli argomenti legati all'autonomia, alle competenze e all'autostima nei bambini sono di grande interesse per i genitori. Inoltre, ci è stato segnalato un interesse significativo per incontri di formazione durante la gravidanza.

Un servizio educativo può essere maggiormente sostenibile su tutti e tre i pilastri della sostenibilità (sociale, ambientale ed economica)?

I genitori vedono la sostenibilità sociale attraverso progetti extrascolastici, settimane tematiche, escursioni e offerte formative esterne. C'è un forte interesse per interazioni sociali e progetti comunitari.

Il riciclo creativo, la creazione di orti didattici e l'educazione alimentare sono visti come modi per promuovere la sostenibilità ambientale. L'uso di prodotti biologici e la promozione del piedibus sono anche state menzionate.

L'inclusione del servizio educativo nei piani di welfare aziendale è vista positivamente dalla maggior parte dei genitori, indicando che la gestione lavoro-famiglia è un fattore importante nella scelta del servizio educativo.

In generale, questi risultati indicano un desiderio per servizi educativi locali, di alta qualità e sostenibili che soddisfino le esigenze dei genitori e dei loro figli.

3.6 Conclusioni

La ricerca è stata circoscritta ad una zona ben definita tra il Padovano e il Trevigiano proprio nell'idea di realizzare un servizio educativo 0-6 in questo territorio.

L'idea è nata quando ho incontrato Chiara Simeoni, colei che poi mi ha accompagnato in questo percorso sostenendomi come correlatrice di tesi. Mi ha raccontato una sua idea, un suo sogno, e io ho scelto di sostenerla indagando le aspettative delle famiglie che risiedono lì e che attualmente usufruiscono di un servizio ma che si sono fatti anche altre idee ed aspettative sulle esperienze dei loro bambini.

La riflessione finale contenuta nel modulo andava a concentrarsi sull'esperienza personale di ognuno e liberamente potevano proporre miglioramenti ai servizi esistenti e dare una votazione da 1 (per niente) a 4 (molto), sul gradimento e la soddisfazione dell'offerta formativa, pedagogica e anche strutturale presente nel territorio richiesto. La media delle risposte è risultata 3,04 quindi una risposta che sulla scala Likert utilizzata corrisponde ad "abbastanza".

Nel contesto delle esigenze riguardanti i servizi per l'infanzia emergono diverse sfide e richieste da parte dei genitori. Uno degli aspetti principali riguarda la possibilità di tenere i bambini in custodia per l'intera giornata quando non stanno bene, evitando così disagi nel recarsi al nido durante l'orario lavorativo a causa di lievi febbri senza sintomi contagiosi. I genitori chiedono un maggiore supporto da parte delle istituzioni locali ed educative.

Per affrontare queste sfide, i genitori propongono diverse soluzioni. Innanzitutto, suggeriscono un aumento dei contributi alle scuole per migliorare la qualità dei servizi offerti. Chiedono anche una formazione continua per gli insegnanti, consentendo loro di lavorare qualche ora in meno alla settimana. Allo stesso tempo, chiedono un intervento economico da parte del comune e della regione per ridurre le rette e rendere i servizi più accessibili.

Tra le richieste principali c'è anche un aumento dell'offerta di servizi per i bambini nella fascia d'età 0-3 anni, con un personale più competente e qualificato. I genitori sottolineano l'importanza di utilizzare gli spazi esterni anche in inverno e chiedono il rinnovo delle strutture esistenti, implementando soluzioni infrastrutturali per preparare i bambini alla mobilità autonoma fin dai primi anni. Inoltre, chiedono l'apertura dei servizi all'infanzia anche durante il periodo estivo e un maggiore controllo sulla qualità del personale impiegato, evitando centri estivi senza personale qualificato. Inoltre, è auspicata la creazione di una stanza polivalente per corsi, laboratori, feste e letture animate, con attività organizzate costantemente.

