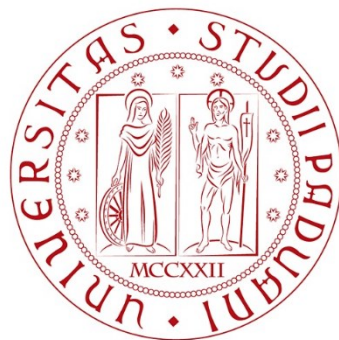


UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA - FISPPA
CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
CURRICOLO: SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA

Relazione finale

Il sistema integrato zerosei anni.
Alla scoperta delle realtà educative
in Italia e Lituania



RELATRICE

Prof.ssa Emilia Restiglian

LAUREANDA Truscello Martina

Matricola 1236791

Anno Accademico 2021/2022

*Ai miei nonni,
per avermi insegnato il valore della famiglia
e a cui dedico una parte del mio cuore.
Ai miei genitori, Susanna e Francesco,
per essermi sempre accanto
e per accompagnarmi ogni giorno
in questo percorso di vita.
A mio fratello Federico,
augurandogli di proseguire
la sua carriera professionale.
A Luca, il mio fidanzato,
per l'amore e il supporto
che ogni giorno dimostra.
A Lucrezia, grande amica,
per ricordarmi l'importanza
di inseguire i propri sogni.
Alla mia relatrice,
Prof.ssa Emilia Restiglian,
vorrei esprimere la mia gratitudine
per la disponibilità e la professionalità dimostratami.*

Indice generale

Introduzione.....	3
1.1 Il sistema integrato zero sei anni	5
1.2 Le motivazioni di un'educazione da zero a sei anni.....	8
1.3 Educazione e cura nei servizi da zero a sei anni	12
CAPITOLO 2: Progettare e sperimentare lo 0-6.....	15
2.1 I Poli per l'infanzia.....	15
2.2 Progettare esperienze di continuità	19
2.2.1 Progettazione, osservazione e documentazione	21
2.2.2 La formazione del personale.....	24
2.3 Lo strumento di autovalutazione "Tra 0-6"	25
CAPITOLO 3: L'esperienza lituana: un viaggio nella realtà 0-6.....	29
3.1 Principi dell' Early Childhood Education and Care (ECEC)	29
3.2 Le competenze di un insegnante di fascia prescolare.....	33
3.3 La ricerca esplorativa sui servizi educativi lituani.....	37
Conclusioni.....	47
Bibliografia.....	49
Sitografia.....	51

Introduzione

Secondo il report Educare l'Infanzia, temi chiave per i servizi 0-6 , con “il decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65- a norma dell'art.1 commi 180 e 181, lett. e della legge 13 luglio 2015, n.107 (...) per la prima volta a livello di ordinamento nazionale si sancisce la necessità di costruire una coerenza educativa tra i servizi 0-6, intendendo con ciò la definizione di una prospettiva pedagogica che si fondi su valori, idee, convincimenti, finalità di fondo comuni, da declinare in pratiche educative vicine per radici culturali ma differenziate, ovviamente, in relazione alle diverse età dei bambini e alle peculiarità dei servizi” inoltre è “un passo normativo importante, che impone di guardare ai servizi educativi 0-6 con una prospettiva unitaria, come un sistema in cui le diverse parti, pur mantenendo le proprie peculiarità, trovano integrazione facendo riferimento a principi comuni, che il decreto stesso enuncia nell'art. 1” (Bondioli, Savio, 2021, p. 9).

L'Italia risulta ancora avere un sistema educativo separato (*split system*) in due segmenti: lo 0-3, che comprende i servizi educativi per l'infanzia, e il 3-6, che corrisponde alle scuole dell'infanzia. Ognuno ha una propria identità specifica, data anche da una storia e da gestioni diverse. Il Decreto 65 ha introdotto il sistema integrato zero-sei anni che contempla connessione tra i due segmenti portando a compimento la continuità educativa che le ricerche evidenziano da tempo come elemento di qualità per l'educazione prescolare dei bambini e delle bambine.

L'obiettivo della relazione finale di laurea è di delineare il funzionamento del sistema integrato in Italia, partendo dai documenti italiani e allargando successivamente l'attenzione alla dimensione europea che ha fatto della qualità di questi servizi uno dei temi chiave per il loro miglioramento, il benessere e la cura che garantiscono a ciascun bambino le basi per uno sviluppo e un apprendimento permanente. In particolare, risulta necessario realizzare un progetto che tenga conto anche delle caratteristiche e delle peculiarità dei servizi, ma soprattutto che guardi alla sensibilità degli utenti, alla loro età, ai loro bisogni e alle loro potenzialità, includendo le famiglie e il territorio.

L'idea di approfondire questa tematica è derivata dalla mia partecipazione nell'a.a. 2021-22 ad ARQUS Twinning, un progetto dell'Università degli Studi di Padova per

favorire la conoscenza e lo scambio tra gli studenti di alcune università europee che appartengono alla rete Arqus: Granada (Spagna), Bergen (Norvegia), Graz (Austria), Leipzig (Germania), Lione (Francia), Padova (Italia) e Vilnius (Lituania).

Assieme ad alcune colleghe del corso di studio in Scienze dell'Educazione e della Formazione, indirizzo Servizi educativi per l'infanzia, e di Scienze della Formazione Primaria, ho avuto modo di studiare il funzionamento del sistema integrato in Italia e con le studentesse dell'Università di Vilnius, che studiano per diventare insegnanti di fascia prescolare, ho esaminato alcune dimensioni del sistema educativo 0-6 lituano.

L'esperienza non solo ha consentito uno scambio reciproco tra i due paesi, ma anche la possibilità di ipotizzare concretamente dei cambiamenti a livello scolastico ed educativo facendo emergere, attraverso una riflessione, criticità e punti di forza di ciascun paese.

Successivamente, per approfondire ulteriormente le strutture lituane ECEC e per indagare strategie educative e principi utilizzati, ho realizzato una breve ricerca, uno studio di caso esplorativo con quattro studentesse dell'Università di Vilnius.

Il presente lavoro si articola in tre capitoli.

Nel primo capitolo presenterò il sistema integrato, soffermandomi sull'importanza di una continuità educativa dalla nascita ai sei anni e sul concetto di cura ed educazione.

Il secondo capitolo approfondirà la sperimentazione zerosei nei comuni italiani e l'importanza che osservazione, progettazione e documentazione rivestono all'interno delle strutture educative. Verrà inoltre approfondito lo strumento di autovalutazione: "*Tra 0-6*".

Il terzo capitolo, infine, si concentrerà sull'esplicitazione dei principi presenti nelle strutture ECEC in Lituania e, in particolare, sulle competenze che un insegnante di fascia prescolare deve possedere per garantire ai bambini un'educazione di qualità. Si concluderà con la ricerca esplorativa realizzata con le studentesse dell'Università di Vilnius per comprendere principi, valori e pratiche utilizzate nelle strutture educative lituane che potrebbero aiutare a consolidare il funzionamento del sistema integrato di educazione in Italia.

CAPITOLO 1: La continuità educativa zerosei anni

Sul piano pedagogico il successo o l'insuccesso della riforma sull'istituzione del sistema integrato 0-6 dipenderà dalla misura in cui si riusciranno a coinvolgere educatori, insegnanti, coordinatori e dirigenti scolastici in processi di sperimentazione e ricerca-formazione capaci di generare una riflessione partecipata sulle opportunità educative offerte da una progettualità condivisa dei servizi.

Proposal for Key Principles of a Quality Framework for ECEC, 2014

1.1 Il sistema integrato zerosei anni

La continuità, o meglio, il “progettare in continuità”, è quel processo, secondo un continuum, che consente di mettere in dialogo le molteplici dimensioni dell'educazione. Porta con sé anche un'idea di cambiamento, di evoluzione e, proprio partendo da questo principio, vorrei suscitare una riflessione sui sistemi educativi. In particolare, questa relazione vuole essere un punto di inizio verso la continuità educativa nel segmento 0-6.

Nottoli (2016) fa un esplicito riferimento alle strutture mentali del bambino, le quali, nei primi sei anni di vita, si formano andando a costituire le basi per la vita futura e definendo una mente flessibile, in grado di evolvere. Il bambino incontra saperi attraverso l'esplorazione e la scoperta fin dalla nascita e, in questo modo, possiamo quindi affermare che la sua mente funziona secondo un continuum. Il compito delle strutture educative è quindi quello di favorire la realizzazione di un'educazione che rispetti la natura della mente, senza andare ad anticipare la trasmissione di conoscenze disciplinari. Si tratta di co-costruire una progettazione in relazione all'età dei bambini, in cui l'apprendimento e la cura sono complementari e, in particolare, sono quegli elementi che consentono al bambino di vivere esperienze di benessere, scoperta e relazione.

L'art.1 Principi e finalità del D.lgs. 65/2017 definisce in particolare che

“alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai sei anni, per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico

e cognitivo, sono garantite pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali”.

Da questo articolo emerge una dichiarazione di fondo per cui, ciascun servizio della fascia 0-6 anni dovrebbe avere valori, finalità comuni da declinare in pratiche educative, con lo scopo di sviluppare il sé del bambino nel modo migliore possibile. La norma, all’art.2, sancisce inoltre la necessità di costruire una prospettiva educativa 0-6 superando l’attuale articolazione dello split system.

Tra i servizi 0-3, propriamente chiamati servizi educativi per l’infanzia, vi sono nidi e micronidi, i servizi integrativi (spazi gioco, centri per bambini e famiglie e servizi educativi in contesto domiciliare), la cui gestione è demandata a comuni, province e regioni con eventuali esternalizzazioni del servizio al privato sociale. Sono presenti anche le sezioni primavera, di cui all'articolo 1, comma 630, della legge 27 dicembre 2006, n. 296, che accolgono bambine e bambini tra ventiquattro e trentasei mesi di età. Esse sono aggregate, di norma, alle scuole per l'infanzia statali o paritarie, che costituiscono il 3-6. Le sezioni primavera vengono anche inserite nei Poli per l'infanzia (art. 2. Organizzazione del Sistema integrato di educazione e di istruzione, D.lgs. 65/2017) (Bondioli, Savio, 2021). Per la prima volta attraverso un atto legislativo, quale il decreto 65, viene esplicitato il carattere educativo, e non assistenziale, delle strutture che accolgono i bambini della fascia 0-3 anni.

Il decreto 65/2017, all’art.6, delinea funzioni e compiti dello Stato, il quale “indirizza, programma e coordina la progressiva e equa estensione del Sistema integrato di educazione e di istruzione su tutto il territorio nazionale”; agli artt.7 e 8 si definiscono inoltre funzioni e compiti delle Regioni e degli Enti Locali. Questa urgenza nasce a causa di una disparità di qualità, numero e gestione dei servizi nel territorio italiano, rilevata anche dai dati raccolti dall’Istat.

Al 31 dicembre 2019 sono attivi sul territorio nazionale 13.834 servizi per la prima infanzia (circa 500 in più rispetto il 2018) e i posti complessivi sono 361.318 (in lieve incremento, dal 25,5% dell’anno educativo 2018/2019 al 26,9% del 2019/2020). Il Consiglio Europeo di Barcellona del 15 e 16 marzo 2002 richiedeva, entro il 2010, un’assistenza all’infanzia per almeno il 33% dei bambini di età inferiore ai 3 anni. Il target è stato raggiunto nel Nord-est e nel Centro Italia (rispettivamente con il 34,5% e 35,3%).

Non lontano dall'obiettivo è il Nord-ovest (31,4%), mentre il Sud e le Isole risultano ancora distanti dal target (rispettivamente 14,5 % e 15,7%).¹

Occorre inoltre realizzare la generalizzazione della scuola dell'infanzia, che ha già un'ampia diffusione in tutto il Paese, anche in vista dell'obiettivo fissato a livello europeo, che prevede per il 2030 la frequenza del 96% dei bambini dai tre anni fino all'entrata nella scuola dell'obbligo.²

La “parità” tra domanda e offerta fa parte di un percorso che riguarda un raggiungimento più ampio, a livello europeo, che si presenta attraverso il *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* e si riferisce ai servizi educativi 0-6 in termini di *Early Childhood Education and Care* (ECEC): “un servizio ai bambini dalla nascita all'istruzione primaria soggetto a un quadro di regolamentazione nazionale: all'interno del percorso devono essere rispettate una serie di regole, di standard minimi e di procedure per l'accreditamento. A questo sistema possono aderire sistemi pubblici, privati o del volontariato e possono essere offerti all'interno dei servizi oppure a domicilio”³.

Al momento si presentano alcuni paesi i cui servizi tendono al raggiungimento dell'eccellenza, mentre altri faticano ad arrivare agli standard minimi. Emerge comunque a livello europeo una tendenza comune alla ricerca del miglioramento attraverso una visione unitaria che poi si andrà ad adattare, o meglio, costruire, alla propria realtà, alla propria storia.

Nottoli (2016) raccoglie alcuni dati del Bollettino di Informazione Internazionale, numero monografico di dicembre 2015, in cui si analizza la situazione dell'educazione e della cura in ambito della prima infanzia. Solo il 30% dei bambini sotto i 3 anni frequenta una struttura ECEC, molti paesi hanno cercato di aumentare la copertura dei posti e soprattutto il livello di qualità.

Le evidenze di ricerca mostrano infatti che “investire nell'educazione e nella cura della prima infanzia è un buon investimento soltanto se i servizi sono di alta qualità,

¹ https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/barcellona2002.pdf

² <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%2022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf>

³ https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/05/Bollettino_2105_per_web.pdf

accessibili, a costi sostenibili e inclusivi. È dimostrato che solo servizi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia apportano benefici, mentre servizi di scarsa qualità hanno ripercussioni fortemente negative sui bambini e sulla società nel suo complesso. Riforme e misure strategiche devono dare la priorità alle considerazioni sulla qualità”⁴ . In base quindi al punto 9 della Raccomandazione del Consiglio Europeo 22 maggio 2019, possiamo dedurre che i servizi che rispondono a queste condizioni sono di qualità generando benefici ai bambini che li frequentano, garantendo inoltre il diritto all’educazione.

