



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

Il Sistema Integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni nella Provincia Autonoma di Trento

Relatore
Emilia Restiglian

Laureanda
Marina Menestrina

Matricola: 1200312

Anno accademico: 2023/2024

Indice

Introduzione.....	1
Capitolo 1: il contesto normativo	3
1.1 La normativa nazionale	3
1.1.1 Riferimenti normativi del decreto legislativo	3
1.1.2 Il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65.....	10
1.2. La normativa provinciale	18
1.2.1 Un quadro generale delle scuole trentine	18
1.2.2. Legge Provinciale 21 marzo 1977, n. 13 “Ordinamento della scuola dell’infanzia della provincia autonoma di Trento”	24
1.2.3. Legge Provinciale 12 marzo 2002, n. 4 “Nuovo ordinamento dei servizi socio-educativi per la prima infanzia”	29
Capitolo 2: Il Sistema Integrato “Zerosei”	35
2.1 Equità e inclusione	36
2.2 Continuità educativa.....	38
2.3 Il Curriculum	39
2.3.1. La cura.....	43
2.3.2. Il gioco	45
2.3.3. Lo spazio e il tempo	47
2.3.4 Pedagogisti e autori che hanno influenzano queste pratiche	53
2.4. Gli adulti attorno al bambino	56
2.4.1 Le famiglie	56
2.4.2 Educatori e insegnanti	59
2.4.3 Coordinatore Pedagogico	61
2.4.4 Coordinamento Pedagogico Territoriale	61

2.5. I Poli per l'infanzia	63
2.6. Qualità dell'istruzione.....	66
Capitolo 3: Il Sistema Integrato "Zerosei" nella Provincia Autonoma di Trento	69
3.1 Il disegno di ricerca	70
3.2 Gli strumenti utilizzati.....	75
3.3 Primo passo: la promotrice del Disegno di Legge 135 Masè	81
3.4 Secondo passo: intervista ai Dirigenti o rappresentanti degli Enti Gestori dei servizi di educazione e di istruzione	83
3.4.1. La prospettiva futura del Sistema integrato.....	84
3.4.2. Le pratiche educative.....	85
3.4.3. La formazione del personale.....	86
3.4.4. Il Coordinatore pedagogico	87
3.4.5. La cura.....	89
3.4.6 I Poli per l'infanzia.....	89
3.4.7. Le famiglie e la società	91
3.4.8. Le maggiori resistenze incontrate.....	92
3.4.9. Le altre sperimentazioni	93
3.5. Terzo passo: le sperimentazioni presenti nel territorio	95
3.5.1. Le sperimentazioni della Provincia di Trento con la Cooperativa La Coccinella.....	96
3.5.2. La sperimentazione a Pergine Valsugana di Asif Chimelli	118
3.6. La discussione dei dati	127
Conclusioni.....	129
Bibliografia.....	135
Normativa Nazionale	145
Normativa Provinciale	147
Allegati.....	149

Introduzione

Il Sistema Integrato dalla nascita sino a sei anni, istituito con il Decreto 65/2017, vuole costruire una nuova prospettiva educativa con al centro le bambine e i bambini nel *continuum* della loro crescita. La Provincia Autonoma di Trento, con la competenza primaria in materia d'istruzione sancita dall'Autonomia Regionale, si trova a cogliere la sfida di ratificare questo innovativo sistema educativo all'interno della complessa struttura del suo sistema scolastico con le peculiarità storiche che lo caratterizzano.

La ricerca è l'esito di alcuni quesiti scaturiti da interessi personali e del percorso di tirocinio svolto in questo corso di studi: indagare il sistema scolastico trentino, complesso e autonomo, e approfondire i servizi di educazione e di istruzioni per le prime fasce d'età. Questi spunti hanno dato origine alla scelta di approfondire il tema del Sistema Integrato Zerosei nel territorio Trentino dopo un incontro con la Professoressa Emilia Restiglian che supporta e segue la ricerca.

Lo scopo dell'elaborato è di cogliere cosa sia stato fatto nella Provincia di Trento per attuare il Sistema Integrato: se sono state avviate delle strutture specifiche e, qual è stato, il loro percorso di istituzione.

L'indagine è iniziata nel mese di aprile 2023 e si è conclusa un anno dopo a maggio 2024, per prima cosa è stata condotta un'analisi della normativa vigente nazionale e provinciale, per poi approfondire quali siano le interpretazioni e le opinioni dei professionisti in questo settore, per concludere con la raccolta delle voci presenti nella realtà trentina e nelle sperimentazioni in atto.

Nel primo capitolo è analizzata la normativa: partendo da quella nazionale con il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 con l'"Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni"; proseguendo con l'analisi della normativa provinciale, passando prima dalla specificità storica delle scuole trentine per giungere alle leggi che definiscono le Scuole dell'infanzia, L. P. 13 del 1977, e i Nidi d'infanzia, L. P. 4/2002.

Nel secondo capitolo si analizza il Sistema Integrato Zerosei attraverso la letteratura riguardante l'argomento esponendo alcuni temi centrali e fondamentali: l'equità e l'inclusione, la continuità, il curriculum, gli adulti attorno al bambino, i Poli per l'infanzia, la qualità dell'istruzione.

Il terzo capitolo riporta la ricerca qualitativa: cogliendo le percezioni degli Enti Gestori dei servizi di educazione e di istruzione presenti in Provincia di Trento, proseguendo con le analisi di caso di alcune sperimentazioni che sono in atto a Pellizzano, a Ruffrè e a Pergine Valsugana.

L'iter trova il suo termine nelle conclusioni che espongono un risvolto finale rispetto a quanto è emerso nei capitoli precedenti, rilanciando con alcune riflessioni per il futuro del Sistema Integrato Zerosei, principalmente nell'ambiente Trentino ma anche in quello nazionale.

Capitolo 1: Il contesto normativo

Il sistema integrato di educazione ed istruzione dalla nascita sino ai sei anni prende avvio dalla normativa nazionale grazie alla Legge 107/2015 e il relativo Decreto legislativo 65/2017. Tale argomento però trova un terreno legislativo molto diverso nella Provincia Autonoma di Trento, proprio in quanto vige la Competenza Primaria in materia d'Istruzione con la relativa Legge 13/77 e la Legge 4/2002. Di seguito viene quindi approfondito il contesto normativo sia nazionale che provinciale.

1.1 La normativa nazionale

Il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, numero 65, "Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni" è uno dei decreti attuativi della Legge del 13 luglio 2015, n. 107. All'interno di esso sono presenti i caratteri generali di ciò che si intende per il "Sistema integrato" e apre alla costituzione della Commissione Nazionale 0-6 e, attraverso essi, alla stesura delle Linee pedagogiche 0-6, agli Orientamenti nazionali per i servizi per l'infanzia, gli Orientamenti LEAD.

1.1.1 Riferimenti normativi del decreto legislativo

Per poter comprendere e sviluppare un'analisi di tale Decreto legislativo bisogna partire dalla lettura e approfondimento di alcuni dei riferimenti fatti all'inizio dello stesso.

Esso si apre, già nel titolo, riprendendo quanto espresso dall'articolo 1, comma 180 e 181 nello specifico alla lettera e). Il primo comma prevede il riordino e l'attuazione di tale legge attraverso dei decreti legislativi. Mentre il comma 181 nella lettera e) introduce e delinea ciò che è di nostro interesse:

181. e) istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni, costituito dai servizi educativi per l'infanzia e dalle scuole dell'infanzia, al fine di garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali, nonché ai fini della conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori, della

promozione della qualità dell'offerta educativa e della continuità tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie (...).

A esso segue un elenco puntato composto dai livelli essenziali che sviluppano quanto appena detto, questi esplicano i servizi per la fascia d'età zero-sei, quale punto di partenza per lo sviluppo del Decreto legislativo che dà loro significato, approfondimento e attuazione, determinando il significato di Servizi educativi per l'infanzia e di Scuola dell'infanzia, prevedendone la diffusione capillare e la loro generalizzazione. Il personale presente in essi è regolato da una qualificazione universitaria e viene garantita una formazione continua, argomenti che, come si vedrà di seguito, sono tuttora fonte di grande dibattito e perplessità. Si richiede di predisporre *standard* strutturali, organizzativi e qualitativi nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia, che devono essere differenziati in base all'età e alle diverse esigenze che ne derivano, prefissando anche la necessità di alcuni momenti di compresenza del personale e un coordinamento territoriale. Di conseguenza a quest'ultimo punto si va ricordare l'importanza di definire le funzioni e i compiti delle regioni e degli enti locali per permettere la diffusione dei servizi. L'ultimo punto presentato vede la promozione dei Poli per l'infanzia per bambini dalla nascita ai sei anni d'età, eventualmente anche aggregati a Istituti Comprensivi.

Successivamente sono ripresi alcuni articoli della Costituzione Italiana, tra di essi quelli di maggiore spessore sono gli articoli 33 e 34:

Art. 33

L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento.

La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi.

Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato.

La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali.

È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale.

Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato.

Art. 34

La scuola è aperta a tutti.

L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.

I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.

La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.

In essi sono raccolti tutti i punti cardine dell'istruzione italiana. Come vedremo successivamente da essi è ripresa proprio la possibilità di offrire un servizio che sia sempre più accessibile a tutti, attenti non solo al bambino e ai suoi bisogni, ma funzionali a sostenere la famiglia e la genitorialità, garantendo quindi uno sviluppo pieno del bambino, in coerenza e in continuità in queste prime fasi della vita e, istituzionalmente, dei primi due segmenti educativi che compongono tale fascia d'età.

La legge 6 dicembre 1971, n 1044 reca il "Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato". L'articolo 1 apre alla costruzione di strutture assistenziali pubbliche per i bambini fino ai tre anni, tale servizio sociale ha quindi lo scopo di provvedere alla temporanea custodia dei bambini e non prevede potenzialità educative. Nell'articolo 6 si esplica che il personale deve essere qualificato e idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psico-pedagogica del bambino. Nell'arco di tempo da tale legge fino al giorno d'oggi sono stati apportate modifiche principalmente legate a uno sviluppo dell'idea di bambino e di una cultura che vede una nuova riflessione educativa per la prima infanzia e un'analisi sempre maggiore dei processi di sviluppo dei bambini nei primi anni di vita e da questo deriva l'intenzionalità e pratiche educative che hanno condotto alla stesura del Decreto Legislativo 65/2017.

Quanto appena detto deriva anche dalla "Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo fatta a New York nel 1989" avvenuta con la Legge del 27 maggio 1991, numero 176. Di seguito l'articolo 28 e 29 esplicano il diritto all'educazione e con finalità precise.

Art. 28

Gli Stati parti riconoscono il diritto del fanciullo all'educazione, e in particolare, al fine di garantire l'esercizio di tale diritto in misura sempre maggiore e in base all'uguaglianza delle possibilità: a) rendono l'insegnamento primario obbligatorio e gratuito per tutti; b) incoraggiano l'organizzazione di varie forme di insegnamento secondario sia generale che professionale, che saranno aperte e accessibili a ogni fanciullo, e adottano misure adeguate come la gratuità dell'insegnamento e l'offerta di una sovvenzione finanziaria in caso di necessità; (...) e) adottano misure per promuovere la regolarità della frequenza scolastica e la diminuzione del tasso di abbandono della scuola.

Gli Stati parti adottano ogni adeguato provvedimento per vigilare affinché la disciplina scolastica sia applicata in maniera compatibile con la dignità del fanciullo in quanto essere umano e in conformità con la presente Convenzione. Gli Stati parti favoriscono e incoraggiano la cooperazione internazionale nel settore dell'educazione, in vista soprattutto di contribuire a eliminare l'ignoranza e l'analfabetismo nel mondo e facilitare l'accesso alle conoscenze scientifiche e tecniche e ai metodi di insegnamento moderni. A tal fine, si tiene conto in particolare delle necessità dei Paesi in via di sviluppo.

Art. 29

Gli Stati parti convengono che l'educazione del fanciullo deve avere come finalità: a) favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità; b) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite; c) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua; d) preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona; e) sviluppare nel fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale.

Nessuna disposizione del presente articolo o dell'art. 28 sarà interpretata in maniera da nuocere alla libertà delle persone fisiche o morali di creare e di dirigere istituzioni didattiche, a condizione che i principi enunciati al paragrafo 1 del presente articolo siano rispettati e che l'educazione impartita in tali istituzioni sia conforme alle norme minime prescritte dallo Stato.

Infine, è di grande rilevanza all'interno della "Convenzione dei diritti del fanciullo" l'articolo 18 in quanto riconosce ai genitori la responsabilità per l'educazione e lo sviluppo del bambino, il compito degli Stati di aiutare i genitori con la creazione di istituzioni, istituti e servizi incaricati di vigilare sul benessere del fanciullo, garantire di beneficiarne ai bambini i cui genitori lavorano e permettere loro di conciliare la vita-lavoro.

Il riferimento normativo successivo riguarda la Legge 5 febbraio 1992, n. 104, ovvero la "Legge quadro per l'assistenza e l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate". L'articolo 12 "Diritto all'educazione e all'istruzione" nel comma 1 garantisce l'inserimento dei bambini dai 0 ai 3 anni negli "asili Nido", mentre nel comma 2 si garantisce l'educazione e l'istruzione nelle sezioni della "Scuola materna" e nelle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado. L'articolo 13 "Integrazione scolastica" prevede l'inserimento e l'integrazione con programmazioni didattiche e specifiche dotazioni alle Scuole, inoltre, nel comma 2, si sottolinea l'importanza degli enti locali e delle unità sanitarie di adeguare l'organizzazione e il funzionamento degli "asili Nido" alle esigenze dei bambini presenti per avviare il loro processo di socializzazione e integrazione anche grazie all'affiancamento di personale: docente, operatori e assistenti specializzati. L'articolo 14 "Modalità di attuazione dell'integrazione" nel comma 1 alla lettera c) prevede la continuità educativa fra i diversi gradi di Scuola, con forme obbligatorie di consultazione tra insegnanti dei cicli affini per garantire il massimo sviluppo dell'esperienza scolastica in tutta la crescita della persona.

Con il Decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297 si apportano le disposizioni legislative in materia dell'istruzione. Con l'articolo 54 si istituiscono delle nuove sezioni di Scuole materna statali. L'articolo 81, che è significativo per l'analisi che segue nei prossimi capitoli, riprende le norme di attuazione dello statuto speciale della regione Trentino – Alto Adige in materia di istruzione, con il comma 2 si precisa che la Provincia di Trento esercita le funzioni amministrative in materia scolastica. Nella Parte II "ordinamento scolastico", titolo primo "La scuola materna statale", capo primo "Finalità e ordinamento", all'articolo 99 sono sancite le finalità e i caratteri di questo segmento scolastico: esso ha fini di educazione, sviluppo della personalità, assistenza e ha il compito preparatorio alla Scuola dell'obbligo integrando l'opera della famiglia. Indica la fascia d'età dei bambini che la frequentano, dai tre ai sei anni d'età. Infine, viene definita come

facoltativa e con frequenza gratuita. Successivamente si riprende la legge 104/92, nell'articolo 102 con l'integrazione nelle sezioni i bambini "handicappati". Nel titolo ottavo "Istruzione non statale" al capo primo "Scuole materne" con l'articolo 331 "Caratteristiche e finalità della scuola materna non statale" si ripresenta a grandi linee quanto riportato sopra con la fascia d'età prescolastica e con le medesime finalità educative. Nell'articolo 334 "Titolo di studio prescritto per l'insegnamento" si specifica che il personale docente deve essere fornito del titolo di studio legale di abilitazione all'insegnamento.

Con la Legge 15 marzo 1997, n. 59 denominata anche "Legge sull'autonomia scolastica", si presentano alcuni concetti cardini esplicitati negli articoli della Costituzione Italiana riportati all'inizio.

La Legge del 2000 numero 62 propone le norme per la parità scolastica e dà disposizione sul diritto allo studio e all'istruzione, nell'articolo 1 comma 2 definisce le scuole paritarie come istituzioni scolastiche non statali a partire dalla Scuola dell'infanzia. Nel comma 3 vengono definite le scuole paritarie private che sono obbligatorie in quanto svolgono un servizio pubblico, all'interno della loro libertà di orientamento culturale e di indirizzo pedagogico-didattico sancito dalla Costituzione, ad accogliere chiunque accettandone il progetto educativo, garantendo e rispondendo ai requisiti di qualità ed efficacia. Questi ultimi sono definiti nel comma 4 per cui il progetto educativo deve essere in armonia con i principi della Costituzione, la disponibilità dei locali e arredi didattici devono essere conformi alle norme vigenti, l'iscrizione deve essere aperta a chiunque ne faccia richiesta, il personale docente deve essere fornito del titolo di abilitazione.

Il Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 concerne la definizione delle norme generali relative alla Scuola dell'infanzia al primo ciclo di istruzione, prevede nell'articolo 1:

1. La scuola dell'infanzia, non obbligatoria e di durata triennale, concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale delle bambine e dei bambini promuovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e ad assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative; nel rispetto della primaria responsabilità educativa dei genitori, contribuisce alla formazione integrale delle bambine e dei bambini e, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza il

profilo educativo e la continuità educativa con il complesso dei servizi all'infanzia e con la scuola primaria.

L'articolo 17 prevede le “disposizioni particolari per le regioni a statuto speciale e per le province autonome di Trento e Bolzano”, al comma 2 sottolinea come nel territorio della provincia di Trento tale decreto si applica compatibilmente con quanto stabilito nell'intesa tra il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca sottoscritto nel 2002 e integrato il 29 luglio 2003.

La Legge finanziaria 2007 all'articolo 1 comma 630 risponde alla crescente domanda di servizi educativi per i bambini al di sotto dei tre anni di età e incrementa progetti di ampliamento qualificato dell'offerta formativa a bambini dai 24 ai 36 mesi d'età che possono essere articolati anche aggregandoli alla Scuola dell'infanzia per favorirne un'effettiva continuità del percorso formativo lungo l'asse cronologico 0-6 anni d'età. Successivamente tale sperimentazione viene denominata “Sezione primavera”.

Il Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89 “Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione”. Nell'articolo 2 “Scuola dell'Infanzia” definisce le caratteristiche e le finalità di tale segmento scolastico, riprendendo e aggiornando alcune leggi con lo stesso oggetto viste in precedenza.

Il Decreto ministeriale 16 novembre 2012, n. 254, “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione” si delinea “un core curriculum” che parte dalle cose essenziali come la padronanza della lingua italiana, di risolvere problemi, che avvii, soprattutto in questa fascia d'età, allo sviluppo delle competenze.

Quanto appena riportato definisce a grandi linee lo sviluppo normativo riguardante i Nidi d'infanzia e le Scuole dell'infanzia in ambito nazionale e costituiscono i punti di partenza, anche con innovazioni e modifiche, che sono introdotte nel Decreto Legislativo 65/2017 analizzato di seguito.

1.1.2 Il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65

Il Decreto Legislativo 65/2017 istituisce il “Sistema Integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni”, presentando, quindi, ciò che compete a questa nuova Istituzione: dalle finalità e i principi, all’organizzazione in ambito educativo e di istruzione, alla costituzione dei poli dell’infanzia, con gli obiettivi strategici, delineando anche i compiti dello Stato e quelli Regionali e degli Enti, esplicando la partecipazione delle famiglie.

Il Decreto legislativo si occupa, quindi, dei Servizi per L’infanzia e delle Scuole dell’Infanzia, i quali sono ormai riconosciuti come ambienti strutturati con un “progetto educativo di grande pregnanza pedagogica” in cui si pone al centro “l’idea del bambino attivo e competente dotato di risorse e abilità” (Maviglia, 2019, pp. 59-72).

Articolo 1: Principi e finalità

Il decreto legislativo esplica la centralità che attribuisce ai bambini, non solo come utenti del servizio che andrà a definire negli articoli successivi, ma proprio come punto di partenza per lo sviluppo di tali servizi, per questo ha inizio in tal modo:

Art. 1

Principi e finalità

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.

Qui si delinea chi usufruirà del servizio, in primis i bambini e solo successivamente si ricollegano alle famiglie e alle relative esigenze. I protagonisti devono essere, quindi, accolti senza distinzioni di provenienza territoriale, economica etnica e culturale, ed eventuali barriere dovranno essere rimosse, in linea con l’articolo 33 della Costituzione italiana. Essi saranno inseriti in un ambiente in cui i tre capisaldi saranno “cura, educazione e interazione” che creano un ambiente ricco e stimolante, in un contesto di relazione, collaborazione sociale, di incontro con l’altro e di rispetto per ciò che li circonda, volti a sviluppare opportunità di crescita, fisica e psicologica, con la

creazione di relazioni significative con altri adulti oltre ai caregiver primari (Murray, 2015), ma anche l'accesso a giochi, strutturati e ludici, con attività volte al potenziamento delle loro abilità e conoscenze che permettono un primo approccio e sviluppo delle competenze che saranno ampliate durante l'intero arco della vita (Castoldi, 2016).

Il Decreto Legislativo prosegue, nel terzo comma, elencando gli elementi costituenti di ciò che intende per Sistema integrato. Si "promuove la continuità del percorso educativo e scolastico (...) sostenendo lo sviluppo delle bambine e dei bambini in un processo unitario" attraverso l'impegno degli adulti, ovvero dei coordinatori, degli educatori e degli insegnanti, nelle "attività di progettazione, di coordinamento e di formazione comuni". Tutto ciò deve permettere un confronto e una reciproca influenza, dove i due servizi condividono alcune loro pratiche, che devono essere riadattate rispetto ai propri bambini. Esse non devono andare ad appiattire e uniformare i Nidi d'infanzia e le Scuole dell'infanzia, ma devono andare a formare una "cornice di senso, fatta di un percorso coerente e coeso capace di consentire a tutti i bambini e alunni (...) di acquisire competenze" (Raviolo, 2019, pp. 62-71).

In questo spazio si introduce il coordinamento pedagogico territoriale, legato alla dimensione collegiale del lavoro. Esso è pensato proprio come collante tra le diverse figure professionali all'interno, sono figure intermedie tra dirigenti e insegnanti ed educatori che devono tenere in grande considerazione il territorio, i continui mutamenti e le sue trasformazioni sociali, economiche e culturali. Essi, infatti, devono cogliere e leggere i processi di cambiamento, restituendo alla dirigenza e all'amministrazione risposte e interpretazioni sulla praticabilità ed efficacia delle scelte da loro proposte, per dare a chi vive il sistema integrato di educazione e di istruzione (personale, bambini e famiglie) risposte adeguate e che permettano di garantire loro un servizio di qualità (Campioni, 2022).

Sempre nel terzo comma si sottolinea anche l'importanza che un Sistema Integrato di educazione e di istruzione deve avere nel "concorre a ridurre gli svantaggi culturali, sociali e relazionali, e favorisce l'inclusione" in quanto "accoglie le bambine e i bambini con disabilità certificata", "rispettando ed accogliendo le diversità" fornendo interventi personalizzati e un'adeguata organizzazione degli spazi e delle attività. In queste lettere sono riprese molte normative

fondamentali riportate in precedenza. Al centro di tali servizi vi è la garanzia dell'accessibilità all'apprendimento, secondo un'ottica di educazione inclusiva e di differenziazione degli insegnamenti promuovendo le singolarità, le funzionalità e potenzialità dei bambini (Tomlinson, 2006).

I bambini sono parte integrante delle famiglie ed esse vengono riconosciute e sostenute nella loro primaria funzione educativa, per questo entrano nei servizi e sono coinvolte quali parte della comunità educativa e scolastica. Qualunque sia la composizione delle famiglie, si pone attenzione nel favorire la conciliazione dei tempi e delle tipologie di lavoro dei genitori con la cura che si può e deve dare ai bambini, per permettere un pieno sviluppo della loro persona (Milani, 2018).

Quanto appena riportato è promosso attraverso la qualità dell'offerta formativa che avviene grazie a "professionisti competenti" (Marchisciana, 2019): al personale educativo e docente. Entrambi sono abilitati attraverso una qualificazione universitaria, i primi con la Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione (classe L. 19) con indirizzo specifico per Educatori dei servizi per l'infanzia (D.M. 378 del 9 maggio 2018 – Titolo di accesso educatore servizi infanzia), mentre per i docenti di tratta della Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (titolo abilitante all'insegnamento, nell'art. 6, L. 169/2008).

Inoltre, ogni insegnante è chiamato alla formazione continua in servizio in quanto fa parte di un contesto educativo e sociale, dove le innovazioni e i mutamenti sono costanti e ognuno è sollecitato a stare al passo, soprattutto in un ambiente in cui si ha il compito di formare i cittadini del futuro che dovranno abitare sempre nuovi mondi in perpetuo mutamento. Per questo ogni adulto si trova a vivere "le condizioni sociali in mutamento" che "rendono necessario, per i lavoratori di tutte le categorie, rinnovare costantemente le loro conoscenze e la competenza professionale anche dopo l'età scolare" ovvero attraverso quella che è definita "educazione permanente" (Zago, 2013, p. 13). In particolare per quanto riguarda gli educatori e i docenti si fa riferimento a "cinque dimensioni professionali (cultura, didattica, organizzazione, di comunità e di cura della professione)" che rappresentano una reale spinta alla crescita professionale continua, con un investimento sulla propria persona e nel proprio ruolo, e permettono di

costruire progetti educativi che possano portare in sé una significativa azione educativa, di valore per i bambini che la sperimentano (Marchisciana, 2019, p. 244).

L'ambiente dei servizi per l'infanzia e quello scolastico è costituito da una dimensione collegiale del lavoro, dove la Scuola è una comunità educante di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale che costituisce un contesto relazionale attivo e si confronta al suo interno per la creazione di una progettazione educativa e didattica che porti a un progetto significativo per i propri studenti e che abbia finalità sia a breve che a lungo termine, ma soprattutto che abbia come obiettivo il rendere il proprio contesto un centro di aggregazione e crescita culturale (Marchisciana, 2019). Tale prospettiva è fondamentale per quanto riguarda il concetto e l'ottica che vuole proporre il Sistema integrato di educazione e di istruzione, in quanto si pone nella comunità con l'intento di promuoverla, inserendosi, sostenendo e arricchendo il continuum della crescita del bambino dalla nascita fino ai sei anni d'età.

Su quest'ultimo argomento si è aperto un vivace dibattito, che sarà approfondito successivamente, sono molteplici i punti di criticità, i dubbi rispetto alle peculiarità delle diverse figure e le difficoltà nel trovare la formula più adatta per poterle valorizzare. Partendo da riflessioni relative ai diversi titoli e tipologia di percorsi universitari richiesti, con le loro peculiarità di durata, discipline e i contenuti proposti, ma anche riferite all'ambiente di lavoro con le diverse età dei bambini di riferimento (uno specifico per la prima infanzia, l'altro dai tre anni in poi), le differenti normative che regolano lo stare in sezione con le relative tempistiche e routine, i rapporti numerici educatore-bambini e insegnante-bambini. Oltre ad una gestione diversa, solitamente privata, per i servizi per l'infanzia e, gestione pubblica, per la Scuola dell'infanzia.

Articolo 2: organizzazione del sistema integrato di educazione e di istruzione

Come per quanto riguarda le Scuole Primarie e Secondarie di primo e secondo grado per quanto concerne l'autonomia scolastica (D.P.R. 275/1999 - Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche), l'articolo 2 si apre con il sottolineare come tali Servizi Educativi e le Scuole dell'Infanzia siano riconosciuti per la loro autonomia e specificità riprendendo i principi e le finalità previsti dall'articolo 1.

Nel secondo comma si sottolinea che il Sistema integrato di educazione e di istruzione “è costituito dai servizi educativi per l’infanzia e dalle scuole dell’infanzia statali e paritarie”. Infatti, gli Enti Gestori dei servizi sono molteplici con delle peculiarità per ognuno di essi come scelte metodologiche e pratiche educative, così come l’orientamento culturale e l’indirizzo pedagogico-didattico, riconoscendoli come servizi pubblici che corrispondono agli ordinamenti generali dell’istruzione e hanno l’abilitazione a rilasciare titoli di studio aventi valore legale con l’obiettivo di espandere l’offerta formativa (L. 62/2000 – Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all’istruzione). Ciò è importante in quanto la gran parte dei servizi educativi, ma anche delle scuole dell’infanzia, non rientrano nella diretta gestione statale.

Come detto in precedenza i Servizi per l’infanzia e le Scuole dell’infanzia hanno molteplici caratteristiche e peculiarità e a ognuna di esse è riconosciuto un importante valore da poter apporre in quello che è il Sistema integrato di educazione e di istruzione.

I Servizi educativi si articolano in diverse categorie:

- i Nidi e i Micronidi (L. 1044/71) accolgono i bambini dai tre ai trentasei mesi di età che in collaborazione con le famiglie svolgono un lavoro di cura, educazione e socializzazione, promuovendo il benessere e lo sviluppo dell’identità, dell'autonomia e delle competenze, in continuità con la Scuola dell'infanzia;
- le Sezioni primavera (art. 1, comma 630, della L. 296/2006) accolgono bambine e bambini tra ventiquattro e trentasei mesi di età e favoriscono la continuità del percorso educativo da zero a sei anni di età. Sono di norma aggregate alle scuole dell’infanzia. Rispondono alle specifiche funzioni di cura ed educazione con modalità adeguate rispetto all’utenza;
- sono riconosciuti diversi Servizi educativi: spazi gioco, che accolgono bambine e bambini da dodici a trentasei mesi di età in un ambiente organizzato con finalità educative, di cura e di socializzazione; centri per bambini e famiglie, che accolgono bambine e bambini dai primi mesi di vita insieme a un adulto accompagnatore, offrendo servizi volti anche ai care giver;
- i Servizi educativi in contesto domiciliare accolgono bambine e bambini da tre a trentasei mesi in gruppi di numero ridotto occupandosi di cura ed educazione.

L'altra grande componente del Sistema integrato di educazione e di istruzione è la Scuola dell'infanzia (L. 444/1968 e L. 107/2015) che accoglie bambine e bambini di età compresa tra i tre e i sei anni, si struttura all'interno delle Indicazioni nazionali per il curricolo della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (D.M. 254/2012), ma soprattutto si pone strategicamente in continuità tra i servizi educativi per l'infanzia e con il primo ciclo di istruzione.

Articolo 3: Poli per l'infanzia

Il decreto legislativo propone a questo punto la creazione dei "Poli per l'infanzia" ovvero dei centri in cui far sorgere i diversi servizi sovrapposti, che si aprono al territorio e che hanno a cuore non solo i bambini e le bambine, ma anche le famiglie e queste proprio all'interno della società in cui sono poste. Essi sono presentati così:

Art. 3

Poli per l'infanzia

I Poli per l'infanzia 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. I Poli per l'infanzia si caratterizzano quali laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio, anche al fine di favorire la massima flessibilità e diversificazione per il miglior utilizzo delle risorse, condividendo servizi generali, spazi collettivi e risorse professionali.

I Poli dell'infanzia si caratterizzano come centri volti a "cura, educazione e interazione" dei bambini, nell'ottica di creare un continuum di servizi seguendo quello che è il processo di crescita e sviluppo naturale. "La parola "polo" da un punto di vista etimologico richiama l'opportunità per due estremità di attivare un movimento attrattivo o repulsivo" (Sannipoli, 2022, p. 19) che portano al dilemma rispetto alla dinamicità di tale sistema, se si attraggono con il rischio di fusione e omologazione o se si respingono con un chiaro segnale di allontanamento dei servizi. Nonostante i dubbi appena riportati però il decreto legislativo sottolinea come i Poli d'infanzia si debbano contraddistinguere come laboratori permanenti di ricerca e innovazione, partendo proprio da quelle che sono le risorse professionali, quindi educatori e insegnanti, ma anche il

personale ausiliario che vi compete, l'auspicio è che lavorino insieme per sviluppare un centro attento al bambino e che risponda sempre alle nuove esigenze della società. A tal proposito si parla di apertura al territorio, di incontro con esso, intendendo anche la spinta che può essere data dalla collaborazione con i caregiver primari e le famiglie in generale.

Moira Sannipoli (2022a) ha approfondito tale argomento proponendo cinque tematiche fondamentali per l'istituzione dei Poli dell'infanzia per non cadere nei due dilemmi precedenti. Le condizioni strutturali sono poste al primo punto, nel quale sottolinea l'impegno di ragionare sugli ambienti, su come essi sono strutturati e arredati, che siano a misura di bambino con materiali diversi che motivino l'apprendimento e lo sviluppo psico-fisico (Nigris, 2005). Si passa quindi al tema degli aspetti gestionali e organizzativi con un pensiero rispetto ai diversi tipi di Enti Gestori con le relative normative da seguire, sia per quanto riguarda la gestione amministrativa e logistica, ma anche per quanto riguarda il personale e di pensiero pedagogico-educativo da attuare. Questo tema è fortemente legato ad altri due: l'equipe educativa che va di pari passo con la formazione dei professionisti, di cui abbiamo parlato in precedenza. Porsi all'interno di un polo prevede la co-progettazione, l'incontro e la condivisione che deve partire dagli adulti e dai professionisti di tale ambito, di aggiornamento di conoscenze, di visioni e di pensieri continuo, che parte da una conoscenza reciproca che permette di strutturare attività che siano veri laboratori esperienziali e di crescita per i bambini. Di fatto segue la tematica dell'organizzazione di spazi e tempi, trovare la modalità migliore di rispettare e rispondere alle diverse esigenze delle routine che contraddistinguono lo stare a Scuola, fondamentali per i bambini in quanto permettono di dare loro sicurezza, di rispettare il mondo che li circonda e di diventare cittadini attivi (Wiggins & McTighe, 2004). Ultimo tema, ma non per importanza, è la scelta e la tipologia dei gruppi di bambini e bambine: se essi debbano essere omogenei o eterogenei per età, come essi si incontrino e interagiscano tra di loro, soprattutto ponendo sempre attenzione alle peculiarità delle diverse età e dei diversi processi di sviluppo.

Tali spunti di riflessione sottolineano quanto creare un polo d'infanzia che sia di qualità (come indicato nell'articolo 4 dell'Agenda 2030, per lo sviluppo sostenibile) sia un lavoro complesso che deve tener conto di molteplici aspetti tutti fondamentali per il suo pieno funzionamento e per garantire ai suoi utenti, bambini e famiglie, l'adeguata attenzione, educazione e istruzione.

Articolo 4: Obiettivi strategici

L'articolo 4 presenta gli obiettivi strategici del Decreto legislativo con l'intento di promuovere e sostenere la qualificazione dell'offerta dei Servizi educativi per l'infanzia e delle Scuole dell'infanzia in coerenza con le politiche europee. Si fa quindi marcato riferimento al Consiglio di Barcellona del 2002 con relativa sintesi fatta da Eurydice e gli autori dell'EACEA che si sono occupati di "Educazione e cura della prima infanzia" (2014). Essi sono anche stati ripresi recentemente nella "Raccomandazione del consiglio: relativa alla revisione degli obiettivi di Barcellona in materia di educazione e cura della prima infanzia" (Commissione Europea, 2022). Con ciò ci si pone il primo obiettivo di consolidare, ampliare ed equilibrare l'accessibilità, con l'inclusione di tutte le bambine e dei bambini, dei servizi per l'infanzia nel territorio italiano fino a raggiungere almeno il trentatré per cento di copertura della popolazione sotto i tre anni di età a livello nazionale. Così da raggiungere il settantacinque per cento di copertura dei Comuni italiani, singoli o associati. Vi è inoltre un obiettivo rivolto alla Scuola dell'Infanzia dove si deve migliorare sotto il profilo quantitativo e qualitativo. Si riprende la formazione del personale e dei relativi titoli di studio sia degli insegnanti che degli educatori. A tal proposito si pensa anche a una formazione in servizio al fine di promuovere il benessere psico-fisico e di proporre e garantire ai bambini le risposte adeguate rispetto alle loro esigenze all'interno del sistema integrato.

Conclusione

Gli articoli successivi sottolineano le diverse funzioni e compiti dello Stato, delle Regioni e degli Enti locali e definiscono il piano di azioni pluriennale nazionale per la promozione del sistema integrato di educazione e istruzione.

Il Decreto legislativo, quindi, riprende la Legge Buona Scuola del 107/2015, la va ad approfondire dando spunti direttivi rispetto all'attuazione di tale sistema. A tal proposito sono state scritte le "Linee Pedagogiche per il sistema integrato Zerosei" (D.M. 22 novembre 2021, n. 334) e gli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia" (D.M. 24 febbraio 2022, n. 43).

1.2. La normativa provinciale

L'applicazione del Decreto Legislativo 65/2017 nella Provincia Autonoma di Trento è una sfida complessa per la legislazione locale, sia per le peculiarità dei diversi contesti presenti sul territorio, sia perché, come sarà approfondito di seguito, la Provincia ha competenza primaria in materia di istruzione con le relative norme: la Legge Provinciale 21 marzo 1977, n. 13 "Ordinamento della scuola dell'infanzia della provincia autonoma di Trento" che la Legge Provinciale 12 marzo 2002, n. 4. "Nuovo ordinamento dei servizi socio-educativi per la prima infanzia".

1.2.1 Un quadro generale delle scuole trentine

Presentare a grandi linee il Sistema educativo e di istruzione della Provincia è necessario per poter mostrare alcune peculiarità fondamentali storicamente fondate sono da mantenere e valorizzare nell'applicazione del Decreto Legislativo 65/2017. La descrizione viene fatta nell'ordine contrario rispetto alla cronologia della frequenza dei diversi ambienti formativi, scolastici e educativi, per permettere di approfondire al termine i segmenti scolastici con l'utenza di più tenera età.

Per quanto concerne l'ultimo tassello dell'obbligo scolastico si hanno poco meno di 70 scuole secondarie di secondo grado divise tra Istituto di Istruzione Secondaria Superiore in cui sono presenti Licei, Istituti Tecnici, Istituti di Istruzione e Formazione Professionale e Istituti Professionali (Vivoscuola, s.d.).

I segmenti precedenti, Scuola Secondaria di primo grado e Scuola Primaria, sono costituiti dagli Istituti Comprensivi, all'incirca 50 sul territorio provinciale (Provincia Autonoma di Trento, s.d.).

Siamo, quindi, giunti ai segmenti scolastici di nostro interesse. Per quanto riguarda la fascia dai tre ai sei anni sono capillari sul territorio (Tava, 2016): le Scuole dell'Infanzia della Provincia Autonoma, le Scuole equiparate della Federazione Provinciale Scuole Materne, quelle della Associazione Co.E.Si. ed infine quelle dell'Azienda Speciale Servizi Infanzia e Famiglia del Comune di Pergine Valsugana – ASIF Chimelli (Comitato di gestione et al., 2024).

Si conclude con i Nidi d'Infanzia con diverse gestioni: dai Comuni in modo diretto, da Cooperative e Aziende, di questi alcuni sono in collaborazione con l'ente pubblico, altri invece forniscono servizi specifici per aziende locali, l'Università e l'Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari.

Procedo quindi con un quadro storico dell'evoluzione scolastica nel territorio Trentino rispetto ai servizi per l'infanzia che sono di nostro interesse.

I maestri di grammatica

Oralmente si narra che la scuola Trentina sia storicamente radicata in tutte le diverse fasce d'età e, quindi, nei vari segmenti educativi e scolastici. Si trovano diversi testi che confermano tali ipotesi, soprattutto per quanto riguarda gli ordini scolastici più alti. Il volere popolare è stato la principale spinta a far aprire le prime scuole nel territorio Trentino (Pasini, 2018). Il primo sistema di istruzione che si trova documentato sono i Maestri di Grammatica, i quali erano chiamati dalle famiglie per istruire i figli. Ad oggi sono arrivati a noi riferimenti rispetto ad alcune loro assunzioni o a diatribe tra insegnanti e genitori. Questo ha portato alla stesura dell'opera "De vita scolastica sive de discipulorum praeceptorumque moribus (la vita di scuola, ossia il regolamento per docenti e discenti)" che è stato poi interpretato come sorta di contratto tra il maestro e il discepolo, con obblighi e doveri di ognuno, sia sulle pratiche (rette, libri, orari) che su un piano pedagogico e didattico (de Finis, 2000, p. 316). Successivamente il potere ecclesiale soprattutto in ambito di istruzione diventa sempre più presente con, ad esempio, l'ordine dei Gesuiti che risulta essere di fondamentale importanza per lo sviluppo degli ordini più alti d'istruzione, ovvero del ginnasio.

L'impero austriaco

Un passaggio fondamentale si ha con l'annessione all'Austria il 4 febbraio 1803. Ciò comporta la ratifica di molte leggi in vigore nell'Impero nell'ambito territoriale Trentino. Una di queste è la legge del 1774 voluta dall'Imperatrice Maria Teresa d'Austria che istituisce le Scuole Normali, la quale obbliga i Comuni a provvedere all'assunzione dei maestri, la locazione delle scuole e il relativo finanziamento. Esse sono anche definite scuole popolari in quanto sono aperte a tutta la popolazione, maschi e femmine, dai 6 ai 12 anni, creando in questo modo un'istituzione

scolastica per questa fascia d'età precursori delle attuali scuole primarie. Con questa legge sono state aperte anche le prime scuole per preparare i maestri e le maestre.

Da questo punto in poi si iniziano a trovare alcuni riferimenti anche alle istituzioni predecessori dei Nidi e delle Scuole dell'infanzia.

Nel 1831 si trova una circolare della Dieta di Innsbruck che "contiene direttive per istituire degli asili, escludendo però la possibilità di accedere al fondo scolastico non venendo essi considerati enti di natura scolastica ma puramente assistenziale" (Pasini, 2018, p. 34). Nonostante non siano rimaste testimonianze della presenza di "asili", tale circolare fa intendere che esistessero già alcuni ambienti volti all'assistenza dei bambini prima del loro accesso alle Scuole Normali. Dalla metà dell'Ottocento nascono i primi Asili infantili o Giardini d'Infanzia (Kindergarten fondati da Frederich Fröbel erano particolarmente diffusi nell'ambiente austriaco) grazie alla volontà popolare e, soprattutto, al finanziamento di persone abbienti e attente a tali tematiche (Nigris, 2005). Il primo Asilo infantile è stato aperto da don Giovanni Battista Zanella l'11 agosto 1841 con lo scopo di provvedere alla custodia e all'istruzione dei bambini poveri dai tre ai sei anni d'età, che erano accolti gratuitamente nei giorni feriali (Asilo infantile Zanella & Trentino Cultura, s.d.). Il secondo è stato inaugurato il 13 ottobre 1845 grazie a una donazione fatta in ricordo di Antonio Rosmini a Rovereto, proprio per ricordare il suo grande impegno per tale tematica (Asilo Infantile Antonio Rosmini ONLUS & Trentino Cultura, s.d.).

Relativo a tale periodo storico risulta fondamentale anche riprendere quanto detto in precedenza sulla formazione degli insegnanti. Con la legge fondamentale del 1869 sono state aperte le scuole magistrali, esse erano separate per sesso degli allievi: i maschili a Rovereto e le femmine a Trento, la grande innovazione è che ad esse erano annesse le scuole popolari, dove gli allievi svolgevano un perfezionamento pratico. In quello di Trento, quindi quello femminile, oltre ai corsi comuni vi era particolare attenzione alla formazione in funzione al praticantato, e al futuro lavoro, nell'annesso anche un giardino d'infanzia (Benini et al., 2017).

L'annessione all'Italia

Si giunge quindi al Novecento con un periodo particolarmente florido per i sistemi educativi e di istruzione locali.

A tal proposito vi sono alcune date di particolare importanza: l'annessione all'Italia il 10 settembre 1919 con il trattato di Saint Germain e al termine della Seconda Guerra Mondiale l'accordo Degasperi-Gruber con la concessione dell'autonomia e l'attuazione dello statuto speciale per il Trentino – Alto Adige del 1948, ripreso ed aggiornato nel 1971 e approvato con un Decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1972, n. 670 dove viene sancito nell'articolo 8 che "le province hanno la potestà di emanare norme legislative entro i limiti indicati dall'art. 4, nelle seguenti materie" dal punto 26 in poi la "scuola materna" i settori di istruzione, l'edilizia scolastica e la formazione professionale, e nell'articolo 9 dove "le Province emanano norme legislative nelle seguenti materie nei limiti indicati dall'art. 5" al punto 2 "istruzione elementare e secondaria (media, classica, scientifica, magistrale, tecnica, professionale e artistica)".

Riprendendo lo sviluppo storico delle istituzioni di educazione e di istruzione provinciale: fondamentale è l'istituzione dell'ONAIR (Opera Nazionale di Assistenza all'Italia Redenta) voluta da Sua Altezza Reale (SAR) la duchessa Elena d'Aosta che era particolarmente impegnata nell'ambito dello sviluppo della cura femminile e di favorire l'educazione infantile. Grazie a questo ente sono stati creati i primi Asili infantili ricreatori (Andreatta et al., 2003).

La valenza formativa della scuola di puericultrici viene riconfermata dall'istituzione dell'OMNI (Opera Nazionale di Maternità e Infanzia) nel 1926 con l'intrecciarsi di corsi teorico-pratici in ambito igienico-sanitario, con esso, nello stesso anno, sono stati aperti i primi "asili nido diurni rivolti ai bambini ancora lattanti o già divezzi, figli di madri lavoratrici" (Andreatta et al., 2003, p. 17). Tali istituzioni sono state di fondamentale valore per la creazione e la valorizzazione dell'educazione e dell'istruzione nelle prime fasce d'età. Proprio dall'ente ONAIR, nelle estati del 1923 e 1924, sono state chiamate le sorelle Rosa e Carolina Agazzi per condurre dei corsi di preparazione per insegnanti di scuola materna (Pasini, 2018). Un ulteriore passaggio di particolare rilevanza avviene con l'istituzione negli anni Sessanta del Novecento dell'ONAI RC (Opera Nazionale Assistenza Infanzia delle Regioni di Confine) per adeguarsi alle mutate

condizioni politiche e culturali non andando però a modificarsi per il mandato sociale che ricopriva (Tamanini et al., 2015).

Nel 1950 iniziano a svilupparsi sempre con maggiore frequenza le Scuole Materne con la fondazione della Federazione delle Scuole Materne Provinciale (Federazione Provinciale Scuole Materne, 2017a). Nello stesso anno apre il Nido Petrarca “Magico Castello” grazie anche in questo caso all’iniziativa O.M.N.I. (Andreatta et al., 2003).

Sul territorio provinciale negli anni Settanta si assiste anche a un forte sviluppo dei Nidi con una seconda fase negli anni Novanta.

Come abbiamo visto in precedenza in ambito nazionale sono state approvate due leggi fondamentali: la 444 del 18 marzo 1968 che istituisce le Scuole Materne Statali e la 1044 del 6 dicembre 1971 con l’istituzione degli Asili Nido. Riprendo queste date in quanto precedono le relative ratifiche nelle leggi provinciali.

La Legge Provinciale sulle Scuole dell’Infanzia 21 marzo 1977, n. 13 intitolata “Ordinamento della scuola dell’infanzia della provincia autonoma di Trento” sancisce l’istituzione del nuovo sistema scolastico per la fascia tre-sei anni, definisce la sua strutturazione e organizzazione, che sarà approfondita di seguito. Nell’articolo 59 viene riportato che tutte le “scuole materne gestite nella provincia di Trento dall’ONAIIRC cessano di dipendere dal predetto ente e sono trasferite alla provincia autonoma” istituendo di fatto le Scuole dell’infanzia Provinciali (Pasini, 2018, p. 33). Successivi sono gli “Orientamenti dell’attività educativa della scuola dell’infanzia” approvati con un Decreto del Presidente della Giunta Provinciale il 15 marzo 1995, n. 5-19/Leg.

Negli ultimi anni del secolo scorso iniziano a nascere gli enti che tutt’oggi gestiscono i Nidi d’infanzia: nel 1993 nasce a Trento la Cooperativa sociale di servizi all’infanzia Città Futura e apre il suo nido ad Ala-Avio nel 1994 (Città Futura Società Cooperativa Sociale, s.d.).

Con la Legge provinciale 12 marzo 2002, n. 4 è emanato il “Nuovo ordinamento dei servizio socio-educativi per la prima infanzia” riconoscendo e istituendo i Nidi come servizi non assistenziali, ma con valenza educativa, di cura e di conciliazione e supporto alle esigenze familiari. Anch’essa

sarà approfondita di seguito. Il 23 dicembre 2021 con la Delibera n. 2277 della Giunta Provinciale sono approvate le “Linee guida per i servizi educativi 0-3 della Provincia Autonoma di Trento”.

Il contesto attuale

Attualmente le Scuole dell’infanzia in Provincia di Trento in totale si hanno circa 262 suddivise tra i diversi Enti Gestori (Vivoscuola & Scuole dell’Infanzia Provinciali, s.d.)(Servizio attività educative per l’infanzia 2024):

- le Scuole dell’Infanzia Provinciali, raccolgono 13 Circoli di Coordinamento Pedagogico con all’incirca 111 scuole (Vivoscuola e Scuole dell’Infanzia Provinciali s.d.);
- le scuole equiparate della Federazione Provinciale Scuole Materne si strutturano in circa 20 Circoli con 131 scuole (Federazione Provinciale Scuole Materne, 2017b);
- le scuole equiparate dell’Associazione Co.E.Si. raccolgono all’incirca 17 scuole (Associazione Co.E.Si., 2024);
- le scuole equiparate di Azienda Speciale Servizi Infanzia e Famiglia del Comune di Pergine Valsugana – ASIF Chimelli con 3 scuole dell’infanzia (Azienda Speciale Servizi Infanzia e Famiglia G. B. Chimelli, 2019).

Per quanto riguarda i Nidi d’Infanzia i numeri non sono così chiari in quanto i servizi non trasmettono sempre informazioni precise. In totale si hanno più di cento strutture e si contano circa altrettante proposte nel Servizio di nido familiare Tagesmutter, infine esistono dei nidi integrativi (Servizio attività educative per l’infanzia, 2023).