Alcuni genitori esprimono la necessità di avere servizi aggiuntivi come il percorso Montessoriano e attività all'aperto come "asilo nel bosco". Tuttavia, si lamentano delle difficoltà nell'iscrivere i bambini al nido e auspicano un aumento delle strutture disponibili per accogliere più bambini ogni anno. Sottolineano anche la mancanza di attività extrascolastiche nella fascia d'età 3-6 anni e di momenti di incontro e formazione per i genitori. Inoltre, c'è una richiesta per un'uscita intermedia tra l'orario di chiusura attuale e la fine della giornata lavorativa dei genitori.

I genitori sono soddisfatti dei servizi 0-6, ma chiedono un maggiore sostegno, un'espansione dei servizi esistenti, una maggiore qualità nel personale e un'attenzione particolare alle esigenze dei bambini nella fascia d'età 0-6 anni, insieme a una maggiore disponibilità di posti e attività per i bambini.

Questo è quanto è emerso dalla presente ricerca, ma che cosa si può fare ora, con questi risultati?

Ritengo che ci sia ancora un grande bisogno di valorizzare questa fascia d'età e l'importanza degli sviluppi che avvengono in questi anni preziosi. È per questo esatto motivo che il sistema educativo dovrebbe prevedere un'integrazione dei due ambienti educativi (nido d'infanzia e scuola dell'infanzia) andando ad investire su formazione, spazi, innovazione e una cultura anche nelle famiglie.

Penso, inoltre, che ogni servizio debba arricchirsi il più possibile di spazi diversificati e non ridursi ad un solo “metodo” educativo che rischia di limitare il campo di crescita del bambino e di formazione dell’insegnante.

Le maggiori criticità nascono dalla radicalità di pensare questi servizi invece l’educazione sta evolvendo ed è necessario che anche i servizi stiano al passo.

Non abbiamo, in Italia, un corso di studi universitario che preveda il percorso 0-6, non abbiamo le strutture che possano sostenere un’evoluzione così rapida e trovo anche che ci siano mentalità ancora troppo chiuse per ripensare i servizi educativi e darci un’apparenza tutta nuova. Anche chi ci lavora all’interno alle volte preferisce la “staticità”, e la famosa frase fatta del “si è sempre fatto così”.

I dati della presente ricerca sembrano evidenziare che i genitori aspirano ad un cambiamento, ad un arricchimento dell’offerta e sono desiderosi di avere questo “di più” ma c’è bisogno di coscientizzazione formazione continua per tutti i caregivers intorno ad ogni singolo bambino.

I risultati della ricerca fanno emergere una notevole esigenza educativa che alle volte i servizi non soddisfano. Da questo ultimo punto vorrei partire nel pensare ad un’ulteriore pista aperta da questa analisi sul territorio: Da cosa nasce l’esigenza educativa e come i servizi educativi possono assolverla per stare al passo con l’avanzare di metodologie educative e dal mutare dello stile di vita del giorno l’oggi? Andrei a far parlare i genitori, ma soprattutto coloro che lavorano nei servizi educativi e che si trovano ogni giorno a gestire situazioni nuove legate allo scorrere del tempo e a rispondere ad esigenze sempre nuove.

Conclusione

La ricerca condotta ha avuto l'obiettivo di fornire una panoramica delle richieste e necessità delle famiglie rispetto ai servizi 0-6 che ci sono in un territorio circoscritto. Per la quantità di risposte possiamo solo farci un'idea limitata e non troppo generalizzabile sulla situazione attuale dei servizi educativi per l'infanzia. Sono state esplorate aspettative, esperienze e suggerimenti riguardo ai servizi esistenti. I risultati della ricerca hanno evidenziato una serie di sfide e richieste da parte dei genitori e le famiglie hanno espresso la necessità di miglioramenti significativi nei servizi esistenti per arricchire l'esperienza dei loro bambini. Considerando queste richieste e sfide, è fondamentale adottare un approccio integrato e sostenibile per migliorare i servizi educativi per l'infanzia e far sì che nidi l'infanzia e scuole dell'infanzia possano avere un'unica organizzazione e crescere insieme. Questo permette anche di focalizzare le forze verso un unico sistema ed avere personale all'avanguardia.