Tenendo in considerazione ciò che è emerso fino ad ora, è sorta la necessità di una riflessione sul sistema integrato 0-6. Con la sua istituzione si è tornato a discutere della continuità educativa e per questo risulta importante chiedersi quale idea di “progettare in continuità” è diffusa tra chi opera nelle strutture educative, ovvero quali pratiche, quali esperienze bisogna attuare per rendere concreti i valori esplicitati nei vari documenti italiani ed europei.

Molte volte educatori ed insegnanti associano la “continuità” al passaggio tra nido e scuola dell’infanzia e tra scuola dell’infanzia e primaria, dimenticando invece l’origine e il significato di questo termine per cui la realizzazione di un percorso 0-6 deve avvenire quotidianamente con il fine di concretizzare un cambiamento pedagogico ed educativo, ma soprattutto culturale. Muoversi nella stessa direzione significa partire dal bambino e dal suo diritto all’educazione per poi strutturare e rinnovare i servizi e il proprio agire.

Per comprendere obiettivi e finalità del sistema integrato è importante quindi capire le origini e le motivazioni per cui si è pensato ad un’educazione 0-6.

1.2 Le motivazioni di un’educazione da zero a sei anni

Le motivazioni per cui si è deciso di istituire una relazione e una continuità educativa 0-6 all’interno dell’Unione Europea sono molteplici; si è però rilevata la necessità di migliorare la qualità e l’efficacia dei servizi educativi e di cura, per assicurare una crescita economica, inclusiva, ma soprattutto per garantire servizi di buona qualità a

⁴ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)

costi accessibili che, secondo Lazzari (2016), risultano essere una priorità importante sia per gli Stati Membri che per l'Unione Europea.

Andiamo ora a vedere il concetto di qualità:

“Anche se non esiste una definizione di qualità nei servizi per l'infanzia condivisa a livello internazionale, è possibile individuare alcune condizioni che possono contribuire a realizzarla ed assicurarla nei servizi. Queste fanno riferimento a provvedimenti che incidono sull'organizzazione strutturale dell'offerta, sulla qualità dei processi formativi e sui loro esiti. Ciascuno di questi tre aspetti può essere considerato sia in modo indipendente che in combinazione con gli altri due e insieme concorrono alla qualificazione dei servizi educativi e di cura per l'infanzia attraverso un approccio equilibrato” (Lazzari, 2016, p. 21).

Il documento *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, già citato precedentemente, è un criterio di riferimento europeo che ci aiuta a definire le motivazioni e le necessità che hanno spinto ad una prospettiva comune. È composto da dieci principi orientativi, elaborati ed estrapolati da cinque aree, per promuovere la qualificazione dei servizi educativi e di cura per l'infanzia e per supportare così tutti i bambini e le loro famiglie.

La prima area tratta dell'accesso ai servizi educativi e di cura per l'infanzia; in particolare i principi esplicano la disponibilità di servizi a costi accessibili per tutte le famiglie e i loro bambini, soprattutto per quelli che provengono da fasce sociali svantaggiate ed emarginate, con un'offerta declinata in modo flessibile sia rispetto agli orari di apertura sia rispetto ai contenuti della progettualità educativa. Inoltre i servizi devono incoraggiare la partecipazione, rafforzare l'inclusione sociale e accogliere la diversità attraverso un approccio collaborativo.

La seconda area si occupa del personale che opera nei servizi educativi e di cura per l'infanzia. Si esprime la necessità di riconoscere educatori ed insegnanti come professionisti, la cui formazione in servizio consente di aumentare la qualità dell'approccio pedagogico attraverso l'osservazione, la riflessione, la collegialità, la collaborazione con i genitori. Si esprime infine la necessità di avere condizioni di lavoro supportanti.

La terza area tratta il curriculum, fondato su obiettivi, valori e approcci pedagogici, il cui ruolo è quello di potenziare le diverse capacità dei bambini; viene richiesto agli operatori di collaborare con colleghi e genitori, riflettendo sul loro agire.

Nella quarta area viene esplicitato il processo di monitoraggio e valutazione, rilevante per sostenere la qualificazione continua delle politiche e delle pratiche educative, perseguendo una qualità elevata a tutti i livelli del sistema riconducibili al primario interesse dei bambini, delle famiglie e delle loro comunità di appartenenza.

La realizzazione di tali principi è resa più facile in presenza delle condizioni di governance in cui tutti coloro che prendono parte al sistema di servizi per l'educazione e la cura dell'infanzia hanno una visione chiara e condivisa del loro ruolo e della loro responsabilità. Le disposizioni strutturali e legislative supportano l'accesso ai servizi educativi e di cura per l'infanzia sostenendo una progressiva generalizzazione dell'offerta.

Questo documento europeo nasce mettendo il bambino al centro delle proprie riflessioni e, facendo un passo indietro, andiamo a porci una domanda pedagogica che ci consentirà di capire perché, anche all'interno del D.lgs. 65/2017, i principi e le finalità pongono rilevanza ai diritti dei bambini.

“Che cos'è un bambino?” è la domanda pedagogica da cui partiamo poiché sollecita ad andare in profondità ed attribuire un'identità e un valore personale a ciascuno.

“Si dovrebbe valorizzare un'immagine ben definita di infanzia che “dà voce” al bambino. Ogni bambino è un soggetto unico, che apprende in modo competente e attivo, le cui potenzialità necessitano di essere incoraggiate e sostenute. Ogni bambino è curioso, capace e intelligente. Il bambino è un co-creatore di conoscenze che cerca e ha bisogno dell'interazione con altri bambini e con gli adulti che lo circondano per crescere. In quanto cittadini d'Europa, i bambini sono soggetti di diritti, tra i quali vi è anche il diritto all'educazione e alla cura. L'infanzia è un tempo di vita presente, in cui essere bambini vuol dire cercare significati e attribuire significati al mondo circostante sulla base delle proprie esperienze. I primi anni dell'infanzia perciò non devono essere visti solo in funzione della preparazione a un tempo futuro ma anche in funzione del tempo presente che i bambini stanno vivendo. È necessario che i servizi per l'infanzia adottino modelli educativi e di cura centrati sul bambino, che prendano in considerazione i loro punti di vista e che li coinvolgano attivamente nei processi decisionali che li riguardano. I servizi dovrebbero offrire un ambiente stimolante e accogliente, mettendo a disposizione dei bambini uno spazio fisico,

sociale e culturale che fornisca loro molteplici occasioni per sviluppare le loro potenzialità presenti e future. I servizi per l'infanzia sono progettati in modo da offrire un approccio olistico allo sviluppo infantile, approccio questo che si basa sull'assunto fondamentale che educazione e cura siano inseparabili" (Commissione Europea, 2014, p. 23).

Partendo dal primo principio espresso dalla Commissione Europea, molti sono gli aspetti di quanto dichiara il documento, in particolare di valori e principi, che caratterizzano un curriculum 0-6. Il bambino è considerato un soggetto unico e come tale va sostenuto nel suo percorso educativo e di crescita, incoraggiandolo attraverso delle esperienze che sviluppino le sue potenzialità in un ambiente significativo che garantisce il benessere globale accanto ai pari e agli adulti. I servizi per l'infanzia sono quindi luoghi di vita progettati per offrire un approccio olistico ed unitario e possono definirsi di qualità quando a ciascuno vengono garantiti i diritti. Si deve quindi valorizzare un'infanzia che dà adito, dà voce al bambino.

Per costruire un approccio educativo 0-6 bisogna quindi conoscere la visione dell'infanzia. Nel testo di Bondioli e Savio (2021) viene esplicitato come, dalla seconda metà del secolo scorso, si è affermata una visione dell'infanzia che ha come principale valore il riconoscimento del bambino come soggetto di diritti, tra cui quelli di espressione e di partecipazione alla vita comune.

Nel '900 quindi il bambino si avvia ad essere persona, portatore di saperi, con competenze proprie in base all'età, che può esercitare e implementare con l'educazione. Bondioli e Savio (2021), riprendendo le parole di Macinai, sostengono che l'apice del raggiungimento dell'infanzia si è avuto con il riconoscimento giuridico di alcune carte internazionali, in particolare con la Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia adottata dall'ONU nel 1989, dalla quale il bambino emerge come soggetto diverso ma paritario nella sua relazione con l'adulto.

I documenti nazionali e internazionali sullo 0-6 sono quindi supportati sul piano giuridico universale, trovando degli elementi di fondo su cui convergere e rispetto ai quali nessuno può venir meno. La realizzazione del sistema integrato 0-6 nasce quindi per garantire ad ogni bambino e bambina, fin dalla nascita, pari opportunità di educazione e istruzione.

1.3 Educazione e cura nei servizi da zero a sei anni

All'interno del curriculum 0-6 i concetti di cura ed educazione assumono un significato rilevante, poiché cambiano radicalmente la prospettiva dei servizi educativi. Diversi documenti nazionali e internazionali trattano questi temi, mettendo in evidenza come siano complementari tra loro e soprattutto fondamentali dalla nascita fino ai sei anni, ma anche in tutte le altre età della vita. Si pensi ad esempio alla Commissione Europea (2011) che all'interno di Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori, esplicita la necessità di integrare cura ed educazione, al nido, all'infanzia e ad un modello unitario che copre l'intero arco di tempo dalla nascita all'inizio della scuola dell'obbligo. Per avere dei servizi ECEC di qualità, risulta fondamentale avere personale qualificato e competente, affermando quindi che nell'ottica della costruzione di un curriculum 0-6, si debba integrare la cura ad un'educazione intenzionale, volta allo sviluppo delle capacità, delle potenzialità e della crescita del bambino⁵.

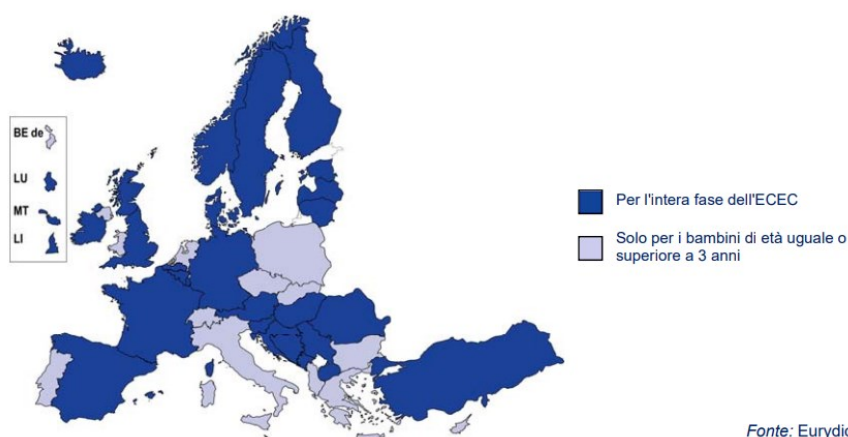
Lichene (2017) parla di cura come quel concetto che viene attribuito come dimensione centrale e spesso esclusiva al nido, creando contrapposizioni e distanze con la scuola dell'infanzia e con gli altri cicli di istruzione in cui sembra prevalere l'apprendimento. Soprattutto nel lattante, ma anche nel bambino fino ai due/tre anni, il benessere dipende totalmente dall'adulto, il quale attraverso le routine si dedica in modo esclusivo al suo corpo. Vi è però la necessità di ampliare il concetto di cura come tema che accompagna tutta la vita, poiché implica la co-costruzione di apprendimenti in cui ognuno è sostenuto nel suo modo di essere e nel benessere complessivo. La persona deve poter vivere esperienze piacevoli, poiché solo quando i suoi bisogni fondamentali di cura e relazione saranno soddisfatti potrà realmente apprendere.

Riprendendo il testo *Cifre chiave sull'educazione e cura della prima infanzia in Europa*- rapporto Eurydice (2019) vediamo che:

“Il fatto che l'offerta durante i primi anni costituisca il fondamento dell'apprendimento in tutto l'arco della vita sta diventando sempre più accettato. Di conseguenza, le autorità di

⁵ <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:IT:PDF>

livello centrale/superiore di tutti i paesi europei hanno emanato linee guida ufficiali per garantire che le strutture abbiano una componente educativa intenzionale. Il contenuto di tali linee guida varia, ma esse, generalmente, includono obiettivi di sviluppo e apprendimento e attività appropriate in base all'età, talvolta nella forma di un curriculum standard. Esse sono volte ad aiutare le strutture a migliorare la qualità della cura e dell'apprendimento e a garantire standard elevati in tutti i servizi ECEC. Tuttavia, in circa un terzo di tutti i paesi europei, le linee guida educative si applicano soltanto alle strutture per bambini a partire dai 3 anni (vedere la figura 1). In tali paesi, permane la divisione tra offerta "per la cura dei bambini" ed "educazione della prima infanzia"⁶.



Fonte: Eurydice.

Figura 1: Linee guida educative di livello centrale/superiore - 2018/19.

Il testo citato e in particolare la figura 1 vogliono essere una panoramica all'interno dei paesi europei nell'anno 2018/19. È importante sottolineare però che sono state apportate alcune modifiche. Vediamo ad esempio l'Italia che ha adottato gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, presentati al pubblico il 6 dicembre 2021, data in cui, esattamente cinquant'anni prima, veniva promulgata la Legge n. 1044 che ha concesso un'attenzione specifica anche al segmento 0-3 che, prima di allora, era ritenuto strettamente familiare.

Le esperienze educative dei più piccoli non possono essere suddivise tra routine e apprendimento e perciò è fondamentale considerare l'intera esperienza come educativa e volta all'apprendimento e alla relazione con gli adulti e i pari.