I principali Enti Gestori sono: i Comuni di Trento e Rovereto, La Cooperativa sociale di servizi all’infanzia Città Futura, La Coccinella Società Cooperativa Sociale ONLUS, Pro.Ges. Trento e l’Azienda Speciale Servizi Infanzia e Famiglia del Comune di Pergine Valsugana – ASIF Chimelli.

La ratifica del Sistema Integrato zero-sei

Al giorno d’oggi sono state fatte alcune proposte di legge per ratificare il Decreto Legislativo 65/2017. Il primo d.d.l. 29 marzo 2022, n. 135 è stato ritirato dopo un lungo periodo di discussione legislativa e di contestazioni da parte dei lavoratori del settore. Il secondo d.d.l. 14

marzo 2024, n. 20 “Istituzione del sistema integrato dei servizi Zerosei di educazione e di istruzione per l'infanzia” è in fase di discussione degli organi competenti.

Vi sono diverse sperimentazioni, che saranno presentate nei prossimi capitoli, esse che attuano quelle che sono le Linee Guida e gli Orientamenti Nazionali. Sono svolte da diversi enti: Scuole dell'Infanzia Provinciali in collaborazione con i Nidi d'Infanzia della Cooperativa Coccinella e da ASIF Chimelli, che gestisce entrambi i segmenti educativi.

1.2.2. Legge Provinciale 21 marzo 1977, n. 13 “Ordinamento della scuola dell'infanzia della provincia autonoma di Trento”

La Legge Provinciale 21 marzo 1977, n. 13 “Ordinamento della scuola dell'infanzia della Provincia Autonoma di Trento” è definita anche in breve “Legge Provinciale sulle scuole dell'Infanzia”. Nonostante sia stata approvata alla fine degli anni Settanta, risulta essere ancora molto attuale e di particolare rilevanza in quanto riesce tuttora a valorizzare le peculiarità del territorio e delle esigenze della popolazione trentina. Come detto in precedenza negli anni Novanta è stata supportata dall'emanazione degli “Orientamenti dell'attività educativa della Scuola dell'Infanzia”.

TITOLO I Scuole provinciali dell'infanzia

Nei primi articoli si definisce l'istituzione, l'ordinamento ed il funzionamento delle Scuole dell'infanzia approfondendo in particolare quelle a diretta gestione della Provincia di Trento.

L'articolo 3 presenta gli obiettivi e le finalità della legge e delle Scuole dell'infanzia in tre punti: promuovere il pieno sviluppo della personalità del bambino e la sua socializzazione, garantire l'eguaglianza di opportunità educative e, infine, proporre una preparazione comune e omogenea per la futura frequenza della scuola dell'obbligo. L'articolo si apre e si chiude con un appunto sulla famiglia: l'istituzione deve operare nel rispetto del primario dovere e diritto dei genitori di istruire ed educare i figli e deve instaurare con loro uno stretto rapporto di collaborazione (Milani, 2018).

Nell'articolo 4 sono date le principali indicazioni sull'utenza, sulla frequenza e sono presentati alcuni servizi imprescindibili. La Scuola dell'infanzia accoglie i bambini residenti o domiciliati nella Provincia di Trento, l'iscrizione è facoltativa e la frequenza è gratuita, può iniziare anche nel corso dell'anno. Ciò sottolinea come tale servizio sia già in linea con quanto richiesto dalla Commissione Europea per l'educazione e la cura della prima infanzia (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2014). Il servizio di mensa viene garantito con il concorso delle famiglie. Nell'ambiente scolastico vi è una particolare cura al momento del pasto, non solo come bisogno primario, ma come momento della routine, di aggregazione e di collaborazione non solo con il personale scolastico, ma anche con il personale ausiliario (Tava, 2016).

L'organizzazione (articolo 5) prevede la distribuzione in sezioni alle quali sono assegnati due insegnanti, accolgono tra i quindici e i ventiquattro bambini senza distinzione di genere ed eterogenee per età, garantendo anche la possibilità di creare momenti di intersezione. Tutto ciò permette di fornire un'educazione inclusiva con la possibilità di incontrarsi fin dal primo momento con diversi bisogni, desideri, stadi di sviluppo (Vianello et al., 2015).

Il personale docente (art. 6) ha piena responsabilità educativa rispetto ai bambini a lui affidati e gli è garantita la libertà di insegnamento (Decreto del Presidente della Giunta Provinciale 18 ottobre 1999, n. 13/12/Leg. "Regolamento concernente "Norme per l'autonomia delle istituzioni scolastiche") in relazione al raggiungimento delle finalità riportate dall'articolo 3. Sono, quindi, ripresi i titoli di studio per accedere a tale ruolo, al giorno d'oggi si richiede il conseguimento della Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (titolo abilitante all'insegnamento, nell'art. 6, L. 169/2008). La Provincia di Trento si impegna a organizzare, in collaborazione con gli organi collegiali e le rappresentanze sindacali, "periodici corsi di aggiornamento culturale e di specializzazione professionale a frequenza obbligatoria in favore del personale insegnante" (art. 7) garantendo in questo modo una formazione continua, attraverso diversi enti presenti sul territorio, e attenta alle nuove richieste ed esigenze della comunità (Marchisciana, 2019).

L'articolo 8 sottolinea l'inclusività del servizio per i bambini con disabilità che sono inseriti e integrati nelle scuole dell'infanzia ordinarie e possono essere dotati di insegnanti supplementari.

Ciò viene fatto in linea con le indicazioni prescritte dalla Legge 5 febbraio 1992, n. 104 “Legge quadro per l’assistenza e l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”. Gli insegnanti supplementari devono avere il titolo di specializzazione per l’attività di sostegno didattico. Si prevede, quindi, la collaborazione con il personale medico e specializzato del territorio garantendo consulenze di *équipes* medico-psico-socio-pedagogiche, chiedendo in questo modo “impegni e responsabilità a varie persone” e a tutti coloro che si relazionano con i bambini, in quanto “l’inclusione non si raggiunge una volta per tutte, necessita di attenzioni continue, di monitoraggi e verifiche sistematiche, di condivisioni di responsabilità, di reciprocità, di curiosità ed inventiva, di adattamenti e innovazioni” (Soresi et al., 2015, p. 10).

Si giunge, nell’articolo 10, a una delle peculiarità più rilevanti di tale legge e della strutturazione delle Scuole dell’Infanzia. Questo articolo introduce i “Circoli di coordinamento” che permettono la “ripartizione del territorio della provincia in circoli di scuole dell’infanzia” in base alle richieste delle comunità, che spesso sono molto diversificate in base alla relativa locazione. Ad ognuno di essi è “preposto un coordinatore pedagogico”.

Sono istituiti, con l’articolo 11, i comitati di gestione composti dal personale insegnante, un rappresentante del personale non insegnante, due rappresentanti del comune e rappresentanti dei genitori. Essi hanno il ruolo di definire gli orientamenti dell’attività educativa della scuola con eventuali integrazioni in relazione alla comunità, hanno anche il ruolo di supervisionare il funzionamento della scuola e dei servizi da essa proposti. Ciò permette di creare un ambiente scolastico che risponde prontamente e puntualmente alle esigenze sociali, delle famiglie e dei bambini (Milani, 2018).

L’articolo 21 si focalizza sulle minoranze linguistiche presenti nel territorio: ladino, mocheno e cimbro riconosciute dal Decreto legislativo 16 dicembre 1993, n. 592 (Norma di attuazione dello statuto speciale della regione Trentino-Alto Adige concernenti disposizioni di tutela delle popolazioni di lingua ladina, mochena e cimbra della provincia di Trento). Per garantire l’offerta adeguata alla tutela delle suddette minoranze è stato istituito “un circolo di coordinamento per il gruppo linguistico ladino affidato a un coordinatore pedagogico in possesso delle competenze necessarie per la gestione di un progetto educativo adeguato all’insegnamento bilingue”.

TITOLO II Il personale provinciale

Negli articoli successivi si presentano le diverse figure del personale presenti nelle Scuole dell'infanzia Provinciali, sono esplicitati i diversi ruoli che ricoprono e i compiti ad essi assegnati.

L'articolo 24 espone il ruolo direttivo ricoperto dai coordinatori pedagogici che “promuovono e coordinano le attività del circolo” in ambito didattico, educativo ed amministrativo. Hanno quindi il ruolo di mediatore, di consulente e di curatore dell'applicazione di norme giuridiche e di gestione del personale, ma anche di collaborazione nella creazione delle proposte didattico-educative delle scuole (Tava, 2016).

L'articolo 25 espone i compiti “oltre a svolgere l'attività didattica” degli insegnanti. Al primo posto vi è l'attenzione e la sorveglianza del bambino in ogni sua peculiarità per tutto il tempo che è affidato alla Scuola, con l'impegno a curare i rapporti con le famiglie, in particolare i genitori. A loro spetta anche il compito di provvedere al mantenimento dello spazio scolastico e del materiale al suo interno. Sono anche chiamati a partecipare alle riunioni collegiali e alle relative proposte di iniziative educative della Scuola. Vi è sempre un appunto sull'aggiornamento culturale e professionale “partecipando ai corsi e alle attività promosse dalla Provincia” in relazione con l'ottica della formazione in servizio. Seguono indicazioni in merito al reclutamento del personale docente.

TITOLO III Le scuole dell'infanzia equiparate

In questa legge sono riconosciuti e disciplinati anche i servizi di educazione prescolastica che non rientrano nelle Scuole dell'infanzia Provinciali, definite Scuole equiparate e convenzionate. Per rientrare in tale categoria e quindi, come sarà esposto di seguito, ricevere finanziamenti, devono rispettare e operare secondo le direttive della norma di riferimento e perseguire gli obiettivi e le finalità prescritte, osservando “le disposizioni concernenti l'organizzazione didattica e la dotazione personale previste per le scuole dell'infanzia provinciali”.

Le Scuole equiparate devono accogliere senza discriminazioni e non devono chiedere “alcun esborso per l'iscrizione e la frequenza”. Con ciò sono ripresi i primi articoli della legge relativi alla

gratuità e all'inclusività del servizio, rimanendo quindi in linea con quanto proposto in ambito europeo (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2014).

Il personale docente deve essere in possesso del titolo di studio e i criteri di assunzione (Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, titolo abilitante all'insegnamento, nell'art. 6, L. 169/2008), i compiti ad essi assegnati e le disposizioni sul loro lavoro devono essere resi noti dall'ente e in linea con gli articoli sopra esposti.

La gestione delle Scuole dell'infanzia equiparate deve mantenere la strutturazione sopra presentata dei Circoli di coordinamento pedagogico, rispettosi dei territori di pertinenza.

È quindi ripresa l'autonomia scolastica (Decreto del Presidente della Giunta Provinciale 18 ottobre 1999, n. 13/12/Leg. "Regolamento concernente "Norme per l'autonomia delle istituzioni scolastiche") in ambito pedagogico-didattico e organizzativo, per le proposte metodologiche e dei progetti riportati, ciò deve essere sempre fatto in linea con le finalità e gli obiettivi contenuti nella presente legge.

L'articolo 59 "Scuole materne ed uffici dell'ONAIRC Inquadramento del personale e trasferimento dei beni" come abbiamo visto in precedenza, nella narrazione storica dello sviluppo dei servizi di educazione e istruzione, prevede che "la scuole materne gestite nella Provincia di Trento" da tale ente "sono trasferite alla Provincia Autonoma" ed "ad esse si applicano le disposizioni contenute nella presente legge concernenti le scuole dell'infanzia provinciali".

Orientamenti dell'attività educativa della scuola dell'infanzia

Alla Legge provinciale 13/199 seguono gli "Orientamenti dell'attività educativa della scuola dell'infanzia" (Decreto del Presidente della Giunta Provinciale 15 maggio 1995, n. 5-19/Leg.) con cui sono riconosciute alla Scuola dell'infanzia le finalità e gli obiettivi educativi presentanti all'articolo 3 della legge 13 del 1977.

Gli Orientamenti sottolineano in particolar modo l'importanza di porre al centro il bambino, lo sviluppo delle sue potenzialità, la valorizzazione delle differenze e delle identità sempre nell'ottica di sviluppare senso di responsabilità e di collaborazione (Tava, 2016).

1.2.3. Legge Provinciale 12 marzo 2002, n. 4 “Nuovo ordinamento dei servizi socio-educativi per la prima infanzia”

La Legge Provinciale riguardante i Nidi d’Infanzia, denominata anche “Legge sugli Asili Nido”, istituita nel 2002 definisce i servizi per l’infanzia presenti sul territorio per la fascia di età zero-tre. Non è la prima legge provinciale riguardante questo ambito, ma è significativa, perché, con essa, i servizi per l’infanzia sono passati dalla gestione Provinciale all’Amministrazione Comunale ed è ancora in vigore.

Nel 2021 sono state approvate con la delibera n. 2277 del 23 dicembre 2021 le nuove “Linee guida pedagogiche per i servizi educativi 0-3 della Provincia Autonoma di Trento”.

Attualmente il servizio ha una copertura dell’offerta educativa di circa il 41% (Istituto di statistica della Provincia di Trento, s.d.).

Le finalità

Nell’articolo 1 sono presentate le finalità dei Nidi d’infanzia e dei servizi socio-educativi. Al centro vi sono sempre le bambine e i bambini, con la tensione verso il diritto universale ad un equilibrato sviluppo psico-fisico e affettivo.

Viene quindi garantito a tutti il diritto a frequentare tali Servizi per la prima infanzia secondo i criteri di efficacia, efficienza, sostenibilità economica riprendendo l’articolo 3 della Costituzione Italiana in cui “è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale” con l’intento di superare le barriere territoriali, etniche e culturali per garantire un pieno sviluppo della persona per prevenire ogni forma di difficoltà o emarginazione.

I bambini sono imprescindibili dalle loro famiglie, perciò il servizio per l’infanzia collabora sostenendo e conciliando le scelte professionali di entrambi i genitori e il loro ruolo di educatori.

I servizi socio-educativi

L'articolo 2 presenta le diverse tipologie di Servizi socio-educativi per la fascia di età zero-tre presenti nel territorio provinciale: Nidi d'infanzia, Nidi d'infanzia nei luoghi di lavoro, Nidi familiari – servizio Tagesmutter e Servizi Integrativi al nido.

Essi sono istituiti o sostenuti dai Comuni, come viene esplicitato nell'articolo 7. Il quale demanda la gestione dei servizi al comune “in economia o a mezzo istituzione o con affidamento a organismi della cooperazione sociale o di utilità sociale non lucrativi” o direttamente dalle cooperative operanti sul territorio.

Tutti i diversi Servizi socio-educativi per la prima infanzia devono garantire: il diritto all'accesso universale dei bambini tra i tre mesi e i tre anni, l'inserimento e integrazione di chi presenta disabilità o è in situazione di svantaggio sociale o culturale (Legge 5 febbraio 1992, n. 104); ricercando la collaborazione con le famiglie, rispettando le loro scelte educative, interagendo con il territorio e le diverse tipologie di servizi sociali e sanitari, e soprattutto in continuità di educazione e di istruzione con la Scuola dell'infanzia. Tale servizio si pone, quindi, come punto di connessione con l'ambiente sociale in cui è inserito e promuove la collaborazione di tutto ciò che entra in contatto con il bambino per valorizzare appieno il suo sviluppo, fisico e psicologico (Milani, 2018).

Il personale presente in tali strutture deve avere un'omogeneità dei titoli di studio secondo i diversi profili professionali, nei vari servizi, e la formazione permanente in continuo aggiornamento.

Viene ripresa la Delibera n. 1794 del 3 novembre 2017 “Aggiornamento del ‘Piano Trentino Trilingue’” dove si esplicita l'importanza del contatto e l'accostamento alle lingue straniere fin dai servizi socio-educativi durante le ordinarie attività educative e didattiche (Vivoscuola, 2023).

Sono presentati per esplicito tutti i servizi, andando quindi ad approfondire come ognuno di essi applica quanto detto in precedenza per raggiungere le finalità proposte nell'articolo 1 della presente legge.

Art. 3 Nido d'infanzia

Il comma 1 presenta il servizio:

Il nido d'infanzia è un servizio educativo e sociale che concorre con le famiglie alla crescita e alla formazione delle bambine e dei bambini, nel rispetto dell'identità individuale, culturale e religiosa.

I Nidi d'Infanzia sono gestiti dai Comuni e possono essere molto diversificati tra loro in base al proprio territorio di attinenza. Per questo possono presentare modalità di funzionamento ed orari diversificati in base ai progetti pedagogici specifici dei diversi servizi e in risposta alle relative modalità organizzative. Tutti i servizi, anche quelli a tempo ridotto, sono tenuti a garantire il servizio mensa e di riposo.

Il Nido d'Infanzia deve essere situato in un ambiente aperto e ricco di verde e deve essere volto a promuovere la conoscenza e il contatto con il mondo rurale, gli animali e la natura.

Grazie al personale educativo professionalmente qualificato (Laurea Triennale in Scienze dell'educazione e della formazione, classe L. 19) sono, quindi, assicurate in modo continuativo le finalità riportate nell'articolo 1 della presente legge: l'educazione, la cura e la socializzazione nella prospettiva del benessere psico-fisico e dello sviluppo delle potenzialità cognitive, affettive ed etiche.

Art. 3 bis Nido d'infanzia nei luoghi di lavoro

La principale finalità dei Nidi d'Infanzia nei luoghi di lavoro è di:

assicurare alle famiglie con genitori lavoratori un luogo idoneo ad accogliere ed educare i figli durante l'orario di lavoro, agevolando la conciliazione dei tempi dell'attività lavorativa con quelli delle cure familiari.

Essi sono solitamente collocati in strutture attigue o interne ai luoghi di lavoro. Infine, possono essere sia privati che convenzionati con il comune di riferimento.

Art. 4 Nido familiare – servizio Tagesmutter

I Nidi familiari – servizio Tagesmutter fondano la propria offerta in base alle esigenze familiari con risposte differenziate e flessibili (Vivoscuola, 2024).

Il personale educativo, chiamato Tagesmutter (in italiano: mamme di giorno) è formato da un apposito percorso in ambito psico-pedagogico. In esso viene data particolare importanza alla sicurezza in ambienti domestici, legata al fatto che il servizio è svolto presso il proprio domicilio o in altri ambienti con caratteristiche adeguate a offrire cure familiari ed educazione (Delibera n. 841 del 19 maggio 2023 “Concorso per l’acquisizione della qualifica di operatore educativo di nido familiare-tagesmutter”).

Servizi integrativi

I servizi integrativi sono spazi e servizi che si accostano alle offerte sopra citate. Essi hanno a cuore non solo il bambino, ma anche i loro care giver. La fascia d’età accolta è la medesima dei servizi sopra citati.

Tali servizi si differenziano tra loro:

- i centri per i bambini e genitori sono attrezzati e organizzati per l’accoglienza delle famiglie con spazi di gioco, incontro e socializzazione mediati da personale educativo;
- spazi di gioco e accoglienza sono servizi con una frequenza a orario ridotto, hanno una finalità educativa grazie al personale qualificato che vi opera, attua progetti pedagogici articolati da profilo didattico, strumentale, strutturale e di gestione. In essi viene anche promossa la socializzazione, non solo tra bambini, ma anche tra adulti e genitori. Il servizio accoglie bambini da diciotto mesi agli undici anni;

Tali servizi sono spesso a supporto delle offerte proposte in precedenza per permettere una maggiore flessibilità in rapporto alle esigenze familiari e dei bambini stessi.

Nell’articolo 6 si sottolinea come tutti i servizi, soprattutto i Nidi familiari – servizio Tagesmutter e i Servizi Integrativi, siano aperti ad accogliere e supportare lo sviluppo dei bambini anche

successivamente al compimento del terzo anno d'età, ciò deve essere fatto rispettando i limiti dei posti disponibili e delle norme che regolano tali servizi.

Nell'articolo 9 si specifica quanto è tenuta a fare la Provincia per i Servizi per la prima infanzia: definisce i bacini di utenza e il numero di bambini che possono essere accolti; promuove i servizi socio-educativi per la prima infanzia e la diffusione di una cultura di rispetto e di cura, anche con attività di ricerca e di diffusione di documentazione; realizza la formazione e l'aggiornamento del personale educativo e la complessiva qualificazione professionale degli operatori; promuove scelte di continuità con la scuola dell'infanzia e con i servizi presenti sul territorio, favorendone l'attuazione di iniziative che li integrino; collabora con l'Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari con particolare attenzione a tutelare e vigilare l'aspetto igienico-sanitario delle diverse strutture.

Linee guida pedagogiche per i servizi educativi 0-3 della Provincia Autonoma di Trento

Come già detto in precedenza la Delibera n. 2277 del 23 dicembre 2021 presenta le "Linee guida pedagogiche per i servizi educativi 0-3 della Provincia Autonoma di Trento". Già nel 2002, insieme alla Legge Provinciale 4/2002, erano state pubblicate le prime linee guida nelle quali erano presentate le qualità minime del servizio. Nel 2021 è stata sentita l'esigenza di aggiornare l'offerta, rispondendo anche alle innovazioni di carattere pedagogico con l'intento di ampliare l'offerta formativa, definendo tale servizio sempre più con valore educativo e meno assistenzialistico.

Capitolo 2: Il Sistema Integrato “Zerosei”

Il Decreto Legislativo 65/2017 propone una prospettiva educativa che, sulla base delle ricerche psicopedagogiche e degli studi svolti, accentua il porre al centro le bambine e i bambini nel *continuum* della loro crescita e del loro sviluppo, seguiti all'interno di strutture educative e scolastiche.

Sono numerose le incognite e gli spunti di riflessione che permeano l'argomento del Sistema Integrato, ad esempio: i bambini, i diversi bisogni e le fasi di sviluppo; la formazione specifica degli educatori e degli insegnanti, al momento molto diversa, che comporta diversi fattori sia contrattuali e i diversi lessici specifici; la scelta e l'istituzione della figura del coordinatore; la costituzione e la gestione dei Poli per l'infanzia, con ambienti specifici ed allestimenti accessibili e adeguati alle differenti età; infine le diverse caratteristiche delle istituzioni derivanti dalle molteplici gestioni pubbliche e private.

Cerini (2019) sostiene che il Sistema Integrato “Zerosei” sia spinto da un pensiero pedagogico sistemico ed olistico che permea ogni struttura e le valorizza per la loro specificità educativa e per un curriculum orizzontale di collaborazione con le famiglie. Allo stesso tempo si accompagna lo sviluppo dell'infanzia, dalla nascita sino ai sei anni, attraverso la progettazione di un curriculum verticale.

L'istituzione, quindi, del Sistema Integrato sollecita l'inserimento dei bambini fin dalle più tenere età nei servizi educativi e di istruzione, in ambienti dove si promuove il benessere, ma soprattutto, si previene il disagio. Ciò viene fatto supportando e cogliendo i bisogni delle famiglie e sollecitando il *lifelong learning* che caratterizzerà la crescita del bambino (Aluffi Pentini, 2022).

Palmieri e Calaprice (2022) sostengono che il Decreto Legislativo abbia illuminato alcune caratteristiche delle strutture di educazione e di istruzione. Dando, per prima cosa, formalmente valore formativo ai Nidi d'infanzia, superando quindi la visione assistenzialistica e sollecitando la loro costruzione e diffusione. Di conseguenza sta cambiando anche la visione e il modo di concepire i bambini in questa fascia d'età, visti come attori attivi e partecipi, competenti e protagonisti della loro vita, delle scoperte e della loro crescita. Per fare e garantire tutto questo

è stato dato anche maggiore valore alla professione di educatore che è persona specificamente formata per tale compito attraverso un titolo di studi universitario, si tratta della Laurea di primo livello, classe L-19, “Scienze dell’educazione e della formazione” (Palmieri & Calaprice, 2022). Per la prima volta viene anche sottolineata l’importanza dell’educazione e della cura della prima infanzia che sono alla base dell’apprendimento permanente, dell’inclusione sociale, dello sviluppo personale e come cittadini in quanto si è sempre parte e partecipanti attivi di gruppi sociali. Ciò diventa palese in quanto nelle sezioni o nelle strutture Zerosei anni i bambini incontrano naturalmente coetanei, ma anche compagni più grandi e più piccoli oltre che gli adulti nelle diverse figure e ruoli.

Il Sistema Integrato, quindi, si fonda su alcuni concetti chiave che saranno approfonditi di seguito, ovvero: l’equità e l’inclusione, la continuità educativa, il curriculum (la cura, il gioco, lo spazio e il tempo, pedagogisti che ispirano queste pratiche), gli adulti (famiglia, educatori, insegnanti, coordinatori pedagogici), i Poli per l’infanzia, infine la qualità dei servizi.

2.1 Equità e inclusione

Il primo articolo del Decreto Legislativo si apre affermando che “sono garantite pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, tecniche e culturali”. Il Sistema Integrato ricopre, quindi, la funzione di promotore della cittadinanza dove ognuno è parte integrante della propria comunità fin dalla più tenera età. La possibilità di vivere in un ambiente in cui tutti si è attivi e partecipi promuove in modo ampio e profondo l’essere riconosciuti, accettati e valorizzati (Brandolini, 2022).

In linea con questo enunciato, la costruzione del Sistema integrato, a maggior ragione se si tratta di un Polo per l’infanzia, si pone come strumento privilegiato di continuità, ovvero il sistema e l’organizzazione garantisce da sé la comunicazione tra i diversi professionisti che vi lavorano e con le famiglie oltre al territorio e agli altri servizi presenti in esso. Ciò fa in modo che non ci siano frammentazioni di responsabilità date da strutture diverse, separate con le rispettive organizzazioni, che ci sia invece la possibilità di azioni e tempi che rispettino la crescita secondo lo sviluppo naturale del bambino.

È indispensabile parlare di equità e inclusione fin dalle più tenere età e nelle strutture per l'infanzia Zeroisei, proprio perché i primi duemila giorni di vita costituiscono una finestra temporale privilegiata per l'osservazione dei punti di forza ed eventuali fragilità nello sviluppo del bambino, per garantire ad ognuno un proprio percorso pedagogico, in collaborazione eventualmente con tutte le istituzioni utili, che comporti il miglior sviluppo possibile (Stornaiuolo, 2021). In questa fascia d'età avvengono continue scoperte e conquiste che sono significative nell'area dello sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale, oltre a quelle fisiche e motorie, per cui è importante seguire delle pratiche di osservazione che permettano di cogliere le manifestazioni di comportamenti predittivi di future problematicità (Stornaiuolo, 2019).

La concezione dell'inclusione, secondo le Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato Zeroisei (D.M. 22 novembre 2021, n. 334), riprende il modello bio-psico-sociale della disabilità secondo la classificazione internazionale ICF (WHO, 2024) che favorisce una visione della salute della persona nella sua globalità e in relazione agli aspetti sociali e ai fattori ambientali, che possono trasformarsi in barriere oppure in facilitatori.

Per garantire un ambiente inclusivo a tutti è, quindi, necessario pensare anche che tutto il personale sia propriamente formato (Macchia & Torri, 2023), che partecipi attivamente alla creazione di un curriculum pensato e progettato secondo l'ottica *Universal Design for Learning*, ovvero fornendo forme multiple di rappresentazione, azione ed espressione coinvolgimento (Center for Applied Special Technology [CAST], s.d.). I bambini sono perciò partecipanti attivi dei vari servizi che fungono da palestre di vita, dove si svolgono attività che siano in grado tutti di svolgere in linea con la propria salute e condizione, sviluppando in tal modo le funzioni corporee, promuovendo competenze e capacità adattive per raggiungere l'autonomia e l'indipendenza dell'intero gruppo (Ghedin, 2021). Questo viene predisposto per tutti i bambini presenti indistintamente dall'età e dalle altre caratteristiche, favorendo quindi il confronto tra i diversi gruppi, motivando e sollecitando l'aiuto reciproco e il confronto positivo con i compagni. Ciò è possibile grazie al fatto che le strutture, gli edifici e gli spazi circostanti, siano sicuri e accessibili a tutti, dove le barriere architettoniche non ci sono o siano state adattate per poter essere valicabili, è necessario che le attrezzature, i giochi, il materiale e tutto ciò che può essere utilizzato e sperimentato sia a portata di bambino (Brandolini, 2022).

È stato dimostrato che il Sistema Integrato Zerosei ha avuto particolarmente successo per la crescita di bambini provenienti da *background* di svantaggio per quanto riguarda l'istruzione, il benessere e l'integrazione sociale (Macchia & Torri, 2023). Ciò comporta che la costruzione di un servizio di questo genere possa fornire un importante contributo per la società, proprio perché parte dai bambini, che sono il futuro, ma lavora e collabora con le famiglie, supportandole anche attraverso l'offerta di momenti esterni rispetto a quelli previsti nel Nido e nella Scuola dell'infanzia, con attività, corsi e seminari. L'offerta di questo servizio opera, quindi, anche nella società per ridurre ed eliminare le discriminazioni e promuovere un futuro di equità e inclusione per tutti, adulti e bambini.

2.2 Continuità educativa

La continuità educativa nel Sistema Integrato Zerosei va oltre a quella che intende oggi tra le strutture educative per l'infanzia e le Scuole dell'infanzia, o tra i diversi ordini e gradi successivi, dove vi è un passaggio di informazioni e delle visite delle nuove strutture con la partecipazione a qualche attività pensata appositamente.

Nel Decreto Legislativo 65/2017, nelle Linee Pedagogiche (D.M. 334/2021) e negli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia (D.M. 43/2022) si vogliono costruire strutture all'interno di una continuità che si pone come primo obiettivo quello di seguire e sostenere la crescita del bambino, che valorizzi il *continuum* del suo sviluppo. Questo è un concetto molto ampio che richiede, soprattutto all'interno del Sistema Integrato, una pluralità di sguardi, fondamentali per cogliere connessioni e divergenze delle diverse strutture per poter supportare al meglio la crescita e lo sviluppo degli infanti. È quindi necessario che siano riconosciute le tappe fondamentali di passaggio tra i servizi, dove è giusto che il bambino senta le differenze, ma, conoscendo già gli ambienti e le persone che li popolano, si possa muovere in autonomia nel superare le difficoltà della novità. Con ciò si ha una visione unitaria di infanzia e di sviluppo che non vuole salti e si struttura attraverso tempi calibrati sui cambiamenti del bambino accompagnarlo nelle novità della sua crescita (Zaninelli, 2019b).

Bisogna costruire una continuità orizzontale e verticale lavorando sia con gruppi omogenei per età, sviluppando in essi le potenzialità e le unicità del proprio periodo di crescita, che con gruppi eterogenei, dove entrano in atto differenti abilità dei bambini di supporto reciproco oltre che di indispensabile confronto tra età. Ovviamente la continuità e la costruzione di essa non ha termine solo in questi spunti di riflessione. Essi sono lo slancio per la progettazione di percorsi condivisi tra le figure professionali presenti, dove si parla di crescita ed educazione congruenti con le unicità e le differenze di ogni bambino e delle diverse età, in contesti strutturati e pensati per i bambini (Zaninelli, 2018). Tale ambiente stimola lo sviluppo delle dimensioni personali e sociali, ma anche spaziali e temporali, proprio con l'intento di sviluppare l'autonomia del bambino oltre alla sua personalità.

Il termine continuità viene anche affiancato al concetto di cambiamento; sembra un controsenso ma, in realtà, per come entrambi vengono intesi in ambito pedagogico, sono molto simili tra di loro. Il cambiamento è da interpretare come un bisogno evolutivo ed educativo, che nella continuità della crescita avviene in modo coerente e spesso è intenzionale. In tal senso si deve pensare allo sviluppo del bambino come a un bisogno di soddisfazione del cambiamento all'interno della continuità della sua crescita. Dove l'adulto si pone come un supporto alla necessità di orientarsi e muoversi tra gli elementi, fornendo regole chiare e coerenti, che abbiano regolarità e successione nel tempo, che siano gradualità e mutevoli nel tempo, che producono in tal modo cambiamenti prevedibili per il bambino (Zaninelli, 2018).

Per tale ragione non si può parlare di continuità senza approfondire anche il concetto di curriculum.

2.3 Il Curriculum

Il termine curriculum raccoglie in sé sia l'idea che si deve avere di educazione e di istruzione nel Sistema Integrato, con le relative finalità espresse nelle Linee Pedagogiche (D.M. 334/2021). Allo stesso tempo, in questo termine rientra anche l'intenzionalità pedagogica, la progettualità e la costruzione di percorsi significativi e accessibili per ogni bambino in ogni sua specificità, che vengono scelti e messi in atto da educatori e insegnanti.

Il curricolo si propone come una cornice di riferimenti, di traiettorie e di obiettivi condivisi, che danno coerenza al percorso Zerosei e vengono interpretati in ogni servizio educativo e scuola dell'infanzia in modo specifico e adeguato alle caratteristiche di ogni gruppo (Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato Zerosei, 2021, p. 23).

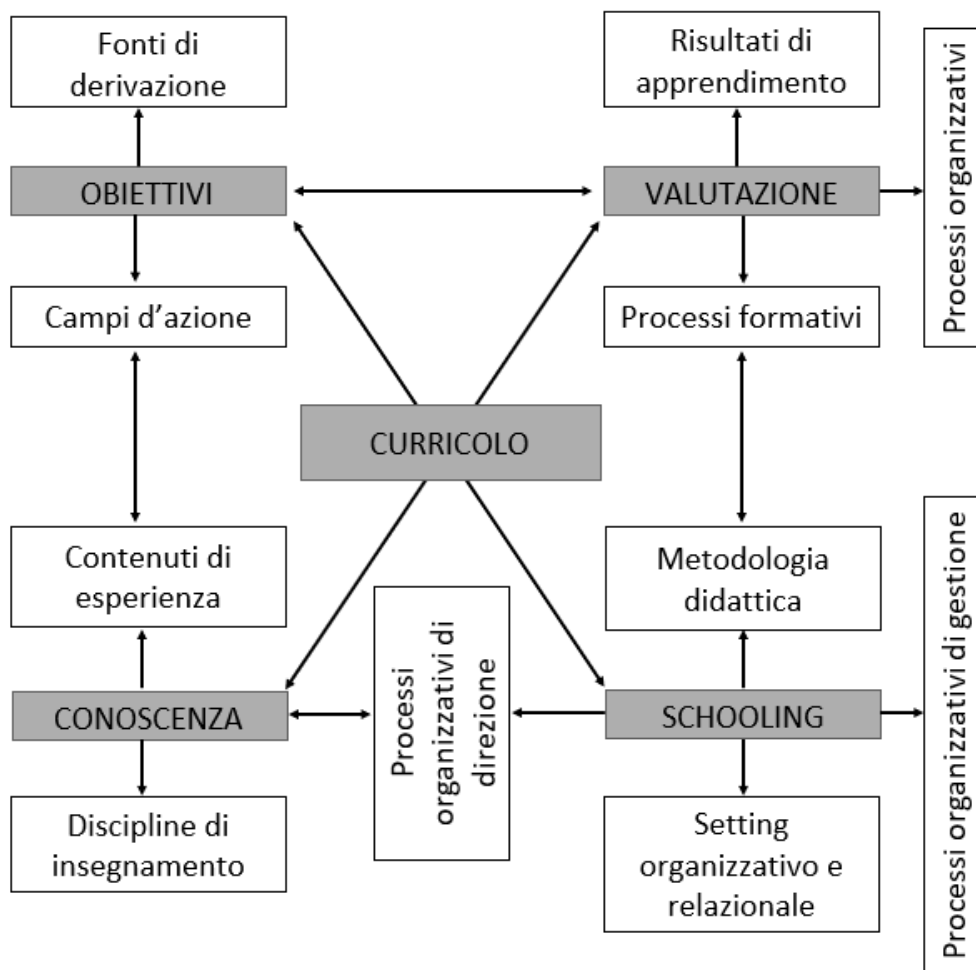
Si deve pensare a un curriculum che parta e risponda ai bisogni e agli interessi dei bambini, che crei situazioni di benessere e di accoglienza; esso deve promuovere la partecipazione, l'iniziativa di ognuno e l'autonomia, cogliendo anche situazioni problematiche e la loro risoluzione anche creativa, sollecitando l'attitudine a ragionare e analizzare, ma anche di collaborazione e rispetto reciproco, riconoscendo il gioco come scoperta del mondo fondamentale per lo sviluppo della socialità e della maturazione emotiva. A ciò va aggiunta la progettazione di momenti di cura e accoglienza, esperienze di gioco, cogliendo anche le opportunità offerte dal territorio. Tutto ciò ovviamente deve essere seguito da una continua riflessione, principalmente svolta dagli adulti professionisti, sul percorso compiuto che è supportato da una documentazione attenta e precisa, indispensabile per rendere questi servizi di qualità.

Le Linee Pedagogiche (D.M. 334/2021) presentano quindi degli ambiti indispensabili per pensare a curriculum significativi per i bambini: lo star bene con il proprio corpo come unità e come strumento per entrare in contatto con gli altri; la capacità di ascoltare e comunicare in modo da farsi capire, sia verbalmente che non; riconoscere le qualità sensoriali, di forma degli oggetti, del valore estetico e di altre qualità come ordine, armonia, ritmo, funzionalità e gusto; abilità di rappresentare il mondo e socializzare attraverso narrazioni con diversi linguaggi (corporei, espressivi, verbali, matematici, grafico-pittorici, plastici, musicali); capacità di osservare il mondo naturale e la realtà sociale, rilevando problemi, ponendosi domande e formulando ipotesi e possibili risposte; infine l'acquisizione di competenze sociali e relazionali, negoziare il punto di vista altrui, collaborare nei compiti, condividere, proporre idee e soluzioni, fare amicizia e gestire eventuali conflitti.

Come si è compreso fino a questo punto è di notevole rilevanza come la costruzione del *curriculum* sia complessa e richieda l'interazione di molteplici fattori, tutti indispensabili per la crescita e lo sviluppo del bambino.

È rappresentativo lo schema riportato da De Santis (2022), riprendendo il lavoro di Kerr, che rende visiva la complessità del pensiero, del concepimento, della costruzione e della messa in pratica di un curriculum. Ognuno di questi elementi deve anche essere declinato in base al contesto e all'utenza con cui ci si trova, andando in questo modo a caratterizzare ogni elemento, per poter fornire un servizio che sia di qualità.

FIGURA 1 Proposta curricolare di Kerr



Fonte: De Santis (2022, p. 42).

Un altro elemento essenziale per questa fascia d'età è la *routine*. Essa permette ai bambini di conoscere la scansione della giornata, quindi, di prevedere la successiva attività, è fondamentale

che sia strutturata e condivisa anche all'interno delle diverse strutture, permettendo i momenti d'incontro. Per questo il *curriculum* all'interno del Sistema Integrato Zerosei deve essere strettamente collegato al concetto di continuità, in quanto deve lavorare per essa, promuovendola e, quando è possibile, anche attraverso pratiche come la *peer education* e *peer tutoring* tra i grandi e i piccoli (Zaninelli, 2018).

Nella letteratura sono molteplici gli autori che propongono il curriculum "socio costruttivista" riprendendo numerosi pedagogisti del Novecento di tutto il mondo (ad esempio Piaget, Vygotskij, Malaguzzi, Bruner, Bronfenbrenner, Winnicott, Bowlby, Fröbel, Montessori e molti altri). L'approccio socio-costruttivista vede il bambino che elabora dei costrutti di pensiero e dei significati, conoscenze attraverso la condizione e scambi comunicativi anche con i pari, dove l'adulto accoglie, valorizza e rilancia le proposte fatte (Bondioli & Savio, 2018).

Un altro punto ampiamente condiviso nella bibliografia è l'approccio olistico come elemento essenziale del curricolo. Si fa riferimento alla filosofia dell'olismo, ovvero il tutto, intero totale secondo cui "il tutto non è riducibile alla somma delle parti di cui è composto" e nel campo delle scienze umane viene utilizzato per intendere non gli individui e le loro azioni ma le strutture e le totalità di individui che ne fanno parte (Treccani, 2009). L'approccio olistico, quindi, si basa su uno stretto legame tra educazione e cura, tra soggetti (bambini, famiglia e personale educativo e insegnante) e contesto, di continua ricerca di equilibrio e complessità dell'esperienza, che vede la continua relazione tra tutti coloro che vi partecipano (Zaninelli, 2019a).

Alla luce di tutto ciò si giunge alla creazione di un *curriculum* che punta a creare situazioni con relazioni significative che si pongono come finalità la promozione dell'autonomia, del senso d'identità e del benessere, all'interno di un ambiente accogliente e conviviale, che sia pensato, progettato e curato, dove vi è un'organizzazione puntuale degli spazi, dei tempi e dei gruppi di bambini. Si deve quindi lavorare sulla dimensione affettiva, cognitiva e sociale per un progetto che coinvolga tutti e che consenta ai bambini di esplorare e scoprire l'ambiente che li circonda anche attraverso le interazioni con gli altri (De Santis, 2022).

La progettazione del *curriculum* deve quindi attivare processi di insegnamento e apprendimento. Gli educatori, gli insegnanti e i coordinatori pedagogici devono valorizzare e curare alcuni

passaggi essenziali: dall'osservazione alla progettazione di attività e ambienti stimolanti e coinvolgenti, che sviluppino le capacità infantili dei bambini di azione e scambio sociale, per giungere alla verifica, valutazione e valorizzazione. Indispensabile in ogni fase è la riflessione da parte degli adulti professionisti, ma va anche sollecitata nei bambini rispetto al loro operato (Bondioli & Savio, 2018).

Sono due i concetti principali e indispensabili condivisi da tutti gli autori che caratterizzano dei servizi educativi e di istruzione: la cura e il gioco.

2.3.1. La cura

È largamente dibattuto il concetto di cura e probabilmente è l'esempio più esplicito di come educatori e insegnanti utilizzino due lessici specifici diversi per cui molti termini diventano fonti di incomprensioni tra le due strutture. Diffusa è l'antinomia tra "cura e educazione" e quella tra "relazione e apprendimento", dove si continua a discutere nel contrapporre parti di un processo che sono interconnesse e che non possono vicendevolmente escludersi, o come viene fatto nel dibattito in cui si riserva ciascuna a singoli segmenti educativi (Zaninelli, 2018). Dove, infatti, si crede che il concetto di cura sia solamente legato al mondo della prima infanzia, che quindi sia una pratica legata esclusivamente ai Nidi d'infanzia, ma non è così.

La cura non avviene solo da un punto di vista fisico e corporeo, come viene intesa in termini assistenzialistici nella prima infanzia di soddisfazione dei bisogni primari (fame, sete, sonno, pulizia personale, e altro) perché non sono autosufficienti, ma è un concetto più ampio di sviluppo di aspetti psicofisici e delle autonomie dei bambini. Come sostiene Stornaiuolo (2021) la cura va intesa come sostanza dell'educazione, non come pratica routinaria o di accudimento.

Nella letteratura internazionale è stato adottato l'acronimo ECEC (*Early Childhood Education and Care*), per sottolineare quanto sia "inscindibile che i servizi, tutti i servizi, rivolti ai bambini della nascita ai sei anni sono servizi di educazione e di cura" (Zaninelli, 2018).

Nel termine cura rientra anche l'aiuto all'altro, rispetto ai bisogni primari, ma anche il riconoscimento e l'appagamento dei bisogni affettivi di sicurezza e benessere per una crescita

sana del bambino (Bondioli & Savio, 2018). Questi sono tutti elementi che andranno poi a costruire e influenzare la personalità e la relativa crescita psicosociale.

Un elemento cardine che dovrebbe avvenire dalla più tenera età e svilupparsi per tutto il resto della vita è quello di avere cura del benessere, dello stare bene, creando quindi ambienti dove vi è uno sviluppo affettivo, personale, del linguaggio, cognitivo, sociale motorio e sensoriale seguendo le strategie naturali dell'apprendimento di ognuno (Zaninelli, 2018).

Altro termine legato a questo concetto è l'accoglienza, che è alla base dell'inclusione, dove ogni bambino deve sentirsi parte del gruppo e dell'ambiente in cui si trova, ponendo attenzione anche alla capacità di ascolto e relazione sensibile, facendo sentire il bambino a proprio agio e sicuro nell'esplorare il mondo (Bondioli & Savio, 2018). Per questo la cura stimola l'autonomia, perché infonde fiducia e stimola alla scoperta di sé, dell'altro e di ciò che lo circonda.

Bisogna quindi avere cura in senso olistico, come si è visto in precedenza per il curricolo, dove si deve porre attenzione anche alla cooperazione con le famiglie e con il territorio, partendo sempre dal bambino.

La cura è una pratica, fatta di gesti e parole, accompagnata da precisi pensieri e desideri, che una persona mette in atto per coltivare la vita propria e delle altre persone, che cura ed educazione sono aspetti della medesima medaglia. (Bondioli & Savio, 2018, p. 51)

Proprio in relazione alla cura come pratica educativa, intesa anche come benessere psicologico, è necessario parlare di quanto le emozioni influenzino i processi di apprendimento che sono proposti in tali strutture. Si deve quindi prestare l'attenzione alle emozioni negative e a come esse possono creare meccanismi di difesa e di senso di inadeguatezza per il futuro, ma che bisogna imparare a cogliere e interpretare come campanelli che mantengono alta l'attenzione dell'adulto per modificare al meglio le situazioni e renderle significative per gli alunni. Allo stesso tempo è compito di educatori e insegnanti creare ambienti di lavoro sereni che suscitino emozioni positive, benzina dell'apprendimento e del benessere dei bambini (Lucangeli, 2019). Questa argomentazione può sembrare complessa e forse richiede delle capacità particolarmente astratte per i bambini, ma è anche indispensabile avere cura delle loro emozioni per fare in modo che crescendo siano consapevoli nel gestirle.

2.3.2. Il gioco

Una delle prime cose che si associano ai bambini dalla nascita ai sei anni è il concetto del gioco. Nell'immaginario comune si pensa che questa sia quasi l'unica pratica messa in atto nei servizi per l'infanzia. Questo è veritiero soprattutto nel momento in cui si approfondisce che cosa si intende per gioco: attività con notevole valenza educativa, emozionale di crescita, sia che venga scelta dal bambino, quindi autonoma e autogestita, che venga proposta e guidata dall'adulto.

L'attività ludica non è semplicemente una condotta attraverso cui il bambino può apprendere svilupparsi (fisicamente, socialmente, cognitivamente, affettivamente), ma rappresenta il suo modo peculiare di stare al mondo, di rapportarsi alla realtà e di esprimere il suo punto di vista su di essa. In questo senso si può dire che il gioco è la "voce" stessa del bambino (Bondioli & Savio, 2018, p. 173).

In altre parole, il bambino entra in contatto e interagisce con l'ambiente che lo circonda proprio attraverso il gioco, riproponendolo anche più volte per comprenderlo al meglio, amplificando la realtà o eliminandola o creandone una parallela per poter sperimentare e scoprire.

Per questo motivo diventa parte integrante e imprescindibile all'interno dei *curriculum* pedagogici, oltre a esserne, insieme alla cura, una parola chiave, proprio perché è un elemento che sicuramente sviluppa le autonomie dei bambini oltre che creare un clima di divertimento e sollecitarne il benessere. Riprende quindi la caratteristica dell'essere olistico del *curriculum*, in quanto riguarda il bambino in tutte le sue componenti e in rapporto con ciò che lo circonda, sia materialmente che socialmente, ma anche per quanto riguarda i significati e le interpretazioni che costruisce rispetto al mondo attorno a lui (Zaninelli, 2019b).

Il gioco ha diverse caratteristiche e deve essere: libero, autoregolato, decentrato, sviluppa la corporeità, dove la dimensione del reale e dello straordinario sono labili. Il piacere del gioco anche ripetitivo può essere sostenuto da materiali o ambienti strutturati come liberi.

Il gioco libero è considerato una delle migliori strategie per lo sviluppo del bambino (Macchia & Torri, 2023). Il gioco deve essere libero proprio perché chi gioca decide spontaneamente di farlo, è volontario e se ne prende parte perché lo si vuole, come si è liberi di uscirne quando si desidera.

Se si è costretti non si sta più giocando (Bondioli & Savio, 2018). Qui sorge uno dei problemi principali che caratterizza il Sistema Integrato Zerosei e i singoli servizi che lo compongono, la costrizione al partecipare alle attività. È necessario e complesso proporre giochi che siano liberi, coinvolgenti e significativi per i bambini senza far percepire loro un obbligo nel partecipare. C'è addirittura chi sostiene che vi è un'incompatibilità tra educazione e gioco: la prima pare costringa al coinvolgimento e leghi alla dimensione della realtà e del quotidiano, mentre il secondo vede la trasposizione verso il fittizio oltre alla libertà con regole specifiche del momento. Allo stesso tempo, come è già stato detto, è necessario superare questo pensiero e cogliere come il bambino veda il gioco e il significato che vi trova, chiedendo quindi all'adulto di decentrarsi e assumere un nuovo punto di vista.

Il gioco nei primi mesi di vita avviene per assimilazione pura, dove si ripete per schemi a vuoto, senza significato, per puro piacere di esercitarli, mentre crescendo il bambino esprime sempre più piacere nell'atto e quindi inizia a dare un senso al gioco, anche in linea con lo sviluppo corporeo e il senso motorio, fino a giungere allo sviluppo del pensiero creativo della reinterpretazione attraverso anche il gioco di finzione dove si immagina e sperimenta. Nelle osservazioni si evidenziano le fasi di sviluppo del bambino e insieme ad esse si potenziano le abilità sociali e relazionali, dove nel giocare con gli altri ognuno apprende anche a decentrarsi per lasciare spazio ai compagni, spingendosi da solo a superare le fasi dell'egocentrismo e sviluppando sempre più le competenze di controllo dell'esecuzione e dell'espressione di sé (Bondioli & Savio, 2018).

Vecchiato (2019) descrive il gioco seguendo i principali stadi di sviluppo dell'essere umano. Vi è quello sensomotorio che migliora la motricità globale, amplia gli schemi corporei, fa scoprire il mondo circostante. Successivamente si sviluppa quello simbolico con le manipolazioni e l'utilizzo degli oggetti con correlazioni sempre più complesse tra significante e significato, rappresentando e riproponendo dinamiche familiari o scolastiche, quindi, le relazioni osservate e che vissute. Il gioco di socializzazione avviene principalmente con i coetanei, dove si collabora per svolgere delle piccole attività, con l'assegnazione di ruoli e di compiti. Segue quello psicomotorio, utilizzato molto nell'ambito educativo e didattico, dove viene stimolato il bambino in situazione, in un ambiente con dei materiali pensati, con esso si avvia il linguaggio verbale e non verbale

coerente, principalmente nell'incontro con i coetanei. Infine, il gioco spontaneo può essere incoraggiato da uno spazio idoneo che solleciti la creatività, le rappresentazioni simboliche e le dinamiche di gruppo.