La formazione continua in servizio è un obiettivo strategico riconosciuto dal decreto legislativo 65/2017 ed è considerata "obbligatoria, permanente e strutturale" dalla legge 107/2015. Il coordinamento pedagogico territoriale gioca un ruolo cruciale nell'organizzare e facilitare la formazione in servizio, promuovendo una visione coerente e coinvolgendo il personale nell'elaborazione dei percorsi formativi.

La costruzione del sistema integrato 0-6 passa necessariamente attraverso la formazione iniziale e continua.

Non possiamo continuare a pensare al singolo servizio del paese per ricercare miglioramenti ma le esigenze educative di oggi sono molte ed è necessario integrare i più sistemi che ci sono in un unico percorso.

Basti pensare che ad oggi i nidi d'infanzia sono gestiti a livello regionale ed invece le scuole dell'infanzia già ad un livello nazionale e anche che "L'attuale quadro normativo dei percorsi universitari non offre però grandi opportunità di dialogo"

(Restiglian, 2018) e quindi ancora non esiste un curriculum per lo 0-6 ma li troviamo suddivisi in 0-3 anni e 6-12 anni.

Tale approccio andrebbe a comprendere interventi mirati per garantire una copertura completa delle esigenze nella fascia d'età 0-6 anni.

Parallelamente, è necessario lavorare a livello istituzionale per garantire un adeguato finanziamento dei servizi educativi, consentendo così la riduzione delle rette e l'accessibilità a un maggior numero di famiglie.

Infine, è importante prendere in considerazione le esigenze delle famiglie nella pianificazione e nell'implementazione delle politiche educative, assicurando che i servizi offerti siano in linea con le aspettative e le necessità della comunità locale.

Solo attraverso un approccio integrato, partecipativo e sostenibile sarà possibile migliorare significativamente l'esperienza educativa preparandoli adeguatamente per un futuro luminoso e promettente.

Al fine di sostenere lo sviluppo armonico dei bambini attraverso un'offerta educativa culturalmente e organizzativamente coerente, è essenziale promuovere confronto tra le regioni, gli uffici scolastici regionali e gli enti locali per analizzare congiuntamente l'offerta educativa per i bambini da 0 a 6 anni, con particolare attenzione alla possibilità di istituire poli per l'infanzia e definire percorsi organizzativi e formativi tra i servizi educativi per l'infanzia e la scuola dell'infanzia.

Bibliografia e sitografia

Balduzzi L., <https://hdl.handle.net/11585/894263>

Balduzzi, L., & Lazzari, A. (2023). Il ruolo del coordinamento pedagogico territoriale nel supportare la consapevolezza per costruire il sistema integrato 0-6: il percorso di formazione in servizio realizzato nel progetto In-TRANS. *Educational Reflective Practices - Open Access*, (2).

<https://doi.org/10.3280/erp2-2023oa15903>

Bondioli A. (2002), *Gioco e educazione*, Franco Angeli, Milano.

Bondioli A., Savio D. (2018), *Educare l'infanzia, Temi chiave per i servizi 0-6*, Carocci, Roma, 2018.

Bondioli A., Savio D., Gobetto P. (2017), *Tra 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*, Zeroseiup edizioni, Bergamo.

Bondioli, D. Savio (2018) *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Carocci, Roma.

Bondioli, D. Savio D. (a cura di) (2015), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani*, Edizioni Junior - Spaggiari, Parma.

Bronfenbrenner U. (1979), *L'ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna.