⁶ <https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2020/02/Cifre-chiave-educazione-e-cura-della-prima-infanzia-in-Europa-2019.pdf>

Gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia (2021) sostengono che:

“L'intervento educativo in questo periodo si contraddistingue proprio per il particolare impegno nel coniugare la funzione di cura con il sostegno alle potenzialità di sviluppo dei bambini e delle bambine, nel dar risposta ai loro bisogni materiali ed emotivi mentre si promuove la loro socialità e il loro interesse a conoscere. È necessario calibrare organizzazione, pratiche e interventi educativi alla necessità dei bambini di quest'età di essere sostenuti nel loro incessante percorso di scoperta del mondo che li circonda e nel riconoscere e utilizzare il patrimonio di significati e di simboli che lo caratterizzano. Accompagnare tutti i bambini e ciascuno di essi in questa impresa di scoperta, di apprendimento e di arricchimento culturale tenendo presente al tempo stesso sia le caratteristiche di quest'età sia la complessità del mondo con cui essi si confrontano, è la dimensione fondamentale dell'intervento educativo nei servizi educativi per l'infanzia. Far sì che ciascuno di essi già nei primi tre anni di vita faccia un'esperienza sociale e di conoscenza di qualità che gli permetta di sviluppare compiutamente le sue potenzialità di apprendere come apprendere e come condividere conoscenze, emozioni e progetti con gli altri è l'importante missione del percorso educativo da zero a tre anni. Per questo, esso è un primo fondamentale segmento del percorso zero-sei e, più in generale, del percorso di educazione e istruzione, nel quale si colloca in continuità di riflessioni e di proposte educative” (Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione, 2021).

CAPITOLO 2: Progettare e sperimentare lo 0-6

La valutazione del contesto educativo, inteso come l'insieme delle risorse materiali, umane e simboliche messe in atto da una realtà educativa per sostenere e promuovere la crescita dei bambini e di tutti coloro che se ne prendono cura, è un processo essenziale per riflettere sull'offerta formativa e sulle pratiche adottate allo scopo di individuare aspetti problematici e risorse per realizzare innovazioni meditate e consapevoli. Tale valutazione va effettuata periodicamente, in corso d'opera, e deve essere seguita da progetti volti a ridurre le criticità individuate e/o a migliorare la qualità dell'offerta formativa, secondo un ciclo continuo di progettazione, realizzazione, riflessione e miglioramento.

Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato zerosei, 2021, p. 30.

2.1 I Poli per l'infanzia

Pensare ad una continuità implica non solo la necessità di attuare delle norme e dei documenti teorici, ma anche l'esigenza di rivedere il proprio agire e i propri contesti educativi. La Legge 107/2015 ha promosso la “costituzione di poli per l'infanzia per bambini di età fino ai sei anni, anche aggregati a scuole primarie e istituti comprensivi” (Legge 107/2015, art.3, comma 181 lett. e, punto 7) proprio per realizzare concretamente un percorso unitario che non si basi solo su idee e valori, ma anche su pratiche quotidiane.

I Poli per l'Infanzia sono “laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio, anche al fine di favorire la massima flessibilità e diversificazione per il miglior utilizzo delle risorse, condividendo servizi generali, spazi collettivi e risorse professionali” (D.lgs. 65/2017, art.3).

Per quanto concerne caratteristiche e specifiche funzioni, possiamo dichiarare che “accolgono, in un unico plesso o in edifici vicini, più strutture di educazione e di istruzione per bambine e bambini fino a sei anni di età, nel quadro di uno stesso percorso educativo, in considerazione dell'età e nel rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento di ciascuno” (D.lgs. 65/2017, art.3).

Riflettendo quindi su quanto riportato, viene riconosciuta la necessità a livello nazionale di istituire un sistema integrato strutturato in un percorso unitario, che consenta ai bambini di sviluppare opportunità di educazione in modo globale, con un curriculum fondato su valori, obiettivi, approcci pedagogici, realizzati secondo un agire competente, comune e collaborativo. Non si tratta però solo di una cooperazione, bensì di uno stesso percorso educativo che consenta ai bambini di sperimentare e di apprendere rapportandosi con i compagni, specialmente di età diverse, condividendo spazi e momenti della giornata in cui ciascuno riesce a manifestare e a costruire la propria identità in relazione agli altri.

Definire i Poli per l'Infanzia dei laboratori di ricerca permanente, consente per la prima volta di addentrarsi concretamente in quello che è lo zero-sei; Zaninelli (2021) inoltre, definisce il termine "polo" come un progetto *ex novo* sperimentale per promuovere la continuità pedagogica, curricolare e organizzativa. Non bisogna integrare quelle strutture in cui nido e scuola dell'infanzia seppur presenti sono divise, per non perdere quel valore di innovazione, ma soprattutto di coerenza progettuale nella connessione di una continuità verticale.

ISTAT, nel triennio dal 2018 al 2020, in collaborazione con il Dipartimento delle Politiche per la famiglia, il consorzio Mipa e l'Università Ca' Foscari di Venezia- Facoltà di Economia, ha raccolto dei dati che riepilogano i Comuni delle varie regioni in cui verranno realizzati i Poli per l'infanzia.⁷

⁷ [report-infanzia_def.pdf \(istat.it\)](#)

Regione	Riferimenti	Risorse ex DM Miur 637/2017	Istanze ammesse (Comuni)
Abruzzo	D.G.R. 588 del 10 Ottobre 2017	3.597.824,45	Celano Teramo Montesilvano
Basilicata	D.G.R. del 15 Settembre 2017 n. 949	1.901.827,52	Policoro
Calabria	Manifestazione d'interesse (2017)	4.810.346,31	Cosenza ⁵⁹
Campania	D.D. n. 173 del 13 Novembre 2017	14.480.804,70	Caserta Carinaro Salerno Sant'Arsenio
Emilia-Romagna	D.G.R. n. 1961 del 4 Dicembre 2017	11.524.656,68	Bologna Ravenna Scandiano Parma Rimini
Friuli VG	Manifestazione d'interesse (2017)	3.661.795,27	n.d.
Lazio	Determinazione G17044 dell'11 Dicembre 2017 (Provvedimento revocato)⁶⁰	14.478.540,31	Cassino Fondi Montecompatri
Liguria	D.G.R. n. 781 del 28 Settembre 2017	4.288.021,17	Genova Taggia Cogorno
Lombardia	Decreto n. 11795/2017 DGR X/7062 del 11/09/2017 Decreto n. 17055/2018⁶¹	24.283.155,13	Dovera, Palazzo Pignano, Soncino (CR) Ardenno, Tremezzina, Gravedona ed Uniti, Novedrate (CO) Manerba del Garda, Malegno, Nuvolera (BS) Mantova, Dosolo (MN) Varese (VA), Sommo (PV), Maghero (PV), Dolzago (LC), Lissone (MB)
Marche	D.G.R. n. 1321 del 13 Novembre 2017	4.203.461,23	
Molise		1.376.187,32	
Piemonte	D.G.R. del 25 Settembre 2017 n. 51-5686	9.946.787,30	Asti Acqui Terme Torino

⁵⁹ Al momento, non si hanno notizie di altri comuni finanziati nella Regione Calabria.

⁶⁰ La DD n. 17044/2018 della Regione Lazio risulta revocata. Iniziative sui Poli dell'infanzia sono state effettuate con [DGR n. 972/2019](#) e DD -n° G02856 del 17/03/2020, ma a valere sui fondi statali per un importo pari a 975.070,38 euro.

⁶¹ Si specifica che i comuni riferiti alla Regione Lombardia sono quelli indicati nel Decreto n. 17005/2018, che prevede costi per la realizzazione di interventi pari a oltre 37 milioni di euro, di importo superiore allo stanziamento del cui al Decreto del Miur. Nel medesimo atto regionale è però specificato che restano a carico dell'ente locale interessato le seguenti spese: indagini preliminari, progettazione, arredi, allestimenti e attrezzature per la didattica, eventuale demolizione di fabbricati, bonifica dell'area, spese per la collocazione temporanea degli alunni durante i lavori.

Puglia ⁶²	D.G.R. n.2032 del 15 Novembre 2018	9.687.832,54	Altamura Bari Capurso
Sardegna	D.G.R. n. 50/25 del 17 Novembre 2017	3.969.103,78	Villamassargia
Sicilia	n.d.	12.045.314,51	
Toscana	Protocollo d'intesa 2017	8.630.570,96	Rosignano Livorno Castellina in Chianti
Umbria	D.G.R. 618 dell'11 Giugno 2018	2.771.630,76	Guarda Spoleto Città di Castello
Valle D' Aosta	n.d.	910.186,32	
Veneto	D.G.R. n. 1900 del 22 novembre 2017	13.431.953,74	Arcugnano Occhiobello Villafranca di Verona

N.B.: La scadenza delle manifestazioni d'interesse emanate dalle regioni ha riguardato soprattutto il periodo: settembre – dicembre 2017.

⁶² Rispetto alla Regione Puglia, si segnala che la [DGR n. 2398/2019](#) di riparto del Fondo nazionale 2019, ha previsto il finanziamento di nuove costruzioni, anche di Poli per l'infanzia, rivolte ai comuni ammessi alla graduatoria del Piano triennale di edilizia scolastica 2018/2020, ma non finanziati per carenza di fondi disponibili.

Figura 2: I comuni individuati dalle regioni per la realizzazione dei poli per l'infanzia.

Dai dati sopracitati emerge un numero limitato di poli attivabili in ciascuna Regione. Zaninelli (2021) espone inoltre il rischio che questi centri di formazione e ricerca siano destinati a svolgere una funzione prettamente locale, senza incidere complessivamente sulla rete nazionale del sistema integrato. Risulta quindi fondamentale

monitorare le singole sperimentazioni e far circolare le informazioni a livello gestionale, pedagogico e organizzativo perché diventino un riferimento per tutti gli altri servizi tradizionali.

Zaninelli (2021), riprendendo le parole di Savio, sostiene inoltre che i Poli per l'Infanzia “possono contribuire a promuovere una nuova cultura dell'infanzia, più partecipata”. A questo punto sembra importante definire quali caratteristiche debba avere un Polo per l'Infanzia.

Per prima cosa bisogna partire da un'idea pedagogica comune per cui, per superare il sistema suddiviso in nidi e infanzia, è fondamentale immaginare l'età prescolare come un unico periodo che guarda ad una continuità educativa, garantendo la specificità di ogni età dei bambini.

I poli, infatti, “non solo possono favorire una maggiore flessibilità nella pianificazione dell'offerta educativa per le diverse età e un miglior utilizzo delle risorse, materiali, ambientali e professionali, ma sollecitano anche nuove riflessioni sui percorsi educativi da zero a sei anni” (Linee Pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, 2021, p. 9).

La Presidenza del Consiglio dei Ministri, il Dipartimento per le Politiche della Famiglia e l'Istituto degli Innocenti di Firenze (2017) descrivono gli spazi, fondamentali per andare a costruire pratiche, routine, esperienze con i bambini, poiché riflettono le scelte pedagogiche e l'agire di ciascuno. La dimensione minima è di 3 sezioni, con una ricettività totale di 60 bambini, 15 di età da 0 a 2 anni, 20 di età da 2 a 4 anni e 25 di età da 4 a 6 anni. L'edificio deve essere composto da uno spazio comune che consente coesione e unitarietà tra le parti, ma anche di luoghi più raccolti e adatti ai piccoli e ai medi. Si pensi ad esempio all'esigenza di un fasciatoio per il cambio o ad una stanza per il riposo. Per quanto concerne i laboratori e i servizi generali possono essere attribuiti i medesimi spazi.

Una buona dimensione può essere strutturata anche in sei sezioni, tre per il nido e tre per l'infanzia, che non implicano però una semplice suddivisione, bensì un continuum formativo e organico organizzato secondo una coppia di sezione 0-2, 2-4 e 4-6 anni. In questo modo i servizi igienici vengono condivisi da due gruppi in relazione alle esigenze

della loro età. Deve essere presente uno spazio comune, quale la piazza, connesso e aperto ai laboratori, spazi che offrono occasioni di incontro e attività di intersezione.

“Tuttavia, l’importanza dei Poli per l’infanzia va al di là della semplice condivisione di uno spazio. Il Polo per l’infanzia rinforza la conoscenza reciproca e la comunicazione tra il personale educativo e insegnante operante nel percorso zerosei, sollecita uno scambio continuativo di riflessioni ed esperienze e crea occasioni di attività di lavoro educativo e di formazione in comune” (Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei, 2021, p. 40).

I Poli per l’Infanzia, quindi, sollecitano la costruzione di un’*équipe* interdipendente che opera e raggiunge gli obiettivi in maniera collegiale, attraverso la riflessione e uno scambio continuo.

2.2 Progettare esperienze di continuità

Promuovendo una visione unitaria dell’infanzia, è necessario riconoscere nei bambini specifiche modalità di apprendimento, scoperta e relazione, considerando l’individualità di ciascuno e il suo modo di relazionarsi. In questo paragrafo non si vogliono fornire soluzioni da attuare nelle realtà educative, bensì riflettere su come ciascun educatore o insegnante possa mettere in atto le sue competenze e dare ai bambini e alle bambine un’educazione di qualità dalla nascita ai sei anni, considerando le esigenze specifiche di ciascuno.

Per progettare esperienze nello zerosei è fondamentale considerare il gioco, che Lichene (2019), riprendendo le parole di Caillois, definisce come un’attività “libera e spontanea” per la crescita e il benessere nel bambino.

Come definito nel documento europeo *Proposal for key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (2014), il gioco consente la partecipazione del bambino in un contesto sociale, relazionale.

“In generale, una progettazione curricolare che permetta ai bambini di imparare attraverso il gioco costituirà l’incoraggiamento migliore verso la loro piena partecipazione- motivata e proattiva- negli scambi comunicativi. Il gioco, partendo dagli interessi dei bambini, li incoraggia a prendere decisioni e risolvere problemi in modo autonomo, promuovendone l’indipendenza. (...). E, ancora più importante, quando le iniziative spontanee dei bambini sono accolte da educatori e insegnanti che le rilanciano attraverso

proposte educative che ne sostengono la progressione, il gioco può diventare uno strumento potente per costruire quelle strutture cognitive che stanno alla base dei processi di apprendimento formale (...). Per concludere, i curricoli per l'educazione e cura dell'infanzia dovrebbero far riferimento a una prospettiva integrata che possa garantire progressione e continuità nei processi di apprendimento dei bambini a partire dalla loro nascita fino (almeno) al loro ingresso nella scuola primaria (Lazzari, 2016, pp. 72-73).