Il gioco tra pari promuove l'esplorazione e la sperimentazione di ruoli e di *habitus* sociali. I bambini sperimentando i giochi con i coetanei riescono a comprendere l'importanza delle regole e ne riconoscono l'utilità per permettere la buona riuscita dell'attività, questi sono concetti che successivamente trasporranno anche nella vita sociale (Bondioli & Savio, 2018).

Il gioco diventa uno spazio privilegiato dove il bambino racconta esperienze, emozioni, riprende cose accadute per rielaborarle, approfondirle e renderle proprie, oltre che a creare il proprio punto di vista. Il gioco accompagna il bambino nella sua crescita sollecitando in modo naturale il raggiungimento della sua massima evoluzione (Galaverna, 2019).

Il gioco è anche uno spazio di incontro tra le diverse età, dove i grandi accudiscono i piccoli, sviluppando in tal modo il concetto di cura e accoglienza dell'altro, di empatia, per giungere alla costruzione di modelli di comportamento che i piccoli adotteranno in futuro quando incontreranno altri compagni o bambini (Zaninelli, 2018).

2.3.3. Lo spazio e il tempo

Il *curriculum*, oltre alla progettazione delle attività, deve anche pensare e strutturare lo spazio che ha a disposizione e la scansione del tempo, sia giornaliero, quindi di *routine*, che nel lungo periodo per i progetti da presentare. Questi due elementi sono imprescindibili tra di loro proprio perché entrambi e la loro concomitanza hanno una valenza educativa per lo sviluppo del bambino.

La routine

Le routine sono attività quotidiane, che scandiscono il tempo di vita con regolarità e prevedibilità: si definiscono "azioni ritualizzate", perché sono eventi stabili ricorrenti che nello scorrere della vita quotidiana, fatta di significative sequenze, restituiscono al bambino il senso della stabilità e della continuità (Penso, 2019, p. 272).

A partire dalla *routine* si costruiscono un insieme di pratiche che, per il bambino, sono importanti in quanto la ripetizione e la prevedibilità di ciò che si fa sono un elemento di sicurezza e tranquillità, creando un clima di benessere e di emozioni positive.

In ogni servizio di educazione e di istruzione, si possono distinguere dei momenti iconici: l'ingresso, il pasto, la cura del corpo, il riposo, il gioco, l'uscita. La loro condivisione tra i Nidi e le Scuole d'infanzia dimostra come siano, a prescindere, un grande elemento di incontro e una base per la continuità, soprattutto per come viene intesa nel Sistema Integrato.

La *routine* ha quindi una grande pregnanza educativa in quanto si struttura e scandisce i momenti significativi della giornata, proprio per questo dovrebbe essere organizzata e accuratamente progettata all'interno del *curriculum* per garantire tempi distesi, la possibilità di interazioni sociali positive, sostegno all'autonomia e la creazione di un'atmosfera serena (Bondioli & Savio, 2018).

La ripetitività e la ricorsività si pongono come base sicura per le nuove esperienze, le variazioni e le novità, sono elementi essenziali per i processi di apprendimento e per la costruzione di conoscenza, in quanto si parte dalle situazioni e dagli ambienti sicuri per scoprire nuovi stimoli e uscire dalla propria *comfort zone* (Stornaiuolo, 2021).

La pratica della *routine* è significativa anche per gli educatori e insegnanti, che in essa possono condurre diverse osservazioni, utili per valorizzare il bambino e per porlo al centro delle strutture, cogliendo i suoi bisogni e desideri. Risultano di particolare rilevanza i momenti di ingresso e di uscita, momenti di apertura e chiusura della routine, dove sono significative le interazioni che i bambini hanno con i familiari, ma questo sarà approfondito di seguito (Zaninelli, 2018).

I bambini sono quindi invitati a partecipare alle attività di *routine*, tra le quali vi è anche l'assunzione di ruoli, in tal modo, come è già stato detto, vivono in questi servizi una sorta di società in miniatura, una palestra di ciò che li aspetta in futuro. Ovvero prendono parte ad alcune pratiche culturali e sociali, imparano regole e assumono comportamenti osservati dagli adulti. Decodificano i copioni della vita quotidiana principalmente attraverso il gioco e ne fanno esperienza ampliando il loro controllo su regole, comportamenti e conoscenze (Pastori, 2020).

Come è già stato detto, all'inizio del paragrafo, la routine, nella sua progettazione nei suoi elementi essenziali, è condivisa tra le strutture che compongono il Sistema Integrato. Questo fa in modo che sia uno dei primi elementi da affrontare per la sua costituzione, proprio in quanto con essa si può pensare alla quotidianità, attraverso la creazione di momenti e di spazi da condividere, la possibilità di muoversi nelle strutture, costruire occasioni di incontro che siano ricche, stimolando le conoscenze e le interazioni, tra i bambini ma anche tra gli adulti (Zaninelli, 2019b).

Il tempo

Riprendendo il concetto appena esposto della routine, è fondamentale affrontare quello del tempo. Non è una questione solo di orari e della gestione della giornata, ma anche di tempo di crescita e di sviluppo del bambino. Oltre che a diversi tempi degli adulti, educatori e insegnanti, nella gestione della giornata e dell'orario.

Il tempo, quindi, è parte integrante e fondamentale della progettazione ed è una variabile pedagogica che influisce su molti apprendimenti (Stornaiuolo, 2021). Questa dimensione pone al centro il bambino proprio perché rispettando i ritmi di ognuno se ne stimola il processo di crescita.

Si parla di "tempo giusto" quando si vuole procedere senza accelerazioni e anticipazioni nelle proposte didattiche, senza rallentamenti e rimandi, dove si ritiene importante accompagnare, percorrere e rispettare lo sviluppo bambino (Zaninelli, 2018). Questa è una delle sfide e dei timori dei Servizi Integrati, proprio in quanto si crede che mettendo in rapporto fasce diverse d'età vi siano richieste troppo alte in tempi ristretti o una eccessiva semplificazione o rallentamento.

Il "tempo della crescita" non è lineare, non è uguale per tutti e non si può parlare di una crescita continua con degli stadi di sviluppo perfettamente chiari con delle età precise di passaggio da uno all'altro. Lo sviluppo infantile e le tempistiche che lo caratterizzano sono molto labili tra loro e spesso si vanno a confondere e sfumare nei diversi mesi o anni (Bondioli & Savio, 2018).

Il tempo diventa proficuo se disteso, dove ognuno, con i propri ritmi, può acquisire le competenze sociali, affettive relazionali e cognitive (Raviolo, 2019).

Proporre attività durante le quali si lascia il tempo di osservare, di esplorare e di contemplare, permette di sviluppare in ambito artistico la bellezza estetica (Morello, 2019) e in ambito scientifico l'osservazione dei fenomeni.

È necessario che gli insegnanti e gli educatori tengano conto del tempo nel momento della stesura del *curriculum*, in quanto è fondamentale rispettare i diversi ritmi e stili cognitivi degli allievi, qualsiasi età essi abbiano. Questo è un punto essenziale per garantire il benessere dei bambini e quindi anche la loro inclusione nelle attività (Stornaiuolo, 2021).

Il tempo è un elemento che caratterizza anche il gioco: deve essere rilassato e il meno possibile frammentato o interrotto, facendo così in modo che i bambini si immergano e si adattino all'esperienza per viverla al meglio (Bondioli & Savio, 2018). È necessario fare ciò rispettando i tempi di gioco dei bambini predisponendo anche dei rituali, di inizio, con la ripetizione delle regole, e di chiusura, per dare un ordine temporale all'esperienza (Vecchiato, 2019).

Il tempo ha in sé il presente, il passato e il futuro, un *continuum* di sequenze di azioni, pratiche, esperienze, nelle quali ci sono anticipazioni e posticipazioni, cambiamenti e trasformazioni, che sono significativi da analizzare con i bambini. Nella fase di progettazione è importante pensare sia un tempo istituzionale scandito dalle attività, ma anche un tempo soggettivo del bambino che è immerso nelle situazioni. Per questo si devono proporre attività che stimolino a riprendere ciò che è passato e ad anticipare l'attività successiva, anche grazie alla conoscenza della routine e la sua prevedibilità (Zaninelli, 2018).

Nelle strutture Zerosei è importante lasciare ai bambini il tempo di conoscersi, soprattutto in gruppi eterogenei per età, e a costruire insieme un equilibrio, adattandosi e supportandosi a vicenda, anche attraverso il gioco, scoprendo la positività del sostenersi l'uno con l'altro e di aiutarsi a crescere (Bondioli & Savio, 2018). Si deve quindi lasciare il tempo ai bambini per vivere appieno questa esperienza di Zerosei, anche grazie alle attività progettate appositamente dagli adulti, che stimolano l'intero gruppo, anche tra chi ha età più distanti, a partecipare attivamente (Bonazzi, 2019).

Distaccandosi del *focus* delle interazioni tra i bambini, il tempo ha grande valenza anche per gli adulti, pure loro devono imparare a conoscersi, a condividere pratiche e a progettare insieme.

Nessuno nella letteratura, ma neanche nella legislazione, vede queste pratiche come immediate, tutti sottolineano l'importanza di darsi tempo per scoprirsi e per costruire insieme il Sistema Integrato.

Si deve però tenere in considerazione che vi è una grande differenza a livello contrattuale tra i tempi di lavoro degli adulti, educatori e insegnanti, che determinano una diversa gestione degli orari all'interno della struttura, arrivando a rendere complesso e, a volte impedire, una gestione uniforme del Sistema Integrato.

Lo spazio

Lo spazio non è solo il Polo per l'Infanzia, ma sono le strutture e gli ambienti che lo compongono, interni ed esterni, costruiti e arredati su misura del bambino, tutti pensati e progettati appositamente.

lo spazio dovrà essere accogliente, caldo, ben curato, orientato dal gusto estetico espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola. Lo spazio parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità, attraverso l'ambientazione fisica, la scelta di arredi e oggetti volti a creare un luogo funzionale e invitante. (Indicazioni Nazionali per il curricolo, 2012, p. 23)

Lo spazio educativo è una delle dimensioni pedagogiche di questi servizi e si fonda sull'idea che si ha di bambino, in quanto deve essere costruito a sua misura e quindi sempre fruibile e accessibile a tutti. Gli ambienti veicolano e supportano la scoperta del valore estetico, grazie alla loro progettazione, ma anche per le personalizzazioni fatte in corso dell'anno (Zaninelli, 2018). Inoltre, ogni sezione, laboratorio, giardino e altro spazio sono arredati in modo tale che siano accoglienti per i bambini e maneggevoli, stimolando in tal modo il loro benessere (Bondioli & Savio, 2018).

Esiste uno spazio fisico dove i bambini si muovono, esplorano, scoprono, e uno spazio sociale e culturale che è fatto di persone, adulti e bambini, che costruiscono insieme conoscenze e saperi (Zaninelli, 2018). Inoltre, nello spazio psicologico, da non trascurare, gli individui fanno esperienza di ciò che li circonda. Quanto appena riportato riprende l'analisi e le interpretazioni

che gli adulti fanno rispetto ai diversi tipi di spazio. Parlando di educazione si deve però avere sempre in mente il punto di vista del bambino e il suo sviluppo senso-motorio, che si evolve dando significato a ciò che lo circonda, diventando quindi uno spazio rappresentativo (Bondioli & Savio, 2018).

Lo spazio assume inoltre un ruolo importante per la costruzione dell'identità dei bambini, perché grazie ad esso si costruisce il proprio senso di appartenenza, sia nello spazio chiuso come la sezione, che nello spazio aperto come il territorio circostante (Zaninelli, 2018). In linea con quanto appena detto, lo spazio stimola anche aspetti di autonomia e di libertà nel muoversi in esso (Bondioli & Savio, 2018).

Anche i momenti di routine assumono valore e significato in base allo spazio in cui avvengono, lo stesso recarsi in un ambiente o in un altro fa prevedere al bambino l'attività che seguirà (Penso, 2019). In tal senso lo spazio diventa un'impalcatura della giornata e grazie ad esso si supportano relazioni, affettività e conoscenze (Capra & Gertosio, 2019). Lo spazio diventa quindi ponte di continuità, soprattutto nei Poli per l'infanzia tra i due servizi, facendo in modo che i bambini abbiano già imparato a conoscere i diversi ambienti e, quindi, non vivendo con disagio le discrepanze o i cambiamenti nel passaggio da Nido a Scuola dell'infanzia (Zaninelli, 2018).

Lo spazio è "vicino e lontano", la sua esplorazione varia in base all'età, soprattutto per i più piccoli può essere di grande aiuto avere come supporto un bambino più grande che li accompagna alla scoperta del "lontano". Per tale ragione è importante che lo spazio sia ampiamente pensato e progettato nei Servizi per l'infanzia per garantire e offrire un approccio olistico al bambino (Bondioli & Savio, 2018).

Alla luce di tutto ciò lo spazio diventa, grazie a Loris Malaguzzi (1920-1994), "terzo educatore", tra il tempo e la socialità, dove l'ambiente curato e ben predisposto sollecita e sviluppa l'apprendimento delle conoscenze e l'acquisizione delle competenze nei bambini (Stornaiuolo, 2021).

Lo spazio del gioco deve strutturarsi in modalità diverse in base alla situazione e all'attività proposta, può essere più o meno strutturato e in questo modo sollecita gli apprendimenti dei bambini (Bondioli & Savio, 2018).

L'educatore e l'insegnante si devono, quindi, impegnare a organizzare e pensare gli spazi, sia interni che esterni, si devono conoscere per poter scegliere come inserirli all'interno del *curriculum* in modo adeguato e ponendo i diversi ambienti in continuità tra di loro (Raviolo, 2019).

2.3.4 Pedagogisti e autori che hanno influenzato queste pratiche

A questo punto è necessario riprendere alcuni pedagogisti e autori che hanno proposto teorie e metodi e possono fornire ulteriori spunti di riflessione e slanci per le future progettazioni dei Sistemi Integrati Zerosei. Sono stati riportati solo alcuni concetti chiave di particolare valore rispetto alla riflessione che si sta facendo, ovvero: il modello ecologico e dell'ambiente sociale che circonda i bambini; gli stadi e le zone prossimali di sviluppo che contraddistinguono la crescita, soprattutto grazie all'aiuto degli altri, coetanei e adulti; quest'ultimi devono essere adeguatamente formati e devono saper supportare efficacemente anche le famiglie; si deve anche porre attenzione, come è già stato visto, all'ambiente educativo che deve essere a misura di bambino.

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) è uno psicologo che ha sviluppato il modello ecologico, teoria che riguarda l'influenza dell'ambiente sociale nello sviluppo degli esseri umani. Solitamente questo pensiero viene rappresentato graficamente con al centro l'individuo, nel nostro caso il bambino, ed attorno ad esso, in cerchi concentrici sempre più ampi, si trovano tutte le interazioni della società che prima sono a contatto diretto con il soggetto, poi via via si allontanano fino a incontrare chi influenza la vita dell'individuo anche se non vi entra direttamente in contatto (Baumgartner & Pastorelli, 2019). Tale autore è ripreso più volte dalla letteratura proprio in quanto il Sistema Integrato Zerosei può essere interpretato come un servizio che lavora su tutti i sistemi. Parte e pone al proprio centro il bambino (microsistema), poi collabora attivamente con il mesosistema, ovvero le figure adulte di riferimento, familiari (genitori e stakeholder), educatori e insegnanti. Si pone quindi come servizio che offre un sostegno all'ecosistema, ovvero alla vita familiare con i relativi impegni di lavoro. Infine, influenza il macrosistema e l'idea sociale del bambino e dei servizi offerti a lui e alle famiglie (Milani, 2018).

Jean Piaget (1896-1980) è un biologo e uno dei principali autori della psicologia dello sviluppo. Ha teorizzato gli “stadi di sviluppo” ovvero le fasi che ogni bambino attraversa nella sua crescita, secondo un processo attivo di acquisizione e organizzazione delle conoscenze. Tale teoria è stata successivamente ampliata e raffinata sottolineando che le diverse età di passaggio proposte da Piaget sono solo indicative, non uguali per tutti, spesso presentano sfumature rispetto alle caratteristiche di uno stadio negli altri (precedenti o successivi). L’autore declina gli stadi dello sviluppo cognitivo: senso-motorio (tra gli 0 e i 2 anni), preoperatorio (tra i 2 e i 7 anni), operatorio concreto (tra i 7 e i 11 anni) e delle operazioni formali (dopo gli 11 anni) insieme allo stadio ipotetico e ipotetico deduttivo (Bondioli, 2018). Tali passaggi sono fondamentali da conoscere, rispettare e sviluppare nei bambini da parte di educatori e insegnanti. Piaget ha apportato e sottolineato l’importanza dell’osservazione, sistemica e controllata e quasi sperimentale, indispensabile, come è già stato visto nei paragrafi precedenti, all’interno delle strutture educative e di istruzione (Menghini, 2019).

Lev Vygotskij (1896-1934) è uno psicologo che sottolinea come l’interazione con l’ambiente sia decisiva per lo sviluppo cognitivo (Menghini, 2019). Inoltre, ha elaborato il concetto di “zona di sviluppo prossimale”, ovvero la distanza tra il livello evolutivo reale, determinato dall’autonomia nella soluzione di compiti e problemi, e il livello di sviluppo potenziale che consiste nella risoluzione dei problemi grazie al supporto di un adulto o di coetanei, questo perché l’apprendimento avviene anche grazie a dei fattori sociali dove i bambini imparano guardandosi attorno (Raviolo, 2019). Questa è una delle teorie che supportano lo stare insieme delle diverse fasce d’età nei Sistemi Integrati, contando proprio sull’evoluzione di ognuno grazie all’interazione con l’altro.

Jerome Bruner (1915-2016) è uno psicologo che sottolinea l’importanza della cultura nello sviluppo del bambino, dove quest’ultimo ha un ruolo attivo nell’interpretazione della realtà che lo circonda (Menghini, 2019). Secondo Bruner la pedagogia deve aiutare il bambino a capire meglio, per questo la comprensione viene promossa tramite la discussione e la collaborazione, dove grazie all’incontro con l’altro comprende punti di vista differenti e migliora anche il proprio (Zago, 2013). Bruner, rispetto alla propria teoria adotta il termine di *scaffolding*, ovvero

impalcatura, intesa come il tipo di supporto e di trasmissione di conoscenze che l'educatore mette a disposizione del bambino a sostegno della propria crescita (Zaninelli, 2018).

Maria Montessori (1870-1952) è un medico, pedagogista ed educatrice che ha aperto una delle prime Scuole dell'Infanzia in Italia. Rispetto alla tematica del sistema integrato, Montessori ha sempre sostenuto che i bambini di diverse età si aiutano a comprendere, conoscere e orientarsi negli eventi, apprendendo grazie all'osservazione gli uni degli altri (Zaninelli, 2018). Montessori è una delle più grandi sostenitrici del concetto del bambino al centro, dove l'arredamento deve essere a sua misura e di facile accesso in qualsiasi momento, strutturato in modo tale che, partendo proprio da esso, ogni bambino possa sviluppare la propria autonomia (Montessori, 2008).

Donald Winnicott (1896-1971), pediatra e pedagogista, ha sviluppato la sua teoria principalmente sulla relazione dei bambini con le madri, che può essere allargata a tutte le interazioni con le figure di attaccamento. Tra queste, quindi, l'educatore e l'insegnante, definiti da Winnicott come "insegnante sufficientemente buono", figura posta vicina allo studente e a una giusta distanza tra ciò che si deve insegnare e ciò che il bambino è disposto ad apprendere. Questa distanza deve essere, quindi, una molla per migliorare il processo di insegnamento in vista dell'apprendimento, costruendo strategie di personalizzazione e inclusive (Cinus, 2019). Winnicott, inoltre, approfondisce il tema del gioco, lo considera come un prototipo dell'esperienza creativa e lo interseca con il valore della vita e del senso del proprio essere. In altre parole, crede che attraverso il gioco il bambino reinterpreti il reale creando mondi nuovi ed inediti (Bondioli & Savio, 2018).

Loris Malaguzzi (1920-1994), pedagogista e insegnante, sostiene che tempo e spazio sono i "terzi educatori". La loro cura, organizzazione e scelte che le caratterizzano accolgono e accompagnano l'esperienza dei bambini. Con esse vi sono le finalità educative e le traduzioni della realtà vissuta, sostenendo in questo modo l'autonomia, l'esplorazione, l'apprendimento, la socializzazione e altri bisogni dei bambini (Pastori, 2020). Secondo Malaguzzi bisogna lasciar parlare ai bambini tutti i linguaggi che vogliono, nel senso proprio di fornire loro molteplici modalità di espressione e di azione e di non limitarli in base alle risposte che educatori e insegnanti desiderano ricevere.

Infine, è uno dei primi che ha supportato la pedagogia dei Servizi Zerosei ed ha fondato anche una rivista scientifica a tal proposito (Cerini, 2019).

2.4. Gli adulti attorno al bambino

Se si parla di bambini sorge naturale pensare alle loro famiglie, in qualsiasi modo esse siano composte, e a tutti gli adulti con cui hanno a che fare, in questo caso educatori, insegnanti e i Coordinatori Pedagogici. Anche se questi ultimi non sono a diretto contatto con i bambini, ma influiscono comunque sulle loro vite, nell'ottica del sopracitato Bronfenbrenner e del suo modello ecologico.

Ognuno di essi ha dei ruoli specifici e dei compiti da svolgere per garantire il benessere del bambino e lo sviluppo di una sua identità: alla famiglia si riconosce la regia educativa e l'essere il luogo di affetti; le strutture di educazione e di istruzione devono sviluppare attraverso le relazioni la socializzazione e gli apprendimenti; come è stato visto precedentemente con la teoria di Bronfenbrenner, bisogna affidare anche agli enti locali e alle associazioni i compiti di dare valore alle esperienze culturali e sociali e di proporre ulteriori fonti di interazioni, di creatività e divertimento (Michieletto, 2019).

2.4.1 Le famiglie

L'uso del termine "famiglie" al plurale ha da tempo sostituito la generica espressione "famiglia" al singolare, introvabile storicamente e culturalmente, ideale. Si assiste sempre più all'affiancamento tra famiglie e genitori per includere e comprendere nel discorso sulla comunità orizzontale, sulla partecipazione sociale e sul coinvolgimento educativo nella quotidianità della vita dei servizi educativi, il maggior numero di adulti caregiver (Zaninelli, 2018, p. 41).

Il Sistema Integrato deve essere accogliente e inclusivo rispetto a qualunque tipo di situazione familiare e di *caregiver* accompagni il bambino.

Per fare chiarezza è giusto riprendere la terminologia, riportata nella Raccomandazione europea a proposito del *parenting support*, per quanto riguarda il concetto di genitori, famiglia e

genitorialità. I primi esercitano la responsabilità nei confronti del bambino, per racchiudere le diverse figure che ricoprono tale ruolo (genitore biologico, ad altro tipo di genitore o *caregiver*) si è scelto di utilizzare come termine “figura genitoriale”. Il termine famiglia, come è già stato visto, ha un’ampia accezione, in quanto può riferirsi sia al gruppo significativo con cui si ha una duratura esperienza di intimità caratterizzata dalla cura e da legami affettivi solidi con corresponsabilità, essa può essere sia naturale che scelta. In tale contesto si preferisce usare il termine famiglie, al plurale, proprio per rappresentare tutte le possibilità. La genitorialità, infine, mette insieme tutte le funzioni che i genitori devono assolvere nel prendersi cura dei figli, si parla di “genitorialità responsabile” riferendosi ai genitori che tutelano l’interesse superiore del figlio (Milani, 2018).

Le famiglie influenzano maggiormente lo sviluppo affettivo e cognitivo dei bambini. Esse possono essere molto diverse tra loro per stili di vita, culture, scelte etiche e religiose. Tutto ciò è una grandissima risorsa per i servizi di educazione e di istruzione perché permettono di creare fin dalla prima infanzia un ambiente di accoglienza e inclusione, oltre che di curiosità e di conoscenza dell’altro. L’ingresso dei bambini nei vari servizi stimola le famiglie, nel senso di tutti i loro componenti, a prendere parte alla vita scolastica, costruendo così una rete di supporto al bambino e alla sua crescita, ma soprattutto di comunità. Questo diventa di particolare valore per le famiglie immigrate che trovano nei servizi un ambiente di accoglienza e di socialità, dove si costruiscono rapporti e nuovi legami e si supporta l’incontro tra culture diverse in modo positivo, rispettoso e di evoluzione rispetto alle ideologie di ognuno. Lo stesso vale per le famiglie di bambini con disabilità, in quanto in tali strutture trovano un adeguato supporto, che promuove le risorse dei loro figli, dove tutti lavorano per creare ambienti educativi inclusivi, accessibili e accoglienti, dove prima di tutto c’è la condivisione del proprio percorso di crescita con i compagni (Indicazioni Nazionali per il curricolo, 2012).

Negli ultimi decenni sono stati numerosi i cambiamenti che hanno coinvolto le famiglie, le loro composizioni e strutturazioni, da non trascurare è anche il fattore della denatalità. Questo comporta che i servizi per l’infanzia si devono porre come motori di integrazione civile, di uguaglianza e sviluppo, per questo diventa sempre più indispensabile una corresponsabilità educativa, caratterizzata da progettualità, coerenza e cooperazione tra tutto il personale, ma

anche e soprattutto con le famiglie, proprio per sollecitare una maggiore e naturale propensione all'apprendimento da parte dei bambini (Stornaiuolo, 2021).

Significativo, quindi, è che tra i servizi e le famiglie vi sia un progetto educativo di qualità, che sta alla base e supporta anche il pieno sviluppo dei bambini. In tal modo è possibile parlare anche di continuità, in quanto vi è un percorso e una rete di rapporti interdipendenti, interconnessi e di corresponsabilità (Zaninelli, 2018). Ciò implica la costruzione di un percorso educativo di perseguimento di competenze relazionali e sociali che si occupi sinergicamente degli aspetti educativi e di cura, seguendo e supportando anche le famiglie oltre che i bambini nei diversi passaggi (Raviolo, 2019).

Come è riportato anche all'interno del Decreto Legislativo 65/2017 il Sistema Integrato deve sostenere la primaria funzione educativa delle famiglie e deve offrire un servizio che risponda in modo adeguato alle esigenze dei *caregiver*, genitori, rispetto alle diverse tipologie e tempi di lavoro. Per tale ragione è indispensabile creare un'alleanza scuola-famiglia dove si condividono gli intenti educativi per dare un supporto comune alla crescita e allo sviluppo di ogni bambino. Dialogo e collaborazione con le famiglie diventano elementi essenziali per creare un clima di fiducia con la scuola, garantendo in tal modo il benessere del bambino in tali spazi e facilitando il suo apprendimento (Stornaiuolo, 2019). Ciò deve essere fatto attraverso un processo di collaborazione e rispetto ognuno del proprio ruolo, in vista di un lavoro di rete tra le diverse strutture che entrano in contatto con i bambini. Le famiglie, quindi, hanno il compito di regia educativa, di affetto e di sviluppo della solidarietà etica (Michieletto, 2019).

Per permettere e garantire un servizio per l'infanzia che sia significativo e segua lo sviluppo del bambino, è indispensabile che vi siano dei colloqui tra educatori, insegnanti e le famiglie durante tutto il corso dell'anno. Di particolare importanza sono quelli iniziali, in itinere e finali, proprio per avere dei punti di riferimento, di confronto rispetto all'andamento del bambino e di aggiornamento su come supportare al meglio alla sua crescita. Allo stesso tempo tali incontri, seppur più brevi, avvengono quotidianamente nei momenti di accoglienza e di restituzione, dove, se necessario, ci si scambia brevi aggiornamenti. Si deve tenere in considerazione che i bambini non sono tutti uguali, quindi, alla luce di quanto appena detto, si deve pensare che gli incontri,

per essere valorizzanti e di supporto, devono variare di numero e di modalità proprio per seguire le specificità di ognuno (Milani, 2018).

Le strutture Zerosei, inoltre, soprattutto all'interno dei Poli per l'Infanzia, offrono momenti terzi rispetto alla quotidianità per sostenere la genitorialità, con laboratori, incontri informativi, sensibilizzazioni, consulenze con esperti, spazi di confronto, diventando così un patrimonio importante per le famiglie e le comunità, facendo comprendere che le sfide della crescita sono comuni e non si è soli ad affrontarle (Falcinelli et al., 2022).

2.4.2 Educatori e insegnanti

Come è stato detto nel capitolo precedente, i professionisti competenti che lavorano nel Sistema Integrato sono educatori e insegnanti. Entrambe le figure sono abilitate attraverso una qualifica universitaria con corsi specifici: i primi con la Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione (classe L-19) con indirizzo specifico per Educatori dei servizi per l'infanzia (D.M. 378 del 9 maggio 2018 – Titolo di accesso educatore servizi infanzia), mentre per i docenti di tratta della Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (titolo abilitante all'insegnamento, nell'art. 6, L. 169/2008). Questa distinzione di ruoli e di percorso di studio è uno dei principali punti nel dibattito e nella riflessione per quanto riguarda il Decreto Legislativo 65/2017 (Bobbio, 2022). All'interno del D.M. 378/2018 è stata provata a dare una risposta rispetto a questo dilemma, ovvero che chi ha conseguito la Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione può accedere al terzo anno della Laurea Magistrale di Scienze della Formazione Primaria, mentre a chi ha conseguito questa seconda laurea viene proposto un corso di 60 cfu per poter poi praticare il ruolo di educatore. Queste disponibilità però hanno delle particolari specifiche per cui non sono sempre attuabili: ovvero nel primo caso i posti dipendono dal numero di posti effettivi messi a disposizione dal Ministero dell'Istruzione, quindi, il subentro al terzo anno dipende se qualcuno precedentemente iscritto a questo corso si è ritirato, lasciando quindi un posto libero. Invece per quanto riguarda i corsi di 60 cfu post-laurea magistrale per diventare educatore non sono mai stati attivati per mancanza di richieste.

La risposta che attualmente è stata data per superare tale diversità è la formazione in servizio. Indispensabile, aperta e continua che può facilitare e supportare la promozione di una cultura della cura, dell'educazione e dell'istruzione, con forme di partecipazione attiva e con metodologie condivise (La Rocca et al., 2020). Creando in tal modo un dizionario comune, condiviso, dove quelle differenze date da una formazione iniziale non siano eliminate, ma riconosciute per le loro peculiarità, valorizzate, ma rese di facile comprensione per tutti.

La formazione continua e in servizio rivolta a educatori e insegnanti insieme deve trattare queste tematiche: la conoscenza delle competenze dei bambini nelle diverse fasce d'età, la costruzione di un gruppo di lavoro, la valorizzazione dei momenti di cura, il pensiero riflessivo. Il primo punto volge a saper cogliere i bambini sotto diversi profili e di conoscerne le fasi e stadi di sviluppo, nonché le zone di sviluppo prossimale, per costruire attività che favoriscano la loro crescita. Per il secondo è necessario creare occasioni di formazione comune, di confronto sulle professionalità e di creare un linguaggio condiviso per valorizzare il lavoro di ognuno, ma soprattutto lo sviluppo del bambino. Il terzo punto è il tema della cura nel senso di creare ambienti di benessere e di supporto allo sviluppo, comprensivo anche dei momenti di cura dei bisogni primari. Infine, l'ultimo punto riguarda la promozione della riflessione, grazie alla documentazione che guida il lavoro dei professionisti, oltre che ai concetti di ascolto e accoglienza dei bambini e delle famiglie nei servizi (Penso, 2017).

Il Sistema Integrato Zerosei richiede quindi l'assunzione di responsabilità di tutti gli attori che si occupano dei servizi, ma offre anche un nuovo punto di vista e di filosofia di fondo orientata ad essere inter-istituzionale e inter-organizzativo tra le diverse figure professionali per poter concretizzare le finalità educative comuni indicate dal Decreto Legislativo 65/2017 (La Rocca et al., 2020).

La professionalità docente e di educatore si arricchisce e sviluppa attraverso il lavoro collaborativo e cooperativo, grazie alla formazione continua in servizio, con una riflessione condivisa sulla pratica educativa, che comporta anche il rapporto tra saperi e cultura. Già dal nome di "Sistema integrato" si evince come si è particolarmente incentivati a creare una comunità professionale ricca di relazioni, orientata all'innovazione anche grazie alla condivisione

di conoscenze. Per poter far avvenire tutto ciò è indispensabile la figura di leadership educativa del Coordinamento Pedagogico.

2.4.3 Coordinatore Pedagogico

Nonostante la storicità della figura del Coordinatore Pedagogico, ancora oggi essa non ha una definizione specifica e condivisa, spesso per poterla spiegare viene associata a metafora come “figura di cerniera” oppure “direttore d’orchestra”. Potrebbe essere descritta anche come un progettista, che gestisce e promuove la qualità e delle risorse umane, che si interfaccia con educatori, insegnanti, bambini, famiglie e servizi. Per fare tutto questo gli sono richieste diverse competenze, partendo da quelle pedagogiche, fino a quelle comunicative, organizzative e progettuali, giungendo anche a quelle più politico-amministrative (Silva, 2022).

Corsi (2022) descrive come si immagina l’identità del Coordinatore Pedagogico: interazione tra un’anima pedagogica e una amministrativa. Tale idea nasce dai compiti che contraddistinguono tale figura: essere un leader del gruppo di lavoro e facilitatore della comunicazione, autorevole e aperto al confronto; promotore del cambiamento, inteso come condizione costante verso il miglioramento grazie alla riflessione, autovalutazione e ricerca; è attivatore di connessioni, tra strutture, amministrazioni, territorio e i servizi sociosanitari; per concludere, è un promotore della continuità verticale Zerosei e orizzontale con le famiglie.

I compiti del Coordinatore Pedagogico all’interno del Sistema Integrato Zerosei sono di garantire la continuità educativa nel passaggio dalle strutture educative a quelle di istruzione, di qualificare e riqualificare il servizio, garantendo che sia sempre innovativo e al passo con i tempi, è un mediatore tra educatori e insegnanti, ma anche con gli altri organi amministrativi che vi competono, oltre che con le famiglie (Campioni, 2022).

2.4.4 Coordinamento Pedagogico Territoriale

Il Coordinamento Pedagogico Territoriale è un organismo stabile nel tempo che comprende e riunisce i coordinatori dei servizi educativi per l’infanzia e delle scuole dell’infanzia esistenti su un territorio (statali, comunali, privati, paritari) e costituisce un elemento indispensabile dal punto di vista tecnico-pedagogico della governance locale del sistema integrato

svolgendo un ruolo fondamentale nell'espansione e qualificazione dello Zerosei attraverso il confronto professionale collegiale. (Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato Zerosei, 2021, p. 37).

Il Coordinamento Pedagogico Territoriale non coincide con il coordinamento delle singole strutture, esso assume il ruolo di struttura di riferimento per la gestione dei servizi Zerosei. Nel nostro Paese ci sono diverse esperienze di Coordinamento Pedagogico Territoriale che variano a seconda delle gestioni già presenti nei singoli territori regionali o delle nuove decisioni intraprese per l'offerta di tali servizi.

Il Coordinamento pedagogico territoriale è un organismo tecnico, formato da coordinatori operanti in una determinata area geografica corrispondente solitamente alla provincia. (Benetti, 2022, p. 42)

Per poter funzionare al meglio deve essere stabile soprattutto nel lungo periodo, ci deve essere una sede istituzionalmente riconosciuta dove avvengono tavoli di confronto, deve prevedere una prospettiva multidisciplinare anche con enti esterni; per questo è anche valorizzante per il territorio e favorisce interventi che generino alleanze, principalmente educative con i genitori e con le strutture che collaborano al supporto della crescita del bambino (Benetti, 2022).

I compiti dei Coordinamenti Pedagogici Territoriali sono: progettare strategie educative e didattiche valide per tutte le strutture educative della zona attraverso una programmazione annuale; ricercare modalità formative aderenti ai bambini fornendo così risposte coerenti con le continue nuove istanze che emergono dalla società in cambiamento; organizzare la formazione in servizio degli educatori e insegnanti, ma anche dell'intero personale che lavora in queste strutture; come è già stato visto in precedenza, sostenere la genitorialità con iniziative di formazione attraverso la proposta di servizi innovativi (Donà, 2022).

2.5. I Poli per l'infanzia

I Poli per l'infanzia si caratterizzano quali laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio, anche per il miglior utilizzo delle risorse, condividendo servizi generali, spazi collettivi e risorse professionali. (Sannipoli, 2022a, p. 11)

In questa presentazione Moira Sannipoli (Sannipoli, 2022a) riprende il Decreto Legislativo in cui si introduce l'istituzione dei Poli per l'Infanzia. Essi sono sistemi dinamici che devono porsi come luoghi di incontro e di innovazione, predisponendosi come ambienti che accolgono e garantiscono il benessere di tutte le persone, adulti e bambini, che li popolano.

I Poli per l'infanzia si caratterizzano come centri in cui le strutture per l'infanzia e le Scuole dell'infanzia si trovano nella stessa struttura o sono attigui e condividono spazi esterni pensati, arredati ed utilizzati per essere usufruiti da tutti i bambini. I servizi che sono all'interno dello stesso edificio hanno degli spazi designati all'incontro dei diversi gruppi di età, spesso le sezioni si differenziano molto tra loro, per quanto riguarda l'arredamento e i materiali. Alcune di esse sono molto strutturate con l'intento di dare una guida specifica all'incontro, mentre altre sono lasciate più libere proprio per permettere di seguire le dinamiche che sorgono spontanee tra i bambini. Allo stesso tempo, questi luoghi sono pensati come dinamici, proprio per lasciare libertà di insegnamento al personale nel poter proporre attività accattivanti ai bambini, sia che esse siano pensate e progettate, quindi costruite ad *hoc*, che improvvisate con nuove opportunità di apprendimento scaturite dalla situazione contingente (De Rossi, 2019). Tutto ciò è possibile grazie a una progettazione condivisa da educatori e insegnanti che vivono tali strutture. Per farlo è necessario partire dal confronto di pratiche, visioni e linguaggi per poi poter procedere alla individuazione, strutturazione e gestione di proposte che siano valorizzanti per tutte le età.

I Poli per l'infanzia sono uno dei temi più dibattuti del sistema integrato Zerosei anni in quanto ritenuti piuttosto complessi da gestire. Essi, infatti, includono gruppi di bambini con tempistiche molto diverse, come la capacità di attenzione e le *routine* quotidiane rispetto a varie attività. Ciò deve essere tenuto in considerazione e progettato attentamente da educatori e insegnanti.

Il Polo per l'infanzia è inteso come un laboratorio permanente a sottolineare il fatto per cui non vi sia un modo corretto o sbagliato o un modello preconstituito da seguire, ma che questo debba essere costruito insieme tra i vari soggetti per mantenere il carattere di innovazione e, soprattutto, per permettere e garantire la continuità del bambino nel periodo di frequenza dei servizi (Reali et al., 2024).

Alla luce di ciò diventa indispensabile ragionare sull'offerta educativa all'interno di queste strutture, specifici per le diverse età, dove al centro c'è il bambino che deve essere valorizzato, seguito nella sua crescita, egli deve trarre beneficio e benessere da tale istituzione al fine di poter maturare nella sua identità e avviare il lungo processo di acquisizione delle competenze.

Il Polo "da un punto di vista etimologico richiama l'opportunità per due estremità di attivare un movimento attrattivo o repulsivo" (Sannipoli, 2022a, p. 19). Ritengo che tale affermazione racchiuda le sfide che compongono e caratterizzano i Poli per l'infanzia, ma soprattutto coglie il pensiero comune, della cittadinanza e del personale che lavora in questi enti, con i relativi timori e dubbi rispetto al suo funzionamento. Due poli si possono attrarre con il rischio di uniformare queste due realtà, oppure, al contrario, si respingono con la chiusura e la separazione netta nonostante la vicinanza. Nessuno nasconde quanto sia complesso "il tentativo di mettere in dialogo due segmenti che fino ad oggi in molti contesti non hanno saputo parlarsi, incontrarsi, confrontarsi e sporcarsi insieme" (Sannipoli, 2022a, p. 19). Nonostante questi siano dei rischi, che bisogna conoscere per poter vivere e lavorare al meglio, è necessario tenere in considerazione che un Polo può produrre energia, in questo caso possiamo leggerla come forza, dove questi due mondi che pongono al centro il bambino imparino a comunicare al meglio tra loro per costruire un Sistema Integrato, valorizzante sia per i servizi offerti, per gli educatori, per gli insegnanti e per chi ne usufruisce.

Nei Poli per l'infanzia si hanno anche aspetti strutturali, gestionali e organizzativi, da non sottovalutare. La struttura, nella sua complessità, richiede una precisa organizzazione, a partire dagli spazi e dai tempi tutti pensati a misura di bambino, ma, per funzionare al meglio, ha la necessità di avere un organismo che la regoli e che la mantenga attiva, dinamica e flessibile,

individuato dal Decreto Legislativo 65/2017 nella figura del coordinatore pedagogico, che sarà approfondito di seguito.

C'è da chiarire che l'importanza e la valenza di un Polo per l'infanzia diventa particolarmente significativa per il supporto che offre all'incontro dei bambini nelle diverse età. Come dicono Macchia e Torri (2023, p. 160):

It is an opportunity to implement an approach to education that is not only based on the developmental stages, but allows for the mixing and coexistence of children of different ages, who can practise 'primitive' forms of peer tutoring, to break down or enhance many differences.¹

Ciò dimostra come tutto il sistema sia pensato mettendo sempre al centro il bambino, in un continuum educativo e istruttivo, dove si tiene presente lo sviluppo naturale, di incontro con gli adulti, ma anche, e soprattutto, con i bambini di altre età, più grandi e/o più piccoli.

Un altro argomento importante riguarda la molteplicità gestionale, pubblica, privata o paritaria, dei diversi servizi proposti, soprattutto in un Polo per l'Infanzia, quindi in una stessa struttura. Tali strutture, soprattutto quelle che hanno avviato delle sperimentazioni, stanno già modificando le proprie organizzazioni e l'orientamento pedagogico, costruendo una nuova fisionomia e identità, per rispondere a due strutture con esigenze diverse, con bambini da zero a sei anni con sviluppi e bisogni specifici (Zaninelli, 2018). Ciò è reso complesso dal fatto che vi sono finanziamenti e disponibilità diverse tra enti definiti pubblici (comune, provincia o regione) o paritari o privati. Inoltre, la gran parte dei servizi educativi per la prima infanzia è gestita da questi ultimi, mentre le Scuole dell'Infanzia sono gestite da enti pubblici o paritari. Ciò rende maggiormente complicata la convivenza di due servizi diversi in un Polo per l'infanzia, sono però ormai numerose le sperimentazioni che dimostrano come siano convivenza e collaborazione, grazie a momenti di incontro, di apertura e di collaborazione tra le diverse figure che li compongono.

¹ Traduzione: "È un'opportunità per implementare un approccio all'educazione che non si basi solo sulle fasi di sviluppo, ma che consenta la commistione e la coesistenza di bambini di età diverse, che possono praticare forme primitive di tutoraggio tra pari, per abbattere o migliorare molte differenze"

2.6. Qualità dell'istruzione

In un'epoca di sfide economiche e sociali senza precedenti è fondamentale offrire a tutti i bambini un solido inizio nella vita attraverso l'educazione e cura della prima infanzia (ECEC) di alta qualità (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2014, p. 3).

La proposta e la presenza di una rete di strutture educative e di istruzione di qualità rappresenta l'attuazione della Costituzione dove tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali, dove la Repubblica si impegna a rimuovere gli ostacoli di ogni genere e dare a tutti piena libertà e pieno sviluppo della persona umana (Stornaiuolo, 2021). Con il Sistema Integrato, come è già stato visto, ciò viene fatto fin dalla primissima infanzia e non solo con i bambini, ma anche con le loro famiglie e l'intera società.

Offrire servizi di qualità è al centro delle politiche europee per la prima infanzia. Sono diversi i fattori che devono caratterizzare il Sistema Integrato per definirli come tali: dotarsi di personale competente che offra le migliori opportunità di apprendimento e sviluppo ai bambini, fare riferimento a delle linee guida educative condivise, monitorare e valutare le strutture per garantire lo standard di qualità (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2014). A questi si vanno ad aggiungere l'accessibilità dei servizi, aperti a tutti, se possibile gratuiti o con convenzioni che supportino le famiglie; ciò deve essere collegato a una *governance* e un finanziamento anche da parte dell'amministrazione pubblica; infine, oltre alle linee guida, bisogna anche costruire un curriculum e un progetto didattico significativo e valorizzante (Lazzari et al., 2020).

Di seguito riporto uno schema che rappresenta tali concetti e le loro interconnessioni per la costruzione e il mantenimento di un Sistema Integrato di qualità.

FIGURA 2 Quadro Europeo per La Qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: assunti pedagogici e aree d'implementazione dei principi per la qualificazione dei servizi



Fonte: Lazzari et al., *Prospettive educative per i servizi zero-sei: itinerari di teoria, pratica e ricerca*, 2020, p. 22

Tutto ciò che è stato presentato e riportato fino ad ora è di fondamentale importanza per descrivere tali servizi come di qualità, nessun elemento può essere trascurato, al contrario deve essere sempre aggiornato e valorizzato.

Infine, è importante garantire dei servizi ECEC che forniscano ai bambini vantaggi come: un ambiente sicuro e stimolante, un personale di supporto e incoraggiante, opportunità di interazione verbale e sociale intensiva, esperienze adeguate a promuovere lo sviluppo cognitivo e fisico (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2014).

Tutto ciò deve essere garantito egualmente sia che i Servizi per l'infanzia e la Scuola dell'infanzia siano gestiti da enti privati così come da enti pubblici.

Capitolo 3: Il Sistema Integrato “Zerosei” nella Provincia Autonoma di Trento

La ricerca è di tipo qualitativo e si è sviluppata attraverso molteplici forme di indagine che si sono intrecciate tra di loro nelle diverse fasi di lavoro.

Lo scopo di tale progetto era comprendere se la Provincia Autonoma di Trento avesse ratificato il Decreto Legislativo 65/2017, cogliendo quindi se e come fossero state avviate le pratiche per costruire il Sistema Integrato Zerosei. Ciò ha reso possibile la realizzazione di una fotografia dell’attuale proposta rispetto a progetti e sperimentazioni, ma anche di come essi siano percepiti e vissuti da chi vi lavora.

La ricerca è conseguente a ciò che è stato fatto nei capitoli precedenti, quindi dall’indagine normativa e bibliografica dell’argomento. In questo capitolo, invece, viene esposta la ricerca svolta sul campo, attraverso l’utilizzo di diversi strumenti. Tale ricerca è iniziata contattando le persone che dirigono e lavorano nei servizi educativi e di istruzione cogliendo la loro disponibilità ad essere intervistati. Alcuni di questi, oltre ad occuparsi dei servizi sopracitati, hanno anche compiti per cui si raccordano quotidianamente con il mondo della politica e dell’amministrazione provinciale, con la possibilità e l’onere di dover cercare di raccordare le diverse istanze provenienti da ambiti diversi: società, utenti, personale. Da questi primi dati emerge come il contesto Trentino abbia colto le nuove esigenze educative: sia venendo sollecitato dalla normativa nazionale, che in risposta alle nuove richieste provenienti dalla società. I soggetti scelti per queste interviste sono i direttori o i loro diretti collaboratori che si occupano di ricerca, formazione o approfondiscono la tematica del Sistema Integrato Zerosei per i diversi Enti Gestori². Per tale motivo si ritiene che essi siano esperti del settore, testimoni particolarmente

² In Trentino sono attivi diversi Enti Gestori. Per le Scuole dell’infanzia si hanno: Provincia di Trento, Federazione Provinciale Scuole Materne, Associazione Co.E.Si., Azienda Speciale Servizi Infanzia e Famiglia del Comune di Pergine Valsugana – ASIF Chimelli. Per quanto riguarda i Nidi d’infanzia, i principali Enti sono: i Comuni, La Cooperativa sociale di servizi all’infanzia Città Futura, La Coccinella Società Cooperativa Sociale ONLUS, Pro.Ges. Trento e l’Azienda Speciale Servizi Infanzia e Famiglia del Comune di Pergine Valsugana – ASIF Chimelli, il servizio di Nido familiare Tagesmutter.

informati sull'argomento in quanto possono narrare di pareri e di una loro esperienza diretta (Benvenuto, 2015).

Da queste prime interviste sono emerse le principali sperimentazioni del Sistema Integrato Zerosei presenti nella Provincia Autonoma di Trento:

- Pellizzano e Ruffrè dove si vede la collaborazione tra i Nidi della Cooperativa "La Coccinella" e le Scuole dell'Infanzia della Provincia di Trento;
- Pergine Valsugana dove i due servizi a gestione di Asif Chimelli;
- Luserna dove entrambi i servizi della Cooperativa sociale "Tagesmutter del Trentino – il Sorriso";
- Riva del Garda e a Ponte Arche dove Scuole dell'Infanzia sono gestite dalla Federazione Provinciale della Scuole Materne e collaborano per i Nidi per il primo della Cooperativa Bellesini, mentre il secondo della Cooperativa "Città Futura".