Bruner J., (1960), *"The Process of Education"*, Harvard University Press

Carini, G., Spinosi, M., (2021), *Le linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6. Documenti, commenti, normativa*. Napoli: Tecnodid editrice

Cerini G. (a cura di) (2013), *Le nuove indicazioni per il curricolo verticale*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna.

Cerini G., Mion C. Zunino G. (a cura di) (2019), *Scuola dell'infanzia e prospettiva zero-sei*, Homeless Book, Faenza.

Cerini G., Silla M.P., Spinosi M. (a cura di) (2003), *Enti locali e scuola*, Tecnodid, Napoli.

Cerini G., Spinosi M. (a cura di) (2017), *Una bussola per le deleghe*, Tecnodid, Napoli.

Cerini G., Spinosi M., *Le linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, Tecnodid Editrice p.131-140

Ciabotti F., Flavi M., Giacomini B.E. (a cura di) (2015), *Educazione e/è politica. Generare alleanze nel sistema dei servizi per l'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo.

Cigala A., Venturelli E. (2017), *Lo sviluppo dei bambini e delle bambine tra continuità e cambiamento. Le sezioni sperimentali zero-sei anni, Verso un sistema educativo integrato*, Junior, Milano.

Collins A., Brown J.S., Newman S.E. (1995), *L'apprendistato cognitivo*, in Pontecorvo C., Ajello, A.M, Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano.

Colozzi, I. (2011), *Scuola e capitale sociale*. Trento: Erickson.

Commissione Europea (2014), *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*.

Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (art. 10 decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65), LINEE PEDAGOGICHE PER IL SISTEMA INTEGRATO "ZEROSEI"

Comune di Firenze (2018), *Il polo 0-6 Innocenti per l'infanzia, Progetto pedagogico*. Istituto degli Innocenti, Firenze.

Consiglio Europeo (22 maggio 2019), *Raccomandazione relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*.

De Bono E. (2001), *Creatività e pensiero laterale*, Rizzoli (BUR), Milano. Vygotskij L., (1990), *Pensiero e linguaggio* (a cura di Mecacci L.), Roma-Bari, Laterza, (nona edizione: 2001).

De Toni A., De Marchi S. (2017), *Scuole auto-organizzate: verso ambienti di apprendimento innovativi*, Fabbri, Milano.

Dewey J., 1933, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1972

Emiliani F., Molina P., *Interventi educativi per la prima infanzia: a chi fa bene il nido? Spunti per una riflessione e apertura di un dibattito*. Interventi di Tullia Musatti e Roberto Cubelli, in "Psicologia clinica dello sviluppo, Rivista quadrimestrale" 3/2017, pp. 463-482, doi: 10.1449/88503

Falcinelli F., Raspa V. (2019), *I servizi per l'infanzia. Dalle esperienze alla prospettiva 0-6*, Franco Angeli, Milano.

Falcinelli F., Raspa V., Sannipoli M., (2022), Il sistema integrato 0-6, Riflessioni e buone pratiche, Carrocci Editore

Gruppo di lavoro ECEC della Commissione Europea, (2014), *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*.

Gruppo Nazionale Nidi infanzia (2017), *Curricolo è responsabilità. La sfida del progetto 0-6 e oltre*, Zeroseiup edizioni, Bergamo.

Giuliani A. G., De Luigi N. (2022) *Lavoro povero e politiche per le famiglie in Italia: riforme, criticità e prospettive future*

Heckman J, Mosso S. (2014) *The Economics of Human Development and Social Mobility*

Heckman J., (2000), *Policies to foster human capital*, in *Research in Economics*.

Imbasciati A., Cena L. (a cura di) (2018), *I futuro dei primi mille giorni di vita*, Franco Angeli.

Lichene C. (2019), Progettare e realizzare percorsi 0-6. Riflessioni ed esperienze, Zeroseiup edizioni, Bergamo.