Quanto citato ci consente di riflettere sul ruolo che educatori e insegnanti assumono, in quanto, proprio partendo dall'osservazione del gioco libero, possono sostenere apprendimenti, competenze e potenzialità dei bambini.

L' *European Early Childhood Education Research Association* (EECERA) con lo *Special Interest Group (SIG)* (2017) ha pubblicato il documento "*Rethinking Play*". *Position Paper about the role of play in early childhood education and care*⁸. All'interno, ancora una volta si pone rilevanza al gioco, il quale non deve essere strumentalizzato allo scopo di apprendimenti cognitivi, bensì valorizzato perché ideato, progettato e realizzato interamente dai bambini seguendo i loro interessi, bisogni e valorizzando le loro scelte, la loro partecipazione e inclusione. Il gioco ci consente quindi di assumere un approccio olistico del bambino e da qui sviluppare percorsi formativi, progettuali, che implicano un confronto diretto con la sezione, ma anche tra educatori ed insegnanti.

Proseguendo verso un approccio educativo ed unitario sullo zero-sei, facciamo ora riferimento allo sfondo pedagogico che ogni percorso educativo dovrebbe assumere. Per farlo, ci serviamo ancora una volta del documento *Proposal for key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (2014), ma anche delle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (2021).

Entrambi i documenti sottolineano l'importanza dell'osservazione, della documentazione e della progettazione, strumenti che consentono ad educatori ed insegnanti di svolgere il loro lavoro con professionalità e soprattutto in collegialità, per "ri-tornare, ri-flettere, ri-pensare all'esperienza realizzata, evidenziarne i passaggi significativi, definire una sequenza espositiva utile per rendere comprensibile ad altri il percorso realizzato" (Raso, Lampugnani, Marone, Lichene, 2020, p. 90).

⁸ <http://www.eecera.org/wp-content/uploads/2017/01/POSITION-PAPER-SIG-RETHINKING-PLAY.pdf>

In questo modo la qualità dei servizi viene offerta attraverso delle esperienze capaci di proporre a ciascun bambino delle proposte che lo valorizzino e che consentano, attraverso un continuum, di acquisire apprendimenti. Le conoscenze, gli interessi e le capacità di ciascuno si manifestano attraverso il gioco e possono essere ulteriormente sviluppate attraverso laboratori, atelier di sperimentazione e ricerca.

Concludendo, questa progettazione legata all'agire dei bambini, si apre in una riflessione molto più ampia e profonda, che va ad analizzare l'intera struttura e la sua identità educativa e pedagogica, data dall'incontro dello 0-3 e del 3-6. Con questa relazione finale si vuole andare a riflettere sulla continuità, che non si basa sulla singola esperienza o progettazione, bensì su un cambiamento culturale e pedagogico che include spazi, tempi, famiglie, territorio e personale che vi lavora.

2.2.1 Progettazione, osservazione e documentazione

Per realizzare un curricolo zero-sei sono necessarie delle pratiche e delle competenze professionali da mettere in atto quotidianamente che aiutano gli adulti a conoscere i bambini e successivamente costruire per loro dei percorsi educativi efficaci, affini alle loro esigenze. Bondioli e Savio (2021) mettono in evidenza come i curricoli per l'infanzia 0-6 siano aperti, poiché non predefiniscono i contenuti delle esperienze, ma alla luce dei progressi dei bambini ne orientano di nuove. Per realizzare questo curricolo quindi, è importante progettare, osservare e documentare.

La progettazione, dal latino tardo *projéctus* "azione di gettare avanti" da *proiēcere*, composto da *pro* "avanti", e *jācere*, "gettare", riguarda l'azione intenzionale del dirigersi verso uno scopo che si intende raggiungere (Restiglian, 2020, p. 34).

È la costruzione di contesti di apprendimento come contesti che sono sempre contemporaneamente contesti di esperienza, di osservazione e insieme di ricerca, che si ripropongono a un livello più complesso in una sorta di circuito a spirale, che consente ai bambini di dare forma ai loro processi di conoscenza tra ripetizione e variazione, in cui è forte la circolarità delle menti tra bambini e tra adulti e bambini. La progettazione consente di dare forma a un contesto educativo che si prende cura dei bambini e degli adulti, accogliendo le loro soggettività e i loro processi di apprendimento come parte integrante della costruzione della storia e della cultura della scuola e del nido (Lichene, 2017, p. 18).

Ancora possiamo dire che:

“progettare comporta: anticipare mentalmente gli effetti che si vorrebbero produrre; immaginare, tenendo conto delle caratteristiche dei bambini cui ci si rivolge, come una certa organizzazione dell’ambiente e delle relazioni possa produrre tali effetti” (...) In ogni caso, ogni progetto ha un carattere di intenzionalità e, al tempo stesso, di pura possibilità. (Bondioli, Savio, 2021, p. 37).

In altre parole, possiamo affermare che la progettazione consente all’*équipe* di sperimentare e realizzare delle esperienze con la possibilità di ri-progettarle, modificarle, adeguandole alle proprie osservazioni, riflessioni, alle verifiche effettuate. Importante risulta l’ambiente educativo, che deve essere allestito rispecchiando l’identità della struttura e in particolare gli interessi dei bambini, le loro curiosità, le loro domande. Questa modalità di progettare risulta quindi fondamentale in un curriculum zero-sei, perché consente di pianificare i modi, i tempi, gli spazi prima di concretizzare l’azione educativa e soprattutto permette di tenere a mente un’idea di bambino precisa, che guarda l’infanzia come un periodo in continuum, ma avente le sue specifiche necessità. Per cogliere gli interessi dei bambini e costruire significati sulle loro azioni, l’*équipe* deve avvalersi dell’osservazione. Educatori e insegnanti devono chiedersi e capire cosa osservare e su cosa porre attenzione.

Per questo motivo, è essenziale chiedersi: “cos’è l’osservazione?”. Lichene la definisce un “guardare con attenzione, esaminare con cura, raccogliere informazioni” (Lichene, 2019, p. 89). Ancora possiamo dire che:

“L’osservazione implica sempre una selezione degli aspetti che si vogliono indagare; l’attenzione viene puntata su alcuni elementi ritenuti importanti e significativi ai fini dell’attività osservativa. In questo senso, quando si osserva, si delimita il campo e si elaborano criteri che costituiscono le ‘lenti’ attraverso le quali conoscere la realtà. (...) In altre parole, se non si può fare a meno di ‘guardare’, in quanto atto senso-percettivo, per ‘osservare’ occorre volerlo e progettarlo (Maviglia, 2019, p. 278).

“Osservare dunque diviene un atteggiamento attivo, che deve essere caratterizzato da un ascolto attento e da una disponibilità a lasciare spazio ai bambini; in tal senso, l’osservazione non è mai neutra, ma è sempre rivelatrice di sguardi, interrogativi e punti di vista propri di chi osserva, che s’intrecciano con i saperi e gli interessi che i bambini manifestano. Attraverso un’attenta osservazione il gruppo educativo ha occasione di

dialogare e di confrontarsi a proposito dei possibili percorsi progettuali da intraprendere insieme al gruppo dei bambini. (Malavasi, Zoccatelli, 2018, p. 10).

Il gruppo di lavoro quindi deve saper cogliere l'attimo, fondamentale per una conoscenza specifica di ciascuno e deve saperlo comunicare, mostrare, raccontare agli altri, mettendo in evidenza il proprio punto di vista, alimentando la curiosità ad una conoscenza più profonda, che possa rispondere agli interrogativi che il personale si pone. Per questo motivo l'osservazione e la progettazione hanno un legame molto forte, quasi inscindibile con la documentazione, la quale spinge ad "andare oltre".

"La documentazione non è una descrizione oggettiva della realtà, bensì il risultato di una scelta che, in quanto tale, presuppone un'assunzione di responsabilità nei confronti dei significati dell'azione educativa. (...) Non si tratta di dover aggiungere significato a quanto accade nella quotidianità ma di metterlo a fuoco, cercando di arrivare al cuore delle piccole o grandi storie che ogni giorno prendono vita nei nidi e nelle scuole dell'infanzia, mettendo al centro il senso e l'autentico valore di quell'esperienza. (...) Anche le piccole cose della quotidianità possono diventare speciali se incontrano uno sguardo che le accoglie, le fissa e le mette in valore per ricordarle" (Malavasi, Zoccatelli, 2018, p. 32)

Possiamo anche affermare che: "La documentazione mira a essere un luogo privilegiato in cui teoria e prassi si evidenziano e in cui le diverse dissonanze culturali e di pensiero presenti all'interno di un gruppo educativo vengono accolte come valori e trasformate in occasioni di conoscenza reciproca" (Malavasi, Zoccatelli, 2018, p. 20).

Da queste definizioni si scorge quindi nell'educatore e nell'insegnante una professione da alimentare quotidianamente tramite la documentazione e in particolare con strumenti e materiali che consentono di tenere traccia di ciò che succede revisionando e comprendendo una visione più chiara e distaccata. Non si tratta di un prodotto statico, ma di un cammino per l'equipe, per i bambini, per le famiglie e per l'intera comunità.

La documentazione infatti non è solo destinata ad educatori ed insegnanti per rileggere il proprio operato, bensì è "tesa all'esterno, a portare fuori dal servizio cultura ed esperienze per tutti, in cui tutti, ciascuno per la propria specificità, possa trovare spunti di riflessione, di approfondimento, possibilità e opportunità per costruire connessioni ed elaborare le proprie idee uniche e specifiche in merito a quel materiale documentativo e a quella esperienza (Malavasi, Zoccatelli, 2018, p. 34).

La documentazione consente quindi a ciascuno, con il proprio ruolo, con le proprie conoscenze e competenze di partecipare a questo processo rendendolo unico, soggettivo e coerente con la propria esperienza e/o pensiero.

Prima di concludere, vorrei riflettere sul ruolo che il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino ai sei anni, con il D.lgs. 65/2017, ha assunto nel valorizzare i processi di progettazione, osservazione e documentazione, richiamando fortemente educatori e insegnanti a collaborare per garantire uno standard di qualità elevato. In quest'ottica possiamo quindi pensare alla realizzazione di un curricolo zero-sei tramite la continuità tra principi e pratiche che il personale mette in atto quotidianamente, osservando, progettando e documentando metodologie volte sempre a sperimentazioni e nuove ricerche.

2.2.2 La formazione del personale

L'evoluzione normativa, la sperimentazione dei Poli per l'infanzia e il cambiamento educativo e culturale volto verso lo zero-sei, stanno portando con sé l'esigenza di rivedere il ruolo professionale di educatori, insegnanti. La qualificazione universitaria è un requisito fondamentale per rendere professionale il loro ruolo, nonostante ciò il percorso risulta ancora suddiviso. Secondo le normative vigenti all' art. 1, commi 180 e 181, lett. e, legge 107/2015, all' art. 4, comma 1, lett. e, D.lgs. 65/2017, nel D.M. 378/2018, nel D.M. 249/2010 modificato nel D.M. 81/2013 e all' art. 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244, per gli educatori è prevista la laurea triennale in Scienze dell'Educazione, indirizzo specifico dei servizi educativi per l'infanzia. Per gli insegnanti della scuola dell'infanzia (e primaria) è prevista la laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria. I due percorsi sono integrabili attraverso esami e ulteriori percorsi di studio, ma la formazione di base risulta comunque differente.

Da quanto emerso sorgono spontanee delle domande: vi sono competenze sufficienti per lavorare in un'ottica zero-sei? Possiamo garantire ai bambini e alle bambine una progettazione in continuità di cui tanto si parla?

È importante che nidi e scuole dell'infanzia si incontrino attraverso un approccio olistico, sistemico e non più parallelo. Questa è l'idea che fa da sfondo a tutto il lavoro e

che vorrebbe essere motivo di riflessione soprattutto per educatori ed insegnanti, che ogni giorno si occupano dei bambini e del loro ben-essere.

Zaninelli (2021) sostiene che il personale dovrebbe avere competenze osservative, progettuali, sulla continuità educativa verticale poiché tutto ciò può contribuire a sviluppare progetti educativi innovativi, unitari e coerenti tra servizi. Vi è la necessità di una formazione in continuità, più ampia, più coerente con lo sviluppo del bambino.

“la formazione deve essere improntata a una visione complessiva del percorso educativo zero-sei 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” (Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, 2021, p. 38).

Per concludere Lichene (2017) sostiene che il profilo professionale, oltre che ad una preparazione iniziale, necessita di continue occasioni di crescita che aiutino a riflettere verso un’ottica di miglioramento e di riflessione del proprio agire.

2.3 Lo strumento di autovalutazione “*Tra 0-6*”

Per garantire a ciascun bambino e bambina dalla nascita ai sei anni un’educazione di qualità, è importante che ciascun educatore ed insegnante sia in grado di valutare il proprio agire e il contesto educativo in cui opera. “Il concetto di qualità è relativo, fondato sui sistemi di valori e convinzioni, e il processo stesso di definizione della qualità deve essere quindi concepito come dinamico, continuo e democratico” (Lazzari, 2016, p. 24). Si rimanda quindi all’attribuzione di un valore e, in particolare, ad una “valutazione partecipata, dialogica e formativa” (Restiglian, 2020, p. 43).

Lichene (2017) considera un’indagine condotta nel 2012 e pubblicata nel 2015 per dimostrare che il 75% dei rispondenti sostiene vi sia una scarsa diffusione di una cultura della valutazione nelle strutture educative. Inoltre, il 35% dichiara di non aver partecipato direttamente a esperienze di valutazione né averne una conoscenza indiretta, mentre la maggior parte di coloro che vi hanno preso parte, ne descrive una partecipazione passiva. Nonostante i dati dimostrino una carenza di informazione e attuazione, il 91% dei partecipanti all’indagine esprime una forte motivazione nell’intraprendere percorsi di

valutazione, soprattutto per avere l'occasione di acquisire un confronto e una riflessione sul proprio agire, attribuendone significato e dimostrando le conseguenze e le ragioni delle proprie scelte.