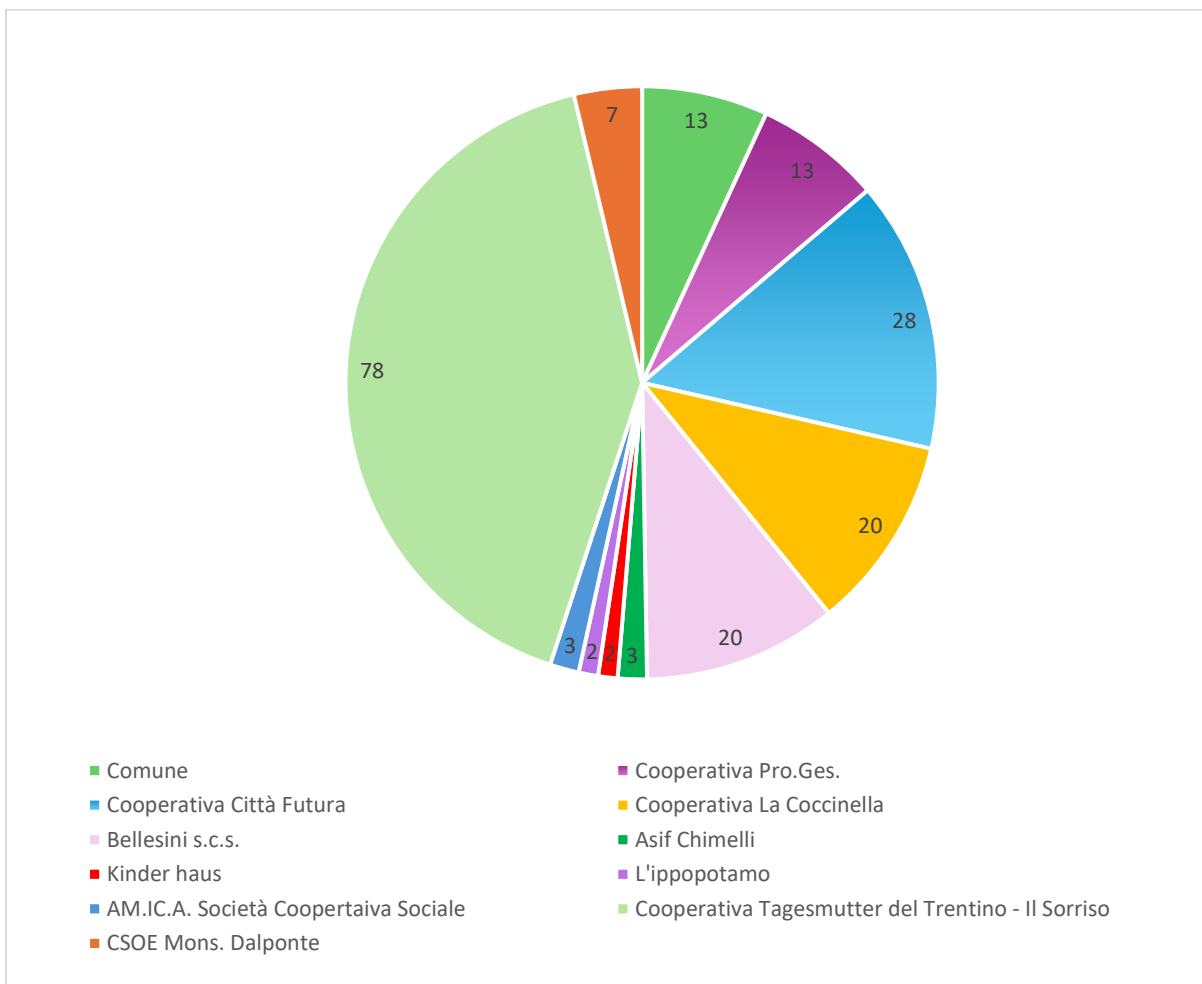
Per alcune di queste sperimentazioni (Pellizzano, Ruffrè e Pergine Valsugana) è stata data la disponibilità a procedere nella ricerca. È stata svolta un'analisi di caso di tipo esplorativo e descrittivo per ogni struttura utilizzando diversi strumenti. Questo ha permesso di descrivere le specificità dei diversi servizi, il contesto in cui sorgono, le rispettive storie, oltre che alle relazioni con l'utenza. Sono state svolte delle interviste alle rispettive Coordinatrici Pedagogiche, alle educatrici e alle insegnanti che vi lavorano. Anche in questa fase di lavoro i soggetti che sono stati intervistati sono esperti del settore in quanto sono diretti operatori, essi hanno potuto raccontare la loro esperienza nelle diverse strutture, con le peculiarità che le caratterizzano.

3.1 Il disegno di ricerca

Partendo dallo scopo della ricerca è stata fatta una prima analisi della normativa presente nella Provincia Autonoma di Trento e delle eventuali proposte di legge per ratificare il Decreto Legislativo 65/2017. È emerso che, al momento dell'inizio dell'indagine, nel mese di aprile 2023, era stato presentato dalla Consigliera Provinciale Masè il Disegno di Legge 135, la quale, nel mese di maggio 2023, ha preso parte alla ricerca con un incontro che ha dato luogo a un'intervista.

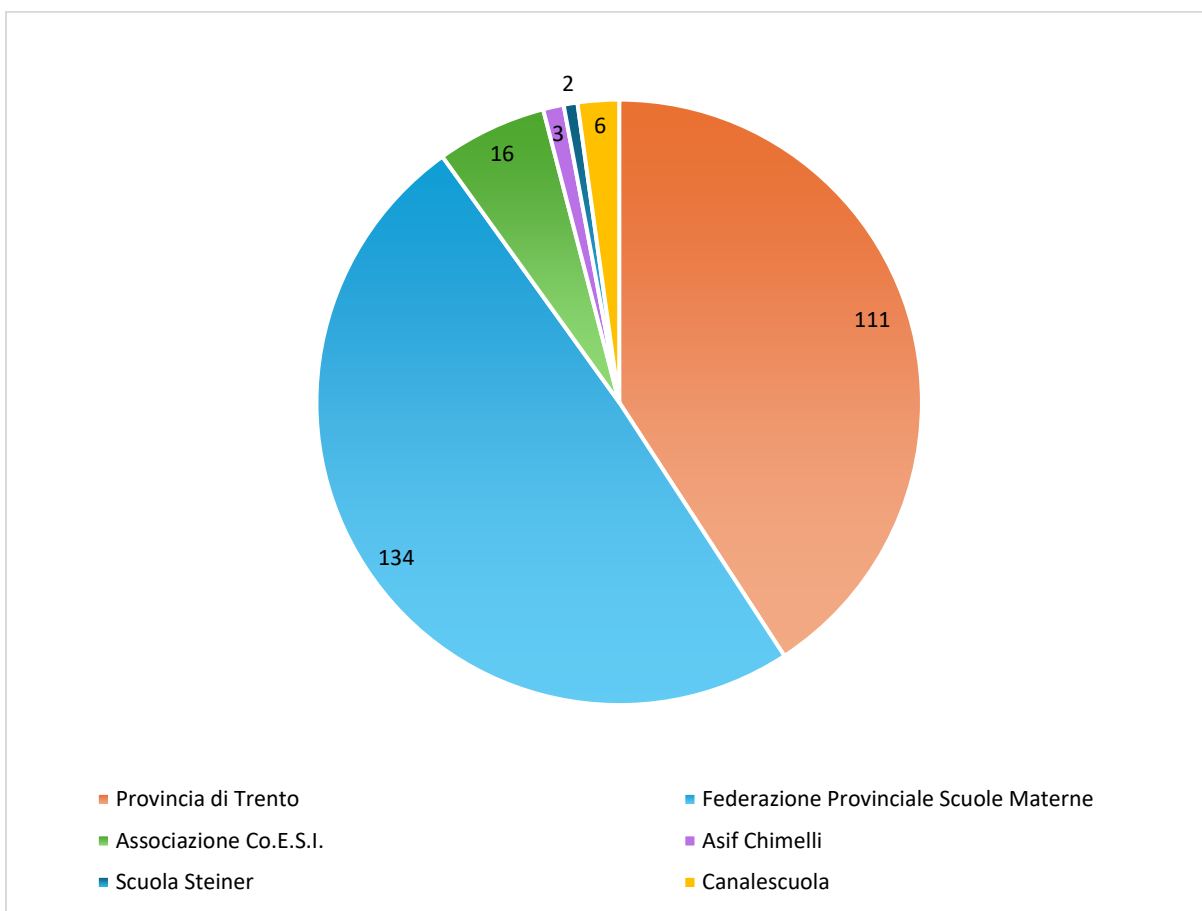
Nello stesso periodo, all'incirca il mese di aprile 2023, è stata fatta un'indagine per cogliere i diversi enti gestori presenti in Provincia che si occupano di Nidi d'infanzia e di Scuole dell'infanzia. È emerso che per la primissima infanzia sono: i Comuni (di Trento, Rovereto e di altre cittadine), La Cooperativa sociale di servizi all'infanzia Città Futura, La Coccinella Società Cooperativa Sociale ONLUS, Pro.Ges. Trento e l'Azienda Speciale Servizi Infanzia e Famiglia del Comune di Pergine Valsugana – ASIF Chimelli, il servizio di Nido familiare Tagesmutter.

Figura 3 Enti Gestori di Nidi d'infanzia nella Provincia Autonoma di Trento in rapporto al numero di strutture gestite



Per le Scuole dell'infanzia sul territorio sono presenti: Provincia di Trento, Federazione Provinciale Scuole Materne, Associazione Co.E.Si., Azienda Speciale Servizi Infanzia e Famiglia del Comune di Pergine Valsugana – ASIF Chimelli.

Figura 4 Enti Gestori delle Scuole dell'infanzia nella Provincia Autonoma di Trento in rapporto al numero di strutture gestite



Dovendo operare delle scelte, gli Enti Gestori da intervistare sono stati selezionati in base al numero delle strutture gestite, ovvero per i Nidi d'infanzia: il Comune (in particolare quello di Trento), la Cooperativa Città Futura, la Cooperativa La Coccinella, e la Cooperativa Tagesmutter – Il Sorriso; mentre per le Scuole dell'infanzia sono state individuate la Provincia di Trento e la Federazione Provinciale Scuole Materne, infine anche l'Azienda Speciale Servizi Infanzia e

Famiglia G.B. Chimelli perché è l'unico caso in cui un unico Ente gestisce sia dei Nidi che delle Scuole dell'infanzia.

Nei mesi tra maggio e settembre 2023 sono stati contattati i diversi Enti Gestori per richiedere la loro disponibilità a partecipare alla ricerca, la maggior parte di essi si è subito resa disponibile, alcuni con la partecipazione dei Dirigenti stessi, mentre altri hanno incaricato dei loro rappresentanti. Solo la Cooperativa Tagesmutter – Il Sorriso ha risposto per iscritto, in quanto non era possibile un incontro per problemi organizzativi. Solamente la Cooperativa Città Futura non ha partecipato alla ricerca.

Durante le interviste è emerso che in Trentino erano state avviate delle sperimentazioni a: Pellizzano, Ruffrè, Pergine Valsugana, Luserna, Riva del Garda e Ponte Arche.

Nel periodo tra ottobre 2023 e gennaio 2024 sono stati ricontattati i diversi enti per richiedere la partecipazione di esperienze alla ricerca. La Federazione Provinciale delle Scuole Materne ha dichiarato che, per il corrente anno scolastico 2023/2024, non erano attivate delle sperimentazioni Zerosei, quindi sono state escluse dalla ricerca. Per Luserna invece non si è riusciti a ricontattare l'ente per cui non è stato procedere. Si sono, invece, rese disponibili le sperimentazioni di Pellizzano, Ruffrè e Pergine Valsugana.

A febbraio 2024 si è proceduto con le interviste alle Coordinatrici Pedagogiche e le visite alle strutture che ospitano le sperimentazioni dei Servizi Integrati Zerosei. Successivamente, tra febbraio e maggio 2024, sono state fatte le interviste alle educatrici e alle insegnanti che lavorano in questi contesti.

Figura 5 Schema temporale della ricerca con passaggi svolti

2 0 2 3	APRILE	Raccolta di dati e informazioni sugli Enti Gestori dei servizi nella Provincia di Trento							
	MAGGIO		INTERVISTA alla Consigliera Provinciale	INTERVISTE AGLI ENTI GESTORI	Provincia di Trento				
	GIUGNO				Asif Chimelli				
	LUGLIO				Cooperativa La Coccinella				
	AGOSTO				F.P.S.M.				
	SETTEMBRE				Comune di Trento				
OTTOBRE									
NOVEMBRE									
DICEMBRE									
GENNAIO									
2 0 2 4	FEBBRAIO								
	MARZO								
	APRILE								
	MAGGIO								

2 0 2 4	FEBBRAIO	INTERVISTE ALLE COORDINATRICI PEDAGOGICHE	C.P. Provincia di Trento per Pellizzano e Ruffrè	OSSERVAZIONE DELLE SPERIMENTAZIONI	Pellizzano	INTERVISTE ALLE INSEGNANTI E ALLE EDUCATRICI	Educatrice di Pellizzano
			C.P. Cooperativa La Coccinella per Pellizzano		Ruffrè		Insegnante di Pellizzano
			C.P. Cooperativa La Coccinella per Ruffrè		Pergine Valsugana		Insegnante di Pergine Valsugana
			C.P. Asif Chimelli per Pergine Valsugana				Insegnante di Ruffrè
MARZO						Educatrice di Pergine	
APRILE							
MAGGIO						Educatrice di Ruffrè	

3.2 Gli strumenti utilizzati

Per svolgere tale ricerca sono stati utilizzati diversi strumenti: interviste, griglie di osservazione, appunti carta-matita e fotografie.

Le interviste semi-strutturate hanno accompagnato le diverse fasi della ricerca. È stata scelta tale modalità per poter svolgere una conversazione con ogni persona intervistata, in modo tale che fosse guidata nella tematica, ma che allo stesso tempo lasciasse la libertà di ampliare le argomentazioni o di procedere, anche secondo la propria esperienza, in ordine sparso tra le diverse domande.

Sono state presentati diversi modelli di intervista a seconda della categoria di soggetti: la promotrice del Disegno di legge Masè e i Dirigenti o rappresentanti degli Enti Gestori dei servizi di educazione e di istruzione (Allegato 1); le Coordinatrici Pedagogiche (Allegato 2); le educatrici e gli insegnanti (Allegato 3). Tali interviste sono riportate di seguito nella modalità in cui sono state presentate ad ogni soggetto.

Il primo questionario (Riquadro 1) è composto da undici domande ed ha trattato i seguenti temi: l'ente rappresentato, la conoscenza della normativa, l'opinione sul disegno di legge rappresentato, l'attuazione del Sistema Integrato in Trentino, le sensazioni raccolte rispetto a come la società e le famiglie percepiscono tale proposta, un pensiero sui Poli per l'infanzia, il Coordinatore Pedagogico, la conoscenza di altre sperimentazioni in Trentino e nel resto d'Italia.

RIQUADRO 1 Domande sottoposte alla promotrice del Disegno di legge Masè, ai Dirigenti o rappresentati degli Enti Gestori dei servizi di educazione e di istruzione

1. Potrebbe descrivermi il Suo ruolo all'interno dell'ente che rappresenta in questo momento?
2. Il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, ha introdotto il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni e di recente è stato formulato il Disegno di Legge 135: mi saprebbe dire quali sono gli elementi di confronto tra di esse?
3. Qual è il suo pensiero riguardo il Disegno di Legge proposto?
4. Nel caso venisse approvato il Disegno di Legge 135, come pensa sarà attuato all'interno dell'ente che rappresenta?

5. A suo parere quali difficoltà potrebbe incontrare la realizzazione del Sistema Integrato nella Provincia di Trento? Ritieni che ci siano aspetti particolarmente complessi di gestire?
6. Per quanto riguarda le esigenze della nostra società e alle richieste provenienti da essa, il “Sistema integrato zerosei” potrebbe essere una risposta efficace? In che modo?
7. I Poli per l’infanzia prevedono l’integrazione della Scuola dell’Infanzia e del Nido d’Infanzia, sistemi educativi ben distinti da specificità caratterizzanti la loro strutturazione dettati dalle diverse fasce d’età e dai rispettivi bisogni educativi/formativi. Come crede che tali aspetti possano essere messi in continuità, integrati, ma allo stesso tempo rispettati e valorizzati?
8. Pensa che ci saranno ostilità o ostacoli alla realizzazione del sistema integrato “zerosei”, oppure grazie alla figura del “coordinatore” (introdotta sia nel Decreto legislativo 65/2017, che nel Disegno di Legge 135) sarà possibile creare un equilibrio proficuo a tutti?
9. Sono già stati avviati percorsi "zerosei" nell'ente che rappresenta prima della proposta del Disegno di legge 135?
10. Conosce realtà, anche in altre Regioni, che hanno già attuato il Sistema integrato 0-6? Cosa ne pensa?
- (Domanda solo per le persone che rispondono sì alla domanda precedente) Mi potrebbe descrivere queste realtà? Come sono state introdotte e come si stanno sviluppando? Quali elementi positivi e critici si stanno riscontrando?
11. Come pensa il futuro dell’educazione e dell’istruzione in queste due fasce d’età? Si svilupperà sempre più la visione di una continuità “zerosei”, come si immagina nel Decreto Legislativo 65/2017 e nel Disegno di Legge 135?

I successivi questionari (Riquadro 2 e Riquadro 3) sono stati costruiti per indagare le esperienze delle sperimentazioni, sono composti da sette domande ed hanno trattato i seguenti temi: il ruolo dell’intervistato, una descrizione della struttura in cui lavora, la conoscenza della normativa, un pensiero sui Poli per l’infanzia, la conoscenza di altre sperimentazioni in Trentino e nel resto d’Italia, come immagina il futuro dei servizi di educazione e di istruzione, l’attuazione del Sistema Integrato in Trentino.

RIQUADRO 2 Domande sottoposte alle Coordinatrici Pedagogiche

1. Si potrebbe presentare? Quale ruolo riveste nella struttura che dirige/coordina?
2. Mi potrebbe presentare e raccontare la struttura "zerosei" in cui lavora?
3. Come percepisce il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni introdotto con il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 e con la proposta Disegno di Legge 135?
4. Ritiene che il Sistema Integrato e il concetto di continuità educativa sia applicabile tra le due fasce d'età (nido e infanzia) e tra le strutture diverse (es. nidi privati e scuole dell'infanzia provinciali), oppure la vede applicabile solo all'interno di un polo d'infanzia o di altra struttura simile?
5. Conosce realtà, anche in altre Regioni, che hanno già attuato il Sistema integrato 0-6? Cosa ne pensa?
6. Come immagina il futuro dell'educazione e dell'istruzione in queste due fasce d'età?
7. A suo parere la visione di una continuità "zerosei", come si immagina nel Decreto Legislativo 65/2017 e nel Disegno di Legge 135, riuscirà a svilupparsi?

RIQUADRO 3 Domande sottoposte alle educatrici e alle insegnanti


1. Si potrebbe presentare?
2. Mi potrebbe presentare e raccontare la struttura "zerosei" in cui lavora?
3. Come sono pensate, progettate, organizzate e gestite le "attività zero-sei"?
4. Come percepisce il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni introdotto con il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 e con la proposta Disegno di Legge 135?
5. Ritiene che il Sistema Integrato e il concetto di continuità educativa sia applicabile tra le due fasce d'età (nido e infanzia) e tra le strutture diverse (es. nidi privati e scuole dell'infanzia provinciali), oppure la vede applicabile solo all'interno di un polo d'infanzia o di altra struttura simile?
6. Conosce realtà, anche in altre Regioni, che hanno già attuato il Sistema integrato 0-6? Cosa ne pensa?
7. Come immagina il futuro dell'educazione e dell'istruzione in queste due fasce d'età?

Sono stati, inoltre, utilizzati strumenti di osservazione degli ambienti e dei comportamenti che sono stati costruiti o forniti durante il percorso del Tirocinio Formativo Professionalizzante (Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249) previsto per il corso di Laurea.

Le prime griglie presentate (Figura 5) sono una sorta di *check list* in cui registrare gli ambienti e spazi interni ed esterni con i loro arredamenti, materiali e ulteriori risorse disponibili. Le osservazioni sono state anche integrate con alcuni appunti (Allegato 4).

Il secondo strumento (Figura 6) ha guidato l'osservazione delle "attività Zerosei" in cui era necessario cogliere i comportamenti sociali ed emotivi e le interazioni tra i bambini del Nido e della Scuola dell'Infanzia (Allegato 5).

FIGURA 6 Griglia di osservazione degli aspetti strutturali

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA Percorso di Tirocinio del 2° anno GRIGLIA DI OSSERVAZIONE DEGLI ASPETTI STRUTTURALI SEDE: DATA:			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> diviso per maschi e femmine <input type="checkbox"/> per disabili <input type="checkbox"/> sorvegliati					
Struttura dell'edificio <table border="1"> <tr> <td>Edificio</td> <td> <input type="checkbox"/> di recente costruzione <input type="checkbox"/> di recente ristrutturazione <input type="checkbox"/> in corso di ammodernamento <input type="checkbox"/> complessivamente curato <input type="checkbox"/> bisogno di interventi <input type="checkbox"/> accogliente <input type="checkbox"/> decorato e colorato <input type="checkbox"/> scolorito <input type="checkbox"/> Sono presenti: <input type="checkbox"/> scale <input type="checkbox"/> ascensori <input type="checkbox"/> rampe/ pedane <input type="checkbox"/> uscite di sicurezza <input type="checkbox"/> porte antipanico <input type="checkbox"/> estintori <input type="checkbox"/> defibrillatore <input type="checkbox"/> igienizzante <input type="checkbox"/> termoscanter <input type="checkbox"/> </td> </tr> <tr> <td>Disposizione</td> <td> <input type="checkbox"/> un unico piano <input type="checkbox"/> un piano rialzato <input type="checkbox"/> più piani </td> </tr> <tr> <td>Ambienti scolastici interni all'edificio</td> <td> <input type="checkbox"/> aule n°... <input type="checkbox"/> servizi igienici <input type="checkbox"/> palestra <input type="checkbox"/> biblioteca <input type="checkbox"/> mensa <input type="checkbox"/> aule laboratoriali <input type="checkbox"/> aula informatica <input type="checkbox"/> aula magna <input type="checkbox"/> aula di musica Bagni: </td> </tr> </table>			Edificio	<input type="checkbox"/> di recente costruzione <input type="checkbox"/> di recente ristrutturazione <input type="checkbox"/> in corso di ammodernamento <input type="checkbox"/> complessivamente curato <input type="checkbox"/> bisogno di interventi <input type="checkbox"/> accogliente <input type="checkbox"/> decorato e colorato <input type="checkbox"/> scolorito <input type="checkbox"/> Sono presenti: <input type="checkbox"/> scale <input type="checkbox"/> ascensori <input type="checkbox"/> rampe/ pedane <input type="checkbox"/> uscite di sicurezza <input type="checkbox"/> porte antipanico <input type="checkbox"/> estintori <input type="checkbox"/> defibrillatore <input type="checkbox"/> igienizzante <input type="checkbox"/> termoscanter <input type="checkbox"/>	Disposizione	<input type="checkbox"/> un unico piano <input type="checkbox"/> un piano rialzato <input type="checkbox"/> più piani	Ambienti scolastici interni all'edificio	<input type="checkbox"/> aule n°... <input type="checkbox"/> servizi igienici <input type="checkbox"/> palestra <input type="checkbox"/> biblioteca <input type="checkbox"/> mensa <input type="checkbox"/> aule laboratoriali <input type="checkbox"/> aula informatica <input type="checkbox"/> aula magna <input type="checkbox"/> aula di musica Bagni:
Edificio	<input type="checkbox"/> di recente costruzione <input type="checkbox"/> di recente ristrutturazione <input type="checkbox"/> in corso di ammodernamento <input type="checkbox"/> complessivamente curato <input type="checkbox"/> bisogno di interventi <input type="checkbox"/> accogliente <input type="checkbox"/> decorato e colorato <input type="checkbox"/> scolorito <input type="checkbox"/> Sono presenti: <input type="checkbox"/> scale <input type="checkbox"/> ascensori <input type="checkbox"/> rampe/ pedane <input type="checkbox"/> uscite di sicurezza <input type="checkbox"/> porte antipanico <input type="checkbox"/> estintori <input type="checkbox"/> defibrillatore <input type="checkbox"/> igienizzante <input type="checkbox"/> termoscanter <input type="checkbox"/>							
Disposizione	<input type="checkbox"/> un unico piano <input type="checkbox"/> un piano rialzato <input type="checkbox"/> più piani							
Ambienti scolastici interni all'edificio	<input type="checkbox"/> aule n°... <input type="checkbox"/> servizi igienici <input type="checkbox"/> palestra <input type="checkbox"/> biblioteca <input type="checkbox"/> mensa <input type="checkbox"/> aule laboratoriali <input type="checkbox"/> aula informatica <input type="checkbox"/> aula magna <input type="checkbox"/> aula di musica Bagni:							
Altre osservazioni:								

Aula

Banchi	<p>Caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> con sottobanco <input type="checkbox"/> con rotelle <input type="checkbox"/> inclinabili <input type="checkbox"/> con le griglie laterali <input type="checkbox"/> monoposto <input type="checkbox"/> multiposto <input type="checkbox"/> <p>Disposizione:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> singoli <input type="checkbox"/> a coppie <input type="checkbox"/> a cerchio <input type="checkbox"/> a ferro di cavallo
Sedie	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> in legno <input type="checkbox"/> con le rotelle <input type="checkbox"/> a misura di bambino <input type="checkbox"/> con banco integrato
Lavagna	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> in ardesia <input type="checkbox"/> velleda <input type="checkbox"/> elettronica (LIM) <input type="checkbox"/>
Supporti tecnologici	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> LIM <input type="checkbox"/> tablet <input type="checkbox"/> PC <input type="checkbox"/> televisione <input type="checkbox"/> stereo <input type="checkbox"/> proiettore <input type="checkbox"/> lettore CD <input type="checkbox"/> lettore DVD <input type="checkbox"/> connessione ad Internet <input type="checkbox"/> applicazioni o siti web come ausilio per alcune lezioni <input type="checkbox"/>
Cattedra	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> al centro davanti ai bambini <input type="checkbox"/> laterale <input type="checkbox"/> vicina agli alunni <input type="checkbox"/> lontana dagli alunni <input type="checkbox"/> in fondo all'aula <input type="checkbox"/> vicino alla porta
Finestre	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> alte <input type="checkbox"/> dotate di veneziane <input type="checkbox"/> ampie <input type="checkbox"/> scorrevoli <input type="checkbox"/> con isolamento termico <input type="checkbox"/> luminose

Spazi esterni

Cortile	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ampio <input type="checkbox"/> attrezzato <input type="checkbox"/> con aree verdi <input type="checkbox"/> ben mantenuto <input type="checkbox"/>
Attrezzatura	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> orto <input type="checkbox"/> area giochi (scivolo, altalena, ecc.) <input type="checkbox"/> campi sportivi (basket, calcio, ecc.) <input type="checkbox"/> area attesa genitori <input type="checkbox"/> panchine <input type="checkbox"/> tavolini <input type="checkbox"/> cestini <input type="checkbox"/>
Parcheggio	<p>Per le bici:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> interno al cortile <input type="checkbox"/> esterno al cortile <p>Per le auto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> interno al cortile <input type="checkbox"/> esterno al cortile <input type="checkbox"/> con spazio riservato ai disabili <input type="checkbox"/> solo per il personale scolastico <input type="checkbox"/> per chiunque
Terreno	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> cemento <input type="checkbox"/> erba <input type="checkbox"/> erba sintetica <input type="checkbox"/> terra <input type="checkbox"/> sassi <input type="checkbox"/> ghiaia <input type="checkbox"/>
Suddivisione delle aree	<p>Numero di aree:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> <p>Ogni classe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ha il suo spazio <input type="checkbox"/> condivide il suo spazio con altri
Dellimitazione con l'esterno	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> cancello <input type="checkbox"/> siepe <input type="checkbox"/> rete <input type="checkbox"/> ringhiera <input type="checkbox"/> muro

Altre osservazioni:

.....

.....

	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> piccole <input type="checkbox"/> basse
Porte	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> antipanico <input type="checkbox"/> scorrevoli <input type="checkbox"/> con isolamento acustico <input type="checkbox"/> tagliafuoco <input type="checkbox"/> a battente <input type="checkbox"/> scorrevoli <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> + di 1
Altri elementi	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> termosifoni <input type="checkbox"/> armadi <input type="checkbox"/> orologio <input type="checkbox"/> calendario <input type="checkbox"/>

Altre osservazioni:

.....

.....

.....

Localizzazione della scuola

Posizione	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> scuola di città <input type="checkbox"/> scuola di periferia <input type="checkbox"/> scuola di campagna <p>In prossimità di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> scuola dell'infanzia <input type="checkbox"/> scuola primaria <input type="checkbox"/> scuola secondaria di primo grado <input type="checkbox"/> palestra <input type="checkbox"/> biblioteca comunale <input type="checkbox"/> piscina <input type="checkbox"/> oratorio <input type="checkbox"/> centro della città/paese <input type="checkbox"/> periferia <input type="checkbox"/> parco <input type="checkbox"/>
------------------	--

Altre osservazioni:

.....

.....

.....

FIGURA 7 Griglia di osservazione “Adattamento da Scheda per l’osservazione dei comportamenti sociali, emotivi e analisi del discorso in sezione” a cura di Lerida Cisotto

Adattamento da **SCHEDA PER L'OSSERVAZIONE DEI COMPORTAMENTI SOCIALI, EMOTIVI E ANALISI DEL DISCORSO** in sezione
 Materiali a cura di Lerida Cisotto – Corso di didattica generale a.a. 2013-2014

DATI GENERALI
Sezione DataTirocinante/i

COMPORAMENTI	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
COMPORAMENTI SOCIALI				
1. Rispettare e saper ascoltare gli altri, lavorando insieme				
2. Mostrare apprezzamento per i risultati positivi dei compagni				
3. Supportare e aiutare il compagno in difficoltà				
4. Lavorare e giocare volentieri con compagni diversi				
5. Prestare attenzione alle indicazioni dell’insegnante e dei compagni				
6. Mostrare comportamenti competitivi verso i compagni				
7. Mostrare interesse e accoglienza verso tutti i compagni				
8. Assumere il proprio ruolo nell’attività/gioco e sapersi rapportare correttamente al proprio ruolo e a quello degli altri all’interno di un contesto specifico				
9. Portare a termine compiti e iniziative con responsabilità, rispettando le istruzioni				
10. Saper chiedere aiuto				
11. Avere cura dei materiali e degli oggetti				
12. Rispettare tempi e spazi personali e interpersonali				
COMPORAMENTI EMOTIVI				
1. Mostrare soddisfazione per i propri risultati positivi				
2. Reagire in modo adeguato agli insuccessi				
3. Mostrare autocontrollo alle situazioni (saper adattare il proprio comportamento e le proprie emozioni al contesto di riferimento)				
4. Riflettere sul proprio comportamento e riconoscere i propri errori				
5. Sentirsi a proprio agio all’interno delle dinamiche di un gruppo				
6. Riconoscere e comprendere le proprie/altrui emozioni				
ANALISI DEL DISCORSO				
1. Assumere l’iniziativa del discorso				
2. Inserirsi nel discorso avviato dai compagni				
3. Rispettare i turni conversazionali				
4. Interagire con pertinenza nello scambio comunicativo				
5. Impegnarsi a farsi capire e a chiarire il proprio discorso				
6. Mantenere l’attenzione durante un racconto/discussione				
7. Esprimere il proprio accordo o dissenso rispetto alla posizione dei compagni				
8. Raccontare di sé e delle proprie esperienze				

3.3 Primo passo: la promotrice del Disegno di Legge 135 Masè

La ricerca si è aperta con l'intervista alla Consigliera Provinciale Vanessa Masè, promotrice di entrambi i Disegni di legge che avrebbero dovuto adattare il Sistema Integrato Zerosei del Decreto Legislativo 65/2017 alla normativa Trentina vigente.

L'intervista è stata svolta il 15 maggio 2023, motivo per cui si parla solo del primo Disegno di legge, il numero 135. Durante l'incontro è stata narrata la genesi che ha portato sia alla stesura della proposta che poi alla sua sospensione dalla trattazione in Aula del Consiglio Provinciale. Successivamente ne è ha presentato un altro il cui *iter* non si è ancora concluso.

Per prima cosa Masè definisce come il Sistema integrato Zerosei, visto il Decreto nazionale e i contenuti su cui "anche altre regioni stanno legiferando", rappresenti la "risposta per il futuro". Cogliendo così l'esigenza di provare a declinarlo all'interno della formula trentina, nella complessità del territorio, tenendo conto delle molteplici richieste di servizi educativi e scolastici che hanno già ricevuto delle risposte dai diversi enti che si occupano di infanzia. La gran parte di essi ha collaborato al lavoro di stesura del disegno di legge. Ne è nato un dibattito che ha fatto emergere elementi contrastanti che hanno portato al ritiro della proposta.

Masè quindi cita alcune sperimentazioni, dichiarando che esse sono improntate nella direzione giusta, ma allo stesso tempo è preoccupata rispetto al fatto che esse non fossero "all'interno di una cornice coerente" presupponendo un più difficile adattamento in futuro di queste realtà alla normativa che sarà fatta sul Sistema Integrato.

Per trovare una conciliazione rispetto al Decreto Legislativo 65/2017 e il contesto Trentino, Masè ha deciso di non approfondire troppo i Poli per l'infanzia nel suo Disegno di legge perché si sarebbe persa "un po' di autonomia" in quanto in essi possono può subentrare "qualcun altro che non è [la Scuola de] l'Infanzia", sottolineando una grande differenza tra l'organizzazione delle Scuole in Trentino rispetto alla maggior parte del sistema nazionale a gestione Statale. Nel primo le Scuole dell'Infanzia sono organizzate come un sistema a sé, suddiviso territorialmente in Coordinamenti Pedagogici, mentre nel resto d'Italia le Scuole dell'infanzia fanno spesso parte

degli Istituti Comprensivi, in cui sono presenti anche le Scuole primarie e talvolta la Scuola secondaria di primo grado.

Masè prosegue analizzando la figura del Coordinatore Pedagogico che ritiene “molto importante” e su di cui, a suo avviso, si dovrebbe “investire di più”. Presenta quindi la differenza tra il mondo del “coordinamento tre-sei” dove un’unica figura segue più scuole, che solitamente sono posizionate nella stessa area geografica, che solo negli ultimi anni ha trovato appoggio da delle figure interne alle singole scuole. Confronta tale sistema al “modello del Nido” dove ci sono le Coordinatrici interne che hanno “delle funzioni intermedie [...] di osservazione e di raccordo insegnante-coordinatore-famiglie”. Sostiene quindi che nella prospettiva futura del Sistema Integrato è fondamentale pensare a un coordinamento e, secondo lei, sarebbe necessario pensare a un modello più vicino a quello ora utilizzato nei Nidi, con una figura che coordini la struttura con i due servizi presenti.

È stata anche trattata la tematica della percezione delle famiglie rispetto al Sistema Integrato Zerosei. Masè riporta come ai genitori che si sono interessati al tema, sia piaciuta questa proposta, perché “la verticalità è la traiettoria continua allo sviluppo” e in un sistema così strutturato si dovrebbe riuscire a diminuire “la cesura che c’è tra Scuola e Nido”. Racconta che spesso questo passaggio è particolarmente sentito dalle famiglie, perché al Nido sono informati di molti aspetti della giornata del bambino, mentre alla Scuola dell’infanzia ciò avviene molto meno per sollecitare il racconto del figlio al genitore.

A proposito di tale tematica evidenzia ancora quanto una continuità all’interno del Sistema Integrato possa avere particolarmente valore per quanto riguarda i bambini con “situazioni di difficoltà, fragilità, per cui c’è la certificazione”, anche se in questa fascia d’età sono in pochi, poiché “magari basta un buon intervento educativo” in continuità nelle diverse strutture per stimolare un processo positivo e talvolta risolutivo.

L’intervista si conclude con la richiesta se conosca altre realtà in altre regioni d’Italia che vivono o sperimentano lo Zerosei. Masè risponde, quindi, di essersi interessata a contesti come l’Emilia-Romagna, la Toscana e la Liguria.

3.4 Secondo passo: intervista ai Dirigenti o rappresentanti degli Enti Gestori dei servizi di educazione e di istruzione

La ricerca è proseguita con le interviste ai Dirigenti e ai rappresentanti dei principali Enti Gestori dei servizi di educazione e di istruzione presenti nella Provincia Autonoma di Trento: Livio Degasperi e Caterina Fruet per le Scuole dell'infanzia provinciali; Silvia Cavalloro, Lorenza Ferrai, Camilla Monaco per la Federazione Provinciale delle Scuole Materne; Francesca Parolari per l'Asif (Azienda Speciale Servizi Infanzia e Famiglia) Chimelli; Rossana Vit per i Servizi per la prima infanzia del Comune di Trento; Sara Nicolini per la Cooperativa La Coccinella; Alessandra Liviero per la Cooperativa Sociale Tagesmutter del Trentino – il Sorriso. Nonostante si sia provato a contattare più volte alcune altre cooperative non è stata riscontrata la disponibilità alla partecipazione alla ricerca.

Le interviste sono state tutte condotte tra il 15 maggio 2023 e il 28 settembre 2023, quindi i dati e i riferimenti fatti sono tutti antecedenti alla nuova situazione politica che si è presentata dopo il 22 ottobre 2023, data in cui sono avvenute le Elezioni Provinciali con il rinnovo del Presidente e del Consiglio Provinciale di Trento.

I dati raccolti in questa fase sono analizzati attraverso alcuni argomenti chiave ricorrenti in tutti gli incontri, sia attraverso le risposte ad alcune domande dirette che considerazioni emerse durante la conversazione. Le tematiche sono: la prospettiva futura del Sistema Integrato, le pratiche educative, la formazione del personale, la cura, il Coordinamento Pedagogico, le strutture e i Poli d'infanzia, i genitori e la società, infine, le altre sperimentazioni sia provinciali che nazionali.

3.4.1. La prospettiva futura del Sistema integrato

11. Come pensa il futuro dell'educazione e dell'istruzione in queste due fasce d'età? Si svilupperà sempre più la visione di una continuità "Zerosei", come si immagina nel Decreto Legislativo 65/2017 e nel Disegno di Legge 135?

Questa è la domanda che ha visto una risposta unanime in tutte le interviste, che si può riassumere in quella formulata da Liviero, per la Cooperativa Tagesmutter – Il Sorriso: “pur con i tempi necessari, ritengo sia l’orientamento futuro e necessario”.

Degasperi, per le Scuole dell’infanzia provinciali, chiarisce come la richiesta delle sperimentazioni è stata espressa principalmente dagli amministratori locali, cioè da “chi vede cosa sta succedendo sul territorio”, ovvero i Sindaci, soprattutto nei “comuni decentrati”, ciò porta a sentire il Sistema Integrato Zerosei non come “un’idea astratta” ma come “una richiesta di aiuto e di risposta concreta”. Degasperi e Fruet proseguono elencando una serie di Comuni e località che stanno chiedendo e iniziando a ragionare sull’istituzione anche di Poli per l’infanzia per poter rispondere alle richieste della popolazione.

Nicolini, per la Cooperativa “La Coccinella”, risponde che con un secco sì alla domanda, ed aggiunge che “non dovrebbe essere uno zero-sei”, ma dovrebbe comprendere una fascia molto più ampia.

Tale pensiero è condiviso anche da Vit, per i Servizi per l’infanzia del Comune di Trento, affermando come, a livello pedagogico, lo Zerosei rappresenti il futuro e si dovrebbe addirittura parlare di “zero-diciotto” rimarcando l’urgenza di “un ragionamento complessivo sui tempi della Scuola”, perché in tal modo si possono “mettere insieme gli sforzi rispetto ad una società [...] che porta sempre maggiori complessità”. Vit prosegue allargando ancora di più tale ragionamento sostenendo la necessità che il Sistema integrato voglia anche significare “proprio il fatto di mettersi in rete” nella quale sono presenti anche “i pediatri, il Consultorio, l’Azienda sanitaria, il Tribunale, gli assistenti sociali, le associazioni del territorio”.

Parolari con l’Azienda Speciale per i Infanzia e Famiglia (Asif) Chimelli ha “anticipato i tempi” aprendo nel 2017 una struttura che accoglieva in sé Nido e Scuola d’infanzia, proprio perché

aveva capito “che quella poteva essere la strada” iniziando a “ragionare in quest’ottica” fin da allora. Parolari dirigendo questo servizio afferma, quindi, come sia necessario “fare una legge unica che superi la 13 del ’77 e la 4 del 2002, che li riveda” e mantenga le specificità dei due servizi considerando i livelli e le diverse “tappe di evoluzione del bambino”. Le diverse strutture “vanno mantenute, però vanno trovati punti di contatto” per “rivedere completamente la legge”.

Sulla stessa linea di pensiero è anche Monaco, per la Federazione Provinciale delle Scuole Materne (FPSM) affermando che questa è una questione molto complessa e da approfondire proprio da un punto di vista legislativo. Le sperimentazioni vanno supportate per poter poi presentare, come dice Ferrai sempre per FPSM, “un documento legislativo [...] co-costruito” dalle professionalità in gioco.

3.4.2. Le pratiche educative

Tale domanda non è stata fatta espressamente agli intervistati ma è una tematica ricorrente proprio in quanto tutti vedono la necessità di parlare anche della vita quotidiana, concreta e pratica, del lavoro delle educatrici e delle insegnanti nelle strutture.

Ferrai, per la FPSM, sostiene che bisogna “aprirsi a una mentalità di confronto, di scambio, di valorizzazione dell’esperienza degli altri, di superamento della paura” e attraverso un dialogo aperto costruire delle pratiche condivise.

Si avvicina a questo ragionamento anche Fruet, per le Scuole dell’Infanzia Provinciali, quando sostiene l’importanza “che i due servizi comincino a parlarsi proprio per avere delle pratiche condivise e dare una coerenza educativa” al percorso di crescita del bambino.

La questione delle pratiche educative è descritta come uno degli ostacoli che rende complesso l’avvicinamento dei servizi per la prima infanzia con le Scuole dell’infanzia. Nicolini, per la Cooperativa La Coccinella, esprime tale concetto sostenendo che si ha “un linguaggio diverso” e ribadisce che, per superare tale impedimento, è necessario aiutarsi a vicenda e confrontarsi.

Parolari, quando affronta tale argomento, parla proprio dell’importanza della “condivisione e anche di spontaneità” in quanto si devono costruire insieme in un percorso, un metodo di lavoro

e una logica condivisa, per puntare a lavorare con uno obiettivo finale, cercando “il più possibile di rendere coerenti i due percorsi educativi”.

Monaco, sempre per la FPSM, sostiene a più riprese l’importanza della ricerca perché grazie ad essa si può lavorare anche nella dimensione della formazione e sulle “pratiche reali della scuola, quindi con l’ottica della ricerca-azione o ricerca-intervento”.

Quest’ultimo concetto rimanda al prossimo argomento: la formazione del personale.

3.4.3. La formazione del personale

Anche questo argomento non ha visto l’espressione di una domanda esplicita, ma di interesse per tutti i soggetti intervistati, come è stato esplicitato anche nei capitoli precedenti. Per fare chiarezza si intende sia la formazione iniziale che quella in servizio.

Degasperi afferma che i due percorsi di laurea diversi creano difficoltà. Lui riconosce il valore della specializzazione rispetto a fasce d’età specifiche, ma, visto che si sta ragionando in un’ottica di Zerosei, sostiene che sarebbe necessario pensare ad un unico corso di laurea. Fruet a sostegno del suo pensiero sottolinea come sia difficile far “coesistere due figure professionali nello stesso ambiente con due trattamenti contrattuali diversi”. Degasperi e Fruet sottolineano come attualmente il Dipartimento Istruzione e Cultura della Provincia di Trento si occupa di “tutta la formazione a tutto lo zero-tre, anche nei privati, così come nel tre-sei, grazie a questo stanno cercando di “alimentare questa cultura della continuità, della coerenza educativa”.

Parolari va anche su note più pratiche rispetto alla formazione iniziale, dove ha invitato caldamente l’ambiente politico per l’Autonomia Provinciale alla creazione di “una facoltà [...] con Scienze Cognitive” per una formazione specifica di un professionista che lavori nello Zerosei.

Ferrai sottolinea l’importanza della formazione “anche del personale non insegnante nelle scuole”. Evidenzia successivamente che è fondamentale considerare la dimensione della formazione con quella “della ricerca e anche della documentazione” con la relativa pubblicazione. Monaco supporta tale ragionamento sostenendo che si deve pensare a una

“formazione basata sulle pratiche, molto agganciata a quello che succede”, perché “la formazione vera è quella che trasforma”.

Nicolini, quindi, rimarca l'importanza della formazione e della condivisione, questo può portare alla costruzione di un linguaggio che avvicina le diverse figure e che porta alla conoscenza reciproca, oltre che alla costruzione di possibili strumenti.

Un concetto espresso sia da Nicolini che da Parolari è che bisogna ai genitori, il Nido e la Scuola devono coinvolgere e formare anche le famiglie per costruire un pensiero comune in un approccio olistico condivisibile dentro e fuori le istituzioni.

3.4.4. Il Coordinatore pedagogico

8. Pensa che ci saranno ostilità o ostacoli alla realizzazione del sistema integrato “Zerosei”, oppure grazie alla figura del “coordinatore” (introdotta sia nel Decreto legislativo 65/2017, che nel Disegno di Legge 135) sarà possibile creare un equilibrio proficuo a tutti?

La figura del Coordinatore pedagogico rientra nelle domande presentate per l'intervista. Questo è un argomento che nella Provincia di Trento è particolarmente dibattuto per il ruolo e il significato che assume nelle Scuole dell'infanzia provinciali e quelle equiparate, differente ancora per quanto riguarda i servizi educativi per la prima infanzia.

Come spiega Vit “bisogna dire che si tratta di livelli diversi di coordinamento” perché il coordinatore interno del Nido “ha una funzione [...] legata a quello specifico” servizio ovvero coordina il gruppo di lavoro, le relazioni con le famiglie, interviene su lavori legati alla struttura e alla sicurezza. Ci sono anche delle figure chiamate “Pedagogista” che hanno le funzioni simili a quelle del Coordinatore Pedagogico delle Scuole dell'infanzia, questi ruoli “non sono poi così distanti”, in quanto entrambi hanno un ruolo più amministrativo.

Fruet sostiene che il coordinamento permette “di avere la regia di un sistema su quella realtà”, nelle sperimentazioni la Provincia ha assegnato questo compito ad un Coordinatore Pedagogico provinciale con il ruolo di essere il collante tra i Coordinatori preesistenti nelle due realtà: quello interno del Nido e quello del Circolo di Coordinamento Pedagogico delle Scuole dell'infanzia provinciali. Degasperi sottolinea quanto sia indispensabile tale figura “perché è l'unico strumento

che può togliere effettivamente questa cesura tra i due settori” per costruire insieme progettazioni stimolanti.

Monaco spiega che per coordinare un servizio Zerosei bisogna avere chiaro il mondo del bambino in queste fasce d’età, avere “gli strumenti che sono anche gestionali” riportando, anche in questo caso, una difficoltà di tipo contrattuale, sia del Coordinatore, che degli educatori e degli insegnanti, ma anche di formazione, soprattutto iniziale. Alla luce di ciò sostiene anche che “assolutamente sì, è una figura [...] fondamentale”.

Nicolini rimarca alcuni dubbi rispetto a chi viene indicato come Coordinatore Pedagogico, in quanto “è funzionale che ci sia una figura” che coordina il servizio, ma sottolinea che chi lavora in servizi per la “primissima infanzia non ha lo stesso *imprinting*” di chi lavora in una Scuola dell’infanzia, per cui è complesso scegliere tra queste due figure. Prosegue sostenendo che “un Coordinatore unico nella prima fase [...] non è ottimale, nel senso che c’è bisogno anche qui di un avvicinamento di sguardi” in quanto si hanno “due impostazioni di lavoro molto differenti in termini di ruolo” anche dato da diversi carichi di lavoro.

Tale ragionamento è simile a quello di Vit che sostiene che “nella sperimentazione che noi immaginiamo di Zerosei, [...] vediamo un affiancamento tra il Coordinatore pedagogico zero-tre e tre-sei, cioè due figure di coordinamento che dialogano tra loro e che permettono sia di mantenere le specificità dei due segmenti, ma allo stesso tempo il dialogo”, mentre per il futuro crede che sarà la legge a decidere chi assumerà il ruolo di unico coordinatore.

Parolari si discosta molto da quanto appena esposto. Definisce come fondamentale “il ruolo del coordinatore unico [...] sia per il Nido che per la Scuola dell’infanzia, o comunque un coordinatore pedagogico di riferimento” perché è importante che ci sia qualcuno che “presidia [...] entrambi i percorsi”. Il ruolo di questa figura è di condurre all’“unità dei percorsi pedagogici che altrimenti potrebbero correre paralleli” o a volte possono diventare anche divergenti, quindi, “ha il presidio dell’uniformità e della coerenza” ed è strategico.

Liviero sostiene che il ruolo del coordinatore pedagogico territoriale rappresenta un elemento di qualificazione del sistema integrato, con l’importante funzione di costruire e/o alimentare la rete

dei servizi presenti”, deve inoltre deve “coinvolgere anche rappresentanti del privato sociale territoriale”.

3.4.5. La cura

Il concetto di cura è uno degli argomenti più discussi e dibattuti, come è già stato esposto nei capitoli precedenti, per questo è lecito riprenderlo per chi ha deciso di trattarlo nelle varie interviste.

Ferrai sostiene che su “tutta la questione sulla cura, sulla quale c’è tantissima confusione” non è da intendere come la soddisfazione dei bisogni primari ed igienici, “certo il bambino ha bisogno anche di questo”, però c’è tutto un modo di agire su “che è educativo, di contatto, di relazione”. Monaco sostiene che si sta cominciando a fare strada proprio la necessità di far uscire “la fascia zero-tre da questa idea puramente conciliativa”, superando il concetto di “cura e custodia” con cui erano stati definiti con la Legge 1044/71 e riconoscendo i Nidi “davvero come contesti educativi”, sottolineando che la “grossa questione è probabilmente culturale, ancora prima che politica e amministrativa”.