Lichene C. (a cura di) (2017), Conoscere lo 0-6, Zeroseiup edizioni, Bergamo.

Luhmann N. (2005), Organizzazione e decisione, Bruno Mondadori, Milano.

Magrini J., Traquandi S. (2018), Dalla continuità 0-6 ai poli per l'infanzia, in "Regione Toscana, Istituto degli Innocenti, Verso la costruzione del sistema integrato 0-6", Firenze.

Maria Vittoria Isidori, (2019), La formazione dell'insegnante inclusivo : superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa; Milano, Angeli.

Ministero dell'Istruzione (settembre 2020), Focus Principali dati della scuola - Avvio Anno Scolastico 2020/2021 e per le scuole paritarie riferiti all'anno scolastico 2019/2020.

Ministero dell'Istruzione, Bigi S., Lombardo G. (a cura di) (2020), Rapporto di Monitoraggio sulle sezioni primavera a.s. 2018/2019 - Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici, la valutazione e l'internazionalizzazione del sistema nazionale di istruzione.

Montessori M. (2000) L'autoeducazione. Milano: Garzanti.

Nunnari M.A., (2022), Coordinatore e coordinamento territoriale, realizzare il sistema integrato 0-6, Zeroseiup edizioni.

Pisanu, F., Tarabelli, S. (2012), Scuole nelle reti: un'indagine esplorativa su struttura e funzionamento delle reti territoriali di scuole. *Formazione & Insegnamento*, X, 171-185. Lecce: PensaMultimedia.

Poggia. (2001), Le autonomie funzionali tra sussidiarietà verticale e sussidiarietà orizzontale, Giuffré, Milano.

Pontecorvo C., Ajello Messina Anna M., Zucchermaglio C., (2014), Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola, Carrocci.

Salvini, A., (2006), *Analisi delle reti sociali*. Milano: Franco Angeli.

Tagliagambe, S. (2004). La rete e la complessità. *Iride*. 41, 135-148. Bologna: Il Mulino.

Tomei, G. (2006), *Dentro la rete. Considerazioni ed esperimenti in direzione di un approccio riflessivo alla SttA*. Milano: Franco Angeli.

Tramma, S., (2003), L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo. Roma: Carrocci Faber

Vygotskji, (1934), "Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes" (tradotto in italiano come "Pensiero e linguaggio")

Zanelli P. (1986), Uno sfondo per integrare, Bologna, Cappelli, 1986.

Zaninelli F.L. (2018), Continuità educativa e complessità zero-sei, Franco Angeli, Milano.

<https://sdgs.un.org/2030agenda>

<https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/>

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/analisi+dati+monitoraggio+sezioni+primavera+a.e.+2018-19.pdf/7dc56ef0-d7a0-4167-da74-8eb9213c789f?t=1604999551592>

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2512903/Principali+dati+della+scuola+avvio+anno+scolastico+2020-2021.pdf/a317b7bb-0acc-d8ea-a739-1d58b07d5727?version=1.0&t=1601039493765>

https://istruzioneveneto.gov.it/wp-content/uploads/2022/01/Prospettive-zerosei_Number-2_gennaio.pdf

Ringraziamenti

Grazie e scusa sono due piccole magie che ci accompagnano fin dall'infanzia, insegnandoci il valore della gratitudine e della gentilezza. Oggi, non è il momento di chiedere scusa, ma di ringraziare di cuore per le meravigliose esperienze e le persone speciali che ho incontrato in questi cinque lunghi anni di università.

Inizio esprimendo la mia riconoscenza alla mia famiglia: mamma, papà (quando non prende le somiglianze di una tazza o di un folpo) e il mio affettuoso Tommy. Grazie per i valori che mi avete trasmesso e per l'amore infinito che mi avete donato. Siete stati il mio porto sicuro, la mia rampa di lancio e il mio sostegno incondizionato in ogni scelta e decisione.