Restiglian (2020) sostiene quindi la necessità di utilizzare degli strumenti di autovalutazione, attribuendo un valore e un giudizio al proprio contesto lavorativo, con la finalità di crescere e migliorare, confrontandosi con l'équipe, rilanciando dei valori che mettono al centro il bambino. Gli strumenti di autovalutazione educativi e formativi consentono quindi di definire una realtà-modello attraverso degli elementi essenziali che caratterizzano il contesto scuola. Alcuni strumenti sono destinati ai servizi per la prima infanzia 0-3, come ad esempio la scala SVANI (1992), ISQUEN (1999), SPRING (2017), Il sistema qualità dei servizi educativi per l'infanzia in Regione Toscana (2015), Id.E.A.(2020); altri sono dedicati esclusivamente alla scuola dell'infanzia, come SOVASI (1994), AVSI (2001), DAVOPSI (2008), PraDISI (2013), RAV Infanzia (2015). Vi sono poi degli strumenti dedicati allo zero-sei, che si pongono nell'ottica del sistema integrato, come ASEI (2000) e Tra 0-6 (2017). In particolare, quest'ultimo consente di realizzare un percorso in un'ottica di continuità, focalizzando pratiche, idee, principi da applicare alle realtà educative.

“*Tra 0-6*” è uno strumento pensato proprio per promuovere e sostenere la riflessione di educatori di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia, perché possano confrontarsi ed esplicitare le proprie prospettive educative, condividerle, rielaborarle, co-costruirne di nuove e comuni (Bondioli, Savio, Gobetto, 2017, p. 8).

Dallo strumento possiamo quindi ricavare ciò che risulta necessario per una prospettiva unitaria, ma anche promuovere una verticalità e una continuità tra i servizi 0-3 e 3-6, mettendo al centro la professionalità del personale, il quale, conoscendo criticità e punti di forza, è in grado di porre al centro la qualità.

Andremo ora ad esplicitare lo sfondo a cui fa riferimento lo strumento, la metodologia di elaborazione, ma anche la sua struttura e le modalità d'uso.

Bondioli, Savio e Gobetto (2017) nello strumento “*Tra 0-6*” propongono una visione d'infanzia unitaria, introdotta in Italia a livello giuridico con il D.lgs. 65/2017 e in Europa con l'*ECEC*; prevede la costruzione di un profilo di qualità di un contesto educativo il cui esito è “un processo di confronto dei punti di vista dei singoli operatori

su cosa è o non è di qualità in quel contesto, cioè di valutazioni individuali, costruite a partire dall'osservazione e riflessione sulle proprie pratiche educative che vengono messe in dialogo per co-costruire prospettive condivise" (Bondioli, Savio, Gobetto, 2017, p. 8).

Dopo una consultazione partecipativa e una revisione dello strumento, la visione definitiva propone 10 indicatori trasversali. Ciascun indicatore è composto da due sezioni: "principi", enuncia i convincimenti e le idee pedagogiche di riferimento per la dimensione considerata e "buone pratiche" che descrive le circostanze concrete che realizzano i principi di riferimento (Bondioli et al., 2017). In particolare emerge che:

"*Tra 0-6*" si articola in due sotto-strumenti gemelli che si differenziano per il tipo di richiesta fatta al compilatore. TRA 0-6_P, dove P sta per "prospettiva", propone di esprimere il grado di accordo/disaccordo nei confronti della prospettiva 0-6 proposta; per ogni item, al compilatore viene chiesto di riflettere rispetto alla propria idea di "buon" nido e "buona" scuola dell'infanzia e di segnalare (compilando la tabella al termine di ogni item) quali dei principi enunciati e delle buone pratiche descritte ritiene "non del tutto pertinenti" per il nido, per la scuola dell'infanzia o per entrambe le realtà.

TRA 0-6_V, dove V sta per valutazione, chiede di giudicare il grado di realizzazione di tale prospettiva nel contesto educativo in cui il compilatore opera; per ogni item al compilatore viene chiesto di fare mente locale rispetto al proprio contesto operativo e, secondo la propria percezione, di segnalare (compilando la tabella presente al termine di ogni item) quali dei principi enunciati e delle buone pratiche descritte siano "presenti" oppure solo "parzialmente presenti o assenti". Successivamente, a partire dall'utilizzo individuale, sarà possibile il confronto di gruppo (Bondioli et al., 2017).

Il responsabile di processo (formatore, coordinatore pedagogico o altro) avrà il compito di riassumere le scelte fatte tramite schede predisposte nello strumento (Restiglian, 2020, p. 178).

Dalla presentazione "*Tra 0-6*" emerge la possibilità da parte degli operatori di riflettere e individuare il grado di pertinenza del proprio agire, con la possibilità, attraverso un confronto e la riflessione collegiale, di promuovere la co-costruzione di una prospettiva educativa che sia sempre più rivolta ad una continuità 0-6. Anche il ruolo del formatore risulta inderogabile, in quanto è colui che coinvolge l'équipe, supportandola verso il confronto e il raggiungimento di un punto di vista comune. Poter utilizzare questo strumento quindi, non solo consente di capire cosa sia di "qualità", ma soprattutto

concede, analizzando concretamente la propria realtà, di migliorare il servizio, ponendo la facoltà direttamente al personale che vi lavora.

I 10 item dello strumento, con le relative sezioni, vengono descritti in maniera chiara tenendo conto delle dimensioni di un servizio. Vi troviamo: Inserimento – La relazione educativa – Tempi e ritmi della giornata educativa – Gli spazi – Il gioco – Le attività di apprendimento – La partecipazione delle famiglie – La cooperazione tra operatori – Il progetto pedagogico annuale – La continuità.

Ogni item consente di mettere in evidenza elementi di specificità e trasversalità tra nido e infanzia che educatori e insegnanti potranno successivamente rielaborare attuando strategie progettuali, gestionali e organizzative. In particolare l'item numero 10, "La continuità", sostiene un'identità educativa trasversale tra 0-3 e 3-6 e, per questo motivo, è fonte di maggiore attenzione.

Secondo Bondioli, Savio e Gobetto (2017) la continuità è un percorso coerente a lungo termine che garantisce una coerenza pedagogica, valorizzando anche elementi di discontinuità che permettono al bambino di crescere secondo un proprio ritmo. Tra le buone pratiche troviamo incontri tra educatori e insegnanti per confrontarsi e costruire progetti di continuità, per far crescere e arricchire le esperienze del bambino, da monitorare e modificare in base ad esiti di verifica e valutazione.

Concludendo, possiamo sostenere che "la prospettiva trasversale 0-6 sia l'elemento fondante dello strumento e come l'accordo e/o disaccordo al riguardo diventi oggetto del lavoro di gruppo tramite la rilettura, l'approfondimento, l'esplicitazione delle ragioni e di eventuali motivi di divergenza. Lo scopo è la co-costruzione di un punto di vista condiviso, almeno in parte, per il cui raggiungimento possono essere previsti più incontri" (Restiglian, 2020, p. 178).

CAPITOLO 3: L'esperienza lituana: un viaggio nella realtà 0-6

*L'età prescolare è di per sé preziosa.
A quest'età il cervello subisce un'intensa maturazione biologica,
che porta alla diffusione delle capacità naturali del bambino,
al suo sviluppo fisico, cognitivo, emotivo e sociale,
determinando il suo successo a scuola e nella vita futura.
La maturazione del cervello del bambino
e lo sviluppo delle sue capacità naturali,
sono promossi da un'educazione di qualità,
basata sull'interazione e sul dialogo. (...).
Il focus dell'educazione prescolare
è sul bambino e sulla sua educazione.*

Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas, 2014, p. 4.

3.1 Principi dell' Early Childhood Education and Care (ECEC)

All'interno di questo capitolo verrà presentato il sistema educativo lituano, riflettendo sui principi che contribuiscono a realizzare delle strutture ECEC e che, pensati e applicati al contesto italiano, potrebbero aiutare a consolidare il sistema integrato zero-sei introdotto con il D.lgs. 65/2017. La traduzione ai successivi documenti è stata realizzata attraverso Google Traduttore, Deepl Translator e Reverso Context. Non avendo conoscenze della lingua lituana è stato l'unico modo possibile per avere nozioni approfondite anche a livello legislativo.

“In Lituania, l'offerta di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) è divisa in due parti. La prima parte è l'istruzione prescolare non obbligatoria (...). È progettata per i bambini dalla nascita fino all'inizio del programma di istruzione preprimaria (a circa 6 anni). La seconda parte dell'offerta ECEC è l'anno obbligatorio dell'istruzione preprimaria. I bambini devono iniziarla nell'anno solare in cui compiono 6 anni. I genitori possono scegliere di mandare i propri figli all'istruzione prescolare un anno prima, ma non prima dei 5 anni; dura un anno e mira a preparare i bambini all'istruzione primaria” (...). Poiché l'istruzione preprimaria è obbligatoria, ad ogni bambino è garantito un posto in un istituto scolastico statale o comunale. (...) L'istruzione prescolare non è obbligatoria e non c'è alcuna garanzia legale di un posto in una struttura prescolare. La legge sull'istruzione (Švietimo įstatymas) afferma che il comune deve avere una rete ottimale di fornitori di ECEC⁹.

⁹ https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-44_en#ECEC

L'*Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) sostiene che “la Lituania ha fatto progressi significativi nell'ultimo decennio nel garantire un ampio accesso all'educazione e alla cura della prima infanzia. L'iscrizione tra i bambini di 3-6 anni è aumentata dal 70% nel 2005 all'87% nel 2015, mentre tra i bambini di 1-2 anni è aumentata dal 22% nel 2000 al 35% nel 2015” (*Organisation for Economic Co-operation and Development*, OECD, 2017).

Dai dati soprariportati emerge quindi un incremento dei livelli di partecipazione all'ECEC. Tuttavia, OECD (2017) riporta come nelle aree rurali della nazione, dove l'incidenza della povertà e della malattia è più alta, la partecipazione è minore. Per questo motivo sono stati aperti centri multifunzionali, sono stati resi disponibili mezzi pubblici, è stata stipulata una collaborazione con pediatri e altri professionisti sanitari per garantire delle visite a domicilio e discutere sulla salute con i genitori. Infine è stata introdotta una campagna di sensibilizzazione sull'importanza dell'ECEC.

Nonostante un contesto culturale, economico e sociale diverso, l'Italia, dai dati emersi dall'ISTAT e riportati nel paragrafo 1.1, riscontra un numero mediocre di strutture educative presenti sul territorio, che non garantiscono a ciascun bambino un'educazione dalla nascita. Per questo motivo è possibile ipotizzare di attuare delle strategie simili a quelle pensate per la Lituania. In particolare, potrebbe risultare proficuo sensibilizzare l'importanza dell'educazione fin dalla nascita, sradicando il concetto di sola assistenza attribuito alle strutture educative, soprattutto a quelle dedicate allo zero-tre anni.

In Lituania il sostegno pubblico dei bambini alla nascita è sostenuto attraverso delle politiche, tra cui quelle sul congedo parentale retribuito. Anche per questo motivo, il numero di bambini che frequenta solitamente una struttura ECEC prima dell'anno è basso. Questo dato tende ad incrementare intorno ai 18 mesi del bambino.

Proseguendo, un'educazione ECEC è composta da diverse dimensioni che andremo successivamente ad analizzare:

DOVE			
Struttura	COME		
	Ministero	CHI	COSA
Struttura unica fino all'inizio dell'istruzione primaria	Governance coerente di competenza di un'unica autorità	Personale	Curricolo
		Professionisti altamente qualificati per i bambini di età inferiore e superiore a 3 anni	Attività educative per l'intera fase dell'ECEC

Figura 3: Dimensioni dell'integrazione della politica ECEC, fonte: Eurydice.

Nel sito ufficiale dell'Unione Europea e dalla Commissione europea/EACEA/ Eurydice (2019), si evince che la Lituania presenta delle strutture unitarie, ovvero “strutture per l'intera fascia d'età, fino all'inizio dell'istruzione primaria, in cui sia la cura che l'educazione della prima infanzia formano parte integrante dell'offerta” (Eurydice, 2019, p. 13).

Secondo OECD (2017) la gestione dell'istruzione prescolare in Lituania è decentrata, in quanto ogni struttura ECEC può organizzare i tempi di istruzione, garantendo la qualità dell'offerta attraverso delle linee guida fornite dal MOES, il Ministero dell'Istruzione e della Scienza. L'istruzione prescolare è fornita da strutture statali, comunali e private; non vi sono disposizioni pubbliche per svolgere l'educazione in famiglia¹⁰.

Nella figura 3 emerge l'importanza del personale, il quale deve essere qualificato. *Pedagogų rengimo reglamentas* è il regolamento sulla formazione degli insegnanti adottato il 29 maggio 2018.

Gli insegnanti prescolari devono aver conseguito una laurea quadriennale in studi pedagogici integrati (240cfu) o una triennale professionale di studi pedagogici (210 cfu). Vengono assegnati al percorso di tirocinio almeno 30 cfu. L'insegnante prescolare deve possedere una laurea o in educazione prescolare, oppure deve aver studiato materie educative acquisendo il diploma di insegnante. Gli insegnanti di preprimaria hanno una laurea conseguita in un programma prescolare o preprimario e hanno partecipato ad un corso di 40 ore di lavoro con gruppi prescolari¹¹.

¹⁰ https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-programmes-pre-primary-education-0_en

¹¹ <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/7367f7d02fbf11e4b487eaabe28831e8?jfwid=-cfkfbjiec>

È possibile dichiarare che ciascun insegnante è adeguatamente preparato per fornire un'educazione di qualità dalla nascita ai sei anni.