Parolari parla di tale argomento sostenendo che “il concetto di cura che c’è nel Nido, [...] fa un po’ più di fatica a entrare” nella Scuola dell’infanzia, perché “si vede la cura solo come un’azione manuale” invece il termine deve essere inteso come “prendersi cura della persona e della famiglia nella sua completezza” per cui è da interpretare come cura delle relazioni e delle esperienze da proporre, “questo concetto di cura è molto forte nel Nido”.

3.4.6 I Poli per l’infanzia

7. I Poli per l’infanzia prevedono l’integrazione della Scuola dell’Infanzia e del Nido d’Infanzia, sistemi educativi ben distinti da specificità caratterizzanti la loro strutturazione dettati dalle diverse fasce d’età e dai rispettivi bisogni educativi/formativi. Come crede che tali aspetti possano essere messi in continuità, integrati, ma allo stesso tempo rispettati e valorizzati?

Secondo Fruet “la collocazione fisica è uno degli espedienti per poi dare natura e spessore a una connotazione educativa”, ovvero è un elemento facilitante. Degasperi sostiene tale pensiero

considerando la continuità anche strutturale che porta a un'evoluzione e una rivoluzione del sistema a cui si sta pensando. Sottolinea come non sia da trascurare un ragionamento anche da un punto di vista economico su tanti aspetti pratici quali riscaldamento e luce che possono quindi essere migliorati, per giungere all' "efficientamento dello zero-sei".

Monaco è critica, riconosce come le reticenze rispetto al Sistema integrato siano sorte derivino da una cultura educativa che considera i due servizi separati, ciò non è risolvibile con la creazione dei Poli per l'infanzia, in quanto puoi unire i due servizi nella stessa struttura, ma in realtà restare separate. "La soluzione è lavorare a livello culturale tra adulti".

Parolari sostiene che è sicuramente più semplice lavorare "all'interno dei Poli dell'infanzia" se si vuole sviluppare un Sistema integrato, ma questo può avvenire solo se si trova un "metodo di lavoro fra adulti" che funzioni e che "deve [...] essere applicato anche se i servizi sono distanti". Parolari prosegue sostenendo che il Polo da un'esperienza più completa di continuità, dove vi è una condivisione di "strategie educative, degli stessi strumenti, la stessa [...] idea di bambino", ma soprattutto che "educatori e insegnanti devono guardare il bambino con gli stessi occhi". Questa per Parolari è la continuità e un Polo può rendere l'esperienza "più completa sotto questo profilo", allo stesso tempo riconosce che non è essenziale che ciò avvenga.

Vit risponde alla domanda sostenendo che "a Trento abbiamo già diversi Poli dell'infanzia" ma "forse non abbiamo ancora questa cultura di vederli in questo modo" in quanto vi sono diverse zone in cui Nido e Scuola dell'Infanzia sorgono nello stesso edificio, come ad esempio il Torrione. Rispetto a queste realtà riprende sostenendo che "il problema è proprio [...] professionale, culturale" per cui esistono strutturalmente ma "continua ad esservi da una parte la Scuola dell'infanzia, da un'altra parte il Nido" anche se si prova a costruirvi elementi di continuità. Su questa linea di pensiero sostiene quindi che il Polo strutturalmente non implica la costruzione di un Sistema integrato. Ribadisce che "i Poli da un lato ci sono già" ma dobbiamo essere proprio noi pedagogisti a fare una trasformazione insieme al personale educativo, insegnante e pensarli come tali. Prosegue spiegando che il Comune di Trento sta promuovendo per le strutture di Nido e Scuola dell'infanzia che sono separate e lontane delle "forme di continuità [...] più diffusa" e più ampia con maggiori occasioni di incontro durante l'anno, ad esempio in alcune ricorrenze

come la Giornata dei diritti del bambino, cercando quindi di “lavorare proprio in un’ottica di collaborazione dentro il territorio” e con le associazioni presenti in esso.

Liviero sostiene come sia “più facile la realizzazione” di un Sistema integrato “per i servizi collocati nella stessa struttura”, ma sottolinea anche che “l’integrazione della Scuola e del Nido d’infanzia non è [...] solo una questione di tempo e spazi condivisi ma di raccordi tra insegnanti e educatrici nella programmazione che include la valorizzazione delle rispettive organizzazioni”.

3.4.7. Le famiglie e la società

6. Per quanto riguarda le esigenze della nostra società e alle richieste provenienti da essa, il “Sistema integrato Zerosei” potrebbe essere una risposta efficace? In che modo?

Liviero sostiene che “un percorso di riforma che collochi il Sistema integrato all’interno di una visione comune di educazione all’infanzia, in grado di raccogliere i nuovi bisogni delle famiglie trentine attraverso l’innovazione, potrebbe senz’altro offrire risposte efficaci [...] sia per fronteggiare organizzativamente situazioni disomogenee di domande di servizi educativi per l’infanzia” oltre che alla “creazione di una rete estesa di strutture educative” che “favorisce la coesione sociali”.

Fruet riprende tale discorso sostenendo che il Sistema integrato può “accogliere i bisogni” delle famiglie e anche di fornire “opportunità educative” che rispondano agli “svantaggi socio-culturali”. Sostenendo che è necessario offrire un servizio di qualità proprio per accompagnare anche questi aspetti di supporto alla genitorialità e di intervento educativo proprio e di accompagnamento”. Anche rispondendo alle necessità delle famiglie che sono sempre più “nucleari, molto ridotte”.

Parolari sostiene i servizi educativi accolgono non solo il bambino, ma anche “la famiglia, con le difficoltà e le fatiche” che le contraddistinguono, anzi è importante coinvolgerle in questi contesti. Parolari spiega che nel suo ente, Asif Chimelli, c’è “un centro genitori e bambini che è un Servizio Integrativo” dove si promuovono “proposte di scambio e di dialogo, [...] il focus è accompagnare la genitorialità”. Inoltre, aggiunge come “il lavoro principale che va fatto è proprio” quello “di ridurre fin dove è possibile” le diversità tra i due servizi, che spesso riportano

una grande distanza. Le famiglie a tal proposito si rendono subito conto se nei due servizi si trova “lo stesso pensiero, lo stesso modo di lavorare, la stessa impostazione metodologica”; se trovano uniformità colgono cosa voglia dire continuità, in essa rientra anche l’importante “passaggio di informazioni”.

Vit relazionandosi con le famiglie ha colto l’impressione che sarebbero assolutamente favorevoli ad “un sistema più integrato zero-sei”, questo perché “il passaggio dal Nido alla Scuola dell’infanzia”, per quanto sia accompagnato sia per i bambini che per le famiglie, è “in una fase delicata dello sviluppo”, spesso è percepito come un “salto del bambino che arriva in un contesto diverso” dove le famiglie percepiscono questa discrepanza. Probabilmente, quindi, se ci fosse “più integrazione e più coerenza” di sistema, probabilmente le famiglie ne sarebbero favorevoli, in quanto il percorso del “bambino sarebbe più coerente, meno frammentato”. Vit quindi rimarca la necessità di “unire gli sforzi con una società sempre più complessa” dove i “bisogni delle famiglie” sono “sempre più sfaccettati”.

Monaco riporta quanto sia per lei interessante che ci sia, anche a parte dei genitori, la richiesta di creare un Sistema integrato, perché “è coraggioso il genitore che ha un bambino di un anno” e acconsente di metterlo in una sezione “con bambini di tre, quattro, cinque” e a fine dell’anno anche sei anni.

Nicolini sostiene che non ci saranno “problemi se le famiglie sono parte del processo” quindi se vengono informate, se viene instaurato un dialogo e una trasparenza, come se si firmasse un patto di collaborazione che comporta “un riconoscimento sia del bambino che della famiglia”. Il pensiero in campo educativo-pedagogico è un investimento rispetto a una buona continuità che ha ricaduta positiva non solo sul bambino ma anche sulle famiglie.

3.4.8. Le maggiori resistenze incontrate

In tutte le interviste fatte è emerso, in modo più o meno esplicito, che le principali resistenze incontrate provengono dalle insegnanti della Scuola dell’infanzia.

In modo unanime è stato espresso come il personale ha delle forti perplessità rispetto a questa innovazione. Al contrario il personale educativo si è invece posto con maggiore apertura,

motivazione e disponibilità al dialogo. Spesso anche negli ambienti di formazione congiunta si è trovato un terreno meno fertile, con meno disponibilità principalmente per questioni culturali e politiche che hanno reso più restie le insegnanti a partecipare con entusiasmo. Un timore delle insegnanti è anche quello di essere portate verso una sorta di abbassamento di ruolo, che è una percezione spesso dettata da una scarsa conoscenza rispetto al mondo del Nido. Si coglie un disagio come se il personale insegnante temesse che il proprio ruolo e le finalità della Scuola dell'infanzia venissero ridimensionate ad un aspetto conciliativo perdendo così la specificità del servizio in cui operano. È unanime invece la percezione che le insegnanti della Scuola dell'infanzia si sentano molto più vicine all'idea della Scuola primaria, in quanto anche storicamente hanno assistito ad un processo di evoluzione rispetto alla visione della società come servizio assistenzialistico, ovvero di asilo, per questo ora si sentono molto più vicine a un sistema scolastico. Molti soggetti hanno parlato anche della percezione, definendola loro stessi erronea, di gerarchizzazione dei servizi.

È condivisa da molti la percezione che il Sistema integrato sia calato dall'alto, senza una sperimentazione e un confronto, facendo vivere come una forzatura il convivere in uno spazio per due servizi che sono nati e si sono sviluppati separatamente.

Tutto ciò è anche determinato da una formazione iniziale differente che scaturisce anche nei contratti, orari, formazione in servizio e altro talvolta molto diversi.

3.4.9. Le altre sperimentazioni

10. Conosce realtà, anche in altre Regioni, che hanno già attuato il Sistema integrato 0-6?

Cosa ne pensa?

La domanda è stata posta per indagare se le conoscenze reciproche e di altre realtà fossero utili per la costruzione di un'idea di Sistema Integrato Zerosei condivisa, sia per la formazione del personale che come supporto reciproco per le sperimentazioni e quindi per accogliere e rispondere al meglio alle problematiche che caratterizzano queste strutture.

La funzione di porgere tale domanda era per cogliere quali fossero le sperimentazioni sia in atto che eventualmente già concluse nella Provincia di Trento, ciò era indispensabile per la prosecuzione della ricerca.

Degasperi e Fruet presentano le sperimentazioni di Pellizzano e Ruffrè, descrivendone alcuni dettagli sia strutturali che di evoluzione dei servizi proposti con le loro peculiarità.

Monaco narra le sperimentazioni avvenute Riva del Garda e a Ponte Arche. Sulle quali però non è sicura la continuazione per il successivo anno scolastico, 2023/2024. Inoltre, cita delle esperienze extraregionali, quella di Terni, Bergamo, Brescia e Verona, le quali sono tutte proposte dalla Federazione Italiana Scuola Materna.

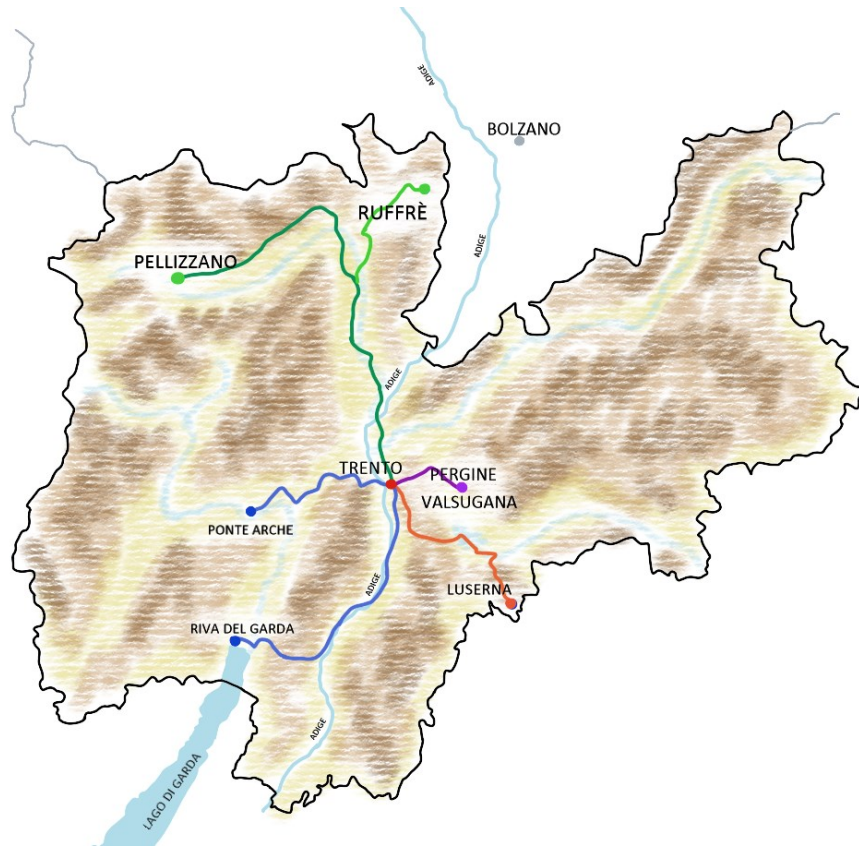
Parolari presenta la sperimentazione di Pergine Valsugana erogata dal proprio ente. Riprende, per quanto riguarda la Provincia di Trento, le proposte fatte a Ruffrè e Pellizzano. Infine, parla l'esperienza di *Reggiochildren*, narrando anche di una collaborazione per una formazione al personale di Asif Chimelli.

Vit riporta la sperimentazione temporanea fatta in collaborazione con la Cooperativa Città Futura a Roncafort avvenuta nel mese di agosto 2023. Aggiunge che in Provincia di Trento conosce le sperimentazioni di Pellizzano, Ruffrè e Pergine Valsugana, mentre in territori extraregionali le sperimentazioni di Imola.

Nicolini riprende le sperimentazioni di Pellizzano e Ruffrè in quanto esse avvengono grazie a una collaborazione tra le Scuole dell'infanzia provinciali e la Cooperativa La Coccinella.

Liviero, infine, menziona la sperimentazione a Luserna svolta dalla Cooperativa Tagesmutter – Il sorriso.

Figura 7 Mappa delle sperimentazioni presenti nella Provincia Autonoma di Trento



3.5. Terzo passo: le sperimentazioni presenti nel territorio

La ricerca è proseguita contattando nuovamente gli Enti Gestori per indagare la loro disponibilità ad aprire le strutture per permettere l'osservazione delle sperimentazioni Zerosci che sono in atto nella Provincia Autonoma di Trento. Tale processo è avvenuto durante la prima parte dell'anno scolastico 2023/2024.

Gli Enti Gestori interessati hanno reso possibile l'accesso alle strutture per permetterne l'osservazione oltre che delle strutture stesse, anche delle routine e delle attività che vi si svolgono, e hanno anche autorizzato le interviste del relativo personale nelle sperimentazioni di Pellizzano, Ruffrè e Pergine Valsugana. Per quanto riguarda altre sperimentazioni è stato comunicato che alcune non erano più in atto e per altre non era possibile partecipare alla ricerca.

Le osservazioni delle strutture e le interviste alle diverse figure che vi lavorano sono avvenute nel periodo di febbraio e marzo, quindi nella seconda parte dell'anno scolastico, periodo in cui le

routine quotidiane sono ormai consolidate all'interno della struttura. Di seguito sono descritte le sperimentazioni, il criterio utilizzato per la loro presentazione cerca di riprendere la cronologia con cui sono avvenuti i diversi passaggi: iniziando dall'intervista delle rispettive Coordinatrici pedagogiche, si prosegue con le interviste alle educatrici e quelle con le insegnanti, infine, si descrivono le strutture attraverso i diversi strumenti.

Tale metodologia di esposizione rende evidente in modo notevole alcune differenze tra le diverse gestioni ed Enti. Per questo si incontrano prima le sperimentazioni gestite dalla Provincia di Trento e successivamente quella dell'Asif Chimelli. Le sperimentazioni sono molto diverse tra di loro, per cui è stata svolta un'analisi di caso per ognuna, inoltre, per poterle valorizzare nelle loro specificità, è stato scelto di non compararle.

3.5.1. Le sperimentazioni della Provincia di Trento con la Cooperativa La Coccinella

Come è già stato visto in precedenza, la Provincia di Trento, per le sperimentazioni a Pellizzano e a Ruffrè, collabora con la Cooperativa La Coccinella.

Una caratteristica comune alle due sperimentazioni è che per la Provincia di Trento c'è un'unica Coordinatrice Pedagogica delle Scuole dell'infanzia, in quanto entrambe le strutture rientrano nel Circolo di Coordinamento Pedagogico n. 11. Per i due Nidi vi è una Coordinatrice Pedagogica diversa per ognuna delle strutture. Ciò comporta che si riporti prima l'intervista che comprende entrambi i servizi e successivamente sono approfondite le due sperimentazioni con le varie voci di chi vi lavora.

Si premette che le due strutture sono molto diverse tra di loro ed è necessario descriverle singolarmente, senza fare un paragone, per cogliere come esse abbiano diverse peculiarità, date dal territorio in cui sorgono, dalle risorse disponibili, dalle richieste delle popolazioni, dal numero di bambini accolti nei due servizi. Entrambe sono collocate a una consistente distanza, oltre i 50 km, dal capoluogo di Provincia in ambiente montano, una addirittura molto vicina alla Provincia di Bolzano.

La Coordinatrice Pedagogica della Provincia

La Dottoressa Errigo, Coordinatrice Pedagogica della Provincia di Trento per le Scuole dell'infanzia di Pellizzano e Ruffrè, racconta che dirige il "Circolo di Coordinamento 11 [...] che ha sede a Malè", questo "comprende 13 scuole tra la Val di Sole e la Val di Non". All'interno di esse si trovano le due sperimentazioni di Ruffrè e Pellizzano.

Racconta che non ha partecipato alla creazione di tali progetti perché ha iniziato a ricoprire il ruolo di Coordinatrice Pedagogica nell'anno scolastico 2022/2023.

Ha presentato le due sperimentazioni come due "realità totalmente diverse".

La struttura di Pellizzano si trova in Val di Sole, che è una valle molto turistica. Il Nido è un servizio presente da più tempo in questa località, è un punto di riferimento per molte famiglie della valle.

"La Scuola dell'infanzia è stata ristrutturata qualche tempo fa", rappresenta l'esito della "fusione di una Scuola equiparata", gestita dalla Federazione Provinciale delle Scuole Materne che aveva sede a Rossana, "e la Scuola provinciale di Pellizzano", ciò ha comportato l'esigenza di creare una nuova struttura, l'attuale Polo Zerosei. Il servizio tre-sei ha subito, quindi, molti cambiamenti nell'arco di poco tempo, soprattutto per riuscire a trovare anche punto l'incontro delle peculiarità delle due realtà che sono state fuse, come il cambio del personale e delle organizzazioni, oltre che all'inserimento di bambini con abitudini e *routine* che rispecchiavano quelle adottate dalle diverse gestioni.

Il Polo è quindi costruito in modo tale che ogni servizio abbia il suo spazio, per cui "ci sono due realtà distinte", ma condividono il servizio mensa e lo spazio chiamato *atelier*. Quest'ultimo però, quest'anno, "è utilizzato dal Nido per esigenze di capienza", dove su sollecitazione delle richieste di aumentare il numero di iscritti al servizio, è stato necessario aumentare gli spazi occupando questa stanza. L'*atelier* era ed è uno spazio "di collegamento tra le due strutture", è stato "progettato e costruito insieme alle educatrici e agli insegnanti" che lo hanno arredato e vi hanno costruito un pensiero comune "rispetto a quali materiali inserire, quali lasciare, quali togliere e quali modificare" nel corso dello scorso anno educativo.

Il progetto è nato durante il periodo del *Covid* dove c'era l'esigenza "per cui non potevano incontrarsi [...] i bambini" questo in realtà è stato da vincolo si è rivelato elemento "favorente, nel senso che ci sono stati all'inizio dei momenti di osservazione reciproca delle insegnanti al Nido, dell'educatrice alla Scuola dell'infanzia" facendo in modo che avessero del tempo per costruire una conoscenza reciproca, supportata anche dalla condivisione dei momenti formativi erogati dalla Provincia. Questi appuntamenti sono stati importanti anche per scoprire "altre realtà che ci sono sul territorio nazionale" fornendo spunti, esempi e supporti per il personale.

L'anno scolastico successivo, 2022/2023, ha visto la sperimentazione prendere vita, con i "primi incontri di interscambio" tra Nido e Scuola dell'infanzia. Per fare ciò è stato scelto di "riservare queste attività in determinati momenti" con cadenza settimanale. Sono quindi stati pensati dei gruppi di bambini che prendessero parte a questa esperienza. Uno era composto da "età più ravvicinate", per cui tutti gravitavano attorno ai 3 anni d'età, che è stato definito "cerniera"; mentre l'altro vedeva una distanza maggiore tra le età, ovvero era composto da "bambini medi della Scuola d'infanzia, quindi di quattro e cinque anni, con dei bambini invece dei grandi del Nido". Tutto ciò era seguito da una "specifica formazione congiunta tra i due servizi, che prevedeva anche delle fasi di monitoraggio di supervisione da parte del formatore". Il cui ruolo prevedeva anche l'osservazione diretta della realtà e la discussione di alcune questioni e tematiche durante degli incontri in cui erano presenti le educatrici e le insegnanti, dove si condividevano pensieri, preoccupazioni e si lavorava per creare una sintonia.

Tale processo è stato condizionato e reso più complesso dal cambio del personale avvenuto con il nuovo anno scolastico. Purtroppo, le nuove arrivate, se da una parte hanno avuto la possibilità di avere supporto dalle colleghe già presenti in struttura, non hanno però ricevuto alcuna formazione specifica rispetto alla sperimentazione. La proposta della continuità ha visto quest'anno un ragionamento che ha portato alla ricomposizione del gruppo di bambino che vi facevano parte per poter garantire a chi "sarebbe poi passato l'anno successivo alla Scuola dell'infanzia di Pellizzano, di poter vivere questa esperienza".

“Questa è un po’ la storia di Pellizzano, quindi, è partito da prima da un'osservazione, da una formazione congiunta, per poi arrivare alle pratiche, una riflessione [...] e anche a un rimettersi in gioco” con un continuo pensiero e ragionamento condiviso per migliorare le proposte.

Il Polo per l’infanzia di Ruffrè sorge in Val di Non, in una realtà molto piccola. La struttura “assomiglia più a una casa” e i servizi condividono il giardino, ma sono di per sé separati, il Nido è al piano terra e al piano di sotto si trova la Scuola dell’infanzia. La capienza è molto ridotta: vi sono 11 bambini alla Scuola dell’infanzia e 12 al Nido.

La Scuola dell’infanzia è “sottodimensionata e monosezionale” e ciò implica che la “compresenza delle insegnanti a livello di monte-ore è molto ridotta”, oltre a non poter permettere “l’attivazione del tempo prolungato, quindi l’anticipo e del posticipo”. La soluzione a tale problematica è stata gestita dal Comune che offre comunque questo servizio alle famiglie interessate “andando a sfruttare le risorse delle educatrici del Nido che già lo facevano”. Ciò ha portato alla creazione di fatto di “questi momenti Zerosei” anche se “non c’è la presenza dell’insegnante”.

La collaborazione tra educatrici e insegnanti, legata a un numero ridotto di queste ultime, è fondamentale anche per le uscite sul territorio legate a “vincoli strutturali-numeriche” e di sicurezza. Questi momenti definiti di *outdoor* sono una delle peculiarità di questo servizio Zerosei che si impegna molto nella “valorizzazione del territorio” anche raggiungendo aziende, associazioni e servizi presenti nelle vicinanze.

Questa struttura è caratterizzata dall’offerta formativa che riguarda la lingua tedesca. Ruffrè è un comune molto piccolo posto sul confine con l’Alto Adige, quindi è molto alto il tasso di bilinguismo, un numero cospicuo di bambini proseguiranno il ciclo di istruzione nella Provincia di Bolzano e alcuni nelle scuole in lingua tedesca. La proposta del bilinguismo nel servizio è stata apprezzata dalle famiglie anche “dei paesi vicini” che hanno deciso iscrivere qui i figli. Inoltre, la sperimentazione trova ulteriore appoggio perché solitamente i momenti chiamati di “continuità” sono svolti in lingua tedesca.

La sperimentazione di Ruffrè è quindi nata molto più dalle esigenze della popolazione e amministrative, “che non dalla conoscenza reciproca” dei servizi. Tale problematica è stata

superata dalla formazione che ha portato ad accorgersi dell'importanza "un po' sottovalutata" degli incontri, di monitoraggio, oltre a "far capire alle insegnanti e alle educatrici l'importanza dei momenti di condivisione, di riflessione, di progettazione". Un esempio è emerso dalle educatrici che si sono trovate in difficoltà nei momenti delicati di "ricongiungimento con le famiglie" dei bambini della Scuola dell'Infanzia, che ha portato ad avere con le insegnanti "uno scambio reciproco di strategie, di modalità di lavoro, [...] costruttivo e proficuo" per il servizio.

Anche in questo caso il processo di crescita del progetto ha incontrato degli ostacoli con il "cambio di figure" sia del Nido, nell'anno scolastico 2022/2023, che, nel presente anno scolastico 2023/2024, alla Scuola dell'infanzia con l'arrivo di "figure nuove, del resto fuori graduatoria" creando quindi nuove complessità che hanno portato alla necessità di "ripartire da zero".

Durante l'intervista è sorta naturale la domanda riguardante la strutturazione delle sperimentazioni come Poli per l'infanzia e se questo sia stato valorizzante per la riuscita dell'esperienza. La risposta è stata che "indubbiamente la vicinanza e il condividere degli spazi [...] facilita e aiuta" anche perché si è una sorta di "vicini di casa e quindi, bene o male, ci si incontra" oltre al fatto che in entrambe le strutture si condivide "la parte gestionale degli aspetti della cucina e del personale ausiliario".

Sempre in risposta alla domanda, però, viene presentato un progetto su cui si sta investendo in "Val di Sole con le *Tagesmutter*" per pensare una continuità educativa più vicina a quello che è l'idea del Sistema Integrato Zerosei, proprio perché "le due agenzie educative" si trovano in "realità talmente piccole" dove dovrebbero sorgere spontanei momenti di scambio e di condivisione, che non rientrano solo nella visita del bambino presso la Scuola dell'infanzia nel momento del passaggio.

È stata posta anche la domanda rispetto ai due diversi Enti Gestori. La Coordinatrice ha risposto che "sicuramente la presenza di Enti diversi" che hanno "delle legislazioni diverse, delle organizzazioni, dei pensieri, rappresenta [...] sempre una difficoltà" perché anche se si condividono valori e principi si lavora in maniera diversa e quindi non sempre si riescono a raggiungere gli obiettivi prefissati. Anche nei momenti in cui ci si trova "come gruppo allargato Zerosei, nel momento attuale della sperimentazione" si è "comunque normalmente due gruppi

di lavoro separati". Dopo di che "è sicuramente arricchente, perché ti permette di vedere anche quali sono le necessità dell'altro, le priorità e capire un po' meglio qual è il sistema e la gestione". Questo argomento è riemerso anche nella domanda sul Coordinatore Pedagogico, in quanto è un punto di riflessione tra gli enti coinvolti. Negli anni passati vi erano: il Coordinatore Pedagogico della Scuola dell'infanzia, quello del Nido e un altro *super partes* scelto dalla Provincia di Trento, ciò comportava che i confronti anche di carattere organizzativo tra le diverse figure fossero laboriosi. Per questo nell'ultimo anno è stata tolta la figura *super partes*.

Riprendendo l'argomento del personale, con le difficoltà incontrate e l'aspetto della formazione, è emerso quanto quest'ultima rappresenti sicuramente "un aspetto fondamentale, nel senso che aiuta a confrontarsi, a condividere, a costruire una cultura condivisa e comune: della visione del bambino, sulle modalità di lavoro" e deve essere rivolta all'intero personale che lavora in queste strutture. Essa è avvenuta in modo congiunto tra Nido e Scuola dell'infanzia ed è stata indispensabile per avvicinare e far incontrare i due gruppi di lavoro. È stato chiamato un esperto da fuori regione, che lavora nella provincia di Parma, permettendo così di conoscere altre realtà e vedere come sono state gestite, sono stati presentati gli aspetti positivi e negativi, fornendo un "modello, un esempio" da seguire. Durante un incontro successivo è emerso come il "personale nuovo [...] che non è stato dentro in tutto questo, quindi, non è stato dentro nella formazione" ora si senta in difetto perché sente la mancanza di "questo passaggio".

È stato trattato anche il tema delle famiglie che sono "componenti fondamentali assieme ai bambini". I genitori son stati coinvolti fin "dall'inizio, con delle riunioni" e degli incontri, "proprio per spiegare loro il senso di quello che si stava facendo". Inoltre, vengono organizzati "degli incontri all'inizio e alla fine degli anni scolastici o degli anni educativi", questo per raccontare il percorso che sta avvenendo, viene inoltre prodotta costantemente della documentazione. Soprattutto a Ruffrè è evidente quanto lo Zerosei sia una risorsa, sia la lingua tedesca, che per le uscite e il raccordo con il territorio, "oltre che per tutti gli aspetti delle competenze" che vengono sviluppate grazie all'incontro di bambini di diverse età.

Anche in questo contesto è stato affrontato il discorso riguardante il futuro delle sperimentazioni e dei servizi offerti. "Sicuramente" sono "una prospettiva [...] su cui si sta investendo, di cui si

stanno vedendo appunto i vantaggi” sempre tenendo in considerazione che è “un processo ancora molto lungo che ha bisogno di tempi, forse ancora più distesi” principalmente per superare retaggi, idee e timori, che il personale potrebbe portare con sé.

La sperimentazione a Pellizzano

La sperimentazione a Pellizzano è stata introdotta precedentemente dalle parole della Coordinatrice Pedagogica delle Scuole dell’infanzia provinciali.

In questo paragrafo viene approfondita attraverso le voci delle Coordinatrice Pedagogica del Nido, poi da quelle dell’educatrice e di un gruppo di insegnanti, si concluderà con una riflessione alla luce degli altri strumenti utilizzati.

La Coordinatrice Pedagogica del Nido per la Cooperativa La Coccinella

La Dottoressa Sicher, Coordinatrice Pedagogica del Nido di Pellizzano, è stata presente fin dalla nascita della sperimentazione. Ricorda che “il Polo Zerosei nasce [...] per un volere molto forte da parte [...] dell'Amministrazione comunale”. Di fronte alla necessità di “un accorpamento di due Scuole dell'infanzia diverse: una Scuola federata che aveva sede a Ossana e la Scuola provinciale con sede a Pellizzano”, si è giunti all’idea di creare “una struttura fisica di Polo Zerosei che prevedeva in un’ala il Nido” esperienza consolidata e “più che ventennale che ospitava in quel momento 45 bambini [...] in continuità fisica anche logistica” con la Scuola dell'infanzia”. I due servizi presentano comunque “due ingressi separati”. Le due strutture sono quindi collegate esternamente da un giardino e all’interno da una stanza chiamata “*atelier* del possibile”. Quest’ultima “è stata vuota nel primo anno, è stata arredata” successivamente, “sul finire dell’estate perché il Comune e la Provincia volevano che fosse uno spazio pensato dai due gruppi di lavoro, con un pensiero comune su quelli che potevano essere gli spazi funzionali per l'incontro tra bambini nel Nido e della Scuola dell'infanzia”.

Il progetto ha visto lo scontro tra le prospettive pensate dall’amministrazione comunale e la realtà, con le difficoltà di unire due segmenti educativi che hanno una storia formativa ed educativa diversa e che “non si conoscono così tanto” anche se presentano peculiarità simili, ma che “hanno bisogno di tempo per essere riconosciute”. È necessario comprendere che questo

servizio “doveva avere dei tempi di decantazione che, in qualche modo, potessero intercettare la maturità del personale che poi lì dentro andava a lavorare” oltre che le problematiche dettate dall’aver “due enti di gestione” diversi.

Sicher racconta che il primo anno, nell’epoca post pandemica, “i bambini non potevano frequentarsi” e ciò ha “permesso di rendersi conto che c'era la necessità di una conoscenza maggiore tra gli adulti coinvolti in questo processo”. È stato quindi avviato un percorso dove “due insegnanti della Scuola dell'infanzia sarebbero” andate “stabilmente a fare delle osservazioni su dei gruppi stabili al Nido, così come due educatrici del Nido andavano ad osservare due gruppi stabili alla Scuola dell'infanzia”, ciò avveniva con appositi strumenti che fornissero una base comune su cui confrontarsi.

L’anno successivo è iniziato immaginando dei criteri che condivisi “sembrassero sensati” per far incontrare i bambini. Ovvero un gruppo di grandi del Nido incontrava con gruppi di piccoli della Scuola dell'infanzia e un altro gruppo formato con i “grandi del Nido incontrava con gruppi di medi di Scuola dell'infanzia”, gli incontri avvenivano nel “*atelier* del possibile”. Verso marzo sono arrivate le iscrizioni per l’anno successivo che hanno fatto ridimensionare i gruppi, in quanto sono stati iscritti alla Scuola dell’Infanzia dei bambini che territorialmente non dovrebbero affluire in questa, esprimendo così un forte interesse da parte dell’utenza.

La Coordinatrice Pedagogica riconosce che “queste sono delle tappe minime” per il processo, in quanto si è lavorato di più in “termini emotivi, psicologici, di conoscenza tra i servizi” ma è anche vero che “questo è molto lontano da quello che è un Polo Zero” perché “sono stati coinvolti solo alcuni bambini” mentre si è lavorato con tutto il personale. In altre parole, è “come se noi avessimo potenziato un percorso di continuità”. Un’altra problematica sorta in questo secondo anno riguarda l’organizzazione, in quanto alla Scuola dell’infanzia erano iscritti 37 bambini, mentre al Nido 55, modificando quindi la gestione dei servizi.

Il terzo anno di sperimentazione, ovvero il corrente, ha visto una ripartenza “con un po’ di *empasse*” perché c’è stato un cambio per quanto riguarda il Coordinamento Provinciale con la rimozione della guida della pedagoga *super partes*. La ripartenza ha visto “un’organizzazione molto simile a quella dell’anno precedente”, sono stati formati due gruppi dove i “piccoli della

Scuola dell'infanzia, divisi in due gruppi, incontrano due gruppi di grandi del Nido". Il problema è stato pensare a una progettazione condivisa, dove i due servizi fossero "coinvolti in situazioni miste progettuali", purtroppo su questa è stata incontrata una forte resistenza da parte del personale. Al momento dell'intervista non era ancora stata trovata una soluzione. Oltre a ciò si prospettavano degli interrogativi rispetto a dei lavori di ristrutturazione che dovrebbero avvenire nel prossimo anno educativo, 2024/2025, durante il quali parte del Nido si dovrà spostare nella struttura della Scuola dell'Infanzia.

Rispetto alla problematica riguardante il personale, è emerso che nel primo anno è stata fatta una formazione comune "incentrata proprio sulla conoscenza delle sperimentazione e dei Sistemi presenti in Italia", mentre il secondo anno sono state fatte più rielaborazioni "dei propri vissuti, dei propri dubbi" legate quindi "alla parte emotiva dei due gruppi di lavoro", infine nell'ultimo anno non è stata promossa alcuna formazione, generando sensazioni di smarrimento da parte del personale coinvolto.

Il rilancio per il futuro è condizionato dai timori che caratterizzano il personale, soprattutto quello docente che "sta vivendo un fortissimo momento di smarrimento e una crisi di identità". La situazione condiziona fortemente la possibilità di realizzare questo progetto nonostante poi vi sia una disponibilità di fatto anche se con più fatica rispetto alle educatrici. Quanto realizzato fino ad ora è "una tappa fondamentale di conoscenza, è stato un processo di integrazione, di messa a sistema di continuità" ma per il futuro bisogna ragionare su "progettualità comuni, su rivedere orari, modi di lavorare, fluidità dei passaggi", non imponendolo dall'alto, ma ascoltando il personale e accompagnando in un processo formativo e di maturazione.

L'educatrice di Pellizzano

L'educatrice intervistata ha seguito fin dal principio il percorso di costruzione del Polo Zerosei di Pellizzano. Nella narrazione ha descritto i diversi passaggi fatti negli anni. Come già riportato il primo anno era stata organizzata un'osservazione reciproca con degli "incontri più o meno settimanali" dove le educatrici andavano alla Scuola dell'infanzia e le insegnanti al Nido. Questi erano seguiti da un formatore che ha guidato la riflessione per definire i criteri per allestire l'*atelier* delineandone le caratteristiche: lo spazio flessibile, per cambiare in base agli interessi e

il gruppo di bambini; l'area di "relax, di stop" ovvero un "luogo un po' protetto" per coloro che non vogliono entrare subito nell'attività, dove possono osservare i compagni; il "criterio della cura" anche e soprattutto degli oggetti; il "materiale naturale" per creare una continuità con l'esterno; la documentazione sia per le famiglie che per i bambini, anche per facilitare loro nel "verbalizzare quello che avevano fatto, quello che avevano vissuto". L'arredamento dell'*atelier* ha però incontrato il problema dell'ampliamento del Nido che ha visto quindi l'occupazione dello spazio per una sezione.

Nell'intervista è stato ripreso il tema del Polo per l'infanzia, l'educatrice ha affermato come trovarsi in "un polo unico [...] dà una grossa mano, ma anche solo negli spostamenti con i bambini" e "permette di fare tantissime cose e anche con più facilità".

Gli incontri quest'anno con il suo gruppo "avvengono settimanalmente il martedì". Con l'insegnante solitamente si incontrano un po' prima o si sentono per preparare l'attività. Per i primi incontri di quest'anno si è scelto di lasciare la stanza come era con materiale proposto è destrutturato "senza preparare qualcosa che in qualche modo condizionasse l'attività" che il bambino avrebbe scelto di fare. La routine che caratterizza tali incontri prevede che all'inizio tutti siedano sul tappeto per consentire il "rituale di saluto, che ormai i bambini [...] riconoscono" momento durante il quale solitamente l'insegnante canta una canzone. Appena i bambini del Nido hanno iniziato a conoscere questa canzone hanno cominciato a chiederla anche in altri momenti quotidiani. Finito il canto i bambini vengono invitati "ad alzarsi e andare a giocare, ricordando appunto sempre che, quando il tempo sta per finire, bisogna riordinare", infine, ci si ritrova sul tappeto per un saluto finale. Questo momento è particolarmente significativo per i bambini perché attiva una grande partecipazione. Gli incontri sono visti come "molto interessanti e significativi". Essi creano le possibilità per i bambini di relazionarsi con l'altro, il "grande con il piccolo, perché le azioni del grande" perché attraverso le sue azioni da grande nell'"esercizio di competenze [...] si sente gratificato nel saperle compiere e anche nel piccolo, appunto per [...] sentirsi aiutato e avere un'opportunità di alzare quell'asticella dello sviluppo prossimale".

Secondo l'educatrice per far avvenire tutto ciò "l'importante è parlarsi, collaborare, aprire un po' la mente" perché è "un cambiamento [...] che comunque porta a dei benefici". Questo è importante in quanto con il tempo lei desidera che si arrivi a un Sistema Integrato Zerosei.

Le insegnanti di Pellizzano

Le insegnanti intervistate non hanno partecipato in modo uniforme alla sperimentazione: una è stata coinvolta solo il primo anno quando è stato svolto il lavoro di conoscenza reciproca tra adulti; un'altra nel secondo anno ha seguito il gruppo dei medi negli incontri tra i bambini; l'ultima segue la sperimentazione di quest'anno.

Raccontano che durante il secondo anno si è vista la complessità dalla creazione dei gruppi, perché il gruppo dei medi della Scuola dell'Infanzia non partecipava interamente alle attività Zerosei, quindi, i bambini esonerati erano affidati ad un gruppo dei grandi. Ciò però comportava la complessità dell'integrazione in attività non pensate per la loro età e quindi richiedeva la creazione di una specifica progettazione. A tale problematica si andava a sommare la necessità di pensare alle attività da svolgere negli incontri Zerosei e all'arredamento dell'*atelier*, reso complesso anche dalle differenze contrattuali che pesano sulle disponibilità delle educatrici e delle insegnanti per incontrarsi. Si era giunti a creare un equilibrio con degli appuntamenti "ogni circa tre mesi [...] per fare delle valutazioni" confrontando le schede osservative e comprendere come proseguire nella progettazione.

Quest'anno partecipano alle attività Zerosei tutti i bambini del gruppo dei piccoli, che sono divisi in due sottogruppi, sette si incontrano il martedì e otto il mercoledì. Gli incontri avvengono nell'*atelier* anche se questo al momento non è arredato come era stato pensato nel processo di formazione, perché accoglie una sezione del Nido, quindi, comporta una "diversa l'organizzazione del lavoro". Inoltre, per superare il problema del preparare gli incontri, quest'anno "è stata fatta una progettazione parallela o ulteriore a quello che è il [...] progetto annuale di plesso".

Nella narrazione dello sviluppo della sperimentazione è sorto naturale l'argomento della formazione, per cui l'insegnante che prende parte quest'anno al progetto non ha "partecipato

alla formazione che è stata svolta negli anni scorsi”, perché è arrivata a settembre nella struttura, e quello che ha appreso è stato grazie alle colleghe. Per questo motivo si sente “anche un po’, tra virgolette, impreparata”, proprio perché riconosce che “le esigenze e i bisogni dei bambini” del Nido “anche se sono di età così vicine” sono diverse e lei non le conosce.

È stato chiesto quindi come i bambini che negli scorsi anni hanno partecipato agli incontri Zerosei hanno vissuto l’entrata nella Scuola dell’infanzia. La risposta è che “può far bene, perché conoscono già l’ambiente anche perché gli ultimi incontri” sono stati fatti nelle sezioni della Scuola proprio per favorire la conoscenza di questo ambiente.

Le insegnanti rispetto al Sistema integrato Zerosei hanno speranze e timori. Speranza che questa cosa nasca da un pensiero pedagogico ed educativo, non venga proposta solo per economizzare perché i bambini sono persone, così come i docenti. Tutti vanno rispettati. Viene ribadito che “la finalità non deve essere al risparmio di risorse” si dovrà cercare di rendere gratuiti i Nidi così potranno essere frequentati da tutti i bambini, danno così a tutti le stesse possibilità. Evitando disparità e ingiustizia.

Le osservazioni svolte

L’osservazione della struttura, visitata il 20 febbraio 2024, coincide con quanto narrato nelle diverse interviste. I due servizi hanno due accessi differenti. L’edificio è nuovo e ha una disposizione a forma di ferro di cavallo, prevedendo in un’ala il Nido, nell’altra la Scuola dell’infanzia e nella parte centrale lo spazio dedicato agli incontri Zerosei e la mensa. Circondato dall’edificio vi è un ampio giardino, diviso da una bassa e diradata siepe, per non fare una divisione netta tra i due servizi. Il materiale messo a disposizione, sia all’interno che all’esterno è adatto per le due fasce d’età.

Il Nido è disposto su due piani, con cinque sezioni e altri spazi condivisi. Il materiale presentato è principalmente naturale, si coglie subito il legame con il mondo esterno, dato anche da molte portefinestre e grandi vetrate che collegano l’interno con l’esterno. Nonostante la disposizione su più piani i bambini si dimostrano a loro agio nel muoversi nella struttura.

Il collegamento tra Nido e Scuola dell'infanzia può avvenire sia dall'interno attraverso lo spazio dell'*atelier* che all'esterno dal giardino. La sezione "Zerosei", chiamato "*atelier del possibile*", è ampia, luminosa, è arredata per lo stretto necessario. Vi sono diversi angoli (cucina, relax, armadio con i materiali) ma si dimostra flessibile per poter accogliere le diverse proposte. Il materiale proposto è destrutturato pensato per andare incontro alle sperimentazioni dei bambini di tutte le età.

La Scuola dell'infanzia è composta da due sezioni, eterogenee per età, la disposizione degli arredamenti e dei materiali è molto simile ci sono: la cucina, i tavolini, le panchine predisposte per i *circle time* e, adiacenti ad ogni sezione, vi sono i bagni. Ci sono anche altri spazi che sono pensati per i momenti di intersezioni, con età omogenee, che avvengono generalmente durante le mattine.

L'osservazione dell'attività Zerosei è avvenuta nella fascia centrale della mattina. Prevedeva l'uscita in giardino e il gioco in sabbiera utilizzando diversi materiali di recupero, naturali e altri giochi adatti alle età (carriole, piccole ruspe giocattolo, palette, ecc). L'attività ha avuto inizio nell'*atelier* con un saluto iniziale con una canzone e il ripasso dei nomi. Era prevista l'uscita all'aperto, quindi i due gruppi si sono momentaneamente separati per potersi vestire adeguatamente viste le temperature esterne (abbastanza rigide visto nel mese di febbraio), per poi rincontrarsi alla sabbiera nel giardino esterno. interazione dei due gruppi doveva essere inizialmente sollecitata dall'educatrice e dall'insegnante, successivamente invece si potevano cogliere dei casi di collaborazione tra bambini del Nido e della Scuola dell'infanzia, con anche alcuni comportamenti di guida e aiuto reciproco per riuscire a portare avanti piccoli compiti, come riempire un tubo. Dopo un po' di tempo si è colta una ridivisione dei due gruppi, dove i bambini più grandi hanno utilizzato materiali come le carriole muovendosi nell'ampio spazio del giardino, mentre i più piccoli sono rimasti in sabbiera. Visto l'orario, per le esigenze del Nido è stato necessario concludere l'attività per poter svolgere i vari passaggi della *routine* per il pranzo. L'attività si è conclusa rientrando tutti in *atelier* e cantando insieme una canzone e salutandosi.



Figura 8 Accesso della Scuola dell'infanzia



Figura 9 Vista del giardino dal lato della Scuola dell'infanzia



Figura 10 Atrio del Nido

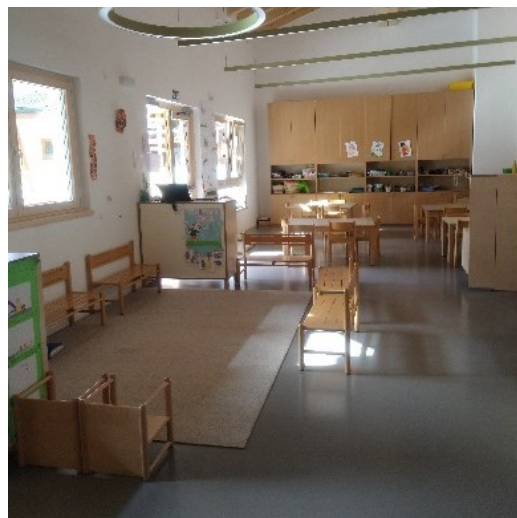


Figura 11 Vista sulla sezione della scuola dell'infanzia



Figura 12 Atelier vista sull'esterno



Figura 13 Atelier vista sull'interno

La sperimentazione a Ruffrè

La sperimentazione a Ruffrè è già stata introdotta in precedenza dalle parole della Coordinatrice Pedagogica delle Scuole dell'infanzia provinciali. In questo paragrafo viene approfondita questa conoscenza attraverso le voci delle Coordinatrice Pedagogica del Nido, quindi da quella dell'educatrice e infine da un gruppo di insegnanti, concludendo sono riportate le osservazioni dell'ambiente e dell'attività Zerosei.

La Coordinatrice Pedagogica del Nido di Ruffrè

La Dottoressa Franch, Coordinatrice Pedagogica racconta come la storia del Nido di Ruffrè è strettamente legata a quella della sperimentazione Zerosei. Ruffrè è “un paesino di alta montagna”, situato al confine con la Provincia Autonoma di Bolzano, ciò comporta che ci sia un'utenza molto bassa per la Scuola dell'infanzia. “Fino a qualche anno fa c'era anche la Scuola Primaria” che “è stata chiusa sempre per questioni di mancanza di numeri”. L'amministrazione comunale ha sentito quindi l'esigenza di provare a “tenere aperto questo servizio per fare in modo che il paese continuasse ad avere un servizio educativo” e ha pensato, come soluzione, la creazione di una Sperimentazione Zerosei, proponendo quindi l'apertura del Nido d'infanzia. Per attirare a sé una maggiore utenza, è stato pensato di creare “un progetto specifico [...] di Nido bilingue”, che si distingue dalle altre proposte presenti in altri luoghi della stessa valle. Questo ha fatto in modo che fossero intercettate alcune “famiglie dell'alta valle che” prima per scelta portavano o intendevano portare i loro figli “nelle Scuole dell'infanzia dell'Alto Adige”, magari anche per motivi lavorativi, proprio perché il confine è a pochi chilometri. Il Nido è stato aperto nel marzo 2022 con una capienza di cinque bambini, che poi è diventata di otto, infine, essendo stati chiusi dei servizi integrativi e di *Tagesmutter*, sono stati fatti dei “lavori di ampliamento e attualmente la capienza è di dodici”.

Gli incontri di Zerosei avvengono in “due momenti alla settimana: uno caratterizzato dalle uscite sul territorio e uno invece finalizzato [...] alla proposta di attività specifiche”, queste vengono gestite dalle figure con competenza specifica in lingua tedesca. Solitamente durante le uscite partecipano tutti i bambini del Nido grazie a “due passeggini gemellari” mentre per “le attività più strutturate o i momenti di gioco libero” si tende a far partecipare solo i più grandi del Nido.

L'esperienza della sperimentazione ha mostrato come i bambini del Nido sono passati alla Scuola dell'infanzia "in maniera assolutamente naturale" grazie alla "continuità perché era erano già abituati, conoscevano già gli spazi e gli altri bambini" e allo stesso tempo c'è stata anche una discontinuità che è stata di crescita, "quel riconoscersi in un sistema educativo diverso, con delle caratteristiche diverse, con delle competenze diverse."

Fin dall'apertura del Nido le educatrici hanno lavorato "in sinergia con la Scuola dell'infanzia" non solo per quanto riguarda gli incontri progettati per la sperimentazione ma anche perché, dal settembre 2022, il Nido gestisce "sia l'anticipo che il posticipo anche dei bambini della Scuola dell'infanzia" ampliando l'offerta oraria dalle 7:30 alle 16:30. La Scuola non se ne poteva occupare visto il numero ridotto di bambini iscritti e il conseguente numero di insegnanti assegnati alla struttura provinciale, mentre le famiglie evidenziavano proprio anche questa esigenza, quindi è stato necessario offrire un servizio adeguato.