Un sentito ringraziamento va anche ai miei nonni, presenze costanti nella mia vita, sempre pronti ad aiutare, ascoltare e condividere preziose esperienze. Mi avete ricordato che, non importa quanto io cresca, rimarrò sempre la vostra "bambina".

Grazie Amore, sei il mio pilastro, la mia roccia. In questi anni universitari, hai sopportato le mie lacrime, le crisi e i momenti di disperazione, convincendomi sempre che ce l'avrei fatta. La tua presenza amorevole, le battute divertenti e il tuo sostegno hanno fatto rendere il nostro viaggio fino a qui indimenticabile, ed è solo l'inizio. Grazie per essere come sei, per essere un po' Ale, un po' Stellin e po' il mio Tato. Continua a perseguire ogni tuo obiettivo e desiderio che io sarò sempre al tuo fianco, supportandoti in ogni scelta ed in ogni esperienza.

Non posso però che non pensare a Rosy, la tua mamma. Ti ringrazio intanto per aver faticato così tanto per mettere al mondo questo nostro gioiello e per esserci sempre pur stando nella tua ombra. Mai invadente ma sempre pronta per ogni necessità e

soprattutto per saziarmi nei pranzi di ritorno da lavoro e nelle cene quando rientriamo dagli allenamenti.

Elena, la nostra amicizia è un tesoro prezioso. Dalla piccola stanza del nostro primo incontro a Sottomarina, abbiamo condiviso gioie e dolori quotidiani. Anche se non riusciremo sempre a vederci spesso, so che saremo sempre nei pensieri l'una dell'altra, pronte a capirci con uno sguardo o una parola.

Un ringraziamento speciale va alle mie compagne di avventura universitaria, sette ragazze straordinarie provenienti da cinque diverse province del Veneto e trovandoci a studiare proprio nella sesta, Rovigo. Mi restano con voi solo ricordi indimenticabili insieme e siamo state "l'ultima fila" migliore di sempre. Vi auguro di trovare la vostra strada nella vita, con tutto l'affetto che mi avete donato.

Lo sport, con la sua costanza e determinazione, mi ha insegnato preziose lezioni di vita. La palestra è stata il luogo dove ho coltivato la passione e la dedizione. Grazie agli allenatori e agli atleti straordinari che ho incontrato, ho imparato a non arrendermi mai e a credere in me stessa e a trasmettere quanto valore a tutte le persone che ho incontrato.

Grazie alla pallavolo ho conosciuto anche due bellissime persone, cariche di passione e senza rancore. Vale incontenibile forza della natura, Bino instancabile comunicatore di affetto e di consigli utili. Vale, Bino (detto Binottolino), grazie!

Chiara, la mia correlatrice, merita un ringraziamento speciale. Grazie per avermi dato l'opportunità di contribuire al tuo progetto educativo. Ti auguro tutto il successo che meriti e spero che il mio contributo possa essere utile per il tuo grande disegno.

Infine, grazie ai miei amici, quelli di sempre e quelli appena incontrati, per il vostro amore e il vostro sostegno. Martina, Laura, Jennifer, Elisa, Elena, Stefano, vi sono grata per la vostra preziosa amicizia e presenza.

E a me stessa, grazie per la passione, la determinazione e la forza che mi hanno permesso di superare le sfide e crescere insieme ai bambini che ho avuto la fortuna di incontrare. Ogni fatica è stata ricompensata dalle loro scoperte e dai loro sorrisi. Sono grata per ogni passo di questo incredibile viaggio.

“Tu, fino ad ora per me, non sei che un ragazzino uguale a centomila ragazzini. E non ho bisogno di te. E neppure tu hai bisogno di me. Io non sono per te che una volpe uguale a centomila volpi. Ma se tu mi addomestichi, noi avremo bisogno uno dell’altro. Tu sarai per me unico al mondo, e io sarò per te unica al mondo”.

Il piccolo principe, di Antoine de Saint-Exupéry