Dall'analisi del regolamento si può sottolineare una conformità con il documento *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, tradotto da Lazzari (2016), in cui si sostiene che insegnanti qualificati e formati sono in grado di realizzare maggiormente condizioni, ambienti, esperienze pedagogiche stimolanti e affini ai bisogni dei bambini, incidendo in modo particolare sui loro processi di apprendimento e sulla qualità di processo.

Ancora, secondo il documento *Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas* “Descrizione dei risultati dei bambini in età prescolare” pubblicato nel 2014 emerge che:

“La professionalità degli insegnanti è un prerequisito fondamentale per un'educazione prescolare di qualità (...). L'insegnante di scuola prescolare decide sui risultati, sul contenuto e sull'organizzazione dell'educazione dei bambini e sulla valutazione dei risultati dei bambini insieme ai genitori, ad altri insegnanti e specialisti dell'istituto scolastico. Insegnanti e professionisti riflettono sulla qualità e sull'efficacia dell'istruzione dei bambini, valutando i loro risultati educativi e pianificando i compiti per l'ulteriore istruzione”¹² (Banevičiūtė, Bujanauskienė, Galkienė, Gevorgianienė, Glebuvienė, Jonilienė, Karkockienė, Kazragytė, Vijolė Mauragienė, Mazolevskienė, Motiejūnienė, Valantinas, Sičiūnienė, Stankevičienė, Ustilaitė, 2014, p. 5)¹³.

Facendo ancora riferimento alla figura 5, nel curriculum si esprime la necessità di realizzare delle attività educative per l'intera fase dell'ECEC.

Banevičiūtė et al. (2014) sostengono che l'obiettivo di un'educazione prescolare, dalla nascita ai sei anni, è la capacità di aiutare il bambino ad acquisire autonomia, sviluppare uno stile di vita sano, apprendere una comunicazione positiva con pari ed adulti, sviluppare e potenziare la creatività, la conoscenza dell'ambiente e del proprio paese, rispettando le esperienze e le capacità naturali del bambino il quale “impara ad imparare”. Si può affermare quindi l'unicità del bambino, sostenuta attraverso

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-43_en

¹² <https://www.putinelis.lt/wp-content/uploads/2020/10/IKIMOKYKLINIO-AM%C5%BDIAUS-VAIK%C5%B2-PASIEKIM%C5%B2-APRA%C5%A0AS.pdf>

¹³ <https://www.putinelis.lt/wp-content/uploads/2020/10/IKIMOKYKLINIO-AM%C5%BDIAUS-VAIK%C5%B2-PASIEKIM%C5%B2-APRA%C5%A0AS.pdf>

un'educazione prescolare che si basa sul benessere, sullo sviluppo olistico e autentico. Il bambino è posto nelle condizioni di progettare e partecipare ad esperienze che lo coinvolgono nel processo educativo. Egli viene riconosciuto attraverso le sue esigenze e i suoi interessi.

Nonostante ogni processo evolutivo segua gli stessi passi, le diverse esperienze di vita portano ogni bambino ad assumere una sua unicità e differenti potenzialità.

Nel 2015 sono state pubblicate le “Raccomandazioni metodologiche per l'istruzione prescolare” (*Ikimokyklinio ugdymo metodinės rekomendacijos*) in cui Banevičiūtė et al. (2015) sostengono che l'apprendimento esperienziale è il risultato dell'interazione tra il bambino e l'insegnante, i pari e l'ambiente. L'insegnante osserva, interagisce, accoglie, suggerisce, aiuta, senza interferire con l'attività o imponendo una propria idea¹⁴.

Per progettare e realizzare un sistema integrato 0-6 adeguato bisogna quindi porre le proprie basi nella formazione degli operatori, cosicché abbiano le giuste competenze per educare nello zero-sei. Ma com'è possibile che l'insegnante risponda alle esigenze di bambini di età diversa? Quali esperienze deve progettare? Come può monitorare e valutare il bambino? Quali spazi può ritenere adeguati? Quali tempi? Quali materiali?

Nel paragrafo 2.2.2 emerge che, in Italia, educatori di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia, frequentano percorsi di studio differenti che non consentono loro di apprendere specifiche competenze per l'intera fascia d'età dalla nascita ai sei anni. Approfondire il sistema integrato educativo 0-6 lituano, potrebbe essere un'occasione per riflettere su nuove opportunità pedagogiche ed educative da attuare sul territorio italiano.

3.2 Le competenze di un insegnante di fascia prescolare

Nelle “Raccomandazioni metodologiche per la preparazione del programma di istruzione prescolare” pubblicate nel 2006 (*Metodinės rekomendacijos ikimokyklinio*

¹⁴https://www.volungele.lt/images/ADMINISTRACIJA_DARBUOTOJAI_DIPLOMAI/Irmos_keliami/Teisinei_nformacija/knygarekomendacijos.pdf

ugdymo programai rengti) vengono espressi principi, consigli, pratiche che gli insegnanti dovrebbero applicare durante l'insegnamento in una struttura prescolare.¹⁵

Innanzitutto, la Commissione di esperti sul contenuto dell'educazione prescolare e preprimaria (2006), sostiene che la progettazione non è un "programma rigorosamente regolamentato", bensì è un processo che assicura un'istruzione di qualità, favorendo al bambino l'acquisizione di competenze personali. L'insegnante deve tenere conto delle significative peculiarità geografiche, storiche, culturali e sociali della regione in cui educa, in quanto aiutano il bambino a creare una propria identità e a costruire una propria cultura. L'insegnante deve sostenere e rispettare ogni attività o esperienza svolta dal bambino, dimostrandogli attenzione e ascolto, rendendolo attivo nel suo processo educativo. Permettere di scegliere, scoprire, risolvere problemi e sperimentare, sono per il bambino condizioni fondamentali che l'insegnante deve garantirgli. Da evitare sono, invece, quei compiti o quelle attività incentrate al trasferimento di conoscenze o alla semplice esecuzione di un compito.

Per sostenere un'educazione di qualità e per aiutare gli insegnanti durante la fase di progettazione e verifica, la Commissione di esperti sul contenuto dell'educazione prescolare e preprimaria (2006) ha fornito delle domande generative:

1. La progettazione è incentrata sui bisogni, sugli interessi, sulle opportunità e sugli stili di apprendimento esperienziale del bambino?
2. Il contenuto dell'istruzione corrisponde alle priorità dello stato, della nazione, della comunità locale e dell'istituzione educativa?
3. Il contenuto della progettazione è caratterizzato dall'armonia di valori, capacità e conoscenze?
4. Il contenuto della progettazione è completo?
5. È possibile individuare a quale età è destinata la progettazione? (non deve essere né troppo generica, né troppo dettagliata)
6. È chiara la struttura della progettazione?
7. C'è un divario tra il contenuto pianificato e quello attuato durante la progettazione?

¹⁵https://www.volungele.lt/images/ADMINISTRACIJA_DARBUOTOJAI_DIPLOMAI/Irmos_keliami/Teisinei_nformacija/knygarekomendacijos.pdf

Se le risposte mostrano che la progettazione è imperfetta, deve essere migliorata.
(Commissione di esperti sul contenuto dell'educazione prescolare e preprimaria, 2006, p. 47)

Data l'importanza che la progettazione, l'osservazione e la documentazione assumono nei contesti italiani, è sorta la curiosità di approfondire ulteriormente queste tematiche anche nel contesto educativo lituano. Quali attività ed esperienze progetta un insegnante? Avviene il processo di documentazione? E di valutazione?

“Le attività più importanti per un bambino sono il gioco, la ricerca, le attività artistiche e il movimento” (Commissione di esperti sul contenuto dell'educazione prescolare e preprimaria, 2006, p. 46) e, per questo motivo, l'insegnante settimanalmente progetta idee specifiche per la sezione che includano queste modalità, ricercando una continuità ed un riscontro con la progettazione a lungo termine (mensile o annuale) che copre un'ampia gamma di aree educative.

Durante la fase di progettazione le insegnanti sono invitate a lavorare in équipe, infatti “l'équipe viene coinvolta nello sviluppo della progettazione, valutando i successi e le carenze della sua attuazione e fornendo le linee guida per il suo rinnovamento”. (Commissione di esperti sul contenuto dell'educazione prescolare e preprimaria, 2006, p. 84)

In altre parole, possiamo affermare che il lavoro in équipe consente di migliorare la qualità del lavoro. Ma com'è possibile realizzare delle progettazioni che tengano conto dei cambiamenti e degli interessi dei bambini?

Nel paragrafo 2.2.1, si è vista l'importanza che la documentazione assume nel contesto italiano per aiutare gli educatori e gli insegnanti ad evidenziare ciò che accade nella quotidianità, ma soprattutto perché il proprio operato e quello dei bambini possa assumere valore, soggettività e unicità.

Anche nelle strutture educative lituane si parla di documentazione, ma questa pratica, oltre a raccogliere le tracce dei bambini, è necessaria per “registrare” i risultati e i progressi da loro raggiunti.

“È prevista la documentazione delle informazioni sui risultati del bambino. Il materiale per la valutazione può essere documentato nella “cartella dei risultati”. La cartella contiene i disegni e altre opere create dal bambino, domande da lui poste, storie,

ragionamenti, quesiti espressi oralmente, idee, esempi della lingua scritta, foto, note che monitorano le attività, ma anche riflessioni effettuate dall'insegnante sul livello di realizzazione del bambino e sulla sua prospettiva educativa. I risultati di un bambino possono essere presentati in forma grafica: una curva dei risultati (che mostra il tasso di crescita, l'uniformità dei risultati nei vari campi), un grafico a torta (che mostra il livello di risultati di un bambino, cosa va meglio e cosa peggio, le competenze acquisite), un profilo di realizzazione individuale (che rivela la singolarità del bambino). È inoltre possibile creare grafici, tabelle e altro ancora. Si precisa che le registrazioni audio e video devono essere nominate e descritte. La descrizione potrebbe includere lo scopo, i criteri e le conclusioni della valutazione. Nell'analizzare le informazioni raccolte, l'educatore deve chiedersi costantemente: cosa dicono queste informazioni sul bambino e sul processo della sua educazione? (Commissione di esperti sul contenuto dell'educazione prescolare e preprimaria, 2006, p. 61).

La domanda sopracitata offre uno spunto di riflessione importante, poiché ci aiuta a riflettere su cosa si vuole comunicare consentendo di tenere traccia, di revisionare, di comprendere, ma anche valutare i cambiamenti dei bambini.

A riguardo, possiamo affermare che:

“la valutazione è la continua raccolta, interpretazione e generalizzazione di informazioni su un bambino, sulle peculiarità della sua educazione e dei suoi progressi (...). La valutazione dei risultati ha degli obiettivi che gli insegnanti devono raggiungere: conoscere il bambino e la sua individualità, scoprire le peculiarità del suo stile educativo e didattico, identificare i suoi livelli di realizzazione e di progresso, prevedere le sue prospettive educative per raggiungere in modo mirato gli obiettivi fissati nel programma, adattare il processo educativo ai bisogni e alle opportunità/ possibilità del gruppo di bambini e del singolo (Commissione di esperti sul contenuto dell'educazione prescolare e preprimaria, 2006, p. 56).

Inoltre “il modo più appropriato per raccogliere informazioni è osservare il bambino nelle attività quotidiane naturali. Possono essere utilizzati altri metodi, come parlare al bambino e ai suoi genitori, analizzare le attività e il lavoro creativo del bambino, analizzare le registrazioni audio e video dell'attività e del comportamento del bambino e così via...” (Commissione di esperti sul contenuto dell'educazione prescolare e preprimaria, 2006, p. 60).

Da quanto emerge possiamo affermare che il progresso individuale del bambino viene valutato continuamente, tenendo conto della sua età e delle sue specifiche

caratteristiche, osservandolo nella quotidianità, confrontandosi con i genitori e documentando le sue tracce.

3.3 La ricerca esplorativa sui servizi educativi lituani

Arqus Twinning è uno dei 17 consorzi tematici selezionati dalla Commissione Europea nell'ambito del programma “*European Universities*” in cui vengono riunite sette università di ricerca Granada (Spagna), Bergen (Norvegia), Graz (Austria), Leipzig (Germania), Lione (Francia), Padova (Italia) e Vilnius (Lituania) con lo scopo di costruire ponti verso un futuro condiviso ed una più stretta cooperazione a livello europeo entro il 2025. Studenti, accademici, ricercatori e altro personale universitario condividono obiettivi accademici, scientifici e culturali.¹⁶ Prendere parte a questo progetto mi ha permesso di approfondire il sistema educativo integrato 0-6 (*integrated system*), presente nelle istituzioni pubbliche lituane. Ma quali sono i componenti, le caratteristiche che consentono il funzionamento del sistema integrato?

Per approfondire ulteriormente questa tematica, è stata condotta una breve ricerca esplorativa con lo scopo di indagare quali pratiche e quali strategie educative vengono utilizzate dagli insegnanti all'interno delle strutture ECEC, consentendo quindi di raccogliere i dati e analizzarli comprendendo le dinamiche, le azioni nei singoli contesti educativi. In particolare per lo studio di caso è stato chiesto alle studentesse dell'Università di Vilnius della Facoltà *Early childhood pedagogy* (Raminta Sarapaite, Jonė Rylaitė, Lina Dabravolskaite, Orinta Lionaitė) che hanno partecipato al progetto Arqus Twinning, di raccontare la loro esperienza, focalizzandosi su attività, sperimentazioni, routine, materiali, giochi utilizzati e gestione degli spazi in sezione.