Entrambi i servizi si trovano in una struttura dell'amministrazione locale per cui all'interno della stessa al secondo piano "ci sono gli uffici comunali", al piano terra si trova il Nido che è collegato all'interno dalle scale che portano al "meno uno" dove si trova la Scuola dell'infanzia e si può raggiungere il giardino. La Coordinatrice Pedagogica sostiene, quindi, anche per il futuro, per poter istituire un Sistema integrato Zerosei è necessaria la creazione di "un Polo [...] perché la quotidianità e la facilità di movimento all'interno della struttura" sono fondamentali, è, quindi, indispensabile che ci sia un collegamento "interno o [...] molto facilitato".

Per quanto riguarda il tema di avere due Enti Gestori diversi, la Coordinatrice Pedagogica sostiene che avrebbe "potuto creare delle problematiche" ma nella realtà dell'esperienza non "non è stato così perché c'è sempre stata una grande collaborazione e disponibilità da parte [...] sia del personale, che delle Coordinatrici" attraverso il dialogo e la costruzione di soluzioni intermedie che "tenessero insieme un po' le abitudini e le filosofie di pensiero".

Durante l'anno educativo precedente, 2022-2023, tutto il personale del Nido e della Scuola dell'infanzia ha "seguito un percorso formativo promosso dalla Provincia proprio [...] su cosa significa" partecipare ad una progettazione Zerosei. La sfida "è stata proprio quella di incontrarsi tra adulti, di conoscersi come servizi" per poi giungere a "provare a capire che cosa vuol dire

progettare per lo Zerosei, quindi tenendo insieme i bisogni dei bambini zero-tre e i bisogni dei bambini tre-sei". Poiché "in Trentino manca una cultura Zerosei" risulta "fondamentale proprio un lavoro preparatorio tra adulti" perché il problema non è far stare insieme i bambini, in quanto è ormai evidente che ciò rappresenti una "risorsa per entrambe le età interagire con bambini più piccoli e più grandi". Per questo è stata colta una maggiore difficoltà nell'aspetto culturale "perché il Nido e la Scuola dell'infanzia hanno anche una storia, una cultura differente". "La Scuola dell'infanzia si sente Scuola e quindi si sente più vicina alla Scuola primaria", mentre del "Nido solo come cura", pur sapendo che non è così perché entrambi sono servizi educativi che rispondono alle peculiarità delle diverse fasce d'età.

La Coordinatrice Pedagogica presenta il progetto come utile non solo per il bambino piccolo che deve "imparare da quelli più grandi" e li guarda come se fossero "quelli che hanno la competenza che noi non abbiamo e dobbiamo acquisire", ma sottolinea quanto sia importante anche per il grande entrare in contatto con il piccolo, perché "sentendosi competente, acquisisce maggior sicurezza" contribuendo ad accrescere in ognuno maggiore autostima". Riporta che questo ragionamento è stato molto discusso con il formatore, proprio per cogliere "i vantaggi [...] assolutamente reciproci" degli incontri tra fasce d'età diverse. Nello spazio formativo è stato dibattuto anche che il servizio Zerosei non significa che "per cinque giorni alla settimana i bambini del Nido devono stare insieme ai bambini della Scuola dell'infanzia, perché è vero che ci sono dei bisogni [...] specifici e diversi ed è giusto che i diversi servizi possano dare risposte differenziate". Importantissimo risulta essere lo spazio di passaggio, dove i due servizi si intersecano e "dove i bisogni dei bambini del Nido e dei bambini della Scuola dell'infanzia possono essere assolutamente sovrapposti".

La Coordinatrice pedagogica racconta che è stato importante il lavoro con le famiglie per far capire che questo progetto fosse una risorsa sia per i bambini del Nido che per quelli della Scuola. Nel confronto hanno anche portato paure e preoccupazioni per quanto riguarda l'incontro dei bambini di pochi mesi con quelli più grandi di sei anni. Per questo i servizi hanno cercato di coinvolgere le famiglie con momenti collegiali sia del Nido che della Scuola dell'infanzia anche separatamente, cercando di fornire incontri diversificati per rispondere a tutte le domande, dubbi e timori.

La Coordinatrice ha riportato che alcuni bambini che “non sono residenti nel comune di Ruffrè” hanno continuato la frequenza del servizio dal Nido alla Scuola dell’infanzia “proprio per la sperimentazione, sia dello Zerosei” che dell’offerta bilingue. Per tale motivo è anche significativo il fatto che il Comune quest'anno è riuscito a far attivare il servizio di “trasporto per questi bambini che arrivano da fuori comune”.

La prospettiva futura è quindi di superare questa “spaccatura netta tra lo zero-tre e il tre-sei” proponendo un “servizio terzo, dove ci sono le specificità del Nido, ci sono le specificità della Scuola dell'infanzia” ma ci sono anche dei momenti di passaggio.

L'educatrice di Ruffrè

L'educatrice intervistata ha iniziato a lavorare in questo servizio a marzo 2023. Racconta che il servizio è composto da dodici bambini al Nido e dieci alla Scuola dell’infanzia. Come già anticipato il Nido “gestisce il momento dell’anticipo, della nanna e del posticipo” accogliendo anche i bambini della Scuola dell’infanzia. Le attività pensate proprio per lo Zerosei avvengono “due volte in settimana”: il martedì con il “momento condiviso della frutta in cui tre bambini del Nido scendono e tre bambini della Scuola dell'infanzia salgono”, per poi partecipare tutti insieme all’“uscita sul territorio”. Le passeggiate sono fatte anche in inverno sono sospese solo quando le condizioni del meteo non lo permettono, perché il servizio è adeguatamente attrezzato per le uscite. Nel mese di maggio il “progetto Zerosei” prevede tutti i martedì la visita del “centro diurno” per gli anziani del luogo. Il mercoledì invece viene svolta “l'attività programmata”.

L'educatrice sostiene che in una realtà come Ruffrè, per come è stato organizzato il Sistema Integrato Zerosei, è “una cosa molto interessante [...] sia dal punto di vista degli scambi” che dal punto di vista relazionale, ma anche dal punto di vista degli apprendimenti. A tal riguardo racconta che hanno notato come “i bambini che passano dal Nido alla Scuola dell'infanzia conoscendo già l'ambiente [...] non fanno fatica” lo vivono come una continuità, tutto “viene vissuto con molta serenità e tranquillità”. Questo è stato osservato anche rispetto alle differenze con l’unica bambina “che non aveva frequentato il Nido” e ha fatto l’ambientamento nel mese di settembre.

L'educatrice racconta che per il "progetto Zerosei" viene fatta mensilmente una programmazione proprio per "progettare sia le uscite sul territorio che le attività". Questa organizzazione con incontri strutturati due volte alla settimana richiede agli operatori un grande lavoro organizzativo, è necessario avere più progettazioni, una per lo Zerosei, uno per il Nido e uno per la Scuola dell'infanzia. Sostiene quanto sia complesso portarle avanti entrambe, secondo lei, forse per il futuro si dovrebbe pensare a fare "solamente il progetto Zerosei". In una riflessione successiva sottolinea come avere diversi progetti "è anche funzionale perché comunque" ogni servizio ha progettualità specifiche proprie da condurre. L'educatrice ha aggiunto che durante la mattinata è sempre presente la figura con competenza in lingua. Sostiene quindi che l'essere esposti alle lingue è una ricchezza per i bambini.

Secondo l'educatrice, per poter pensare ad applicare il Sistema Integrato Zerosei, "sarebbe proprio necessario avere un'unica struttura e addirittura [...] dovrebbe essere proprio tutta" sullo stesso piano perché, pensando alla realtà di Ruffrè, avere delle scale richiede un'attenzione maggiore, soprattutto se devono essere fatte dai bambini del Nido. Indispensabile è avere anche un giardino in comune dove possono avvenire scambi Zerosei, proprio perché in questi spazi ci si può incontrare in modo spontaneo creando occasioni di scambio anche senza progettazioni particolari. Racconta che i bambini vivono con grande entusiasmo le proposte e spesso sono loro stessi che "litigano per scendere" perché vorrebbero andare tutti, ma per problemi di spazio è stato "deciso di fare un po' a turnazione".

Per quanto riguarda il tema di avere diversi Enti Gestori, l'educatrice sottolinea come la differenza la fanno "le persone che ci lavorano" perché in questo momento il gruppo di adulti è molto affiatato e unito, ha voglia di "provare a fare, perché comunque, anche essendo una sperimentazione, è una cosa nuova per tutti", questa sintonia viene percepita come un'"aria di benessere" gli incontri. Ha inoltre ipotizzato che forse non avrebbe dato le stesse risposte se alla Scuola dell'infanzia avesse avuto altre colleghe, che magari non credevano nel progetto.

Infine, per quanto riguarda l'ottica futura, l'educatrice sostiene che si andrà verso un Sistema Integrato Zerosei, perché "ha veramente tantissimi punti di forza e tantissimi benefici" e

aggiunge che non trova “molte criticità se non quella della progettualità” e forse sarebbe meglio fare “solamente una progettualità Zerosei in modo da poterla fare proprio a 360 gradi”.

Le insegnanti di Ruffrè

Le insegnanti che hanno partecipato all'intervista sono entrambe arrivate quest'anno alla Scuola dell'infanzia di Ruffrè. Oltre a loro, raccontano, che c'è anche la figura ISA, Incaricato al Servizio di Accostamento linguistico (Provincia Autonoma di Trento, 2024), che svolge l'accostamento alla lingua tedesca in sezione.

Le insegnanti sottolineano come il Progetto Zerosei sia stato realizzato per la necessità di “salvare questa [...] piccola realtà” con un occhio particolare per la lingua tedesca. Le insegnanti evidenziano il fatto che a loro non è stata proposta alcuna formazione specifica, per questo si sono affidate molto alla guida delle educatrici del Nido, anche solo alcune di queste hanno partecipato alla formazione erogata dalla Provincia negli anni passati. La collaborazione effettiva tra le due tipologie di figure è una novità di quest'anno, in quanto raccontano che l'anno scorso il progetto è andato avanti ben poco più che altro per la “tanta resistenza” delle colleghe della Scuola dell'infanzia e hanno sottolineato che probabilmente “anche loro non capivano bene come funziona questo Zerosei”. Per poter superare tali difficoltà educatrici e insegnanti, quest'anno, hanno deciso “di fare la programmazione interna condivisa” mensilmente. A partire dal mese di novembre ha preso il via questa modalità di lavoro perché prima c'era le necessità per le stesse insegnanti di “cercare di conoscere [...] la realtà della Scuola dell'infanzia, le esigenze dei [...] bambini” e di creare un rapporto con loro. La progettazione degli incontri prevede che vengano predisposti “almeno 10/15 incontri” tra passeggiate e attività strutturate. Nonostante tale organizzazione, le insegnanti hanno esposto che il principale problema dello Zerosei è che si svolge principalmente in lingua tedesca. Questo però è condizionato dal fatto che la figura ISA non partecipa agli incontri settimanali, perché non è previsto dal contratto, quindi riceve le indicazioni di cosa sia stato pensato nella progettazione attraverso un “passaparola” e perciò talvolta percepisce tali indicazioni di attività come se “fossero calate dall'alto”. Tale problema sussiste anche per la figura del Nido che si occupa dell'accostamento alla lingua.

Le insegnanti riportano che i bambini vivono bene l'esperienza. La complessità sta nella progettazione delle attività perché c'è il rischio che siano troppo semplici per i bambini della Scuola dell'infanzia, quindi non siano stimolanti, o troppo complesse per quelli del Nido. Nella narrazione emerge che talvolta "i più grandi" vivono tali esperienze "come uno stare indietro, come un *comfort*, mentre i più piccoli" della Scuola dell'infanzia, che l'anno scorso hanno partecipato alla continuità Zerosei, "hanno il desiderio di andare avanti e vivono questo momento con più serenità".

Le insegnanti riportano le esperienze diverse di due inserimenti: dove una bambina aveva frequentato il Nido e vissuto la sperimentazione ha fatto "un inserimento di 30 minuti", mentre un'altra, che non aveva frequentato nessun servizio precedentemente, ha avuto bisogno di tempi molto più distesi per ambientarsi in questo contesto.

Le insegnanti ritengono che essere in uno stesso edificio sia "proprio alla base dello Zerosei", perché la caratteristica di Ruffrè per cui l'anticipo e il posticipo sono erogati dal Nido, fa in modo che ci siano numerosi contatti e scambi tra educatrici e insegnanti, oltre a facilitare gli spostamenti e l'incontro tra i bambini. Infine, riconoscono nella struttura che accoglie questi servizi sarebbe necessario predisporre "degli spazi *ad hoc*" da dedicare alle attività Zerosei, che al momento avvengono nell'ambiente della Scuola dell'infanzia.

Le insegnanti descrivono questa come una realtà molto particolare perché "certi genitori prima di portare i bambini al Nido o all'Infanzia, passano dalla cucina", questo rispecchia molto il fatto che si trova "in un piccolo paesino" dove "si conoscono tutti" e la struttura "sembra più una casa".

Secondo le insegnanti il Sistema Integrato Zerosei è il futuro "perché anche se lo pensiamo noi o non lo pensiamo, sarà così".

Le osservazioni svolte

L'osservazione è stata realizzata in data 21 febbraio 2024, e riprende quanto narrato nelle interviste. L'edificio non è stato progettato per accogliere i bambini, ma sono stati fatti negli anni dei lavori di accomodamento per rendere la struttura a loro misura. Gli arredamenti di entrambi i servizi sono a misura di bambino, risultando di facile accesso e utilizzo. L'edificio è disposto su

due piani: al piano terra, al livello della strada, è presente il Nido d'infanzia, mentre al piano sottostante si trova la Scuola dell'infanzia con il giardino condiviso dai due servizi che è adeguatamente attrezzato. È presente un unico ingresso, al piano terra, solo da questo si può raggiungere la Scuola dell'infanzia attraverso le scale interne. Non è stato predisposto uno spazio dedicato alle attività Zerosei per cui gli incontri avvengono nella sezione della Scuola dell'infanzia. Il Nido d'infanzia ha due sezioni, una stanza sonno e un bagno. Per arrivare in giardino è necessario scendere internamente le scale e per poi uscire.

Al piano sottostante è presente la Scuola dell'infanzia con un'unica sezione, i bagni e una piccola stanza dove sono disposti i tavoli per i pasti, infine è possibile l'accesso diretto al giardino.

L'attività di Zerosei osservata è avvenuta nella fascia centrale della mattina, sei bambini del Nido sono scesi alla Scuola dell'infanzia dove erano attesi dai compagni più grandi. Dopo un primo saluto reciproco e la sistemazione attorno ad un grande tavolo ha preso avvio l'attività, svolta in lingua tedesca. È stata preparata la "pasta-pane" coinvolgendo tutti i bambini. Gli strumenti a disposizione erano condivisi e i più grandi attendevano con pazienza che i piccoli finissero di utilizzarli prima di richiederli. Al termine dell'attività tutti i bambini sono stati chiamati a riordinare, infine quelli del Nido sono tornati al piano superiore per il pasto.



*Figura 14 Vista sulla struttura di Ruffrè dalla strada
Fonte: Callovini,(2022)*



Figura 15 Scale interne di collegamento viste dalla Scuola dell'infanzia e uscita per il giardino

3.5.2. La sperimentazione a Pergine Valsugana di Asif Chimelli

La sperimentazione a Pergine Valsugana ha avuto un *excursus* storico molto diverso dalle altre sperimentazioni, è stata una delle prime strutture pensate e costruite come Polo per l'infanzia ed è stata inaugurata nel 2017, in essa hanno preso avvio i primi progetti di continuità Zerosei, che hanno subito un forte rallentamento con la pandemia da Covid-19. La struttura è stata in parte introdotta dalle parole di Francesca Parolari riportate nella prima parte del capitolo.

Come per le sperimentazioni precedenti, di seguito sono approfondite le voci della Coordinatrice Pedagogica, unica per i due servizi, delle educatrici e un'insegnante.

La Coordinatrice Pedagogica di Pergine Valsugana – GB2

La Dottoressa Mattivi, Coordinatrice Pedagogica di Asif Chimelli segue le “Scuole di infanzia di Asif che sono GB 1, GB 2 e Roncogno”, gestisce “a livello di Coordinamento il Nido Il Castello e il Nido di Levico”, infine rappresenta il Comune nei due “Nidi esternalizzati [...] in gestione alla Cooperativa Città Futura”.

Si occupa, in particolare, del Coordinamento del Nido Il Castello e di GB 2, servizi maggiormente coinvolti, da diversi anni, nella continuità Zerosei. Sostiene che la specificità di Asif Chimelli, per cui vi è un “coordinatore unico” per i due servizi, è sicuramente facilitante. Inoltre, il fatto che Nido e Scuole si trovino nella stessa struttura fa in modo che ci sia un'organizzazione molto più flessibile, più elastica e più efficace permettendo la realizzazione anche incontri ravvicinati in caso di bisogno. Infine, nella stessa struttura è presente anche il Nido Il Girasole che partecipa alla continuità anche se con un'organizzazione diversa in quanto è gestito dalla Cooperativa Città Futura.

La Coordinatrice Pedagogica spiega che con i genitori non si sono fatti specifici incontri di Zerosei in quanto si punta molto sulla “presentazione delle progettualità di ogni singola stanza” del Nido e della Scuola dell'infanzia, perché ci sono specifiche progettualità che i loro figli vivono ed è giusto valorizzare. Per dare, però, un feedback rispetto alla progettazione Zerosei, in quest'ultimo anno, è stata creata “una documentazione condivisa sulla stessa tematica”, costruita insieme dai due servizi, che è esposta in “Piazza” (un ampio spazio all'entrata del Polo per l'infanzia). Questo

fa in modo che le famiglie vengano “sensibilizzate ed educate su quella che è la continuità” perché può essere qualcosa di un po’ più sconosciuto.

La Coordinatrice Pedagogica sottolinea che per poter promuovere un Sistema Integrato Zerosei è necessario come primo passo “favorire una conoscenza reciproca tra i servizi” per abbattere i pregiudizi che li caratterizzano. Allo stesso tempo riconosce che Nidi e Scuole dell’infanzia hanno storie differenti, ciò comporta avere “finalità diverse, inquadramenti contrattuali diversi” per i professionisti che ci lavorano e spesso anche sono assoggettati a molteplici Enti Gestori. Tutto questo è ulteriormente condizionato da “tutta una serie di questioni, anche di titoli di studio, di assunzione del personale, di inquadramenti contrattuali, di realtà effettiva all'interno dei servizi” su cui si deve ancora lavorare. A questo si va ad aggiungere che, nonostante l’ente gestore per i due servizi sia lo stesso, ci sono comunque delle differenze di disponibilità oraria che influenzano la gestione degli incontri Zerosei, oltre che le specifiche *routine* determinate dalle fasce d’età presenti.

L’ideale che l’ente sta cercando di raggiungere è proprio quello di non avere una separazione tra i due segmenti educativi, ma di avere una continuità a vari livelli, “di progettazione, di prospettive educative, [...] di modalità educative” e di modi di porsi da parte dell'adulto. Continuità anche a livello di spazi, di allestimenti, di organizzazione del lavoro e di “coinvolgimento delle famiglie”. La Coordinatrice spiega che si cerca di fare tutto ciò “pur mantenendo comunque distinte le due realtà”, non vanno trascurate le peculiarità che devono essere adottate per “agire con bambini di età profondamente diverse”, con le relative competenze che hanno bisogno di stimoli adeguati nelle specifiche “di modalità di accudimento”. Proprio perché è giusto e necessario che “i servizi mantengono una diversità anche organizzativa, strutturale e sostanziale” seppur condividendo “un sistema educativo simile”. L’ente punta quindi a costruire un “allineamento” tra i diversi punti di vista e modalità di lavoro.

Per questo la continuità deve essere “costruita prima di tutto nella mente dell’adulto”, condividendo per prima cosa un linguaggio, utile per “garantire un passaggio fluido di informazioni”, per poi giungere a una continuità che diventa parte integrante della quotidianità e delle progettazioni. La Coordinatrice, quindi, sostiene che si deve parlare di un percorso per cui

“non importa, tanto che sia quella specifica Scuola” che verrà frequentata, ma deve essere più a livello “simbolico, di conoscenza” e di interazione bambini più grandi e, nello stesso tempo, fare esperienze in strutture diverse.

La Coordinatrice Pedagogica risponde alla domanda sul futuro del progetto sostenendo che, più che pensare a un Sistema Integrato, è necessario costruire una continuità che “sia quotidiana, che sia più fluida, automatica e facilitata” dove vengano superate le questioni di titolo di studio e di inquadramenti contrattuali che al giorno d’oggi influenzano molto la gestione di questi servizi.

Le educatrici del Nido di Pergine Valsugana

Le educatrici intervistate lavorano nel Polo per l’infanzia fin dalla sua inaugurazione, nel 2017. Durante l’intervista hanno sottolineato più volte nel tempo che hanno seguito dei percorsi di formazione in servizio, questo negli anni ha contribuito ad un’evoluzione nel loro modo di lavorare.

Nel Nido ci sono quattro sezioni, una è dedicata ai più piccoli, dai tre ai diciotto mesi, mentre le altre tre accolgono gli altri bambini con età eterogenee. Le educatrici riprendono quindi il percorso fatto con la formazione e raccontano che negli anni è cambiata la modalità della gestione del gruppo, perché prima nonostante fossero in una sezione vi erano due gruppi separati con una figura di riferimento, mentre ora si parla di “gruppo aperto” e di interscambio tra le educatrici. Le sezioni sono composte da: “l’angolo casetta, l’angolo travestimenti, l’angolo lettura, l’angolo del campeggio” e uno spazio con i tavoli dove si consumano i pasti.

Il giardino circonda l’intero edificio e tutte le sezioni ne hanno l’accesso diretto. Le educatrici descrivono questo spazio all’aperto come il “punto forte” del servizio e dell’offerta educativa, perché escono con qualsiasi condizione climatica, perché sono convinte “che non ci sia un tempo brutto, ma [...] un abbigliamento adeguato”. Questo pensiero è “frutto di anni di formazione” durante la quale le educatrici hanno lavorato molto e superato le loro paure dell’uscire con il freddo, “che i bambini si facessero male” e superata l’idea della brutta stagione. Tutti questi timori li rivedono anche annualmente nei genitori. Ora, quindi, le educatrici sostengono che non

escono solo quando ci sono condizioni metereologiche particolarmente avverse. Riportano anche che, nei giorni prima dell'intervista, hanno chiesto ai genitori di portare "gli ombrelli per poter fare una passeggiata in giardino" perché "non c'è più niente di più divertente che andare sotto l'acqua o di saltare dentro le pozzanghere".

Nella struttura sono presenti due laboratori: uno per il gioco "delle granaglie" e uno per il "gioco del colore". La strutturazione di queste stanze è anch'essa frutto di una formazione che ha trattato il tema della "contemporaneità". Raccontano che prima di questo progetto le educatrici proponevano un'attività o un gioco e "tutti quanti dovevano partecipare". Dopo la formazione invece si ragiona diversamente dando ai bambini un'altra opzione in contemporanea a quella attività, "così chi è interessato alla proposta la fa, chi non è interessato ha un'altra opzione di gioco", in questo modo si rispettano i diversi tempi di attenzione dei bambini. Per questo la stanza è per metà adibita a laboratorio, mentre dall'altra "c'è tutto il materiale destrutturato [...] cartone, tubi di plastica, scatole e scatoloni" ed è anche stato anche "creato un piccolo angolino che è [...] l'habitat dei dinosauri" fatto con rametti e cortecce. Infine, in ogni laboratorio sono presenti dei libri inerenti alla tematica della stanza.

Le educatrici raccontano che per lo Zerosei non hanno ricevuto una formazione specifica, ma hanno frequentato un seminario. È stata fatta una scelta dell'ente per cui si punta molto nel cercare tra educatrici e insegnanti sempre "nuove strategie di dialogo, di coinvolgimento e di interazione". Aggiungono che con il trasferimento nel 2017 nell'attuale struttura, sono "diventate un Servizio Zerosei" perché sono in un "grande Polo dove si parla [...] di educazione di bambini" in cui "da una parte c'è un Nido, dall'altra parte la Scuola d'infanzia".

Nella struttura è stata individuata una "stanza della continuità" pensata per gli incontri Zerosei e le educatrici sottolineano quanto sia significativo lasciare uno spazio totalmente a disposizione di questi momenti. Raccontano che nei primi anni veniva usata principalmente nel mese di maggio, poi con la pandemia del *Covid* è stato "praticamente annullato tutto". Raccontano che quest'anno sono ripartiti con degli incontri già dalla metà di ottobre con cadenza settimanale. Un gruppo dei bambini della loro sezione il martedì va "in una sezione, sempre la stessa" della Scuola dell'infanzia per circa "un'oretta, ma senza particolare preparazione" ovvero senza una

progettazione specifica, perché hanno osservato che “i bambini sono molto interessati all'ambiente”, osservano cosa offre quello spazio rispetto a quelli conosciuti. Hanno quindi scelto di valorizzare il “gioco spontaneo” e in collaborazione con i bambini più grandi all'interno del loro ambiente.

Le educatrici raccontano che negli anni precedenti era stato creato un progetto che aveva come filo conduttore la lettura, era stato adibito nella “Piazza, che è quel grande spazio [...] all'entrata” che unisce i due servizi, una “biblioteca del Polo” che era usata da educatori e insegnanti per i “momenti di continuità” ma poteva essere usato anche dai genitori.

Durante l'intervista raccontano che il gruppo che segue il progetto di “continuità” è definito misto, perché ci sono bambini che andranno alla Scuola dell'infanzia a settembre, altri a gennaio, altri ancora a settembre del prossimo anno, ma soprattutto partecipano vi tutti anche se non è possibile sapere quale sarà la Scuola che frequenteranno in futuro. Questa scelta è stata fatta per favorire la partecipazione di tutti a “questo dialogo, a questi momenti di conoscenza, di gioco [...], perché l'obiettivo è proprio quello, far sì che diventi [...] una conseguenza naturale, passare da un ambiente all'altro”.

Lavorare in un Polo per l'infanzia, secondo le educatrici, è “certamente facilitante” perché permette un'organizzazione molto più “naturale”. Raccontano, ad esempio, che “basta utilizzare il telefono” presente in stanza per contattare la sezione di riferimento della Scuola dell'infanzia e accordarsi, per poi muoversi nella struttura “con le pantofoline” senza necessità di cambiarsi.

Secondo le educatrici l'esperienza del Polo è supportata dall'aver un unico Ente gestore per i due servizi e anche perché c'è un unico Coordinatore pedagogico, per questo si ha una formazione comune oltre che avere “un legame più forte” tra le diverse figure.

L'intervista si è conclusa con la domanda che rimanda al futuro del Sistema Integrato Zerosei. Le educatrici credono che ci sia “ancora molto da fare” partendo dagli adulti perché questa separazione è consolidata da tempo e non si può pensare che da un anno all'altro si superino tutte le distanze create. Per questo sostengono che ci sia ancora “molto da lavorare, c'è da continuare ad avere questi scambi” per provare a “trovare sempre nuove e continue possibilità” di incontro. Infine, sottolineano che “sarebbe bellissimo se potesse essere un giorno educatore

potesse accompagnare i bambini durante tutto il percorso “dallo zero fino al sei”, essere colui “inizia e finisce”. Questo si potrebbe pensare attraverso una formazione più ampia che permetta di conoscere lo sviluppo e le specificità del bambino nelle diverse età.

L’insegnante di Pergine Valsugana

L’insegnante che ha svolto l’intervista lavora da pochi anni in questa struttura.

Racconta che gli incontri “Zerosei” sono cominciati l’anno scorso quando è stato ripreso il progetto fatto precedentemente al Covid. Gli incontri si svolgevano principalmente nel mese di maggio, con cadenza settimanalmente i due gruppi di Nido e Scuola dell’infanzia si incontravano nella “stanza della continuità”, situata “di fronte alla “Piazza” principale” che unisce i due servizi. Quest’anno, invece, gli incontri sono stati intensificati, iniziando il percorso nel mese di ottobre e facendolo durare tutto l’anno, mantenendo la cadenza settimanale degli incontri, per cui un gruppo del Nido composto da circa sei/nove bambini va nella sezione della Scuola dell’infanzia. L’insegnante sottolinea che i gruppi coinvolti sono mantenuti stabili nei vari incontri.

Gli incontri di continuità sono svolti quindi nelle sezioni della Scuola dell’infanzia e prevedono una preparazione diversa. L’insegnante racconta che ha voluto prima conoscere i bambini del Nido, per poi allestire la sezione adeguatamente. Per lei è indispensabile accogliere gli interessi, le difficoltà, le preferenze e le aree da potenziare. Spiega come inizialmente aveva deciso di non utilizzare l’angolo della pittura, mentre ora sta progettando un’attività proprio in questo ambiente. Spesso gli incontri vengono organizzati in giardino, in particolare nelle giornate soleggiate, e spesso questi avvengono anche senza una progettazione.

L’insegnante racconta che è necessaria un’organizzazione meticolosa per poter progettare e svolgere questi incontri. Perché la sezione dell’insegnante è formata da 29 bambini a cui vanno a sommarsi i sei/nove del Nido, ma le attività “di continuità” richiedono la presenza di un numero più limitato di bambini, cosa prevista anche dalla normativa. Per cui solitamente i bambini del Nido arrivano durante la merenda, dove è presente un’unica insegnante e l’intero gruppo della sezione della Scuola, che viene diviso solo con l’arrivo dell’altro docente che si sposta nello spazio dell’intersezione.

L'insegnante riconosce che questi incontri sono piacevoli perché i bambini della Scuola dell'infanzia sono nella fascia d'età per cui hanno molto il "senso dell'accudimento", si rendono conto che in questa situazione loro sono grandi, mentre gli altri sono più piccoli. Alla luce di questo però si interroga molto sul valore che ha per i bambini, soprattutto perché non sono molti i bambini che partecipano a questi incontri di continuità e che poi effettivamente frequenteranno questa Scuola dell'infanzia. Lei stessa risponde alle sue perplessità sostenendo che è in un *iter* per cui queste sono riflessioni a cui si può rispondere solo dopo alcuni anni di sperimentazione.

L'insegnante racconta che forse per primo il personale non era preparato a cominciare la sperimentazione, e questa criticità si è presentata anche quest'anno. Sostiene, quindi, che per poter proseguire con la creazione di un Sistema Integrato sarebbe necessario puntare a creare una continuità più solida tra gli adulti, educatori e insegnanti, perché in questo modo si condivide l'idea che si ha di bambino e si può lavorare meglio alle progettazioni.

L'insegnante spiega di far parte "del gruppo di continuità" dove si lavora tra adulti per conoscersi meglio, anche per superare il problema che le figure cambiano "tanto negli anni scolastici". Questo gruppo ha deciso che quest'anno per il progetto "Zerosei" si deve "allestire e organizzare una documentazione comune tra Nido e Scuola dell'infanzia", questa viene esposta su dei pannelli nella Piazza ed è aggiornata mensilmente. Per fare ciò sono coinvolte man mano tutte "le varie sezioni della Scuola dell'infanzia" e del Nido.

L'insegnante sostiene, infine, che l'idea dello Zerosei è molto bella e che è da attuare. Però sottolinea come sia indispensabile avere sempre presente le specificità delle varie fasce d'età. Secondo lei è necessario vivere questa esperienza "più come una sfida" e bisogna credere che la sua realizzazione sia possibile purché sia progettato con "un'idea veramente pedagogica" e nell'"interesse centrale del bambino".

Le osservazioni svolte

L'osservazione fatta in data 23 febbraio 2024 riguarda solo gli aspetti strutturali, in quanto per problemi organizzativi, non è stato possibile osservare un'attività Zerosei.

Il Polo d'infanzia è una grande struttura colorata, posizionata vicino a una Scuola secondaria di primo grado e al Centro #Kairos che si occupa di progetti per i giovani dagli 11 ai 30 anni.

La struttura è stata inaugurata nel 2017 e accoglie: la Scuola dell'infanzia GB 2, il Nido Il Castello, gestiti dall'Azienda Speciale Servizi Infanzia e Famiglia Chimelli, e il Micronido Il Girasole gestito dalla Cooperativa Città Futura.

Tutti i servizi accedono dallo stesso ingresso che si apre sullo spazio chiamato "Piazza". Esso è un ambiente semi-strutturato, è ampio, colorato e luminoso. In esso è esposta la documentazione del progetto di "continuità Zerosei" svolto nel mese corrente. È uno spazio pensato per essere usufruito anche dalle famiglie, per cui sono stati disposti dei divanetti dove potersi fermare.

Guardando alla Piazza, a sinistra si accede alle sezioni della Scuola dell'infanzia; sul fondo si trova la "stanza continuità" e al suo fianco le scale per salire al Micronido e ad alcuni laboratori e gli uffici della Scuola; infine, a destra si accede all'ala del Nido d'infanzia Il Castello.

Il Nido il Castello ospita 66 bambini, è diviso in quattro sezioni, una con bambini che hanno al massimo 18 mesi, le altre tre invece con le fasce d'età successive. Gli ambienti sono pensati a misura di bambino e con diversi angoli allestiti. Ogni sezione ha diretto accesso al giardino attraverso una porta finestra.

Ci sono anche due laboratori: uno dei colori e uno delle granaglie (manipolazione) che al loro interno hanno anche uno spazio morbido dove guardare e uno spazio con altri materiali destrutturati e naturali.

La "stanza della continuità" ha un arredamento semplice, quasi spoglio, con dei tavolini su un lato e un angolo morbido con dei libri sull'altro. È stata pensata in questo modo per essere il più elastica possibile nell'adattamento per le varie attività. Anch'essa ha un accesso diretto in giardino. Le educatrici e le insegnanti hanno raccontato che nell'ultimo anno si è preferito svolgere gli incontri di continuità nelle sezioni della Scuola dell'infanzia.

La Scuola dell'infanzia GB 2 accoglie da circa 160 bambini, si divide in sette sezioni. Sono tutte arredate a misura di bambino e suddivise in angoli strutturati (ad esempio pittura, casetta, angolo morbido). Una particolarità è che sono presenti anche numerose piante. Ogni sezione può

accedere direttamente al giardino attraverso una porta finestra. Le sezioni sono tutte disposte sullo stesso lato, questo permette che siano collegate tra di loro con delle stanze chiamate "intersezione" che sono allestite in base al progetto in atto.

Durante la visita dell'ala della Scuola dell'infanzia sono stata accompagnata da tre bambini che mi hanno descritto a grandi linee la struttura, soffermandosi su alcuni materiali come il "libro" di ogni sezione su cui è riportata la relativa documentazione. Quando siamo giunti nella piazza hanno raccontato a grandi linee l'esposizione del progetto "continuità Zerosei" intitolato "Il linguaggio delle parole 0-6" su cui stanno lavorando con i bambini del Nido.



Figura 16 Ingresso del polo d'infanzia a Pergine Valsugana



Figura 17 La "Piazza" sulla sinistra si trova la documentazione "Il linguaggio delle parole 0-6"



Figura 18 Scorcio della sezione del Nido d'infanzia



Figura 19 Sezione della Scuola dell'infanzia

3.6. La discussione dei dati

La ricerca dimostra come l'offerta dei diversi servizi sia fortemente caratterizzata da una pluralità di Enti Gestori, pubblici e privati, presenti nel territorio. Lo strumento delle interviste ha reso possibile la raccolta di diversi punti di vista e riflessioni, mostrando in questo modo anche le diverse filosofie di pensiero che caratterizzano ogni Ente.

Le interviste rivolte a coloro che lavorano nelle sperimentazioni sono state significative per coglierne il vissuto e per portare una riflessione reale e concreta sull'esperienza di in un Sistema Integrato Zerosei, evidenziandone criticità e punti di forza.

L'utilizzo di alcuni strumenti, quali le griglie di osservazione degli ambienti e quelle dei comportamenti dei bambini, insieme a quanto emerso nelle interviste, ha portato a una descrizione esaustiva dei servizi Zerosei ora offerti in Trentino.

Le diverse interviste sono state particolarmente interessanti ed arricchenti per la ricerca, hanno permesso di evidenziare i molteplici punti di vista e le riflessioni dei soggetti coinvolti. Chi dirige i servizi mostra un pensiero teorico, mentre gli operatori evidenziano aspetti più pratici problematizzando la realtà in cui vivono.

La ricerca mostra, quindi, quanto il Sistema Integrato Zerosei sia un tema aperto e vario, con diverse interpretazioni e applicazioni influenzate anche dalla normativa e dalle peculiarità della Provincia Autonoma di Trento che con il suo territorio montuoso ha visto nascere progettazioni molto diverse anche in territori molto lontani tra loro.

Dimostra anche che i diversi Enti Gestori hanno modalità proprie di gestione che sono a loro volta molto condizionati dai territori dove sono sorte le sperimentazioni, ma anche dalle amministrazioni che hanno raccolto le diverse necessità delle famiglie. Per questo le esperienze osservate sono molto diverse tra di loro, quasi incomparabili se non per alcune caratteristiche generali secondo cui viene erogato un progetto di continuità "Zerosei" strutturato durante tutto il corso dell'anno con cadenza settimanale.

Un elemento di riflessione è che sia gli Enti Gestori che il personale non conoscono le altre realtà di sperimentazione presenti in Provincia di Trento e nemmeno quelle nel resto del territorio

nazionale. Questo punto è una criticità perché il confronto si dovrebbe fare sia all'interno della stessa struttura tra Educatori e Insegnanti, ma anche con altre realtà, vicine e lontane, soprattutto perché dalle altre esperienze si possono trovare le soluzioni a eventuali problematiche o nuovi spunti di riflessione e applicazione.

Un punto comune a tutti è che per il futuro, per poter pensare a un'efficace costruzione di un Sistema Integrato Zerosei bisogna partire dagli adulti, molti suggeriscono dalla loro formazione iniziale che potrebbe essere comune, che dovrà approfondire lo studio delle peculiarità di ogni fascia d'età. Si sostiene l'importanza della formazione in servizio, attraverso attività di aggiornamento sia gli educatori che per gli insegnanti, e anche di aggiornamento.

Vi è una convergenza di punti divisa anche per quanto riguarda l'importanza della costruzione dei Poli per l'infanzia per l'erogazione di questi servizi, perché facilitano e rendono molto più naturale l'incontro e la proposta di progetti valorizzanti per i bambini.

Quanto descritto rappresenta i punti essenziali per poter offrire un servizio di qualità, tutti sono coscienti che ci vorrà del tempo per raggiungerli, anche se è convinzione unanime che il Sistema Integrato Zerosei rappresenti il futuro per i servizi per l'infanzia.

Conclusioni

La ricerca proposta ha indagato il Sistema Integrato dalla nascita sino ai sei anni nella Provincia Autonoma di Trento, attraverso un percorso di conoscenza teorica ed esperienziale, con l'obiettivo di cogliere, come e se, la proposta del Decreto Legislativo 65/2017, che presenta questa nuova modalità di erogazione dei servizi educativi e di istruzioni, sia stata messa in atto nel territorio Trentino.

L'indagine ha visto l'analisi della normativa vigente nel campo d'interesse: il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, numero 65, "Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni"; la Legge Provinciale 21 marzo 1977, n. 13 "Ordinamento della scuola dell'infanzia della provincia autonoma di Trento"; infine la Legge Provinciale 12 marzo 2002, n. 4. "Nuovo ordinamento dei servizi socio-educativi per la prima infanzia". La ricerca si è andata a sviluppare cogliendo le peculiarità del sistema normativo nazionale e quello di provinciale.

Dall'analisi fatta è emerso come la gestione delle Scuole dell'infanzia nella Provincia Autonoma di Trento rappresenti la principale differenza con il sistema educativo e scolastico nazionale, perché esse costituiscono un organo d'istruzione a sé stante e solidamente costruito negli anni con i Coordinamenti Pedagogici, sia gestiti dall'ente pubblico sia che essi siano equiparati. Questa caratteristica è il principale elemento che rende complessa la ratifica legislativa e l'applicazione del Sistema Integrato zerosei nel contesto trentino.

L'analisi normativa è coincisa con l'indagine della letteratura e degli autori che si occupano di questo tema. Sono quindi emersi molti spunti di riflessione e alcuni elementi indispensabili per il funzionamento del Sistema Integrato Zerosei: l'equità e l'inclusione di tutti i bambini; il curriculum che deve essere costruito sui concetti di cura, gioco, spazio e tempo; l'importanza che le famiglie, gli educatori e gli insegnanti hanno rispetto al bambino e a come possono lavorare e collaborare per accompagnarlo il bambino nella sua crescita; l'istituzione dei Poli per l'infanzia; infine l'importanza della qualità del servizio.

L'approfondimento di tali temi ha mostrato il valore che ogni elemento ha per la costruzione del Sistema Integrato Zerosei, ogni passaggio è indispensabile per arrivare all'ultimo punto esposto,

ovvero l'offerta di un servizio di qualità. Si è rilevata l'importanza di alcune tematiche che sono tuttora dibattute: il concetto di cura che spesso viene ancora associato ad un mondo assistenzialistico e dei Nidi d'infanzia; la formazione iniziale di educatori e insegnanti che al giorno d'oggi hanno percorsi universitari diversi; infine, la costruzione dei Poli per l'infanzia.

La ricerca a questo punto ha preso una piega qualitativa con le interviste agli Enti Gestori dei diversi servizi di educazione e di istruzione presenti nella Provincia Autonoma di Trento. Le tematiche emerse nell'analisi della letteratura sono state ritrovate nelle varie voci incontrate. Si nota, infatti, che il dibattito sul Sistema Integrato Zerosei è aperto sia in ambito pedagogico, sia nel tema delle modalità di erogazione del servizio, sia in ambito normativo. Le storie diverse di sviluppo dei servizi, Nido e Scuola dell'infanzia, e le filosofie di pensiero che caratterizzano ogni Ente Gestore comportano che ci siano diverse interpretazioni del Sistema Integrato, che rendono complesso la costruzione delle sperimentazioni. Tutti sono concordi che, prima di arrivare ad una nuova normativa che ripensi il sistema di educazione e di istruzione in trentino, sia necessario interrogarsi su come questo servizio possa essere erogato, mantenendo le peculiarità dei Nidi e delle Scuole dell'infanzia, ma andando incontro alle nuove esigenze della società.

Quanto riportato fino ad ora vede fondamento nelle sperimentazioni presenti in Trentino. Sono state quindi svolte tre analisi di caso: a Pellizzano, a Ruffrè e a Pergine Valsugana. I luoghi in cui sorgono sono differenti e distanti territorialmente, questo determina le diverse interpretazioni che sono state date al Sistema Integrato: una è situata in montagna in una valle molto turistica, l'altra è in montagna, ma in una zona molto più chiusa e isolata, vicina al confine con la Provincia Autonoma di Bolzano, l'ultima invece si trova in un contesto più cittadino, abbastanza vicina al capoluogo Trento. Un'altra differenza è rappresentata dal fatto che sono gestite da Enti diversi: le prime due vedono la collaborazione tra Provincia di Trento, per le Scuole dell'infanzia, e la Cooperativa Coccinella per i Nidi, mentre Asif Chimelli gestisce entrambi i servizi per l'ultima sperimentazione.

La ricerca attraverso le sperimentazioni ha risposto alla domanda riguardante come sia stato messo in pratica il Sistema Integrato Zerosei in Trentino. Tutti i servizi osservati hanno fatto la scelta di proporre gli incontri di continuità con cadenza settimanale, trovano in questa soluzione

la risposta alla necessità di mantenere le progettazioni dei singoli servizi e quelle della cosiddetta continuità che potenziano e favoriscono l'incontro con i compagni. Un'altra scelta condivisa, per quanto possibile, dalle sperimentazioni è di coinvolgere una fascia d'età ridotta, con i grandi del Nido e i piccoli della Scuola dell'infanzia, per poter proporre attività che arrivino a tutti, quindi, più accattivanti per ognuno.

Tutte le sperimentazioni riportano che i bambini sono a loro agio nel vivere queste esperienze in un'ottica di *peer tutoring*: dove in modo naturale i grandi diventano più pazienti e disponibili ad aiutare i compagni e a consolidare le proprie competenze; mentre i bambini più piccoli vedono nei grandi un esempio da raggiungere, provando quindi a spingersi e a svolgere delle attività nella loro zona prossimale di sviluppo anche grazie al sostegno dei compagni.

Dall'osservazione e dalle interviste al personale (le Coordinatrici Pedagogiche, le educatrici e le insegnanti) sono emerse voci che hanno espresso, scarsa chiarezza rispetto all'erogazione di questi servizi, partendo proprio dagli adulti che non conoscono approfonditamente le professionalità altrui che, per quanto si possano reputare simili sono diverse tra loro con peculiarità che caratterizzano l'educazione e l'istruzione dei bambini nelle diverse fasce d'età. Spesso le educatrici e le insegnanti hanno rimarcato la necessità di avere una formazione più specifica per questi progetti, sottolineando la complessità nel cercare l'incontro di due realtà che storicamente sono nate e cresciute separatamente e sostengono che il processo di avvicinamento sarà molto lento.

L'esito finale di tutte le interviste svolte mostra un pensiero l'unanimità secondo il quale il Sistema Integrato Zerosei rappresenta il futuro dei servizi di educazione e di istruzione. Tutti hanno aggiunto delle precisazioni: alcuni hanno rimarcato che sarà necessario un lungo processo per poter essere attuato, altri hanno sottolineato che, oltre alle strutture, si deve ripensare anche il percorso universitario, studiato *ad hoc* alle figure che vi andranno ad operare. Infine, altri hanno colto questa prospettiva come una necessità di economizzare le risorse esprimendo perplessità e preoccupazione a riguardo.

La ricerca ha quindi portato alla luce diversi spunti di riflessione. La prospettiva di un Sistema Integrato zerosei è la direzione giusta, tutti concordano su questo, è necessario un avvicinamento

di questi servizi proprio partendo dal concetto che il bambino che frequenta queste strutture è uno, nel *continuum* della sua crescita e del suo sviluppo. Far sperimentare una continuità zero-sei estesa porta a far vivere al bambino il passaggio con serenità, in quanto conosce già gli spazi e le regole che li caratterizzano. Per questo anche i professionisti devono avere presente e conoscere gli altri servizi, perché l'incontro con l'altro porta ad ampliare anche il proprio pensiero, oltre che ad avere un passaggio di informazioni spesso imprescindibile per supportare il bambino. Tutto ciò deve essere fatto non attraverso un'omologazione dei due servizi, oppure appiattendo l'offerta educativa, ma deve essere fatto rispettando le peculiarità di dei due servizi che rispondono alle diverse età dei bambini, cogliendo i bisogni e gli interessi di ognuno per andare a svilupparli.

Per questo motivo concludo sostenendo come tutte le criticità che sono state riportate per il Sistema Integrato sono in realtà tappe indispensabili da affrontare e da risolvere per raggiungere lo scopo finale.

Per fare ciò, in linea teorica, si dovrebbe partire con la riprogettazione delle formazioni iniziali accademiche, magari creandone una congiunta. Oppure si dovrebbe creare un ambiente dove Nido e Scuola dell'infanzia sono servizi affini e condividono lo stesso linguaggio pur mantenendo ognuna le proprie peculiarità rispetto alle età di riferimento. Visto che questa soluzione potrebbe essere complessa e difficile da attuare nel breve periodo, un'alternativa potrebbe essere la sensibilizzazione su questo tema dei futuri insegnanti ed educatori direttamente nei banchi delle Università. Ciò dovrebbe avvenire anche in concomitanza alla formazione permanente in servizio del personale, che dovrebbe essere rinnovata ogni anno al tutto il corpo educativo e docente, promuovendo un aggiornamento continuo su questo specifico ambito.

Si dovrebbe anche sollecitare il confronto tra le diverse sperimentazioni in qualsiasi luogo si trovino, sfruttando le tecnologie, quindi senza dover necessariamente spostarsi fisicamente, anche se il Sistema Integrato probabilmente non potrà essere proposto nello stesso modo negli altri luoghi d'Italia e della Provincia di Trento. Dovrebbe essere data, comunque, la possibilità di entrare in contatto e di trovare supporto in altre esperienze, condividere ciò che viene fatto, perché questi possono essere spunti per riuscire rendere ogni servizio più adatto al proprio

territorio, oltre che a migliorare le competenze del personale nella gestione delle difficoltà, per giungere ad offrire un servizio di qualità.

Infine, si dovrebbe trattare il tema della costruzione di strutture adeguate come possono esserlo i Poli per l'infanzia, che non per forza devono vedere i Nidi dell'Infanzia e le Scuole dell'infanzia nello stesso edificio, ma che possono anche essere "dei vicini di casa". Sarebbe necessario ragionare su queste strutture proprio perché stimolano in modo naturale l'incontro dei diversi gruppi, sia che il ritrovo sia occasionale o che sia strutturato all'interno di un progetto di continuità.

Probabilmente al momento il pensiero appena espresso appare utopico, ma, a mio avviso, esprime l'esito della raccolta e dell'interpretazione dei dati della ricerca fatta, quindi, lentamente in futuro si attuerà.

Bibliografia

- Aluffi Pentini, A. (2022). La comunità educante che parte dai servizi educativi per 0-6 anni. In *La formazione degli insegnanti: Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta e tutti e tutti: Vol. Atti del Convegno SIPED 2022* (pp. 3–6). Pensa Multimedia.
<https://www.siped.it/wp-content/uploads/2022/09/2022-09-16-Siped-Convegno-Nazionale-Roma-Atti-Sessioni-Parallelele.pdf>
- Andreatta, M., Dalbon, M., & Trevisan, L. (A c. Di). (2003). *Il nido e la sua città: Crescere a Trento tra storia e cultura: Excursus culturale dei nidi della città dal 1919 al 2003*. Comune di Trento. https://strutture-provincia.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay?docid=alma991007928299706186&context=L&vid=39SBT_INST:39SBT_VU1&lang=it&search_scope=MyInstitution&adapter=Local%20Search%20Engine&tab=CBT_CAT&query=any%2Ccontains%2Ciil%20nido%20e%20la%20su%20citt%C3%A0&offset=0
- Asilo Infantile Antonio Rosmini ONLUS & Trentino Cultura. (s.d.). *Asilo d'Infanzia Antonio Rosmini Rovereto*. Recuperato 18 aprile 2024, da <https://www.cultura.Trentino.it/archivistorici/soggettiproducttori/stampa/497417>
- Asilo infantile Zanella & Trentino Cultura. (s.d.). *Asilo infantile Zanella di Trento*. <https://www.cultura.Trentino.it/archivistorici/soggettiproducttori/stampa/56927>
- Associazione Co.E.Si. (2024). *Le scuole associate—Associazione Co.E.Si.*
<http://www.associazionecoesi.com/scuole-associate-2/>
- Azienda Speciale Servizi Infanzia e Famiglia G. B. Chimelli. (2019, marzo 26). *Servizi—Azienda Speciale Servizi Infanzia e Famiglia G. B. Chimelli*. Azienda Speciale Servizi Infanzia e Famiglia G. B. Chimelli. <https://www.asifchimelli.eu/Servizi>
- Baumgartner, E., & Pastorelli, C. (2019). Personalità e sviluppo sociale. In *Psicologia dello sviluppo* (pp. 279–299). Mondadori università.

- Benetti, S. (2022). Il Coordinamento Pedagogico Territoriale: Ponte organizzativo e funzionale tra le strutture per sostenere la qualità di tutta l'offerta Educativa. In *Coordinatore e coordinamento territoriale: Realizzare il sistema integrato 0-6* (pp. 37–46). Zeroseiup.
- Benini, F., Bruni, C., Pandini, E., & Parisi, I. (A c. Di). (2017). *Le scuole elementari "F. Crispi" e "R. Sanzio" di Trento. Inventari degli archivi storici e aggregati ("F. Crispi" 1872-1975; "R. Sanzio" 1927-1975)*. Provincia autonoma di Trento Soprintendenza per i Beni culturali Ufficio Beni archivistici, librari e Archivio provinciale.
<https://www.cultura.Trentino.it/Pubblicazioni/Le-scuole-elementari-F.-Crispi-e-R.-Sanzio-di-Trento>
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa / Guido Benvenuto*. Carocci ill.
- Bobbio, A. (2022). Rapporteur. Progettare la formazione per gli operatori del sistema integrato 0-6. In *La formazione degli insegnanti: Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutti: Vol. Atti del Convegno SIPED 2022* (pp. 11–14). Pensa Multimedia. <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2022/09/2022-09-16-Siped-Convegno-Nazionale-Roma-Atti-Sessioni-Parallele.pdf>
- Bonazzi, M. (2019). Campo «La conoscenza del mondo»—Numero e spazio. Giocare con i numeri e lo spazio. In *Scuola dell'infanzia e prospettiva «Zerosei»* (pp. 136–146). Homeless Book.
- Bondioli, A. (2018). Suggestioni a partire da contributi di altre scienze: Psicoanalisi, psicologia dell'età evolutiva, sociologia. In *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*. Scholé.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia: Temi chiave per i servizi 0-6*. Carocci.
- Brandolini, R. (2022). Educazione e cura dell'infanzia in prospettiva inclusiva, ecologica e sistemica. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 21(2), Articolo 2.
<https://doi.org/10.36253/rief-12043>
- Callovin, E. (2022, novembre 13). L'asilo bilingue salva Ruffrè dallo spopolamento. *Il T Quotidiano*. <https://www.iltquotidiano.it/articoli/lasilo-bilingue-salva-ruffre/>

- Campioni, L. (2022). Realizzare il sistema integrato 0-6: Quali le funzioni del coordinatore pedagogico? In *Coordinatore e coordinamento territoriale: Realizzare il sistema integrato 0-6* (pp. 13–20). Zeroseiup.
- Capra, M. G., & Gertosio, D. (2019). Relazione educativa. In *Scuola dell'infanzia e prospettiva «Zerosei»* (pp. 263–267). Homeless Book.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci.
- Center for Applied Special Technology [CAST]. (s.d.). *UDL: The UDL Guidelines*. The UDL Guidelines. Recuperato 12 luglio 2024, da <https://udlguidelines.cast.org/>
- Cerini, G. (2019). Un'agenda per la scuola dell'infanzia e lo «Zerosei». In *Scuola dell'infanzia e prospettiva «Zerosei»* (pp. 8–16). Homeless Book.
- Cinus, M. F. (2019). Riflessività. In *Scuola dell'infanzia e prospettiva «Zerosei»* (pp. 268–271). Homeless Book.
- Città Futura Società Cooperativa Sociale. (s.d.). *Città Futura: Storia*. Città Futura Società Cooperativa Sociale. Recuperato 30 agosto 2024, da https://www.citta-futura.it/chi_siamo/storia
- Comitato di gestione, Collegio del personale, Assemblea dei genitori, & Collegio dei docenti. (2024, marzo 19). *Funzionamento e organi rappresentativi della scuola dell'infanzia*. Vivoscuola. <https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Funzionamento-e-organi-rappresentativi-della-scuola-dell-infanzia>
- Commissione Europea. (2022). *Proposta di Raccomandazione del Consiglio relativa alla revisione degli obiettivi di Barcellona in materia di educazione e cura della prima infanzia Bruxelles, 7.9.2022*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=COM:2022:442:FIN>
- Corsi, N. (2022). Il Coordinatore pedagogico dei servizi 0-6 a Roma: Un ruolo professionale tra dimensioni emotive e organizzative. In *Coordinatore e coordinamento territoriale: Realizzare il sistema integrato 0-6* (pp. 113–122). Zeroseiup.

- de Finis, L. (2000). *Percorsi di storia trentina: Per le scuole secondarie superiori*. Provincia autonoma di Trento.
- De Rossi, M. (2019). *Teaching methodologies for educational design: From classroom to community*. McGraw-Hill.
- De Santis, M. (2022). Un curriculum possibile tra cura ed educazione. In *Il sistema integrato 0-6: Riflessioni e buone pratiche* (pp. 39–51). Carocci.
- Donà, L. (2022). I coordinamenti pedagogici territoriali in Veneto: Una storia in progress. In *Coordinatore e coordinamento territoriale: Realizzare il sistema integrato 0-6* (pp. 123–138). Zeroseiup.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2014). *Eurydice – Sintesi delle politiche educative Educazione e cura della prima infanzia, 2014*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/365602>
- Falcinelli, F., Fornari, S., & Sannipoli, M. (2022). Essere in relazione: Servizi 0-6 e genitorialità. In *Il sistema integrato 0-6: Riflessioni e buone pratiche* (pp. 25–38). Carocci.
- Federazione Provinciale Scuole Materne. (2017a). *La storia—Federazione Provinciale Scuole Materne*. Federazione Provinciale Scuole Materne. <https://www.fpsm.tn.it/fpsm/la-storia/>
- Federazione Provinciale Scuole Materne. (2017b). *Le scuole—Federazione Provinciale Scuole Materne*. <https://www.fpsm.tn.it/le-scuole/>
- Galaverna, C. (2019). Gioco. In *Scuola dell'infanzia e prospettiva «Zerosei»*. Homeless Book.
- Ghedin, E. (A c. Di). (2021). *Per un design (connettivo) inclusivo: Valorizzare e innovare capability connettive nelle scuole*. Guerini scientifica.
- Istituto di statistica della Provincia di Trento. (s.d.). *Istruzione e formazione*. ispat - Istituto di statistica della Provincia di Trento. Recuperato 30 agosto 2024, da http://www.statistica.provincia.tn.it/statistiche/societa/istruzione_formazione/

- La Rocca, C., Smeriglio, M., & Tassone, G. (2020). Il Nido nel sistema integrato “Zerosei”: Le caratteristiche professionali emergenti. *RICERCHE PEDAGOGICHE*, 214, 145–170.
https://www.edizionianicia.it/wp-content/uploads/2020/04/https__www.edizionianicia.it_docs_RP_214-2020_08-La-Rocca-C.pdf
- Lazzari, A., Pastori, G., Sità, C., & Sorzio, P. (2020). *Prospettive educative per i servizi zero-sei: Itinerari di teoria, pratica e ricerca*. Junior.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull’emozione di apprendere*. Erickson.
- Macchia, V., & Torri, S. (2023). Early childhood education and care 0–6: The state of the art of the national and international regulatory framework from an inclusive perspective. *Formazione & Insegnamento*, 21(1), Articolo 1. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_20
- Marchisciana, R. (2019). Formazione in servizio. In *Scuola dell’infanzia e prospettiva «Zerosei»* (pp. 240–244). Homeless Book.
- Maviglia, M. (2019). La legge sullo «Zerosei». In *Scuola dell’infanzia e prospettiva «Zerosei»* (pp. 59–72). Homeless Book.
- Menghini, D. (2019). Modelli e metodi di psicologia dello sviluppo tipico e atipico. In *Psicologia dello sviluppo* (pp. 3–25). Mondadori università.
- Michieletto, A. (2019). Professionalità docente. In *Scuola dell’infanzia e prospettiva «Zerosei»* (pp. 250–254). Homeless Book.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie: Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci.
- Montessori, M. (2008). *Educare alla libertà* (C. Lamparelli, A c. Di). Mondadori.
- Morello, E. (2019). Campo «immagini, suoni e colori» L’educazione estetica e artistica. In *Scuola dell’infanzia e prospettiva «Zerosei»* (pp. 103–113). Homeless Book.
- Murray, L. (2015). *Le prime relazioni del bambino: Dalla nascita a due anni, i legami fondamentali per lo sviluppo* (C. Marchetti, Trad.). Raffaello Cortina.

- Nigris, E. (2005). *Didattica generale* (Ed. breve). Guerini scientifica.
- Palmieri, C., & Calaprice, S. (2022). L'impatto della L.65/2017 sulla formazione degli educatori e i poli per l'infanzia: Quali questioni aperte? In *La formazione degli insegnanti: Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta e tutti e tutti: Vol. Atti del Convegno SIPED 2022* (pp. 33–36). Pensa Multimedia. <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2022/09/2022-09-16-Siped-Convegno-Nazionale-Roma-Atti-Sessioni-Parallele.pdf>
- Pasini, A. (2018). *Per tetto una legge: 40 anni della legge 13/1977*. Provincia autonoma di Trento. Giunta.
- Pastori, G. (2020). Vita, relazioni e apprendimenti: Il curricolo zero-sei in prospettiva sociocostruttivista. In *Prospettive educative per i servizi zero-sei: Itinerari di teoria, pratica e ricerca*. Junior.
- Penso, D. (2017, febbraio 28). Quali bisogni formativi di educatori e insegnanti – Zeroseiup. *Zeroseiup*. <https://www.Zeroseiup.eu/quali-bisogni-formativi-di-educatori-e-insegnanti/>
- Penso, D. (2019). Routine. In *Scuola dell'infanzia e prospettiva «Zerosei»* (pp. 272–276). Homeless Book.
- Provincia Autonoma di Trento. (s.d.). *Provincia Autonoma di Trento—Punto informativo—Elenco e-mail certificate (PEC)* [Punto informativo]. Elenco e-mail certificate (PEC). Recuperato 22 aprile 2024, da http://www.informa.provincia.tn.it/caselle_pec/pagina123.html
- Provincia Autonoma di Trento. (2024, luglio 4). *Accostamento linguistico nei nidi e nelle scuole dell'infanzia*. Provincia autonoma di Trento. <https://www.provincia.tn.it/News/Approfondimenti/Accostamento-linguistico-nei-nidi-e-nelle-scuole-dell-infanzia>
- Raviolo, E. (2019). La continuità: Il prima e il dopo. In *Scuola dell'infanzia e prospettiva «Zerosei»* (pp. 73–84). Homeless Book.

- Reali, S., Pezzani, M., & Tessaroli, A. (2024). Il polo infanzia 06 Hack Montalcini. Cronaca d un'esperienza. *Bambini oggi*, 1, 44–48. <https://www.calameo.com/bambini-editore/read/007314849a975049f4c55>
- Sannipoli, M. (2022a). Cosa possiamo imparare dai poli per l'infanzia? Dall'istituto all'istituente. In *I poli per l'infanzia: La sfida 0-6* (pp. 9–28). Zeroseiup.
- Sannipoli, M. (A c. Di). (2022b). *I poli per l'infanzia: La sfida 0-6*. Zeroseiup.
- Servizio attività educative per l'infanzia. (2023, ottobre 26). *Il sistema dei servizi socio educativi per la prima infanzia (0-3 anni)*. Vivoscuela. <https://www.vivoscuela.it/Schede-informative/Il-sistema-dei-servizi-socio-educativi-per-la-prima-infanzia-0-3-anni>
- Silva, C. (2022). Il Master in Coordinamento Pedagogico di Nidi e Servizi per l'Infanzia 0-6 dell'Università di Firenze. In *Coordinatore e coordinamento territoriale: Realizzare il sistema integrato 0-6* (pp. 47–62). Zeroseiup.
- Soresi, S., Ginevra, M. C., & Nota, L. (A c. Di). (2015). *Tutti diversamente a scuola: L'inclusione scolastica nel 21. secolo*. CLEUP.
- Stornaiuolo, R. (2019). Inclusione. In *Scuola dell'infanzia e prospettiva «Zerosei»* (pp. 214–218). Homeless Book.
- Stornaiuolo, R. (2021). L'orizzonte di senso del Sistema Integrato “Zerosei”: Una sfida educativa e sociale. *IUL Research*, 2(4), Articolo 4. <https://doi.org/10.57568/iulres.v2i4.189>
- Tamanini, M., Tavelli, P., Cristofolini, L., & Fogliardi, G. (2015). *Gli archivi del Trentino-Alto Adige. Opera nazionale di assistenza all'infanzia delle regioni di confine—ONAIIRC di Trento*. SIUSA Sistema Informativo Unificato per le Soprintendenze Archivistiche. <https://siusa.archivi.beniculturali.it/cgi-bin/siusa/pagina.pl?TipoPag=prodente&Chiave=61222&RicDimF=2&RicPag=2&RicVM=indice&RicSez=prodenti&RicProgetto=reg%2Dtaa&RicTipoScheda=pe>

- Tava, A. (A c. Di). (2016). *Primo contatto. Informazioni per i tirocinanti per conoscere la scuola dell'infanzia trentina*. Provincia autonoma di Trento, Dipartimenti della Conoscenza, Servizio infanzia e istruzione del primo grado, Ufficio infanzia.
- Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata: Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità* (A. Gheda, Trad.). LAS.
- Treccani. (2009). Olismo. In *Dizionario di Filosofia*.
[https://www.treccani.it/enciclopedia/olismo_\(Dizionario-di-filosofia\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/olismo_(Dizionario-di-filosofia)/)
- Vecchiato, M. (2019). Campo «Il corpo e il movimento». A scuola con il corpo. In *Scuola dell'infanzia e prospettiva «Zerosei»* (pp. 85–93). Homeless Book.
- Vianello, R., Gini, G., & Lanfranchi, S. (2015). *Psicologia, sviluppo, educazione*. UTET università.
- Vivoscuola. (s.d.). *Istituti di Istruzione Secondaria Superiore*. Vivoscuola. Recuperato 22 aprile 2024, da <https://www.vivoscuola.it/Documenti/Scuole-aperte/Istituti-di-Istruzione-Secondaria-Superiore>
- Vivoscuola. (2023, ottobre 26). *Le lingue nei nidi trentini*. Vivoscuola.
<https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Le-lingue-nei-nidi-trentini>
- Vivoscuola. (2024, marzo 15). *Servizio di Tagesmutter*. Vivoscuola.
<https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Servizio-di-Tagesmutter>
- Vivoscuola & Scuole dell'Infanzia Provinciali. (s.d.). *Circoli di coordinamento pedagogico*. Vivoscuola. Recuperato 5 maggio 2024, da <https://www.vivoscuola.it/Documenti-Redazione/Infanzia/Circoli-di-coordinamento-pedagogico>
- WHO. (2024). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. World Health Organization. <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione: La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa* (M. Comoglio, A c. Di; A. Gheda, Trad.). LAS.

Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Mondadori università.

Zaninelli, F. L. (2018). *Continuità educativa e complessità zero-sei: Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*. Edizioni Junior.

Zaninelli, F. L. (2019a). Famiglie, bambini e insegnanti: Verso un'idea integrata di educazione, di benessere e di sviluppo tra contesti. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 1, 35–51.
<https://doi.org/10.13128/RIEF-25731>

Zaninelli, F. L. (A c. Di). (2019b). *Sperimentando lo zero-sei: Ricerca e formazione a Parma*. Junior.

Normativa Nazionale

Costituzione della Repubblica Italiana

Decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1972, n. 670 “Approvazione del testo unico delle leggi costituzionali concernenti lo statuto speciale per il Trentino-Alto Adige.”

Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 “Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche”

Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89 “Revisione dell’assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione”

Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 “Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado”

Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, “Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo di istruzione”

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, “Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni”

Decreto Ministeriale 9 maggio 2018, n. 378, “Titoli di accesso alla professione di educatore dei servizi educativi per infanzia Dlgs n. 65/2017”

Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254, “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione”

Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334, “Adozione delle “Linee pedagogiche per il sistema integrato Zerosei”

Decreto Ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43, “Adozione degli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia”

Legge 26 settembre 1920, n. 1322 “Concernente l'approvazione del Trattato di pace concluso fra l'Italia e l'Austria a San Germano il 10 settembre 1919 e l'annessione al Regno dei territori attribuiti all'Italia”

Legge 18 marzo 1968, n. 444 “Ordinamento della scuola materna statale”

Legge 6 dicembre 1971, n. 1044, “Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato”.

Legge 27 maggio 1991, numero 176 “Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo fatta a New York nel 1989”

Legge 5 febbraio 1992, n. 104, “Legge quadro per l'assistenza e l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”

Legge 15 marzo 1997, n. 59, “Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa” (Legge sull'autonomia scolastica)

Legge 10 marzo 2000, n. 62 “Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione”

Legge 7 dicembre 2006, n. 296 “Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato” (legge finanziaria 2007)

Legge 30 ottobre 2008, n. 169, “Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università”

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

Legge Costituzionale 26 febbraio 1948, n. 5 “Statuto speciale per il Trentino-Alto Adige”

Normativa Provinciale

Decreto del Presidente della Giunta Provinciale 15 marzo 1995, n. 5-19/Leg. "Orientamenti dell'attività educativa della scuola dell'infanzia"

Decreto del Presidente della Giunta Provinciale 18 ottobre 1999, n. 13/12/Leg. "Regolamento concernente "Norme per l'autonomia delle istituzioni scolastiche"

Delibera della Giunta Provinciale 3 novembre 2017, n. 1794, "Aggiornamento del 'Piano Trentino Trilingue'"

Delibera della Giunta Provinciale 23 dicembre 2021, n. 2277, "Linee guida per i servizi educativi 0-3 della Provincia Autonoma di Trento"

Delibera della Giunta Provinciale 19 maggio 2023, n. 841, "Concorso per l'acquisizione della qualifica di operatore educativo di nido familiare-tagesmutter"

Decreto Legislativo 16 dicembre 1993, n. 592 "Norme di attuazione dello Statuto speciale della regione Trentino - Alto Adige concernenti disposizioni di tutela delle popolazioni ladina, mochena e cimbra della provincia di Trento"

Disegno di Legge 29 marzo 2022, n. 135/XVI di iniziativa consiliare "Istituzione del sistema integrato dei servizi Zerosei di educazione e di istruzione per l'infanzia. Modificazioni della legge provinciale sugli asili nido 2002 e della legge provinciale sul benessere familiare 2011"

Disegno di Legge 14 marzo 2024, n. 20/XVII di iniziativa consiliare "Istituzione del sistema integrato dei servizi Zerosei di educazione e di istruzione per l'infanzia"

Gesetz 6. Dezember 1774 "Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen" (Theresianische Schulordnung) [traduzione: Legge 6 dicembre 1774 "Regolamento generale delle scuole tedesche di normale, primaria e secondaria" (Regolamento della scuola teresiana)]

Legge 14 maggio 1869, n. 62 "Legge-quadro o "fondamentale" per la scuola elementare"

Legge Provinciale 21 marzo 1977, n. 13 “Ordinamento della scuola dell’infanzia della provincia autonoma di Trento”

Legge Provinciale 12 marzo 2002, n. 4. “Nuovo ordinamento dei servizi socio-educativi per la prima infanzia”

Allegati

Allegato 1: Intervista alla promotrice del Disegno di legge Masè e ai Dirigenti o rappresentanti degli Enti Gestori dei servizi di educazione e di istruzione

1. Potrebbe descrivermi il Suo ruolo all'interno dell'ente che rappresenta in questo momento?
2. Il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, ha introdotto il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni e di recente è stato formulato il Disegno di Legge 135: mi saprebbe dire quali sono gli elementi di confronto tra di esse?
3. Qual è il suo pensiero riguardo il Disegno di Legge proposto?
4. Nel caso venisse approvato il Disegno di Legge 135, come pensa sarà attuato all'interno dell'ente che rappresenta?
5. A suo parere quali difficoltà potrebbe incontrare la realizzazione del Sistema Integrato nella Provincia di Trento? Ritieni che ci siano aspetti particolarmente complessi di gestire?
6. Per quanto riguarda le esigenze della nostra società e alle richieste provenienti da essa, il "Sistema integrato zerosei" potrebbe essere una risposta efficace? In che modo?
7. I Poli per l'infanzia prevedono l'integrazione della Scuola dell'Infanzia e del Nido d'Infanzia, sistemi educativi ben distinti da specificità caratterizzanti la loro strutturazione dettati dalle diverse fasce d'età e dai rispettivi bisogni educativi/formativi. Come crede che tali aspetti possano essere messi in continuità, integrati, ma allo stesso tempo rispettati e valorizzati?
8. Pensa che ci saranno ostilità o ostacoli alla realizzazione del sistema integrato "zerosei", oppure grazie alla figura del "coordinatore" (introdotta sia nel Decreto legislativo 65/2017, che nel Disegno di Legge 135) sarà possibile creare un equilibrio proficuo a tutti?
9. Sono già stati avviati percorsi "zerosei" nell'ente che rappresenta prima della proposta del Disegno di legge 135?
10. Conosce realtà, anche in altre Regioni, che hanno già attuato il Sistema integrato 0-6? Cosa ne pensa?

(Domanda solo per le persone che rispondono sì alla domanda precedente) Mi potrebbe descrivere queste realtà? Come sono state introdotte e come si stanno sviluppando? Quali elementi positivi e critici si stanno riscontrando?
11. Come pensa il futuro dell'educazione e dell'istruzione in queste due fasce d'età? Si svilupperà sempre più la visione di una continuità "zerosei", come si immagina nel Decreto Legislativo 65/2017 e nel Disegno di Legge 135?

Allegato 2: Intervista alle Coordinatrici Pedagogiche

1. Si potrebbe presentare? Quale ruolo riveste nella struttura che dirige/coordina?
2. Mi potrebbe presentare e raccontare la struttura "zerosei" in cui lavora?
3. Come percepisce il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni introdotto con il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 e con la proposta Disegno di Legge 135?
4. Ritiene che il Sistema Integrato e il concetto di continuità educativa sia applicabile tra le due fasce d'età (nido e infanzia) e tra le strutture diverse (es. nidi privati e scuole dell'infanzia provinciali), oppure la vede applicabile solo all'interno di un polo d'infanzia o di altra struttura simile?
5. Conosce realtà, anche in altre Regioni, che hanno già attuato il Sistema integrato 0-6? Cosa ne pensa?
6. Come immagina il futuro dell'educazione e dell'istruzione in queste due fasce d'età?
7. A suo parere la visione di una continuità "zerosei", come si immagina nel Decreto Legislativo 65/2017 e nel Disegno di Legge 135, riuscirà a svilupparsi?

Allegato 3: Intervista alle educatrici e alle insegnanti

1. Si potrebbe presentare?
2. Mi potrebbe presentare e raccontare la struttura "zerosei" in cui lavora?
3. Come sono pensate, progettate, organizzate e gestite le "attività zero-sei"?
4. Come percepisce il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni introdotto con il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 e con la proposta Disegno di Legge 135?
5. Ritiene che il Sistema Integrato e il concetto di continuità educativa sia applicabile tra le due fasce d'età (nido e infanzia) e tra le strutture diverse (es. nidi privati e scuole dell'infanzia provinciali), oppure la vede applicabile solo all'interno di un polo d'infanzia o di altra struttura simile?
6. Conosce realtà, anche in altre Regioni, che hanno già attuato il Sistema integrato 0-6? Cosa ne pensa?
7. Come immagina il futuro dell'educazione e dell'istruzione in queste due fasce d'età?

Allegato 4: Griglia di osservazione degli ambienti

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Percorso di Tirocinio del 2^a anno



GRIGLIA DI OSSERVAZIONE DEGLI ASPETTI STRUTTURALI

SEDE:

DATA:

Struttura dell'edificio

Edificio	<input type="checkbox"/> di recente costruzione <input type="checkbox"/> di recente ristrutturazione <input type="checkbox"/> in corso di ammodernamento <input type="checkbox"/> complessivamente curato <input type="checkbox"/> bisognoso di interventi <input type="checkbox"/> accogliente <input type="checkbox"/> decorato e colorato <input type="checkbox"/> scolorito <input type="checkbox"/> Sono presenti: <input type="checkbox"/> scale <input type="checkbox"/> ascensori <input type="checkbox"/> rampe/ pedane <input type="checkbox"/> uscite di sicurezza <input type="checkbox"/> porte antipanico <input type="checkbox"/> estintori <input type="checkbox"/> defibrillatore <input type="checkbox"/> igienizzante <input type="checkbox"/> termoscanner <input type="checkbox"/>
Disposizione	<input type="checkbox"/> un unico piano <input type="checkbox"/> un piano rialzato <input type="checkbox"/> più piani
Ambienti scolastici interni all'edificio	<input type="checkbox"/> aule n°... <input type="checkbox"/> servizi igienici <input type="checkbox"/> palestra <input type="checkbox"/> biblioteca <input type="checkbox"/> mensa <input type="checkbox"/> aule laboratoriali <input type="checkbox"/> aula informatica <input type="checkbox"/> aula magna <input type="checkbox"/> aula di musica Bagni: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> diviso per maschi e femmine <input type="checkbox"/> per disabili <input type="checkbox"/> sorvegliati <input type="checkbox"/>

Ingresso nell'edificio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> Suddivisione: <input type="checkbox"/> condivisa tra alunni e insegnanti <input type="checkbox"/> diversa tra alunni e insegnanti Se fuori orario: <input type="checkbox"/> è necessario suonare o bussare <input type="checkbox"/> è necessario telefonare <input type="checkbox"/> accesso libero <input type="checkbox"/>
-------------------------------	---

Altre osservazioni:

.....
.....
.....
.....

Aula

Banchi	Caratteristiche: <input type="checkbox"/> con sottobanco <input type="checkbox"/> con rotelle <input type="checkbox"/> inclinabili <input type="checkbox"/> con le griglie laterali <input type="checkbox"/> monoposto <input type="checkbox"/> multiposto <input type="checkbox"/> Disposizione: <input type="checkbox"/> singoli <input type="checkbox"/> a coppie <input type="checkbox"/> a cerchio <input type="checkbox"/> a ferro di cavallo
Sedie	<input type="checkbox"/> in legno <input type="checkbox"/> con le rotelle <input type="checkbox"/> a misura di bambino <input type="checkbox"/> con banco integrato
Lavagna	<input type="checkbox"/> in ardesia <input type="checkbox"/> velleda <input type="checkbox"/> elettronica (LIM) <input type="checkbox"/>

Supporti tecnologici	<input type="checkbox"/> LIM <input type="checkbox"/> tablet <input type="checkbox"/> PC <input type="checkbox"/> televisione <input type="checkbox"/> stereo <input type="checkbox"/> proiettore <input type="checkbox"/> lettore CD <input type="checkbox"/> lettore DVD <input type="checkbox"/> connessione ad Internet <input type="checkbox"/> applicazioni o siti web come ausilio per alcune lezioni <input type="checkbox"/>
Cattedra	<input type="checkbox"/> al centro davanti ai bambini <input type="checkbox"/> laterale <input type="checkbox"/> vicina agli alunni <input type="checkbox"/> lontana dagli alunni <input type="checkbox"/> in fondo all'aula <input type="checkbox"/> vicino alla porta
Finestre	<input type="checkbox"/> alte <input type="checkbox"/> dotate di veneziane <input type="checkbox"/> ampie <input type="checkbox"/> scorrevoli <input type="checkbox"/> con isolamento termico <input type="checkbox"/> luminose <input type="checkbox"/> piccole <input type="checkbox"/> basse
Porte	<input type="checkbox"/> antipanico <input type="checkbox"/> scorrevoli <input type="checkbox"/> con isolamento acustico <input type="checkbox"/> tagliafuoco <input type="checkbox"/> a battente <input type="checkbox"/> scorrevoli <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> + di 1
Altri elementi	<input type="checkbox"/> termosifoni <input type="checkbox"/> armadi <input type="checkbox"/> orologio <input type="checkbox"/> calendario <input type="checkbox"/>

Altre osservazioni:

.....

.....

.....

.....

.....

Spazi esterni

Cortile	<input type="checkbox"/> ampio <input type="checkbox"/> attrezzato <input type="checkbox"/> con aree verdi <input type="checkbox"/> ben mantenuto <input type="checkbox"/>	
Attrezzatura	<input type="checkbox"/> orto <input type="checkbox"/> area giochi (scivolo, altalena, ecc.) <input type="checkbox"/> campi sportivi (basket, calcio, ecc.) <input type="checkbox"/> area attesa genitori <input type="checkbox"/> panchine <input type="checkbox"/> tavolini <input type="checkbox"/> cestini <input type="checkbox"/>	
Parcheggio	<p>Per le bici:</p> <input type="checkbox"/> interno al cortile <input type="checkbox"/> esterno al cortile	<p>Per le auto:</p> <input type="checkbox"/> interno al cortile <input type="checkbox"/> esterno al cortile <input type="checkbox"/> con spazio riservato ai disabili <input type="checkbox"/> solo per il personale scolastico <input type="checkbox"/> per chiunque
Terreno	<input type="checkbox"/> cemento <input type="checkbox"/> erba <input type="checkbox"/> erba sintetica <input type="checkbox"/> terra <input type="checkbox"/> sassi <input type="checkbox"/> ghiaia <input type="checkbox"/>	
Suddivisione delle aree	<p>Numero di aree:</p> <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	<p>Ogni classe:</p> <input type="checkbox"/> ha il suo spazio <input type="checkbox"/> condivide il suo spazio con altri
Delimitazione con l'esterno	<input type="checkbox"/> cancello <input type="checkbox"/> siepe <input type="checkbox"/> rete <input type="checkbox"/> ringhiera <input type="checkbox"/> muro	

Altre osservazioni:

.....

.....

.....

.....

.....

Localizzazione della scuola

Posizione	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> scuola di città<input type="checkbox"/> scuola di periferia<input type="checkbox"/> scuola di campagna <p>In prossimità di:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> scuola dell'infanzia<input type="checkbox"/> scuola primaria<input type="checkbox"/> scuola secondaria di primo grado<input type="checkbox"/> palestra<input type="checkbox"/> biblioteca comunale<input type="checkbox"/> piscina<input type="checkbox"/> oratorio<input type="checkbox"/> centro della città/paese<input type="checkbox"/> periferia<input type="checkbox"/> parco<input type="checkbox"/>
------------------	--

Altre osservazioni:

.....

.....

.....

.....

.....

Allegato 5: Griglia di osservazione dei comportamenti sociali, emotivi e analisi del discorso

Adattamento da **SCHEDA PER L'OSSERVAZIONE DEI COMPORTAMENTI SOCIALI, EMOTIVI E ANALISI DEL DISCORSO** in sezione
Materiali a cura di Lerida Cisotto – Corso di didattica generale a.a. 2013-2014

DATI GENERALI
Sezione DataTirocinante/i

COMPORAMENTI	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
COMPORAMENTI SOCIALI				
1. Rispettare e saper ascoltare gli altri, lavorando insieme				
2. Mostrare apprezzamento per i risultati positivi dei compagni				
3. Supportare e aiutare il compagno in difficoltà				
4. Lavorare e giocare volentieri con compagni diversi				
5. Prestare attenzione alle indicazioni dell'insegnante e dei compagni				
6. Mostrare comportamenti competitivi verso i compagni				
7. Mostrare interesse e accoglienza verso tutti i compagni				
8. Assumere il proprio ruolo nell'attività/gioco e sapersi rapportare correttamente al proprio ruolo e a quello degli altri all'interno di un contesto specifico				
9. Portare a termine compiti e iniziative con responsabilità, rispettando le istruzioni				
10. Saper chiedere aiuto				
11. Avere cura dei materiali e degli oggetti				
12. Rispettare tempi e spazi personali e interpersonali				
COMPORAMENTI EMOTIVI				
1. Mostrare soddisfazione per i propri risultati positivi				
2. Reagire in modo adeguato agli insuccessi				
3. Mostrare autocontrollo alle situazioni (saper adattare il proprio comportamento e le proprie emozioni al contesto di riferimento)				
4. Riflettere sul proprio comportamento e riconoscere i propri errori				
5. Sentirsi a proprio agio all'interno delle dinamiche di un gruppo				
6. Riconoscere e comprendere le proprie/altrui emozioni				
ANALISI DEL DISCORSO				
1. Assumere l'iniziativa del discorso				
2. Inserirsi nel discorso avviato dai compagni				
3. Rispettare i turni conversazionali				
4. Interagire con pertinenza nello scambio comunicativo				
5. Impegnarsi a farsi capire e a chiarire il proprio discorso				
6. Mantenere l'attenzione durante un racconto/discussione				
7. Esprimere il proprio accordo o dissenso rispetto alla posizione dei compagni				
8. Raccontare di sé e delle proprie esperienze				



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

**Alla scoperta del mio *modus operandi* come insegnante
in un percorso di geo-storia locale alla scuola primaria**

Relatore
Nadia Zuccolotto

Laureanda
Marina Menestrina

Matricola: 1200312

Anno accademico: 2023/2024

INDICE

INTRODUZIONE	1
1. OSSERVARE E PROGETTARE	3
1.1 Il contesto	3
1.2 Le risorse e le opportunità	4
1.3 L'intervento didattico progettato, realizzato e valutato	5
2. CONDURRE E INCLUDERE	7
2.1 Dalla teoria alla progettazione.....	7
2.2 La conduzione	8
2.3 Il compito autentico	11
2.4 Il co-teaching.....	12
2.5 L'unione fa la forza, l'inclusione in classe	13
3. RIFLETTERE E VALUTARE	15
3.1 Alcune competenze maturate	15
3.2 Alcune difficoltà incontrate	17
3.3 Per concludere	19
BIBLIOGRAFIA	21
NORMATIVA.....	23
DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA	23
ALLEGATI.....	25
Allegato 1 Format di Progettazione	25
Allegato 2 Cartellone di sintesi delle preconoscenze	28
Allegato 3 Materiali predisposti per la valutazione tra pari	28
Allegato 4 Il compito autentico: il sito <i>web</i>	29
Allegato 5 Il progetto di plesso "Il Giornalino di Slop"	29
Allegato 6 Strumenti di osservazione	29

INTRODUZIONE

Nella Relazione Finale di Tirocinio rifletto sul percorso didattico progettato, condotto e valutato in questo ultimo anno, inoltre mi soffermo sulle pratiche professionali e sulle competenze maturate alla luce di quanto appreso nelle precedenti annualità.

Ho deciso di dare il titolo “Alla scoperta del mio *modus operandi* di insegnante”, riprendendo i prodotti del percorso svolto a scuola, con lo scopo di mostrare come, quanto viene fatto a scuola, sia una continua scoperta di sé e di ciò che ci circonda.

L’elaborato ha lo scopo di valorizzare il processo e il percorso svolto per maturare le competenze, le conoscenze e le abilità necessarie a svolgere il lavoro dell’insegnante (D.M. 249/2010).

Il *focus* del tirocinio del quinto anno di corso pone al proprio centro l’istituzione scuola e il raccordo sistemico, approfondendo le dimensioni istituzionale, didattica e professionale. Ciò è accompagnato da una documentazione significativa derivante da strumenti di osservazione e rilevazione, costruiti anche appositamente.

Il *Project Work* proposto ha come tematica principale il territorio, la scoperta geografica e l’approfondimento storico del passato, attraverso l’utilizzo di diverse fonti, per giungere alla creazione di un prodotto significativo per i bambini e per la comunità che vive in quei luoghi.

Il primo capitolo descrive l’istituzione scolastica, il contesto di lavoro e le motivazioni che mi hanno spinto a scegliere la tematica e a pensare il percorso didattico progettato, realizzato e valutato.

Il secondo capitolo riprende alcune evidenze e alcuni passaggi fondamentali del percorso, descrivendo le metodologie adottate, sottolineando il lavoro svolto dai bambini e gli aspetti inclusivi utilizzati.

Il terzo capitolo espone le competenze professionali maturate, anche grazie ad alcune difficoltà incontrate, infine viene ripreso l’aspetto della valutazione.

1. OSSERVARE E PROGETTARE

In questo ultimo anno di tirocinio ho vissuto l'applicazione diretta di quanto appreso durante gli anni precedenti e la relativa valorizzazione attraverso i *focus* dell'annualità.

Per poter presentare un percorso didattico progettato, realizzato e valutato è necessario partire dal contesto e dalle scelte fatte per riuscire a inserirsi nel complesso sistema scolastico. Il percorso di tirocinio e il *focus* del sistema scuola hanno contribuito a costruire un *modus operandi*, ovvero un insieme di pratiche che aiutano e guidano il lavoro dell'insegnante. Esso non è mai lo stesso nelle situazioni, è adattabile e in continuo aggiornamento per poter dare una risposta valorizzante ad ogni bambino e persona che partecipa al percorso. In tal senso ritengo fondamentale partire dalla conoscenza del contesto, della documentazione che lo identifica e delle persone che lo popolano, adulti e bambini, delle loro caratteristiche comprese quelle del territorio in cui è inserito per cogliere aspetti utili alla progettazione di un percorso di apprendimento inclusivo.

A tal proposito presento il contesto: l'Istituto Scolastico, il plesso e la classe, per giungere agli elementi che mi hanno condotta alla costruzione del *Project Work*.

1.1 Il contesto

Ho svolto il Tirocinio di quest'anno presso l'Istituto Comprensivo Trento 6. Esso è composto da diversi plessi di Scuola Secondaria e Primaria, i quali accolgono utenze anche molto diverse tra loro nonostante siano ubicati in territori geograficamente vicini. Il Progetto d'Istituto si pone come priorità la costruzione di un percorso formativo verticale e trasversale alle varie sedi, volendo quindi potenziare le lingue straniere, le discipline STEM (D.M. 184/2023), l'inclusione e il benessere. Sollecita anche attività incentrate sul proprio territorio e in collaborazione con gli enti e le associazioni presenti.

Il plesso di Scuola Primaria di Cadine "G.A. Slop von Cadenberg" sorge nell'omonimo sobborgo. Esso è caratterizzato da un team docenti molto aperto all'innovazione, che si è da subito dimostrato incuriosito dalla mia figura e aperto verso ciò che volevo proporre in classe, mostrandosi accogliente e volenteroso di collaborare e cooperare con me. Un altro elemento che

caratterizza la scuola, riportato anche nel Progetto di Plesso, riguarda le collaborazioni con le associazioni presenti sul territorio (ad esempio il Gruppo La Regola, la R.S.A. Casa-famiglia, il Gruppo Oasi – Centro Contrasto per il dopo scuola, ecc.) anche attraverso l’esposizione delle esperienze del progetto di plesso ne “Il Giornalino di Slop”.

La classe terza della Scuola Primaria di Cadine era composta da 25 bambini, due di questi sono di recente immigrazione con diverse provenienze, alcuni altri sono ragazzi accompagnati da progetto educativo personalizzato (d.p.p. 17-124/2008). La classe viene vissuta come una squadra che collabora nella crescita reciproca, all’interno di un clima di benessere e rispetto.

1.2 Le risorse e le opportunità

Per conoscere il contesto è stata fondamentale la lettura critica della documentazione scolastica e delle relative norme. Ho utilizzato alcuni strumenti di osservazione, come l’Analisi SWOT, i materiali di Cisotto e lo strumento Universal Design for Learning proposto nel Tirocinio Indiretto, che mi hanno permesso di entrare in modo graduale nel complesso e articolato sistema scolastico, guidandomi nella rilevazione delle risorse e delle opportunità del contesto. Attraverso una lettura del sistema scuola secondo lo schema delle cinque aree (Tonegato, 2017), ho potuto rilevare la progettualità e l’organizzazione dell’Istituto. In particolare, attraverso il Progetto di Istituto, ho potuto conoscere gli spazi presenti nelle scuole e i materiali disponibili, la *mission* e la *vision* scolastica che suggeriscono scelte educative con i relativi spunti metodologici e didattici (D.M. 254/2012), le relazioni all’interno all’ente e quelle con l’esterno (il territorio e le famiglie), infine le modalità inclusive dell’Istituto Comprensivo.

Tali informazioni hanno richiesto un forte senso critico e di scelta ragionata e motivata tra la vastità di argomenti, modalità di presentazione e metodologie da portare in classe per rispondere agli interessi e bisogni degli alunni (Nigris, 2005).

Il territorio è un argomento ricorrente nella documentazione scolastica. Cadine e Vigolo Baselga sono i sobborghi che compongono il bacino d’utenza del plesso, la loro posizione su una delle arterie principali del trentino collega Trento al Lago di Garda, ha permesso insediamenti fin dall’antichità, per Cadine si stima dall’età del Bronzo. Tali informazioni sono di dominio pubblico,

ma non sempre vengono approfondite a scuola e nella ricerca storica, suscitando altresì grande curiosità nei bambini (Panciera, 2016).

1.3 L'intervento didattico progettato, realizzato e valutato

Quanto appena esposto mi ha portata alla costruzione di una progettazione (Allegato 1) che ha valorizzato il territorio e l'ambiente di vita dei bambini, che ha reso significativo il lavoro e ha permesso di stimolare la crescita delle loro personalità verso una cittadinanza attiva e cosciente (Minelle et al., 2016). Ho lavorato, quindi, in linea con quanto proposto nelle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018), nelle Indicazioni Nazionali per le Geografia e la Storia (D.M. 254/2012) e nelle Linee guida per le discipline STEM (D.M. 184/2023).

Tali scelte sono sorte fin dalle prime osservazioni e nei momenti di confronto con il Tutor dei Tirocinanti, durante i quali ho intuito quanto per la classe fosse intrigante l'argomento del territorio, della sua scoperta, sia esperienziale che teorica. In tali momenti ho anche colto la necessità di proporre qualcosa che si intersecasse con l'uso delle tecnologie, per aiutare i bambini a sviluppare un utilizzo cosciente e significativo di strumenti come *Google Classroom* e *Maps* che già utilizzavano quotidianamente (Messina & De Rossi, 2015). Il *Project Work* è stato costruito, seguendo il focus dell'annualità di tirocinio, in maniera sistemica: partendo dai bambini e collaborando con il Tutor Mentore e l'intero *team* docenti (della classe e del plesso), valorizzando ogni disciplina. Sono stati utilizzati i diversi spazi della scuola e le risorse in essa disponibili, inoltre si è esplorato il territorio. Il raccordo con l'esterno è avvenuto principalmente con l'esperto che è venuto a scuola, ma nella parte finale è stata attiva anche la comunità per la diffusione della locandina con il prodotto finale: il sito *web*.

2. CONDURRE E INCLUDERE

Come ho detto in precedenza il *modus operandi* della professione docente deve prendere avvio dalle conoscenze teoriche, normative e quelle derivanti dalla documentazione scolastica; per giungere alla scelta degli strumenti metodologici-didattici; progettando le attività adeguate a suscitare motivazione e coinvolgere attivamente l'intero gruppo classe.

2.1 Dalla teoria alla progettazione

La mia progettazione per competenze a ritroso, è partita dalla scelta dei traguardi, avendo ben presenti i processi e i contenuti presenti per poter motivare e attivare i bambini (Nigris & Agrusti, 2021). Ho scelto principalmente i traguardi per lo sviluppo delle competenze di Geografia "Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza" e di Storia "Utilizza abilità funzionali allo studio: individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato e le mette in relazione; le sintetizza, in funzione anche dell'esposizione orale; acquisisce un primo nucleo di terminologia specifica". Di conseguenza ho scelto gli obiettivi di apprendimento nelle medesime discipline: "Riconoscere, nel proprio ambiente di vita, le funzioni dei vari spazi e le loro connessioni, gli interventi positivi e negativi dell'uomo e progettare soluzioni, esercitando la cittadinanza attiva" e "Ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze su aspetti del passato" (D.M. 254/2012).

Costruendo un progetto didattico di geo-storia locale, ho scelto di iniziare dai bambini e dalle loro conoscenze, ampliandole e arricchendole coi racconti di genitori, parenti e amici. Per porre al centro il territorio è stato indispensabile esplorarlo e cogliere le sue peculiarità geografiche. Si è poi potuto approfondire quanto narrato e osservato attraverso l'utilizzo delle fonti, iconografiche, scritte e orali con l'intervento di un esperto esterno. Il prodotto finale aveva l'intento di rendere il lavoro dei bambini accessibile e fruibile per tutta la popolazione. Esso è stato significativo in *primis* per famiglie non originarie dei sobborghi e per i nuovi arrivati, ma soprattutto ha rinfrescato la memoria storica delle persone locali rendendo Cadine e Vigolo Baselga una sorta di "museo a cielo aperto" (Gitti, 2020).

2.2 La conduzione

Per la conduzione dell'intervento didattico progettato ho utilizzato diverse metodologie in base ai contenuti e le attività in relazione all'ambiente e alle tecnologie che avevo a disposizione. Portando in classe modalità di lavoro diverse e alternative ho stimolato i processi di insegnamento e apprendimento (Cornoldi et al., 2018). I bambini hanno risposto con grande interesse e motivazione a questa novità. Ciò è stato sostenuto anche dalla presentazione fin dal principio del compito autentico, illustrando come il lavoro sarebbe partito dal loro vissuto e dalle loro esperienze e che il prodotto creato sarebbe stato fruibile dall'intera popolazione.

Gli interventi sono stati caratterizzati da una modalità principalmente laboratoriale, le conoscenze sono sempre state esito di confronto e di lettura, comprensione e rielaborazione dei bambini stessi. Per fare ciò gli alunni hanno vissuto un percorso basato sulla conversazione, sulla narrazione e ascolto reciproco, all'interno di diversi *settings* e disposizioni in gruppo.

Gli interventi hanno visto momenti di conduzione in cerchio, semicerchio, a isole e frontale. La diversa disposizione dipendeva dal materiale utilizzato, ad esempio un cartellone, sul quale abbiamo segnato le preconoscenze dei bambini (Allegato 2), o della LIM, utilizzata per mostrare gli interventi dei compagni su *Google Classroom* o per il confronto sui testi scritti o la costruzione del sito *web*, oppure dei *computer* per il lavoro in piccoli gruppi.

L'utilizzo della piattaforma di *Google Classroom* ha sollecitato i bambini a interrogare i familiari e gli amici rispetto ai ricordi e alle conoscenze storiche-geografiche diffuse nella popolazione. Le nuove informazioni acquisite sollecitavano i bambini a pensare e costruire un discorso da presentare in classe che fosse comprensibile a tutti i compagni (Santi, 2006).

L'utilizzo della conversazione ha accompagnato i bambini anche durante l'uscita sul territorio, dove l'incontro con alcuni elementi geografici o antropici, ha suscitato la narrazione di ricordi o di curiosità apprese in altre attività svolte, anche in momenti extrascolastici. La visita del territorio in due diverse fasi del progetto ha incontrato l'imprevisto di vivere tali uscite con eventi meteorologici diversi, con la neve e con il sole. Questo è stato un ulteriore argomento di

attenzione riguardo il territorio e i suoi cambiamenti, fornendo l'occasione di riflettere su come le popolazioni in passato vivessero le avversità climatiche.

I lavori di gruppo con approcci sia collaborativi che cooperativi hanno caratterizzato la maggior parte delle attività (Cacciamani, 2008). L'intreccio di queste metodologie ha visto nei bambini una grande attivazione: alcuni gruppi hanno preferito l'assegnazione dei ruoli, altri hanno scelto di affiancarsi e supportarsi reciprocamente. Ciò è stato applicato nelle attività di lettura delle fonti, della loro analisi e della scrittura dei testi. Un'evidenza rispetto a questa fase di lavoro riguarda il processo e la produzione della descrizione dell'elemento antropico del Forte di Cadine, inserita nel sito *web*, svolto da un trio composto da bambini con diverse caratteristiche (è possibile consultare il prodotto al punto 3 dell'Allegato 3). Tale gruppo è stato l'emblema del concetto di inclusione, supporto reciproco e della valorizzazione del proprio e altrui lavoro. Ovvero, il testo è stato digitato da un bambino arrivato in classe da pochissimo tempo, di recente immigrazione e in via di acquisizione della lingua italiana, ciò è stato possibile grazie all'aiuto dei due compagni del gruppo, ognuno con caratteristiche e livelli diversi di apprendimento. Tutti insieme, alla consegna del prodotto, hanno mostrato un grandissimo senso di soddisfazione e felicità per la riuscita del compito e del lavoro svolto dal compagno. Come loro altri gruppi hanno trovato grande vantaggio nel piccolo gruppo, quando incontravano termini complessi, si fermavano, conversavano e si confrontavano cercando di estrapolare il significato dal testo tra di loro e, solo quando necessario, chiedendo l'intervento dell'insegnante. Nell'Allegato 3 si può osservare un esempio del materiale proposto ai bambini e di come loro lo hanno completato, dalla fonte, alle tabelle di rilevazione delle informazioni utili anche per l'autovalutazione e la valutazione tra pari, e il testo finale.