La strategia di ricerca dello studio di caso (...) ha come obiettivo lo studio di unità di analisi ristrette, quali possono essere singoli soggetti, piccoli gruppi, classi, team di lavoro o di studio, comunità, ambienti educativi, denominate appunto casi. I casi sono unità autonome dotate di una struttura propria, delimitate in termini di spazi e di attori (es. una classe), con caratteristiche di unitarietà e specificità che ne rendono sensato il loro studio come unità autonome (...). Scopo dello studio di caso singolo è descrivere e comprendere la struttura complessa di relazioni che individuano e caratterizzano il caso in sé, nella sua unica

¹⁶ <https://www.arqus-alliance.eu/about/who-we-are>

e irripetibile specificità, e solo in secondo luogo utilizzare l'evidenza empirica raccolta per gettare luce su temi più generali (...).¹⁷

Per realizzare lo studio di caso in modo appropriato e coerente con gli obiettivi prefissati, mi sono servita di alcune fonti. In particolare ho letto, tradotto e analizzato i documenti lituani, per comprendere valori e principi educativi all'interno delle strutture ECEC e, successivamente, li ho confrontati con le Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato zerosei. Per realizzare il questionario nel modo più lineare e completo possibile, mi sono servita anche del documento europeo "*Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*". Da alcune sue aree (Il personale che opera nei servizi educativi e di cura per l'infanzia- Il curriculum- Monitoraggio e valutazione), ho estrapolato le domande da porre alle studentesse lituane, in modo tale che potessero esplicitare, attraverso le loro esperienze, quei principi che caratterizzano una prospettiva educativa zerosei e, di conseguenza, dichiarare cosa per loro definisce "un contesto educativo di qualità". Inoltre, le foto da loro fornite, sono state delle fonti significative, poiché hanno permesso di accompagnare e rinforzare le loro parole, i loro pensieri e soprattutto hanno concesso una panoramica più ampia degli spazi e delle esperienze vissute nelle strutture ECEC.

I dati sono stati raccolti nel mese di marzo 2022 attraverso uno studio trasversale; la ricerca è stata realizzata in lingua inglese e, per questo motivo, le studentesse hanno espresso il desiderio di rispondere per iscritto alle domande, piuttosto che riferire tutto oralmente. Pertanto, invece di condurre un'intervista semi-strutturata, com'era stato precedentemente pensato, è stato realizzato un questionario a domande aperte, inviato tramite e-mail e compilato in autonomia. È stato comunque possibile rivedere e confrontare le risposte con le intervistate. All'interno della relazione finale di laurea sono state inserite solo alcune parti dei vari questionari, quelle più rilevanti ai fini di comprendere l'agire dei soggetti.

La prima domanda del questionario è volta ad approfondire la suddivisione delle sezioni all'interno delle strutture ECEC.

Raminta Sarapaite:

¹⁷https://moodle2.units.it/pluginfile.php/248838/mod_resource/content/1/studio%20di%20caso_Trinc hero.pdf

“La maggior parte delle volte, l'iscrizione alle scuole (*educational institutions*) dipende dalla politica particolare della struttura. Tuttavia, nelle scuole statali, l'età del gruppo di nido è dai 1,5-2 anni circa. Le scuole private accettano bambini più piccoli, alcuni iniziano a 9 mesi.

In Lituania, sebbene vi siano strutture ECEC, vi sono delle sezioni, perché secondo me non è il caso che bambini di età diverse siano in un unico gruppo.

Di solito c'è una distinzione tra i gruppi di età prescolare e preprimaria.

1. Nursery group from ~1,5-3 anni
2. Preschool group 3-4 anni
3. Preschool group 4-5 anni
4. Preprimary group 6-7 anni” (trad. mia).

Jonė Rylaitė:

“Nella scuola in cui lavoro abbiamo classi miste con bambini di età diverse, i quali possono giocare insieme in qualsiasi momento.

In Lituania però sono più popolari le classi separate per età. Prima della pandemia di Covid-19 i bambini di età diversa potevano incontrarsi e giocare, soprattutto in spazi esterni. Fuori in giardino tutti i bambini della struttura sono insieme e di solito i più piccoli vanno a giocare con quelli più grandi” (trad.mia).

Le testimonianze delle studentesse hanno consentito non solo di evidenziare delle differenze tra le strutture educative lituane, ma anche un loro diverso pensiero, infatti, se per Raminta Sarapaite risulta difficile avere classi miste, per Jonė Rylaitė sembra invece realizzabile e proficuo.

Lina Dabravolskaite sostiene che:

“In Lituania abbiamo alcune classi miste, dove i bambini hanno età diverse. Le chiamiamo classi miste o classi Waldorf (perché il sistema Waldorf prevede bambini di età diverse: i più grandi si prendono cura dei più piccoli e i piccoli apprendono dai grandi). I bambini così hanno maggiori responsabilità, un buon comportamento e imparano le cose più velocemente, giocando tutti insieme amichevolmente” (trad. mia).

Anche Orinta Lionaitė sostiene che: “le classi miste sono più comuni nelle scuole private (Montessori, Waldorf)”.

Ogni studentessa ha successivamente raccontato e approfondito le sue esperienze nelle strutture educative.

Jonè Rylaitè:

“I bambini nella scuola in cui lavoro, di solito scelgono di giocare liberamente. In Lituania i giochi per bambini sono la modalità principale di insegnamento. Quando i bimbi giocano possono sperimentare di tutto -per esempio fingere di cucinare, di essere genitori, imparare a condividere...- quindi di solito li lasciamo giocare liberamente.

Di conseguenza abbiamo bisogno di luoghi naturalistici- abbiamo allestito uno spazio dove i bambini possono giocare con i bastoni di legno, con le castagne, con le pigne, con le ghiande- inoltre stiamo svolgendo delle attività con i bambini per migliorare la loro motricità fine toccando materiali diversi, imparando così a ri-conoscerli. I bambini hanno poi a disposizione giochi di legno e di plastica” (trad. mia).

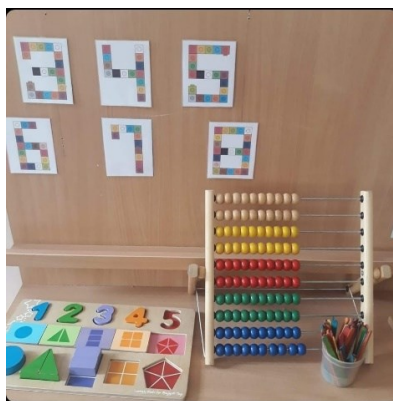


Figura 4: Spazio logico-matematico- foto di Jonè Rylaitè.



Figura 5: Spazio artistico-creativo- foto di Jonè Rylaitè.

Figura 6: Spazio linguistico-foto di Jonè Rylaitè.



Figura 7: Attività motricità-fine- foto di Jonė Rylaitė.

Raminta Sarapaite ha portato invece la testimonianza di due strutture educative presenti a Vilnius: “Išdykusio vėjo”, una struttura privata e “Vilniaus Markučių lopšelis-darželis”, statale.

“Una delle migliori esperienze che abbia mai vissuto, è avvenuta in una scuola pubblica. Dalle foto puoi notare che la struttura ha un ottimo ambiente esterno.



Figura 8: In spazi diversi i bambini hanno la possibilità di cambiare frequentemente attività; fonte: <http://www.markuciai.vilnius.lm.lt/>

Figura 9: Spazi adattati alle attività cognitive dei bambini per l’educazione alle scienze ecologiche; fonte: <http://www.markuciai.vilnius.lm.lt/>

“Inoltre, vicino alla nostra scuola, c’è una foresta. Qui andiamo spesso a passeggiare e a giocare. Consente ai bambini di esplorare e scoprire i “segreti” della natura” (trad. mia).



Figura 10: Bambini in passeggiata all'interno della foresta - foto di Raminta Sarapaite.

La struttura educativa in cui lavora Raminta Sarapaite è infatti a favore di lunghe sessioni di gioco e ricche passeggiate all'aperto, in cui i bambini possono prendersi cura del giardino e del loro orto. L'aria fresca e l'esercizio fisico sono due fattori molto importanti per la pedagogia accolta nella struttura. I bambini rimangono all'aperto anche durante i periodi di pioggia, di neve o di vento per osservare la natura e i suoi cambiamenti.¹⁸

Da quanto emerso dalle testimonianze delle studentesse, l'ambiente e il suo allestimento offrono diversi stimoli per progettare delle azioni educative efficaci.

Per quanto concerne gli spazi interni riporto i pareri delle studentesse.

Jonė Rylaitė:

“Quando lavoravo in un asilo privato, i mobili e materiali non potevano essere di colori vivaci, perché vi è l'idea che in questo modo sia più difficile per i bambini imparare. Quindi vi erano solo dei colori naturalistici come il marrone, il grigio e così via.

Ora sto lavorando in un asilo statale, qui non abbiamo requisiti per il colore, però, riprendendo quanto detto prima sugli ambienti, qui abbiamo bisogno di piccole sezioni separate, ad esempio devono esserci spazi matematici, linguistici, artistici, sociali e luoghi naturalistici” (trad. mia).

Orinta Lionaitė:

“Nella scuola MAŽYLIS dove insegno vi sono spazi per l'arte, per gli esperimenti, per il gioco, per calmarsi e rilassarsi, per mangiare e per dormire.

¹⁸ <https://isdykes-vejas.lt/>

I colori sono molto tenui, soprattutto giallo e verde. Molti giocattoli sono di legno, durevoli, alcuni sono di plastica; abbiamo giocattoli morbidi (orsacchiotti, bambole, cuscini e tappeti...)”.

Vi sono inoltre dei giardini con fiori, frutta, verdura (che i bambini mangiano e di cui si prendono cura)” (trad. mia).



Figura 11: Bambini che si prendono cura dell’orto - foto di Orinta Lionaitè.

Figura 12: Esplorazione e misurazione delle pigne - foto di Orinta Lionaitè.

Raminta Sarapaite:

Nella scuola dove lavoro (privata) abbiamo spazi creativi separati per la lavorazione delle ceramiche, per i gruppi di danza, di teatro e di musica. La mia scuola si trova in un edificio residenziale, come molte altre strutture private, quindi, gli spazi interni sono limitati e piccoli. Le sezioni vengono adattate (allestite) con decorazioni e materiali educativi in base alle stagioni, ai mesi, alle lettere dell’alfabeto, all’educazione dei numeri (primi approcci alla matematica)” (trad. mia).



Figura 13: Sezione della scuola Išdykusio vėjo; fonte <https://isdykes-vejas.lt/>

Figura 14: Bagno della scuola Išdykusio vėjo; fonte <https://isdykes-vejas.lt/>

Ogni spazio deve essere flessibile, per essere trasformato dai bambini stessi e perché possa incoraggiarli così all’ esplorazione, alla creazione, ma anche all’autonomia.

Anche la routine assume un ruolo importante, insieme alla progettazione, alla documentazione e alla valutazione.

Raminta Sarapaite nel questionario sostiene che:

“Il processo educativo viene adattato ad ogni gruppo di età secondo le capacità dei bambini. L’orario scolastico è full-time, con molte ore dedicate al gioco libero. Circa 30 minuti sono dedicati al circle time mattutino e altri 30-40 minuti ad attività educative.

Non viene documentata ogni attività, bensì creiamo dei piani settimanali che ci guidano e ci aiutano a raggiungere i nostri obiettivi educativi.

Alla fine della settimana, noi insegnanti, condividiamo (sui social network) le foto e alcune riflessioni create da noi ai genitori.

Il lavoro dei bambini viene raccolto in cartelle e consegnato ai genitori alla fine di ogni anno. I loro progressi, in particolare le competenze e le capacità raggiunte, vengono valutate due volte all'anno. Nella mia scuola, i genitori non sono molto coinvolti in questa pratica, ma se hanno dubbi o domande possono richiedere degli incontri con le insegnanti, che sono comunque previsti durante l’anno” (trad. mia).

Orinta Lionaitè:

La routine nella mia scuola è suddivisa nelle seguenti fasce orarie:

- 7.30 – 8.00 Arrivano i bambini, giocano tra loro con calma con giochi liberi, disegnano.
Nel frattempo noi insegnanti parliamo con i genitori
- 8.00 – 8.20 Sport, ginnastica mattutina
- 8.20 – 9.00 Colazione
- 9.00 – 9.40 Conversazione mattutina con i bambini sul tema della settimana o del mese, sui sentimenti dei bambini, sulle emozioni, sugli esperimenti, sull’arte (lavoro strutturato)
- 9.40 – 10.00 Attività sportive o musicali con professionisti
- 10.00 – 10.10 Merenda (snack)
- 10.20 - 11. 20 Attività ed esperienze all’aperto (giochi attivi, passeggiate, esperimenti...)
- 11.30 – 12.30 Pranzo
- 12.30 – 15.00 Momento del riposo
- 15.30 – 16.30 Merenda
- 16.30 – 18.00 Chiacchiere sulla giornata, giochi liberi, attesa dei genitori...

Per quanto riguarda i processi di documentazione e valutazione, l’insegnante controlla le azioni, i successi e le difficoltà dei bambini scrivendole all’interno del piano settimanale, in cui vi è una sezione per la riflessione. C’è anche una sezione appositamente dedicata ai risultati dei bambini, ai loro bisogni speciali.

Abbiamo anche un sito web "MŪSŪ DARŽELIS", dove i genitori possono vedere cos'hanno fatto i loro bambini durante la giornata con una breve descrizione e una foto.

La scuola ha un sito web sulla sua politica educativa e sulla struttura. Tutta la comunità può vedere quali celebrazioni sono state fatte.

Ti invio alcune foto utilizzate nei processi di documentazione (Kindergarten "MAŽYLIS" in Vilnius) (trad. mia):



Figura 15: Documentazione a parete- la notte stellata - foto di Orinta Lionaitė.



Figura 16: Esperienze con la luce - foto di Orinta Lionaitė.

Figura 17: Alla scoperta dei minerali - foto di Orinta Lionaitė.

In conclusione dell'analisi è giusto porsi alcune domande: cosa emerge dalla ricerca? Quali strategie educative è possibile ipotizzare in Italia?

All'interno delle strutture ECEC lituane, i bambini hanno la possibilità di sperimentare in maniera ampia e diversificata. Durante l'età prescolare si dedicano tempi e momenti ad attività in piccolo e in grande gruppo, ma anche in autonomia, in spazi pensati e adeguatamente allestiti per ogni circostanza. La routine viene scandita lasciando il giusto tempo alle emozioni, alla creatività, al gioco, al movimento e alla socializzazione.

È bene tenere a mente però che i bambini in Lituania iniziano a partecipare alla vita educativa intorno ai 1,5/2 anni, mentre in Italia l'ingresso in alcune strutture può avvenire già intorno ai 3 mesi. È quindi possibile realizzare in Italia delle strutture 0-6 integrando i lattanti?

Le studentesse dell'Università di Vilnius hanno incentrato il loro racconto sugli spazi piuttosto che sulle singole attività o esperienze proposte. Per questo motivo credo che, per ipotizzare delle strutture 0-6 che garantiscano una continuità educativa fin dalla nascita, la progettazione di spazi appositi per fasce d'età e altri luoghi di incontro funzionali alla crescita, allo sviluppo e alle potenzialità di ciascuno, siano la base su cui partire. Questo consentirebbe di mettere il bambino nelle condizioni di sperimentare e, agli insegnanti, di mettere in pratica le loro conoscenze, istituendo una continuità educativa per tutti, integrando e facendo della qualità il cardine per tutte le dimensioni educative di fascia prescolare.

Così come in Italia, anche in Lituania la documentazione, la progettazione e l'osservazione sono il fondamento da cui partire per realizzare delle progettazioni efficaci e per mettere il bambino al centro, rendendolo protagonista del suo processo evolutivo.

In Italia il D.lgs 65/2017 ha posto le radici per costruire questo percorso di continuità 0-6 il quale, per essere attuato, necessita del sostenimento quotidiano di educatori ed insegnanti che, attraverso un'adeguata formazione iniziale e in servizio, possono raggiungere tutte le competenze necessarie per renderlo concreto.

I principi, le pratiche, le modalità attuate nelle strutture educative prescolari lituane sono il frutto della storia di un Paese e della sua cultura. Per questo motivo il sistema educativo italiano, partendo dalla sua evoluzione normativa e culturale, può attuare delle strategie simili per arrivare allo standard europeo richiesto con il documento *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, senza discostarsi però dalla cornice pedagogica e culturale che l'ha sempre riconosciuto.

In altre parole, è possibile ipotizzare dei cambiamenti educativi e pedagogici considerati ottimali in altri stati europei, in questo caso la Lituania, tenendo sempre presente però che devono essere adattati, ricostruiti a quello che è il sistema educativo italiano. Solo attraverso la sperimentazione e la ricerca si potrà garantire la qualità educativa a tutti i bambini e alle bambine dalla nascita ai sei anni.

Conclusioni

La necessità di riflettere, esaminare e ipotizzare una continuità educativa per la fascia prescolare, nasce dall'introduzione del sistema integrato di educazione 0-6 in Italia con la Legge 107/2015 e con il D.lgs. 65/17 che ne ha definito la sua attuazione. Nonostante i documenti normativi, l'Italia risulta ancora avere un sistema educativo separato e, per questo motivo, si è cercato di far emergere possibili soluzioni e cambiamenti da attuare concretamente, presi in considerazione anche a livello europeo con il *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*.

Si è voluto mettere in evidenza che un'educazione si definisce di qualità quando si realizza attraverso un "progettare in continuità", in cui i servizi educativi per la prima infanzia e le scuole dell'infanzia, pur mantenendo le loro peculiarità e identità, si intersecano in dimensioni comuni, quali il gioco, la sperimentazione e l'esplorazione. Questo consente ai bambini di apprendere sperimentando, scoprendo, ricercando e soprattutto rispettando la natura della loro mente la quale, nei primi sei anni di vita, evolve e si sviluppa in maniera flessibile, proprio come fosse un continuum.

Per sperimentare ed innovare nuovi percorsi educativi volti sempre più ad attuare il sistema integrato zero-sei, sono stati istituiti anche i Poli per l'infanzia. Consentono di promuovere una visione unitaria, la quale risulta però ancora in parte ostacolata dalla diversa formazione che insegnanti ed educatori devono svolgere. Credo che il sistema integrato sia difficile da attuare proprio per questa incongruenza e che, di conseguenza, sia al più presto necessaria una normativa che ne regoli gli studi universitari.

Dal contesto italiano ci siamo poi spostati in quello lituano. Attraverso uno studio di caso e l'analisi dei documenti nazionali, è emersa l'idea di infanzia come un unico periodo di vita e soprattutto l'importanza della formazione degli insegnanti, perché possano acquisire le giuste competenze per educare e prendersi cura dei bambini.

Infine, grazie alle studentesse dell'Università di Vilnius, è emerso che gli spazi nelle strutture ECEC sono il fulcro per poter discutere di continuità e progettazione: se gli spazi sono flessibili, adatti e allestiti secondo le esigenze della sezione, sarà possibile progettare esperienze ed attività adatte alle loro esigenze.

Nel capitolo primo è stato presentato il sistema integrato 0-6, usando come supporto alcuni documenti nazionali ed europei, andando inoltre ad evidenziare l'importanza di un'educazione continua.

Nel secondo capitolo mi sono addentrata nella progettazione e nella sperimentazione dello zero-sei, facendo un esplicito riferimento ai Poli per l'infanzia e allo strumento di autovalutazione "*Tra 0-6*" che propone una nuova visione dei servizi educativi.

Nel terzo e ultimo capitolo ho presentato il sistema educativo 0-6 in Lituania e lo studio di caso realizzato con la partecipazione delle studentesse dell'Università di Vilnius che si sono rese disponibili a raccontare le loro esperienze all'interno delle strutture ECEC.

La relazione finale di laurea è stata realizzata partendo dal presupposto che i documenti nazionali ed europei siano indispensabili per poter parlare di sistema integrato ma che, ancor di più, è il ruolo e la professionalità di educatori ed insegnanti che ogni giorno possono contribuire a migliorare la qualità educativa e consentire la progettazione di un curriculum zero-sei attraverso la riflessione e il confronto in un lavoro di équipe. "Un nuovo curriculum zero-sei può perciò configurarsi (...) come l'avvio di un processo partecipato, piuttosto che come il punto di arrivo di iniziative proposte (o imposte) a livello normativo" (Lazzari, 2016, p. 15).

Ancor di più credo che quest'elaborato, grazie all'esperienza che ho vissuto con il progetto Arqus Twinning, possa comunicare l'importanza del dialogo, della ricerca e del confronto continuo che educatori ed insegnanti devono attuare per garantire dei servizi di qualità e per uscire dai propri confini, alla ricerca di nuovi principi ed opportunità educative.

Bibliografia

Bondioli, A., Savio, D. (2021). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci editore.

Bondioli, A., Savio, D., Gobetto B. (2017). *Tra 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*. Perugia: Zeroseiup.

Maviglia, M., (2019). Osservazione. In G. Cerini, C. Mion, G. Zunino (a cura di), *Scuola dell'infanzia e prospettiva zerosei* (pp. 278-281). Ravenna: Homeless Book.

Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione (2021) *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.

D.lgs. 13 aprile 2017, n. 65 *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e, della legge 13 luglio 2015, n. 107.

D.M. 249/2010 *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado*, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244.

D.M. 334/2021 *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*.

D.M. 378/2018 *Titoli di accesso alla professione di educatore dei servizi educativi per l'infanzia*.

D.M. 81/2013 Regolamento recante modifiche al decreto 10 settembre 2010, n. 249, concernente: «*Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado*», ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244.

Lazzari, A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Perugia: Zeroseiup.

Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

Legge 24 dicembre 2007, n.244. *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria)*.

Legge 27 dicembre 2006, n. 296, art. 1, comma 630. *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007)*

Legge 6 dicembre 1971, n. 1044 (in GU 15 dicembre 1971, n. 316). *Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato*.

- Lichene, C. (2017). *Conoscere lo 0-6*. Bergamo: Zeroseiup edizioni.
- Lichene, C. (2019). *Progettare e realizzare percorsi 0-6. Riflessioni ed esperienze*. Perugia: Zeroseiup edizioni.
- Malavasi, L., Zoccatelli, B. (2018). *Documentare la progettualità nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. Parma: edizioni junior.
- Nottoli, E. (2016). *Lo 0-6 in Europa, un viaggio nell'infanzia*. Bergamo: Zeroseiup edizioni.
- OECD (2017). *Education in Lithuania*. France: OECD. Trad. it. Educazione in Lituania. Francia: OECD.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le Politiche della Famiglia, Istituto degli Innocenti di Firenze (2017) *Manuale dei servizi educativi per l'infanzia. Programmare, progettare e gestire per la qualità del sistema integrato e dello 0-6*.
- Raso, M., Lampugnani, P., Marone E., Lichene, C. (2020). *Innovazione, continuità e ricerca nei servizi 0-6*. Perugia: Zeroseiup.
- Restiglian, E. (2020). *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci editore.
- Restiglian, E. (2020). *Valutazione della qualità nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci editore.
- Zaninelli, F. (2021). *La continuità educativa da zero a sei anni*. Roma: Carocci editore.

Sitografia

Arqus European University Alliance.

<https://www.arqus-alliance.eu/about/who-we-are>

Banevičiūtė, B., Bujanauskienė, V., Galkienė, A., Gevorgianienė, V., Glebuviene, V.S., Jonilienė, M., Karkockienė, D., Kazragytė, V., Mauragienė, V., Mazolevskienė, A., Motiejūnienė, E., Valantinas, A., Sičiūnienė, V., Stankevičienė, K., Ustilaitė, S. *Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas* (2014).

Trad. it. “Inventario dei risultati per i bambini in età prescolare”.

[https://www.putinelis.lt/wp-content/uploads/2020/10/IKIMOKYKLINIO-](https://www.putinelis.lt/wp-content/uploads/2020/10/IKIMOKYKLINIO-AM%C5%BDIAUS-VAIK%C5%B2-PASIEKIM%C5%B2-APRA%C5%A0AS.pdf)

[AM%C5%BDIAUS-VAIK%C5%B2-PASIEKIM%C5%B2-APRA%C5%A0AS.pdf](https://www.putinelis.lt/wp-content/uploads/2020/10/IKIMOKYKLINIO-AM%C5%BDIAUS-VAIK%C5%B2-PASIEKIM%C5%B2-APRA%C5%A0AS.pdf)

Banevičiūtė, B., Bujanauskienė, V., Galkienė, A., Gevorgianienė, V., Glebuviene, V.S., Jonilienė, M., Karkockienė, D., Kazragytė, V., Mauragienė, V., Mazolevskienė, A., Motiejūnienė, E., Valantinas, A., Sičiūnienė, V., Stankevičienė, K., Ustilaitė, S. (2015). *Ikimokyklinio ugdymo metodinės rekomendacijos*

Trad. it. Raccomandazioni metodologiche per l'istruzione prescolare.

https://www.volungele.lt/images/ADMINISTRACIJA_DARBUOTOJAI_DIPLOMAI/rmos_keliami/Teisineinformacija/knygarekomendacijos.pdf

Commissione di esperti sul contenuto dell'educazione prescolare e pre-primaria (2006). *Metodinės rekomendacijos ikimokyklinio ugdymo programai rengti* Trad. it. Raccomandazioni metodologiche per la preparazione del programma di istruzione prescolare.

<https://www.ikimokyklinis.lt/index.php/biblioteka/vaiku-ugdymas/metodines-rekomendacijos-ikimokyklinio-ugdymo-programai-rengti/743>

Commissione europea, EACEA, Eurydice (2015) *Educazione e cura della prima infanzia. Una sintesi delle politiche e delle pratiche in Europa*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.

https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/05/Bollettino_2105_per_web.pdf

Commissione Europea/EACEA/Eurydice (2011). *Comunicazione della Commissione. Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*. Bruxelles.

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:IT:PDF>

Commissione Europea/EACEA/Eurydice (2019). *Cifre chiave sull'educazione e cura della prima infanzia- Edizione 2019. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.

<https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2020/02/Cifre-chiave-educazione-e-cura-della-prima-infanzia-in-Europa-2019.pdf>

Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione (2021).

Conclusioni della presidenza, Consiglio europeo di Barcellona 15 e 16 marzo 2002.

https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/barcellona2002.pdf

European Early Childhood Education Research Association (EECERA), Special Interest Group (SIG) (2017). *“Rethinking Play”*. *Position paper about the role of play in Early Childhood Education and Care*.

<http://www.eecera.org/wp-content/uploads/2017/01/POSITION-PAPER-SIG-RETHINKING-PLAY.pdf>

Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea (2019) *Raccomandazione del Consiglio Europeo relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)

Išdykusio vėjo. Trad. it Vento dispettoso.

<https://isdykes-vejas.lt/>

Istat, Università Ca’ Foscari di Venezia, Consorzio Mipa (2020). *Nidi e servizi educativi per l’infanzia. Stato dell’arte, criticità e sviluppi del sistema educativo integrato 0-6*. [report-infanzia_def.pdf \(istat.it\)](https://www.istat.it/it/repertorio/infanzia_def.pdf)

Lithuania, Early Childhood Education and Care. Trad. it. Lituania, Educazione e Cura della prima infanzia.

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-44_en#ECEC

Lithuania, Organisation of center-based ECEC. Trad. it. Organizzazione dei centri ECEC.

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-programmes-pre-primary-education-0_en

Lithuania, Initial education for teachers working in early childhood and school education. Trad. it. Formazione iniziale per gli insegnanti che lavorano nella prima infanzia e istruzione scolastica.

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-43_en

Pedagogų rengimo reglamentas (2010). Trad. it. Regolamento per la formazione degli insegnanti.

<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/7367f7d02fbf11e4b487eaabe28831e8?jfwid=-cfkfxbjec>

Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission (2014). *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for ECEC*. Trad. it. Commissione europea (2014). Un quadro europeo per la qualità dei servizi educative e di cura per l’infanzia: proposta di principi chiave.

<https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/25c63f11-c2cb-4c4c-a3cb-85d9b1eab93b>

Trincherò, R. *Lo studio di caso*.

https://moodle2.units.it/pluginfile.php/248838/mod_resource/content/1/studio%20di%20caso_Trincherò.pdf

Vilniaus Markučių lopšelis-darželis. Trad. it. Scuola Markučių di Vilnius.

<http://www.markuciai.vilnius.lm.lt/>