Sono stati, quindi, attivati i processi di insegnamento-apprendimento cognitivi e metacognitivi che hanno permesso agli alunni di rielaborare le esperienze e le conoscenze, attraverso forme di rappresentazione sempre più astratte e di riflettere su di esse: dal disegno, alle immagini, alla narrazione e produzione di testi. Inoltre, si è cercato di attivare processi di pensiero sempre più complessi, con riferimento alla tassonomia di Bloom (1983): dal ricordare informazioni ed esperienze al comprenderle, analizzarle, confrontarle e rielaborarle per la creazione di produzioni scritte e per la realizzazione del compito autentico in gruppo. La possibilità di avere accesso sia

al materiale fisico, i sobborghi, che le fonti scritte, come i libri “Cadine” (Leonardelli, 1988), “Il Libro delle Acque” (Associazioni Culturali Valle dei Laghi, 2008) e “Vigolo Baselga” (Catania, 1999), ma anche agli strumenti digitali, hanno dato un grande supporto alle riflessioni, all’immaginazione e all’esposizione dei pensieri e percezioni, a volte anche diverse e contrastanti tra loro. Il percorso aveva l’intento di portare i bambini a sviluppare una comprensione profonda del territorio e della sua storia, per sollecitare lo sviluppo della propria personalità partendo proprio dall’ambiente di crescita (Wiggins & McTighe, 2004). Per fare questo e per la lettura, l’analisi e la rielaborazione delle fonti ho seguito diversi passaggi: ho spiegato e giustificato il processo in prospettiva del compito autentico finale. Ho anche lavorato sull’interpretazione e la rielaborazione dei contenuti e delle conoscenze per fare in modo che i bambini costruissero una narrazione significativa e profonda dell’intero percorso. La possibilità di interagire con diverse fonti rispetto a diversi periodi storici ha fatto in modo che i bambini scoprissero che la loro quotidianità è l’esito di un lungo processo, che è importante conoscere per scoprire perché oggi si trovano immersi in determinati paesaggi, con i relativi toponimi, ma anche con usanze peculiari, apprendere per trasmettere ad altri oltre che per vivere al meglio loro futuro (Pancieria, 2016).

Riporto per ultimo, ma non per importanza, la figura de “*el Potachin da Caden*” che ha accompagnato i bambini durante il percorso. La presentazione è sempre avvenuta in modo narrativo basato su di un testo di presentazione del personaggio e poi con il confronto rispetto alle diverse immaginazioni dei bambini. Tale figura fa parte della tradizione trentina di cui ci sono diverse leggende e non si sa se sia realmente esistito. La scelta del personaggio ha aperto le porte anche all’utilizzo del dialetto, utilizzato soprattutto dagli anziani e dagli adulti e meno dai giovani. Per tale ragione ritengo che sia stato importante utilizzare e far conoscere alcuni termini, proprio perché introducono alla storia dei luoghi, all’origine dei toponimi presenti. L’uso del dialetto è diventato un gioco di confronto con le lingue: italiano, inglese, tedesco e spagnolo, ma anche con l’ucraino e l’albanese (lingue madre dei bambini di nuova immigrazione). Trovo sia importante anche per lo sviluppo della propria identità conoscere il dialetto locale, ciò è stato riportato dai bambini che lo usano in casa, soprattutto con i nonni (Lo Duca, 2013).

2.3 Il compito autentico

Il compito autentico è un raccoglitore delle esperienze dei bambini del percorso. Il Sito Web “Alla scoperta di Cadine e Vigolo Baselga con *el Potachin da Caden*” (il link è presente nell’Allegato 4) riporta la presentazione del progetto, i personaggi incontrati, gli elementi geografici e antropici, il percorso fatto nel territorio, la bibliografia e i ringraziamenti. I contenuti proposti sono tutti esito del lavoro svolto in classe: la maggior parte è stata creata dai bambini nelle modalità esposte precedentemente, dei restanti alcuni sono stati costruiti con altri insegnanti, mentre altri sono stati pensati insieme in aula, ma scritti successivamente da me. Le immagini inserite hanno condotto a una riflessione sull’importanza del rispetto dei *copyright* delle immagini provenienti dal *web* e sull’educazione tecnologica (Panciera, 2016). L’utilizzo e la presenza dei *link* di collegamento ad altri siti *web* serve a mostrare le fonti utilizzate e nella bibliografia sono presenti i libri consultati. La classe ha espresso il desiderio di inserire i ringraziamenti a tutti coloro che hanno permesso questo progetto e che hanno collaborato nella sua produzione.

I bambini erano trepidanti quando ho presentato loro il sito *web* ultimato, mostrandosi entusiasti del lavoro fatto. Hanno analizzato con senso critico e autovalutativo ogni minima parte chiedendo anche chiarimenti rispetto ad alcuni termini di cui non sempre ricordavano il significato, ricevendo spesso le risposte dai compagni stessi e non dagli insegnanti.

Nella seconda uscita sul territorio i bambini dovevano divulgare il loro prodotto consegnando i volantini (visibili all’Allegato 4) riportanti il *link* del sito *web* in alcuni luoghi del sobborgo, come il negozio di alimentari, i bar, la chiesa e la RSA Casa-famiglia. Ogni bambino ha presentato il progetto fatto con grande puntualità e precisione, sottolineando che era frutto del loro impegno. Alcuni si sono autonomamente proposti, trovando successivamente supporto dalle famiglie, di distribuire il volantino anche a Vigolo Baselga (dove non ci eravamo potuti spostare per problemi organizzativi/istituzionali in quanto è raggiungibile solo con i mezzi di trasporto).

Esso è stato condiviso anche nel progetto di Plesso “Il giornalino di Slop” condiviso sulla piattaforma dell’Istituto Comprensivo (link presente nell’Allegato 5 all’interno del quale è riportato l’articolo redatto dalla classe)

2.4 Il co-teaching

Per i bambini è stato anche importante vedere la mia collaborazione con tutto il team docente, in quanto ho cercato di valorizzare le singole discipline condotte dai diversi insegnanti.

L'insegnante di Religione Cattolica ci ha seguiti nelle uscite sul territorio durante le quali ha sottolineato le peculiarità di alcuni ambienti spirituali incontrati. Successivamente li ha approfonditi lavorando con i bambini nella costruzione di alcuni testi da inserire nel Sito Web.

Con l'insegnante della Lingua Inglese e di Tecnologia in CLIL (art 56 bis L.P. 5/2007) abbiamo lavorato sullo sviluppo dell'uso dei *device* e della *Google Suite*. Una delle attività consisteva nel riprendere la mappa cartacea del sobborgo di Cadine utilizzata nell'esperienza dell'uscita, tale carta che poi è stata trasposta in formato digitale su *Google Earth*. Nelle fonti esaminate dai bambini erano presenti parole in lingue straniere, sia in Inglese che in Tedesco, approfondite con le relative insegnanti. Il percorso è stato ampliato nella disciplina di Arte e Immagine in CLIL in Tedesco con la produzione degli elementi antropici del sobborgo (Nell'Allegato 5 del Giornalino di Slop).

Con tutti gli insegnanti sopra riportati, ma anche con la docente di Italiano e il Tutor Mentore, che si occupa delle discipline scientifiche e di Storia, ho proposto e svolto attività di *co-teaching* (Ghedin et al., 2013). Ho quindi potuto progettare insieme a tutti loro partendo dai miei *input* arricchendoli con le loro esperienza e conoscenze. La conduzione delle attività ha visto diversi assetti con diversi ruoli assunti da me e dagli altri insegnanti. In alcune lezioni, soprattutto durante le conversazioni, i docenti ricoprivano un ruolo di supporto e a volte reindirizzavano i bambini nella riflessione rispetto ad attività pregresse. Altre volte, come durante il momento della scrittura dei testi per il sito *web*, la classe era divisa in gruppi e isole, con gli insegnanti che aiutavano in caso di bisogno. Ciò ha permesso di fornire ad ognuno un supporto effettivo ed efficace, lasciando loro autonomia nel proprio lavoro e nella gestione dei problemi, avendo allo stesso tempo la possibilità di chiedere aiuto e ricevere risposte condivise e puntuali indipendentemente che fossi io o un altro insegnante a rispondere.

2.5 L'unione fa la forza, l'inclusione in classe

“L'unione fa la forza” è il motto della classe scelto all'inizio dell'anno e mostra come tale gruppo senta profondamente il senso dell'inclusione e dell'aiuto reciproco. Ho condiviso tale pensiero riportandolo nel mio progetto scegliendo una modalità di lavoro che arrivasse a tutti, che fosse pensata sulle potenzialità di ognuno e su ciò che ognuno poteva portare in quel lavoro (Tomlinson, 2006). Per riprendere quanto detto nei capitoli precedenti, è imprescindibile nel *modus operandi* di un'insegnante predisporre progetti attenti a tutti gli alunni, con attività, materiali e modalità di lavoro variegati che raggiungano ogni bambino. È fondamentale quindi rendere l'intera classe attiva, proponendo diverse modalità di coinvolgimento e lasciando loro libertà di espressione attraverso l'ottica del *Universal Design for Learning* (Center for Applied Special Technology [CAST], s.d.). Applicare in ogni momento tali principi non è sempre semplice, l'imprevisto è dietro l'angolo e non sempre si può preparare e prevedere tutto. Questa esperienza mi ha insegnato che bisogna lasciare libertà ai bambini. Penso che non basti fornire ai ragazzi diversi strumenti perché questi riescano a svolgere l'attività, ma sia più opportuno proporre materiali semplici, lasciare sperimentare per prove ed errori, stimolando in loro la possibilità di chiedere aiuto al compagno per comprendere al meglio. Ho scelto comunque di mostrare i contenuti in diverse modalità, sia attraverso lo strumento cartaceo che quello digitale con la LIM e sollecitandoli a chiedere chiarimenti sui termini sconosciuti. Anche la valutazione tra pari è stata uno strumento di inclusione, perché ha suscitato il rispetto e ha valorizzato il lavoro fatto dagli altri, portando con sé un grande senso di responsabilità e stimolando l'orgoglio nella buona riuscita del lavoro. Per un ambiente inclusivo è fondamentale vivere le attività divertendosi e suscitare un clima di benessere, elementi essenziali per attivare anche una memoria più profonda ed emotiva (Lucangeli, 2019).

3. RIFLETTERE E VALUTARE

Per concludere il *modus operandi* di un insegnante si deve basare sulla riflessione e su una propria consapevolezza. Ciò in realtà non avviene solo al termine del percorso, ma segue ogni passaggio: dall'ideazione, alla conduzione che comporta infinite modificazioni e la gestione degli imprevisti, per giungere alla valutazione dell'esperienza.

3.1 Alcune competenze maturate

La registrazione delle informazioni ed evidenze attraverso l'utilizzo di diversi strumenti, dagli appunti carta-matita alle griglie di osservazione e rilevazione e altro, permettevano di avere sempre a propria disposizione il percorso svolto, dai bambini e da me stessa, garantendo così una traccia da seguire per una riflessione successiva più profonda e significativa. La cura e l'attenzione nella documentazione e nella raccolta delle evidenze è essenziale per mostrare il lavoro svolto, i processi attivati e le competenze maturate in esso, a sé stessi, ma anche alle istituzioni, oltre che ai bambini e ai genitori. La narrazione dell'attività permette di valorizzare non solo il prodotto finale, ma di sottolineare l'importanza del processo e il significato che vi si attribuisce.

L'esperienza ha avuto numerosi esiti positivi in quanto è scaturita da un lavoro condiviso attraverso una collaborazione profonda con i bambini, con il Tutor Mentore e con il *team* docente. La possibilità di sperimentare il tirocinio in questo plesso ha ulteriormente sviluppato alcune competenze indispensabili per svolgere questo lavoro, ad esempio la cura della comunicazione e delle relazioni, la riflessione rispetto all'organizzazione della scuola, delle singole attività in classe e delle discipline (Fumarco, 2006).

La comunicazione è una competenza complessa, che riguarda non solo quello che si dice ma gli atteggiamenti adottati, il tono, la qualità dell'interazione e molto altro. Il sistema scuola, inoltre, complica tale aspetto perché in esso si interagisce con numerose persone, non solo i bambini o i colleghi, ma anche tutte le altre figure che permettono il funzionamento delle scuole, ed esternamente i genitori, la popolazione e gli enti del territorio. La capacità di essere chiari, precisi, puntuali non è semplice. Nell'esperienza sopra riportata ho adottato strategie di comunicazione diverse rispetto all'interlocutore, trovando accoglienza e collaborazione. Quando ho contattato

l'esperto esterno abbiamo condiviso la costruzione dell'attività, provando anche a ipotizzare eventuali difficoltà, in quanto l'argomento prevedeva anche termini complessi e decidendo compromessi per renderli più accessibili. Rientra nell'ambito della comunicazione anche l'utilizzo dello spazio in *Google Classroom*, dove inizialmente ho trovato alcuni ostacoli di carattere organizzativo, che sono stati superati grazie alla disponibilità del Tutor Mentore. Tale spazio è stato indispensabile per mantenere attiva la comunicazione scuola-famiglia e per rendere partecipi al progetto anche i genitori.

La collaborazione, come ho scritto in precedenza, è un tassello essenziale per condurre una qualsiasi attività all'interno del complesso sistema scuola. Nel costante lavoro di gruppo, con gli adulti e con i bambini, sono emersi *feedback* positivi, ma anche aspetti da migliorare. La collaborazione con il Tutor Mentore è sempre stata attiva, dal primo colloquio agli inizi di settembre, alla stesura del *Project Work*, alla conduzione delle attività e la relativa valutazione, mostrandosi sempre disponibile e accogliente. I bambini, i veri artefici e protagonisti del percorso, hanno accolto la novità della mia figura e del progetto proposto, affidandosi alle mie istruzioni e collaborando nel percorso con interesse e motivazione. Indispensabili e significativi sono stati anche i momenti nell'ambiente universitario durante il Tirocinio Indiretto con la Tutor Coordinatrice e Organizzatrice che hanno guidato e orientato il percorso, sollecitando lo sviluppo del nostro senso critico da insegnanti in formazione. In tale ambiente sono state significative le collaborazioni e i confronti con le colleghe del Gruppo territoriale "Padova centro". L'incontro e la narrazione delle esperienze svolte in ambienti scolastici e territori molto diversi hanno permesso di ampliare il proprio pensiero, di andare oltre alle problematiche e di avere sempre spunti innovativi.

Nelle competenze sviluppate rientra anche la capacità di rendere le conoscenze teoriche, apprese durante il percorso universitario, appetibili e comprensibili per gli alunni. È stato sfidante animare le situazioni di apprendimento e rendere gli argomenti proposti interessanti e coinvolgenti facendo in modo che gli alunni fossero attivi esecutori del processo. Per tale motivo ho apprezzato come nelle varie annualità di tirocinio sia stato introdotto sequenzialmente il lavoro di progettazione delle attività, cioè della rielaborazione e applicazione nell'ambiente scolastico delle conoscenze teoriche possedute. Per questo, quest'anno, mi sono sentita abbastanza a mio

agio nella stesura del percorso del *Project Work*. Al termine del progetto ritengo di aver trovato un equilibrio tra i vari fattori teorici, delle conoscenze, competenze, dei contenuti didattici, e i fattori pratici di conduzione e gestione delle metodologie e *format*, vivendo con i bambini un'esperienza proficua e significativa.

3.2 Alcune difficoltà incontrate

Il principale punto di criticità sta nell'essere un'insegnante in erba e avere ancora molte cose da imparare. Trovo che la possibilità di cimentarsi negli anni in diversi ambienti scolastici mi abbia portata a sperimentare e vivere diverse situazioni, con diversa utenza e con diverse modalità di lavoro, in quanto ho spesso cambiato Istituto di appartenenza non mantenendo la classe di riferimento. La criticità risiede proprio nel doversi ogni volta ri-ambientare, anche se quest'anno sono stata accolta egregiamente nella scuola e nella classe.

Un'altra sfida di quest'anno è stata la numerosità della classe, composta da venticinque alunni, con caratteristiche molto diverse tra loro. Alcuni presentavano difficoltà di vario genere, altri avevano diversi *background* culturali, dettati da diverse provenienze proprie o delle rispettive famiglie. Due bambini sono arrivati durante l'anno, entrambi di recente immigrazione e non conoscevano l'italiano. Il mio timore è stato, quindi, quello di non riuscire a entrare in contatto con tutti, di non riuscire a valorizzarli, di non avere la possibilità di offrire loro molteplici forme di presentazione, di azione ed espressione e di non riuscire a coinvolgerli. La sfida è stata ardua e a volte è stato complesso dedicare loro l'attenzione necessaria a farli emergere come avrebbero potuto. Allo stesso tempo il lavoro in gruppo li ha fatti cooperare e collaborare insieme ai compagni, i quali hanno mostrato una spiccata indole all'aiuto e al sostegno dell'altro, supportandomi in questo modo a superare tali criticità e a coinvolgere l'intera classe.

Il progetto prevedeva il lavoro sui sobborghi di utenza della scuola: Cadine e Vigolo Baselga. Una problematica riguardava il secondo borgo che non poteva essere raggiunto per problemi burocratici e organizzativi per gli spostamenti con i mezzi pubblici e per le tempistiche legate alla routine scolastica. Di tale aspetto hanno risentito i bambini residenti a Vigolo Baselga,

problematica che è stata in parte superata concentrandosi comunque nell'analisi della carta geografica specifica e dallo studio di fonti riguardanti elementi geografici e antropici.

Si è rivelato di una certa complessità anche l'aspetto della valutazione elemento essenziale in ambito scolastico. Ho introdotto fin dal principio ai bambini quali fossero i criteri presenti nella rubrica di valutazione, visibile nel Format di progettazione in forma sintetica (Allegato 1); in quanto, far conoscere ai bambini su cosa saranno valutati, ha permesso di fargli vivere questo momento come valorizzante e motivante per il lavoro. Inoltre, ho utilizzato i criteri presenti nella rubrica per creare delle griglie di osservazione e rilevazione utili per monitorare costantemente il lavoro svolto in classe da me e dai bambini per raggiungere gli obiettivi e i traguardi previsti (Allegato 6). Ho esposto loro le diverse modalità di tale processo: l'autovalutazione e la valutazione tra pari (Grion & Restigian, 2019). Ho, quindi, sottolineato quanto la prima permettesse uno spazio di crescita e valorizzazione attraverso la riflessione su sé stessi e su quanto fatto. Per quanto riguarda la valutazione tra pari ho presentato l'attività attraverso una tabella che raccoglieva le informazioni sulla qualità della scrittura, la chiarezza e la presenza di tutte le informazioni scelte dal gruppo come necessarie (consultabile nell'Allegato 3). Tale richiesta è stata colta con un forte senso del dovere dai bambini. Al suo termine ha suscitato un grande senso di orgoglio nella classe che ha riconosciuto la qualità di ciò che loro stessi avevano prodotto, anche in quanto non sono stati trovati errori significativi o mancanze di informazioni (Aquario, 2015). Ciò è stato osservato e rilevato da me e dal Tutor Mentore, ma anche nei *feedback* forniti dai genitori, mostrando a tutti come tale momento sia, in realtà, una valorizzazione del processo. Riprendo infine il concetto della valutazione trifocale in quanto ho adottato tale modalità per valutare sia me che i bambini (Nigris & Agrusti, 2021). Le triadi erano formate principalmente dagli stessi attori: la sottoscritta, il Tutor mentore con il *team* docenti e gli alunni. Importanti sono stati anche i *feedback* lasciati dai genitori in maniera informale.

3.3 Per concludere

Al termine di un percorso sorge naturale cimentarsi nella riflessione rispetto al proprio operato, guardando dal principio al termine cosa sia cambiato, come si è maturati, quanto è stato appreso e quanto ha subito modificazioni.

Come detto in precedenza, nell'arco delle annualità di tirocinio, sia diretto nelle Scuole che indiretto in Università, ho costruito un *modus operandi* che ad oggi caratterizza il mio stare a scuola, la mia professionalità come docente, e che sicuramente in futuro cambierà insieme a me.

Durante il primo anno di tirocinio ci sono stati chiesti i nostri pensieri rispetto alla professione docente. Avevo scritto che avevo il timore di non riuscire a motivare la classe, di non riuscire a gestirla, ovvero avevo paura di non riuscire ad agganciare la loro attenzione, di non valorizzare ognuno di loro, di non cogliere interessi e bisogni. Avevo il timore anche di non riuscire a pensare e costruire progetti che potessero essere significativi per gli alunni, che non seguissero i libri e che fossero innovativi e diversi da una scuola nozionistica basata unicamente su lezioni frontali. Ritengo di aver superato tali timori grazie al percorso di tirocinio, che nelle diverse annualità ci ha condotti gradualmente ad assumere sempre più il ruolo di insegnante consapevole: al secondo anno con le microprogettazioni di attività, affiancando il docente, iniziando a prendere confidenza con le diverse metodologie e format; al terzo anno con il progetto di un breve percorso con il focus dell'inclusione e valutazione, rendendo l'ambiente di apprendimento e le conoscenze accessibili ai bambini e valorizzandoli nel lavoro svolto, sempre però affiancati in senso stretto agli insegnanti; fino a quest'anno con la redazione di un progetto complesso e articolato, dove potevamo godere di maggiore autonomia sempre però inserendoci nella progettazione del Tutor Mentore e di quanto proposto nelle documentazioni scolastiche.

Tali timori sono stati superati per quanto riguarda l'ambiente di tirocinio, ma comunque permangono per quanto riguarda la vita da insegnante effettivo nelle scuole. Ritengo che siano sfide che motivano e spingono al continuo aggiornamento e alla ricerca dell'innovazione. Penso che siano il carburante che alimenta la ricerca di sempre nuove modalità di stare in classe e di trovare nuovi approcci che valorizzino i bambini e che li facciano sentire sempre inclusi.

Tali aspetti credo che siano un importante punto di slancio per le mie prospettive anche di prosecuzione degli studi in ambito della formazione nella specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità.

In conclusione, spero che il *modus operandi* che ho costruito in questo percorso universitario mi accompagni nelle sfide del futuro e mi contraddistingua quando sarò io la docente della classe o sezione all'interno di un *team* collaborativo, alla Scuola dell'Infanzia o alla Scuola Primaria.

BIBLIOGRAFIA

- Aquario, D. (2015). *Valutare senza escludere: Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Edizioni Junior.
- Associazioni Culturali Valle dei Laghi. (2008). *Il Libro delle Acque—Rogge e sorgenti nella Valle dei Laghi dalle viscere della Terra alle opere dell'uomo*. Associazioni Culturali Valle dei Laghi.
- Bloom, B. S. (A c. Di). (1983). *Tassonomia degli obiettivi educativi: La classificazione delle mete dell'educazione*. Giunti e Lisciani.
- Catania, S. (1999). *Vigolo Baselga: Dalla preistoria al 1968*. n.d.
- Center for Applied Special Technology [CAST]. (s.d.). *UDL: The UDL Guidelines*. The UDL Guidelines. Recuperato 8 aprile 2024, da <https://udlguidelines.cast.org/>
- Cornoldi, C., Meneghetti, C., Moè, A., & Zamperlin, C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. il Mulino.
- Fumarco, G. (A c. Di). (2006). *Professione docente: Ruoli e competenze*. Carocci Faber.
- Ghedin, E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: Una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Italian Journal Of Educational Research*, 11, Articolo 11. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/191>
- Gitti, G. (2020). Per una didattica inclusiva: Educare alla cittadinanza attiva e al patrimonio con le mappe di comunità. *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History*, 2, 183–203. <https://dsrivista.unibo.it/article/view/11909>

- Grion, V., & Restiglian, E. (A c. Di). (2019). *La valutazione fra pari nella scuola: Esperienze di sperimentazione del modello GRIFoVA con alunni e insegnanti*. Erickson.
- Leonardelli, F. (A c. Di). (1988). *Cadine. Uomo e ambiente nella storia: Studi, testimonianza, documenti*. Cassa Rurale di Cadine.
- Lo Duca, M. G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica: Tra storia, ricerca e didattica* (Nuova ed). Carocci.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Erickson.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Carocci Editore.
- Minelle, C., Rocca, L., & Bussi, F. (A c. Di). (2016). *Storia e geografia. Idee per una didattica congiunta*. Carocci Editore.
- Nigris, E. (2005). *Didattica generale* (Ed. breve). Guerini scientifica.
- Nigris, E., & Agrusti, G. (A c. Di). (2021). *Valutare per apprendere: La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria: con l'analisi di pratiche vissute in classe*. Pearson.
- Pancierà, W. (2016). *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Carocci.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso: Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe* (Nuova ed). Liguori.
- Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata: Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità* (A. Gheda, Trad.). LAS.
- Tonegato, P. (2017). *Il sistema scuola: Cinque aree per leggere l'istituto scolastico*.

Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione: La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa* (M. Comoglio, A. c. Di; A. Gheda, Trad.). LAS.

NORMATIVA

Legge Provinciale 7 agosto 2006, n. 5 *Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino*, art. 56

Decreto del Presidente della Provincia 8 maggio 2008, n. 17-124/Leg *“Regolamento per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali”*

Decreto Ministeriale 10 settembre 2010 n. 249 *“Regolamento 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»*

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle Competenze Chiave per l'apprendimento permanente

Decreto Ministeriale del 15 settembre 2023, 184 *“Adozione delle Linee guida per le discipline STEM”*

DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA

Piano d'Istituto Triennale 2020-2023 dell'Istituto Comprensivo Trento 6

Progetto di Plesso Scuola Primaria di Cadine *“Slop Von Cadenberg”* - I.C. Trento 6

ALLEGATI

Allegato 1 Format di Progettazione

Scienze della Formazione Primaria – Università di Padova
FORMAT PER LA PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

TITOLO: Alla scoperta di Cadine e Vigolo Baselg con "El Potachin da Caden"

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI
(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)

Competenza chiave *(Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali)*

Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.

Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

Geografia e Storia

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza. Riconosce e esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale. Utilizza abilità funzionali allo studio: individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato e le mette in relazione; le sintetizza, in funzione anche dell'esposizione orale; acquisisce un primo nucleo di terminologia specifica. Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli.

Obiettivi di apprendimento *(desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali aggiornate con i Nuovi scenari del 2018; per la scuola dell'infanzia vanno formulati)*

Riconoscere, nel proprio ambiente di vita, le funzioni dei vari spazi e le loro connessioni, gli interventi positivi e negativi dell'uomo e progettare soluzioni, esercitando la cittadinanza attiva.
 Ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze su aspetti del passato.
 Leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni.
 Produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti (per utilità personale, per comunicare con altri, per ricordare, ecc.).

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ
(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

Rubrica valutativa

DIMENSIONI/CRITERI	INDICATORI	LIVELLI			
		AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	INIZIALE
Riconoscere, nel proprio ambiente di vita, le funzioni dei vari spazi e le loro connessioni, gli interventi positivi e negativi dell'uomo e progettare soluzioni, esercitando la cittadinanza attiva.	Riconosce, nel proprio ambiente di vita, le funzioni dei vari spazi e le loro connessioni	Riconosce, nel proprio ambiente di vita, le funzioni dei vari spazi e le loro connessioni in completa autonomia e con sicurezza nelle varie situazioni	Riconosce, nel proprio ambiente di vita, le funzioni dei vari spazi e le loro connessioni in autonomia rispetto al compito	Riconosce, nel proprio ambiente di vita, le funzioni dei vari spazi e le loro connessioni in autonomia rispetto al compito, utilizzando delle facilitazioni (es. supporto di immagini e della mappa)	Riconosce, nel proprio ambiente di vita, le funzioni dei vari spazi e le loro connessioni già incontrato, con la mediazione dell'insegnante o di un compagno (es. guidato nel percorso)
	Riconosce gli interventi dell'uomo nell'ambiente	Riconosce gli interventi dell'uomo nell'ambiente in completa autonomia e con sicurezza nelle varie situazioni	Riconosce gli interventi dell'uomo nell'ambiente in autonomia rispetto al compito	Riconosce gli interventi dell'uomo nell'ambiente in autonomia rispetto al compito, utilizzando delle facilitazioni (es. con supporto di immagini)	Riconosce gli interventi dell'uomo nell'ambiente già incontrato, con la mediazione dell'insegnante o di un compagno (es. guidato nel percorso)
	Progetta soluzioni ed esercita la cittadinanza attiva	Progetta soluzioni esercita la cittadinanza attiva in autonomia e con sicurezza nelle varie situazioni	Progetta soluzioni esercita la cittadinanza attiva in autonomia rispetto al compito	Progetta soluzioni esercita la cittadinanza attiva in autonomia rispetto al compito, utilizzando delle facilitazioni (es. con uno schema)	Progetta soluzioni esercita la cittadinanza attiva già incontrato, con la mediazione dell'insegnante o di un compagno (es. guidato nel percorso)

Ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze su aspetti del passato.	Ricava da fonti scritte informazioni e conoscenze su aspetti del passato	Ricava da fonti scritte informazioni e conoscenze su aspetti del passato in autonomia e con sicurezza nelle varie situazioni	Ricava da fonti scritte informazioni e conoscenze su aspetti del passato in autonomia rispetto al compito	Ricava da fonti scritte informazioni e conoscenze su aspetti del passato in autonomia rispetto al compito, utilizzando delle facilitazioni (es. con uno schema)	Ricava da fonti scritte informazioni e conoscenze su aspetti del passato già incontrato, con la mediazione dell'insegnante o di un compagno (es. guidato nel percorso)
	Ricava da fonti orali informazioni e conoscenze su aspetti del passato	Ricava da fonti orali informazioni e conoscenze su aspetti del passato in autonomia e con sicurezza nelle varie situazioni	Ricava da fonti orali informazioni e conoscenze su aspetti del passato in autonomia rispetto al compito	Ricava da fonti orali informazioni e conoscenze su aspetti del passato in autonomia rispetto al compito, utilizzando delle facilitazioni (es. con uno schema)	Ricava da fonti orali informazioni e conoscenze su aspetti del passato già incontrato, con la mediazione dell'insegnante o di un compagno (es. guidato nel percorso)
	Ricava da fonti iconografiche informazioni e conoscenze su aspetti del passato	Ricava da fonti iconografiche informazioni e conoscenze su aspetti del passato in autonomia e con sicurezza nelle varie situazioni	Ricava da fonti iconografiche informazioni e conoscenze su aspetti del passato in autonomia rispetto al compito	Ricava da fonti iconografiche informazioni e conoscenze su aspetti del passato in autonomia rispetto al compito, utilizzando delle facilitazioni (es. con uno schema)	Ricava da fonti iconografiche informazioni e conoscenze su aspetti del passato già incontrato, con la mediazione dell'insegnante o di un compagno (es. guidato nel percorso)
Leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni.	Legge testi cogliendo l'argomento di cui si parla	Legge testi cogliendo l'argomento di cui si parla in autonomia e con sicurezza nelle varie situazioni	Legge testi cogliendo l'argomento di cui si parla in autonomia rispetto al compito	Legge testi cogliendo l'argomento di cui si parla in autonomia rispetto al compito, utilizzando delle facilitazioni (es. con uno schema)	Legge testi cogliendo l'argomento di cui si parla già incontrato, con la mediazione dell'insegnante o di un compagno (es. guidato nel percorso)
	Legge testi cogliendo individuando le informazioni principali e le loro relazioni	Legge testi cogliendo individuando le informazioni principali e le loro relazioni in autonomia e con sicurezza nelle varie situazioni	Legge testi cogliendo individuando le informazioni principali e le loro relazioni in autonomia rispetto al compito	Legge testi cogliendo individuando le informazioni principali e le loro relazioni in autonomia rispetto al compito, utilizzando delle facilitazioni (es. con uno schema)	Legge testi cogliendo individuando le informazioni principali e le loro relazioni già incontrato, con la mediazione dell'insegnante o di un compagno (es. guidato nel percorso)
Produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti (per utilità personale, per comunicare con altri, per ricordare, ecc.) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare).	Produce semplici testi funzionali legati a scopi concreti	Produce semplici testi funzionali legati a scopi concreti in autonomia e con sicurezza nelle varie situazioni	Produce semplici testi funzionali legati a scopi concreti in autonomia rispetto al compito	Produce semplici testi funzionali legati a scopi concreti in autonomia rispetto al compito, utilizzando delle facilitazioni (es. con uno schema)	Produce semplici testi funzionali legati a scopi concreti già incontrato, con la mediazione dell'insegnante o di un compagno (es. guidato nel percorso)

Strumenti di rilevazione (da definire in relazione ai criteri individuati)

Strumento carta-matita non strutturato per poter raccogliere gli interventi e le riflessioni condotte insieme e tutte le evidenze prodotte dai bambini.
 Griglie di osservazione: iniziale sulle pre-conoscenze rispetto ai criteri della Rubrica di valutazione, lavoro in gruppo, interazioni e comportamenti, utilizzo degli strumenti proposti rispetto alla Rubrica di valutazione
 Strumento "tabella" raccolta delle informazioni da diverse fonti (identifica cosa sono ed elemento geografico o antropologico) e utilizzata anche per la stesura dei testi utilizzato in gruppo
 Strumento "tabella" strutturata: correzione tra pari (verifica la presenza delle informazioni richieste e trovate nella tabella precedente) utilizzato singolarmente
 Griglia di valutazione: del gruppo del testo prodotto e dell'utilizzo di strumenti proposti

Modalità di utilizzo degli strumenti con attenzione ai processi autovalutativi e di valutazione tra pari

Valutazione iniziale delle pre-conoscenze: attraverso la raccolta delle evidenze; griglia di osservazione e appunti carta-matita con gli interventi fatti dai bambini.
 La valutazione in itinere avviene in diverse fasi

- in plenaria raccolta delle pre-conoscenze, evidenze: gli appunti presi con lo strumento carta-matita e una griglia di osservazione;
- in piccolo gruppo con i comportamenti e l'attenzione verso il materiale e strumenti proposti (fonti digitali e cartacee, computer, L.I.M., carta geografica, ecc.) e il loro utilizzo, riconoscere le informazioni dalle fonti, la stesura di un breve testo partendo dalla tabella precedente;
- autovalutazione dei bambini e feedback sul percorso con comunicazioni in Google Classroom;
- costruzione della mappa, riconoscere il percorso fatto nell'uscita sul territorio, prima su una mappa cartacea, poi digitale.

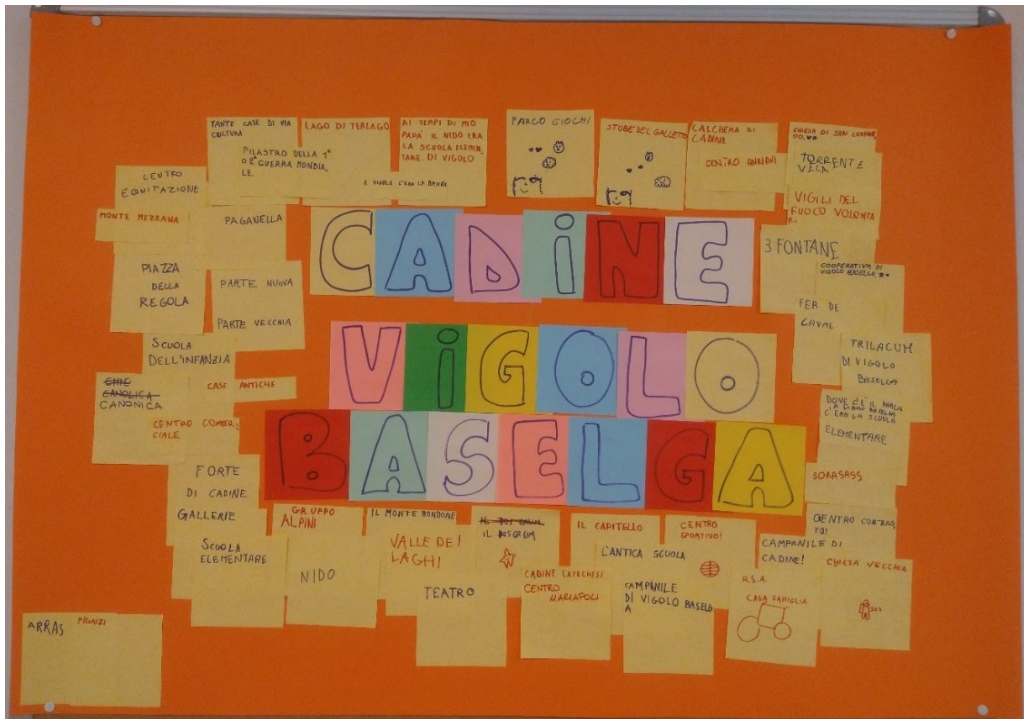
Valutazione finale (con gli strumenti di rilevazione sopra citati) avviene attraverso la valutazione trifocale:

- autovalutazione: ogni gruppo controlla il testo proprio prodotto;
- valutazione intersoggettiva: tra pari, i bambini sono chiamati ad utilizzare un'apposita tabella;
- valutazione oggettiva: attraverso l'utilizzo di una griglia di osservazione e rilevazione.

Autovalutazione del compito autentico.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE (Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)					
Tempi	Ambiente/i di apprendimento	Contenuti	Metodologie	Tecnologie	Attività
AVVIO DEL PERCORSO					
4 ore (due lezioni)	Laboratorio	Le preconcenze	Brainstorming Conversazione	<ul style="list-style-type: none"> • Post-it • Cartellone • Libro di Cadine • Leggenda • LIM 	L'avvio con le domande di lancio sulle preconcenze e con la problematizzazione
	Laboratorio	La mappa e la figura de "el Potachin da Caden".	Conversazione Laboratorio		Viene presentata la figura de "el Potachin da Caden" e la sua storia.
RACCOLTA ESPERIENZIALE DELLE INFORMAZIONI					
10 ore (quattro lezioni)	Uscita sul territorio	Riconoscere gli elementi della frazione: geografici e antropici	Laboratorio	<ul style="list-style-type: none"> • Macchina fotografica • Carta geografica • Sagoma del Potachin da Caden • Fotografie dell'uscita • LIM • Le domande 	Presentazione e uscita sul territorio.
	Classe o laboratorio	Raccolta di tutti gli elementi e suddivisi in categorie.	Conversazione e laboratorio		Ripresa l'uscita e distinzione degli elementi geografici da quelli antropologici.
	Classe o laboratorio	Preparazione dell'intervista	Conversazione e laboratorio		Preparazione dell'intervista
	Classe	Intervista a "La Regola"	Intervista		Intervista all'esperto esterno
RIELABORAZIONE DELLE INFORMAZIONI RACCOLTE E LAVORARE CON LE FONTI					
4 ore (due lezioni)	Classe o laboratorio	Raccolta e analisi dei dati e scrittura di brevi testi descrittivi	Apprendimento cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> • Computer portatile • Le fonti • Tabella strutturata 	In gruppi devono ricavare le informazioni guidati da una tabella, partendo da queste scrivono dei brevi testi.
LA VALUTAZIONE					
4 ore (due lezioni)	Classe o laboratorio	Autovalutazione	Apprendimento cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> • I testi scritti dai gruppi • Tabella strutturata • L.I.M. 	Una volta ultimati tutti i testi si procede con l'autovalutazione.
	Classe o laboratorio	Valutazione tra pari	Apprendimento cooperativo		Valutazione tra pari guidati da una tabella strutturata.
COSTRUZIONE DEL COMPITO AUTENTICO					
4 ore (due lezioni)	Classe o laboratorio di informatica	Trasposizione della mappa in formato digitale.	Laboratorio Apprendimento cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> • Mappa cartacea e digitale • Testi prodotti • Computer portatile • L.I.M. • Google Earth • Google sites • Fotografie e immagini 	Si utilizza la piattaforma di Google Earth dove si trascrive il percorso fatto.
	Classe o laboratorio di informatica	Creazione del sito.	Laboratorio		Si è giunti alla costruzione del compito autentico: il sito web. L'attività viene svolto in plenaria. Nella piattaforma si creano le pagine e si inseriscono i testi prodotti in precedenza e la mappa.
CONCLUSIONE DEL PERCORSO FACENDO RETE CON IL TERRITORIO					
4 ore (una lezione)	Uscita sul territorio	Scrittura dell'articolo da pubblicare sul "Giornalino di Slop" Divulgazione del sito web.	Laboratorio	Volantino con QR-code del sito web.	Prima dell'uscita si indaga come poter inserire il progetto fatto insieme nel "Giornalino di Slop". Distribuzione dei volantini (dove è presente il QR-code e link che permettono l'accesso al sito).

Allegato 2 Cartellone di sintesi delle preconoscenze



Allegato 3 Materiali predisposti per la valutazione tra pari

1) Tagliata stradale Bus de Vela

La tagliata stradale Bus de Vela, in tedesco *Strassensperre Bus de Vela* è oggi popolarmente conosciuta come **forte di Cadine**, è uno dei forti austro-ungarici facente parte della Fortezza di Trento (Festung Trient) e si trova in località Cadine ed appartiene al grande sistema di fortificazioni austriache di confine italiano.

2) Storia

Lo stretto passaggio del torrente Vela, via d'accesso occidentale alla città dopo la realizzazione di una carteggiata, venne costruito tra il 1860 e il 1861, fortificato già nel 1860 sotto la direzione del von Houvenfeldt. Si tratta di una vera e propria tagliata stradale, cioè il suo controllo non si estendeva su un'ampia area ma tutte il suo armamento principale era puntato sulla strada che risultava da Fios del Garda.

Nel complesso era un'opera realmente ben munita, e che poteva contare su validi appoggi per la protezione dei lati. Il forte (insieme di Spionzo (sottogetto mediante una strada militare) e il campo di tiro) del Socrasano, insieme alla Bastia di Cadril e al blockhaus Mandolli. La fortificazione è realizzata in conci di pietra calcarea di colore rosa ben lavorata. Tre cinte erano poste al suo contorno in aggiunta alla deviazione del torrente Vela. Nonostante le energie spese, il forte non fu mai costruito su uno scoglio armato o fu demolito nel 1915.

Nel 1961 venne acquistato dalla provincia che dal 2006 ha restaurato il forte con l'aiuto della Sovrintendenza provinciale ai beni architettonici. Dal 2012 è gestito dalla Fondazione Museo storico del Trentino. Nel 2018 ha ricevuto il marchio del patrimonio europeo.

2) TABELLA ELEMENTI ANTROPICI

FORTE DI CADINE, FORTE DOSI DI SPIONZO, POSTA, EX SCUOLA PRIMARIA, EX SCUOLA, EX SCUOLA MATERNA, VILLA COZZUTTI, EX CHIESA DI SANT'EUENA, MUONI, SCUOLA DELL'INFANZIA, SCUOLA PRIMARIA, PIAZZA DELLA REGOLA, CHIESA DI CADINE, CAMPANILE DI CADINE, CHIESA DI VIGOLO BASELGA, SCUOLA DI VIGOLO, CENTRO CHIESA CURIA, PICCOLA BIBLIOTECA, CENTRO CONFINATO, GRUPPO LA REGOLA

NOME DEL LUOGO	TAGLIATA STRADALE BUS DE VELA
NOME IN DIALETTO	FORTE DI CADINE
NOME IN ALTRE LINGUE	STRASSENSPERRE
QUALE ERA LA SUA FUNZIONE?	CONTROLLARE LA STRADA, E CHI VEDEVA SI PUNTEVA GIU' E' UN MUSEO
DA CHI È STATA COSTRUITA?	DALL'IMPERO AUSTRIUNGO
QUANDO È STATA COSTRUITA O INAUGURATA?	NEL 1860
CURIOSITÀ	NEL 2018 È DIVENTATO.

3) Forte Bus de Vela

Il nome del luogo è Tagliata del Bus de Vela, oppure *Fortè di Cadine*, in Tedesco *Strassensperre*.

La sua funzione era quella di controllare la strada e chi proveniva da Riva del Garda.

È stato costruito dall'Impero Austro-Ungarico nel 1860.

È diventato un museo nel 2012.

4) ELEMENTI ANTROPICI FORTE DI CADINE

C'è il nome del luogo?	SI	NO	
C'è il nome in dialetto del luogo?	SI	NO	NON ESISTE
C'è il nome in altre lingue?	SI	NO	NON ESISTE
Viene spiegato quale era la sua funzione in passato?	SI	NO	NON SI SA
Viene spiegato per cosa è utilizzato oggi?	SI	NO	NON SI SA
È scritto da chi è stata costruita?	SI	NO	NON SI SA
È scritto quando è stata costruita o inaugurata?	SI	NO	NON SI SA
Sono state riportate altre curiosità?	SI	NO	MANCANO
Il testo è scritto in modo chiaro e comprensibile?	SI	NO	
Secondo te, manca qualche informazione?	SI	NO	
Hai qualche suggerimento da dare?			

Allegato 4 Il compito autentico: il sito web

<https://sites.google.com/view/cadine-vigolo-con-el-potachin/il-progetto>

Consiglio di guardare il sito da un account non istituzionale (o in incognito) o da smartphone (dispositivo pensato per la consultazione).

ISTITUTO COMPRENSIVO TRENTO 6
VI PRESENTIAMO IL PROGETTO DELLA CLASSE TERZA DELLA SCUOLA PRIMARIA DI CADINE
IN COLLABORAZIONE CON LA TIROCINANTE MAESTRA MARINA

OPPURE CI PUOI RAGGIUNGERE COMPIANDO IL LINK:
[HTTPS://SITES.GOOGLE.COM/VIEW/CADINE-VIGOLO-CON-EL-POTACHIN/IL-PROGETTO](https://sites.google.com/view/cadine-vigolo-con-el-potachin/il-progetto)

Allegato 5 Il progetto di plesso “Il Giornalino di Slop”

<https://www.sfogliami.it/fl/296446/6kffckgp5321ej52t77s7jn232pkkbyk#page/1>

Allegato 6 Strumenti di osservazione

Griglia di osservazione iniziale sulle prenozenze rispetto ai criteri della Rubrica di valutazione		LEGENDA																											
		Da osservare																											
		In osservazione																											
		Da fare																											
		In ritardo																											
		VR	FM	SB	MD	E	R	MCR	LM	FS	J	VM	VP	SL	AM	G	SN	T	NA	X	AP	MS	MT	SC	SAT	DC			
RUBRICA	ricompra, nel proprio ambiente di vita, le funzioni dei vari spazi e le loro interconnessioni	B	A	A	B	I	B	I	A	A	I	A	I	A	A	A	A	I	I	A	A	A	A	A	A	A	I		
	ricompra gli interventi dell'uomo nell'ambiente	I	A	A	A	A	I	A	A	A	I	A	I	A	A	A	A	A	I	I	A	A	A	A	I	A	A	A	I
	ricava da fonti scritte informazioni e conoscenze su aspetti del passato	B	A	I	A	I	B	I	I	B	A	I	I	A	I	A	A	I	B	B	A	A	A	A	I	B			
	ricava da fonti orali informazioni e conoscenze su aspetti del passato	B	A	A	A	B	I	A	A	A	I	B	A	A	A	A	A	I	I	A	I	A	I	A	I	A	I		
	ricava da fonti iconografiche informazioni e conoscenze su aspetti del passato	I	A	A	A	B	I	A	A	A	I	I	A	A	A	A	B	B	A	I	A	I	B	B	A	I	A	I	
	legge cogliendo l'argomento di cui si parla	B	A	B	A	I	I	I	I	I	A	I	I	I	A	A	I	I	I	A	I	A	I	I	A	I	A	I	
	legge testi individuando le informazioni principali e le loro relazioni	I	A	I	A	I	B	I	I	I	B	A	B	B	A	I	A	A	I	B	B	A	I	A	B	B	A	B	
	produce semplici testi funzionali legati a scopi concreti	B	A	I	A	I	B	I	I	I	A	I	I	I	A	A	I	P	B	A	A	I	I	B					
produce semplici testi funzionali connessi con situazioni quotidiane	I	A	I	A	I	B	I	I	A	I	A	I	B	I	A	A	I	B	B	A	I	A	B	A	I	A	B		

Griglia di osservazione al termine del percorso rispetto ai criteri della Rubrica di valutazione		LEGENDA																											
		Da osservare																											
		In osservazione																											
		Da fare																											
		In ritardo																											
		VR	FM	SB	MD	E	R	MCR	LM	FS	J	VM	VP	SL	AM	G	SN	T	NA	X	AP	MS	MT	SC	SAT	DC			
RUBRICA	ricompra, nel proprio ambiente di vita, le funzioni dei vari spazi e le loro interconnessioni	B	A	A	A	I	B	I	A	A	I	A	I	A	A	A	A	A	I	I	A	A	A	A	A	A	A	I	
	ricompra gli interventi dell'uomo nell'ambiente	I	A	A	A	A	I	A	A	A	I	A	I	A	A	A	A	A	I	I	A	A	A	A	I	A	A	A	I
	ricava da fonti scritte informazioni e conoscenze su aspetti del passato	B	A	I	A	I	B	I	I	B	A	I	I	A	I	A	A	I	B	B	A	A	A	A	I	B			
	ricava da fonti orali informazioni e conoscenze su aspetti del passato	B	A	A	A	B	I	A	A	A	I	B	A	A	A	A	A	I	I	A	I	A	I	A	I	A	I		
	ricava da fonti iconografiche informazioni e conoscenze su aspetti del passato	I	A	A	A	B	I	A	A	A	I	I	A	A	A	A	B	B	A	I	A	I	B	B	A	I	A	I	
	legge cogliendo l'argomento di cui si parla	B	A	B	A	I	I	I	I	I	A	I	I	I	A	A	I	I	I	A	I	A	I	I	A	I	A	I	
	legge testi individuando le informazioni principali e le loro relazioni	I	A	I	A	I	B	I	I	I	B	A	B	B	A	I	A	A	I	B	B	A	I	A	B	B	A	B	
	produce semplici testi funzionali legati a scopi concreti	B	A	I	A	I	B	I	I	I	A	I	I	I	A	A	I	P	B	A	A	I	I	B					
produce semplici testi funzionali connessi con situazioni quotidiane	I	A	I	A	I	B	I	I	A	I	A	I	B	I	A	A	I	B	B	A	I	A	B	A	I	A	B		